



Introduction - Éthique et enfants. Des habits neufs pour de vieilles questions anthropologiques ?

Élodie Razy

Élodie Razy : Chargée de cours en anthropologie, Institut des Sciences Humaines et Sociales, Laboratoire d'anthropologie sociale et culturelle, Laboratoire d'Anthropologie Urbaine, IIAC, UMR 8177 (CNRS/EHESS), Université de Liège (Belgique), Elodie.Razy@ulg.ac.be

Introduction

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, en 1947, suite aux expérimentations des Nazis dans les camps de concentration, le Code de Nüremberg, protégeant les sujets, conçus à partir de leur corps, de toute expérimentation médicale « au nom d'objectifs scientifiques ou idéologiques », voit le jour¹. Il est ultérieurement modifié après l'irruption de plusieurs scandales médicaux aux États-Unis. Suivent la déclaration d'Helsinki en 1964, ainsi que le « Rapport Belmont » (1979) et la Déclaration de Manille (1981), lesquels placent l'intérêt du sujet au-dessus de celui de la société. Les trois principes constitutifs de la déclaration sont : « *le principe d'autonomie ou de respect de la personne, le principe de bienfaisance, et le principe de justice et d'équité* » dont l'application est régie par des comités éthiques (Desclaux & Sarrandon 2008 : 11-13)². Le code sera ensuite révisé en 2003.

Le modèle de l'éthique médicale s'étendra progressivement, non sans que certains anthropologues n'en dénoncent les effets pervers (censure, auto-censure, primat de la protection des institutions commanditaires) ou n'interrogent la légitimité des comités éthiques. Appliqués aux sciences humaines et sociales, ces comités travaillent le plus souvent dans l'ignorance absolue de leur incompatibilité avec les méthodes et l'approche de l'anthropologie.

Force est de constater que « l'ethos du chercheur [qui] fondait l'éthique de sa recherche » (Fassin 2008 : 118) est aujourd'hui dépassé⁴. Plusieurs auteurs s'appuient sur la distinction entre approches conséquentialistes et approches déontologiques de l'éthique sous-tendues par des concepts historiquement situés : autonomie, auto-détermination, justice, rapport individu/collectif (notamment Murphy & Dingwall 2008). Tandis que les premières s'attachent à contrôler les effets de la recherche – celle-ci ne doit pas nuire aux sujets de la recherche et doit même leur être profitable –, les secondes insistent sur le respect des droits des sujets de la recherche. Ces deux approches ne sont pas exclusives et peuvent aisément faire consensus, au moins sur le principe ; les problèmes surgissent plutôt dans la pratique (Murphy & Dingwall 2008).

Ce numéro spécial d'*AnthropoChildren* propose d'interroger la manière dont s'articulent principes éthiques et éthique pratique⁵ à partir de recherches menées sur, avec et pour les enfants. L'accent y est plus particulièrement mis sur les questionnements éthiques en situation, les « 'micro-ethical' moments » (Graham *et al.* 2014) qui, malgré leur acuité, ont suscité moins d'intérêt dans la littérature que la définition de règles et le contrôle de leur application ainsi que leur critique. On se demandera plus précisément si l'approche anthropologique de l'enfance amène à se poser des questions spécifiques et si, en retour, l'anthropologie de l'enfance éclaire sous un nouveau jour les questions éthiques que pose l'anthropologie générale⁶.

Un bref retour sur les prémisses et modalités des questionnements de l'éthique dans les recherches en sciences sociales sur/avec les enfants permettra de poser les termes du problème. Seront ensuite analysées les deux orientations déjà mentionnées, principe *versus* pratique éthique, à travers l'examen des codes et comités éthiques d'une part, et des « dilemmes éthiques » d'autre part. Enfin, sera proposée une brève présentation des articles, et de leur apport à ces différentes questions⁷.

Émergence et balisage d'un questionnement dans les *Childhood Studies* : l'*agency* et la voix de l'enfant

C'est au sein de ce que Christensen & James (2008) appellent *The new sociology (or social studies) of childhood*, les *Childhood Studies*, dans les années 1990, période de la promulgation de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), qu'émerge un questionnement sur l'éthique du terrain auprès d'enfants. Ce questionnement s'appuie largement sur l'esprit et la lettre de la CIDE adoptée à l'unanimité par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, centrale dans l'orientation interventionniste d'un grand nombre de travaux des *Childhood Studies* (Alanen 2011 ; Hart 2006 ; Razy à paraître). Cette préoccupation centrale s'inscrit dans un mouvement qui traverse l'ensemble des sciences sociales, plus particulièrement dans le monde anglo-saxon, mais ne doit pas faire oublier la tension entre les deux principes qui guident les recherches en sciences sociales sur l'enfance : protection de l'enfant perçu comme vulnérable et participation de l'enfant perçu comme doté d'*agency* (Graham *et al.* 2014:2). C'est bien la focale mise sur l'*agency* et la voix de l'enfant, souvent présenté comme vulnérable, qui incite les chercheurs se revendiquant des *Childhood Studies* à s'interroger sur l'éthique de la recherche. L'enfance est considérée comme une structure sociale et l'enfant est conçu comme un acteur social participant à la recherche. Une brève contextualisation du propos s'impose.

Ce que certains appellent un changement de paradigme, qui est souvent mis en parallèle avec celui concernant les femmes (Scheper-Hughes & Sargent 1998 ; Allen 2012), pose les « dilemmes éthiques et responsabilités » du chercheur comme nouveaux (Christensen & Prout 2002). S'opère alors, selon certains, une rupture avec les travaux antérieurs dont l'approche par la socialisation, jugée déterministe, aurait occulté le rôle d'acteur social de l'enfant (Christensen & Prout 2010)8. Deux notions sont souvent utilisées : celle de « reproduction interprétative » de Corsaro (1992) permettant de traduire les manifestations de l'*agency* de l'enfant, et celle de « *cultures of communication* » des enfants (Christensen & James 2008). Il s'agit de se familiariser avec ces *cultures of communication*, comme on doit d'ailleurs le faire sur tout terrain, en prenant la mesure de la dimension « idiosyncratique et créative » du langage des enfants (Greene & Hogan 2010 : 10). Ces auteurs apportent également une nuance trop souvent négligée en précisant qu'il faut par ailleurs admettre l'existence de différences de « compréhension du monde » entre bébés et adolescents (Greene & Hogan 2010 : 8).

Si un grand nombre de travaux s'inscrit dans cette lignée productive majoritairement sociologique, il n'est pas inutile de rappeler que l'homogénéité souvent postulée des *Childhood Studies* ne correspond à aucune réalité unifiée dans un seul et même courant : « Even when there is a common umbrella term, such as *childhood studies*, we may gather under it a group of scholars who talk about the same topic in quite different terms, terms that may not stand on common axioms » (Pufall & Unsworth 19 : 5-6). De même, il n'existe pas de méthodes spécifiques rattachées à ce nouveau paradigme pour étudier les enfants (Christensen & James 2008), si ce n'est le postulat d'une « *child-centred ethnography* » qui ne fait cependant pas l'unanimité (Mauthner 1997 ; Mayall 1994). La notion de voix de l'enfant (Spyrou 2011) fait quant à elle couler beaucoup d'encre, car elle pose entre autres problèmes la citation des paroles des enfants (Bluebond-Langner & Korbin 2007) et le statut supposément bénéfique de la libération de la parole (Razy & Rodet 2011)9 ; il en va d'ailleurs de même pour la notion d'*agency* (Bluebond-Langner & Korbin 2007 ; Razy & Rodet 2011 ; Lancy 2012).

Malgré ces réserves, on ne peut que souscrire aux propos de Scheper-Hughes & Sargent (1998 : 14)

selon lesquels ce nouveau paradigme a le mérite de permettre de dépasser « l'herméneutique de la suspicion » qui pesait parfois sur la parole des enfants et leur crédit comme informateurs (cf. aussi Danic *et al.* 2006). Il semble cependant également indispensable de s'engager dans une approche comparative pour mettre au jour les différences et les similitudes entre adultes et enfants, sans *a priori* (Emond 2010 : 136 ; James *et al.* 1999).

La face visible de l'éthique est constituée de codes et de comités dont il convient de saisir les rouages afin de comprendre les critiques qui en sont faites.

Codes et comités éthiques : une production institutionnelle

D'une manière générale, l'élaboration de codes éthiques repose sur le principe selon lequel le seul jugement personnel du chercheur n'est pas suffisant même si, de manière contradictoire, l'un des effets pervers des codes éthiques peut être de dédouaner le chercheur de sa responsabilité personnelle (Christensen & Prout 2002). Mais où sont les enfants dans les codes éthiques ? Et surtout qui sont les enfants des codes éthiques ?

Si l'on en croit Hill (2010 : 78) : « On the whole, codes produced by academic and professional disciplines do not single out children for special consideration. This may be because children have not been considered or because the same standards are thought to apply to adults and children alike ». L'auteur mentionne cependant l'exception norvégienne : « This argues that children require extra protection and support, because compared with adults they are more open to risk, 'more willing to obey authorities', and less able to foresee longer-term consequences of taking part in research » (Hill 2010 : 78).

Il semble que, d'une manière générale, les codes éthiques concernant les adultes et ceux concernant les enfants se soient majoritairement développés séparément. S'ils s'appuient sur des droits humains communs à tous, Alderson & Morrow (2011 : 31) insistent par exemple sur le fait que l'éthique est également ancrée dans les droits de l'enfant, notant que si tous ont les mêmes droits, les enfants ont certains droits spécifiques.

D'une manière générale, les codes éthiques édictent un certain nombre de critères et de principes parmi lesquels, le critère de l'âge, le consentement et l'assentiment ou encore la confidentialité qui sont tous critiquables à certains égards. Initiés dans les sociétés occidentales où ils sont devenus un élément essentiel du modèle dominant de l'enfant de la Nation (Bonnet, Rollet & Suremain ed. 2012), les codes et comités éthiques où apparaissent les enfants prennent l'âge comme critère déterminant, ce que déplorent un certain nombre de chercheurs dont Solberg (1996). Si le caractère pionnier des « *Ten key questions* » d'Alderson (1995) est souvent cité comme référence, des codes spécifiques ont été initiés tels les *Guidelines : National Children's Bureau in London and Barnardo's Bureau* dont le but affiché est de ne pas exclure certains groupes, de donner les mêmes opportunités à tous, d'inclure les perspectives des enfants et d'avoir une vision holistique de l'enfant (Hill 2010 : 79). Les participants au projet *Ethical Research Involving Children* (ERIC)¹⁰ ont quant à eux produit divers outils dont la *International Charter for Ethical Research Involving Children*, un guide organisé autour de sujets-clefs, « a collection of *Case Studies* around ethical challenges and dilemmas in a wide range of social, cultural and methodological contexts », et un forum¹¹.

Cependant, certains insistent sur la nécessaire souplesse dans l'application des codes. Ainsi, Hill

(2010 : 79) note que des exceptions peuvent être faites à la règle. Selon la *Society for Research in Child Development*, l'assentiment peut se substituer au consentement lorsque l'enfant montre qu'il souhaite participer.

La plupart des critiques des codes éthiques se concentre sur leur rapport à la pratique, et donc au contexte, et dénoncent l'insuffisante prise en compte de la pratique sociale dynamique de l'éthique (Christensen & Prout 2002). De même, le caractère parfois contre-productif que peut revêtir l'application d'un code (Lindsay 2000) et l'importance de la réflexivité (Davis 1998 ; Graham *et al.* 2014) sont souvent soulignés.

L'exemple du consentement illustre parfaitement cette tension entre codes et pratique. D'aucuns affirment que le consentement des parents ou des professionnels ayant les enfants mineurs en charge est suffisant, ce qui, selon Alderson (2008 : 278), pose un problème éthique car cela restreint, voire interdit, la recherche auprès des enfants qui ne dépendent pas d'adultes majeurs au sens juridique du terme, et complique la recherche pour ceux qui n'ont pas le même avis que leurs parents. Ainsi, respecter un principe éthique empêche d'en appliquer un autre. La plupart des chercheurs s'accordent pour dire que le consentement des adultes ayant en charge les enfants est une condition nécessaire, mais pas suffisante, à la réalisation d'une enquête, et que l'enfant doit également être consulté. Mais que se passe-t-il lorsque l'avis de l'enfant et celui des parents ou responsables sont opposés ? Hill & Morton (2003) rapportent ainsi un exemple où des enfants « enrôlés » contre leur gré dans un projet de recherche bénéficiaient d'une certaine latitude pour participer, de manière à respecter à la fois leur choix, mais également celui de leurs parents.

La question renvoie alors au problème de la motivation des enfants (Emond 2010) qui peuvent avoir des attentes spécifiques par rapport aux bénéfices qu'ils pourraient tirer de la recherche pour eux-mêmes ou pour les enfants qui leur succéderont¹². Dans ce cas précis, le chercheur précise qu'il ne peut pas garantir les effets de sa recherche : « On reflection, I would argue that this 'honest' approach to the likely impact of the research made clear to the young people that their views were being taken seriously and that the notion of informed consent was one which was meaningful » (Emond 2010 : 129). Cependant, certaines questions liées au consentement méritent un traitement collectif selon Alderson & Morrow (2011). Il s'agit notamment des moyens pouvant être mis en œuvre pour privilégier l'avis de l'enfant par rapport à celui de ses parents dans certains cas : faire reconnaître les compétences et le consentement de l'enfant comme valables ; décider si le consentement est de même nature dans tous les contextes de recherche (médicale versus sociale ; académique versus consultance et évaluation ; chercheurs jeunes, adultes ou étudiants ; cf. Alderson & Morrow 2011 : 121).

Ainsi, les mineurs (âgés de moins de 18 ans) et ceux qui leur sont assimilés (certains handicapés) ne peuvent donner leur consentement ; c'est donc bien face aux lois de son pays que l'anthropologue est incité à se protéger et protéger les sujets de son enquête. Dans de nombreux pays ou communautés, les femmes sont considérées comme des mineures sociales. À l'inverse, dans d'autres, la majorité légale n'est pas un critère pertinent. Quelle loi prévaut alors ? Celle du pays de l'anthropologue ou celles du lieu où se déroule le terrain ? Quid des usages ? Est-ce à dire que seul suffit l'accord du représentant légal des sujets ne pouvant pas donner eux-mêmes leur consentement ? On verra que le cas des enfants peut être paradigmatique. Plusieurs questions surgissent en effet. Sur la notion de représentant légal tout d'abord :

il peut ne pas être effectivement en charge de la personne ;

la personne définie comme ne pouvant pas donner son consentement peut tout à fait être capable/ avoir le désir de s'exprimer et il semblerait pour le moins peu éthique de le lui refuser ;

quelle attitude adopter lorsque les deux parties sont en désaccord ?

Graham *et al.* (2014) donnent l'exemple de Suaali & Mavoia (2001) dont le travail documente le fait que le consentement individuel n'a pas de sens et qu'il doit en conséquence être collectif. On voit déjà ici que la négociation à l'œuvre entre différents systèmes et entre divers acteurs requiert une contextualisation et un aménagement du principe dont il est primordial de documenter et analyser la réalisation.

Un autre cas de figure interroge de manière inversée la notion de consentement et convoque le chercheur comme figure adulte responsable susceptible de dénoncer un abus dont l'enfant serait victime, et qu'il révélerait dans le cadre de la recherche : « [...] it is generally agreed that the implications should be carefully discussed with the child before any action is taken » (Hill 2010 : 77).

Obtenir le consentement des enfants et leur permettre d'exprimer leur point de vue est louable, mais encore faut-il qu'ils soient entendus, dans le cadre de la recherche, mais également plus largement, ce qui est loin d'être toujours le cas : « A review of participation projects with children and young people found that very few of their imaginative and creative ideas were implemented (Willow *et al.* 2004 ; Percy-Smith & Thomas 2009) » (Alderson & Morrow 2011 : 135). Une des manières de remédier à ce problème et de répondre aux attentes des enfants peut consister à les impliquer dans la restitution et la dissémination des résultats de la recherche comme le préconisent Alderson (2008 : 279-280). D'autres auteurs parlent en termes de don et contre-don entre chercheurs et enfants (Danic *et al.* 2006 : 112-114).

La notion de confidentialité appliquée aux enfants comme principe éthique pose également question, que celle-ci concerne les propos que l'enfant tiendrait sur un tiers (Hill 2010) ou qu'elle le concerne en propre. Ainsi, le chercheur va parfois à l'encontre de l'avis de l'enfant qui souhaite apparaître dans la recherche : « an adult view of the children's best interests prevailed over the expressed wishes of some of the children » (Hill 2010 : 75). Ce que l'auteur appelle les « frontières de la confidentialité » fait l'objet d'un accord collectif « agree the boundaries of confidentiality with the group » (Hill 2010 : 76). Anticipant leur désir de non-confidentialité, Emond (2010) avait proposé aux enfants de choisir leur pseudonyme. Se rendant cependant compte que les enfants s'étaient mutuellement révélés ces pseudonymes, le chercheur anonymisera finalement lui-même les noms des enfants.

Au carrefour des questions de consentement et de confidentialité, la question de la recherche clandestine ou semi-clandestine se pose, non sans faire écho aux débats houleux entre anthropologues, notamment au sein de la AAA (Berreman 2003)¹³. Lorsque ce procédé est mis en œuvre, il est justifié par des arguments quelque peu discutables, surtout dans une perspective anthropologique qui s'appuie sur la relation ethnographique construite sur les bases de l'intersubjectivité, de la confiance et de la réflexivité réciproque. Il est en effet souvent fait référence au biais qu'induirait la communication trop explicite du sujet de la recherche aux enfants, tout en se défendant de toute manipulation, et à leur possible inconfort lors de l'évocation trop directe d'un sujet délicat (Danic *et al.* 2006). Ainsi, Fine & Sandstrom (1988) pensaient que les effets de « désirabilité sociale » des enfants allaient influencer les recherches. Ou encore, James

(1993) n'a pas indiqué aux enfants que son thème de recherche était la stigmatisation et le rejet de peur de mettre les enfants dans une situation inconfortable.

Des divergences peuvent apparaître dans l'abord de l'éthique ; celles-ci renvoient à des orientations et des positionnements différents, notamment par rapport à la question du droit ; pour Alderson & Morrow (2011 : 31), les enfants ont par exemple un droit spécifique à la confidentialité. Cet argument, dont on pressent qu'il est porteur de valeurs protectionnistes, mériterait à lui seul de longs développements. Christensen & James (2008) prônent de manière consensuelle un triple cadrage dans les codes éthiques, le partage collectif des problèmes rencontrés entre pairs, mais également avec les enfants concernés par la recherche ; Christensen & Prout (2002 : 492-493) prônent une conception différente des étapes du cycle de vie et des catégories enfants/adultes qui prend appui sur l'*ethical symmetry* comme stratégie porteuse de valeurs.

Alderson & Morrow (2011 : 74-81) mettent au jour forces et faiblesses des comités éthiques à partir de l'exemple de ceux qui existent dans le domaine médical, et interrogent l'inexistence de standards nationaux et internationaux et de forums multidisciplinaires consacrés à l'éthique de la recherche en sciences sociales. Le projet ERIC est une des réponses à cet appel.

Prenons l'exemple de l'Université de Montréal, qui dispose de tout un arsenal éthique. Des cas de figure particuliers sont envisagés conjointement tels que : « les communautés autochtones », les « cellules souches pluripotentes humaines », « l'utilisation de banque de données et de matériel », « l'enregistrement des essais cliniques » ou encore « les mineurs et majeurs inaptes ». Le régime d'exception, reposant implicitement sur la notion de vulnérabilité, précise : « Bien que les règles générales s'appliquent à tout projet de recherche auprès de participants humains, certains cas particuliers sont aussi encadrés par des lignes directrices particulières ». C'est le cas notamment de la recherche avec des mineurs (moins de 18 ans) et des majeurs inaptes à donner leur consentement libre et éclairé »¹⁴ qui s'appuie sur l'article 21 du Code civil du Québec¹⁵.

Le même crédit peut être accordé et les mêmes critiques peuvent être formulées à l'égard des comités éthiques qu'envers les codes éthiques. On notera ici que la ligne de démarcation ne passe pas entre adultes et enfants, mais entre adultes disposant d'aptitudes et individus n'en disposant pas (adultes ou enfants). La question qui se pose alors est la suivante : les mineurs sont-ils des adultes « inachevés » ou les majeurs inaptes sont-ils de « grands enfants » ? L'âge de 14 ans est mentionné comme autorisant l'enfant à donner son consentement lui-même sous certaines conditions. On devine ici les représentations de l'enfance sous-jacentes qui peuvent devenir un carcan tant pour l'enfant que pour le chercheur.

Si Alderson & Morrow (2011 : 139-140) estiment qu'un certain nombre de questions éthiques peut trouver une réponse individuelle ou collective au sein des équipes de recherche, elles plaident cependant pour la création d'« autorités supérieures » pour se prononcer sur certaines autres, notamment par le biais d'un forum national de l'éthique de la recherche sociale qui pourrait, outre un travail d'éthique, jouer un rôle d'intermédiaire avec les décideurs politiques et les bailleurs dans les débats sur le manque de prise en compte du point de vue des enfants présents dans les rapports et dans les politiques qui en sont issues. Elles insistent ainsi sur la dimension politique de la recherche sociale.

Dilemmes éthiques: une approche par les acteurs

Comme dans les sciences sociales en général, l'appréhension de l'éthique par *l'examen des dilemmes éthiques* est centrale lorsqu'il s'agit d'enfants (Christensen & Prout 2002). Alderson & Morrow (2011 : 17-19) analysent les avantages et les limites de trois cadres éthiques (*Duties*, deontology ; *Rights* ; *Harm-benefit*, utilitarianism) qui sont généralement mobilisés exclusivement ou de manière conjointe et explicite : les « 3P : Protecting, Providing and Participate » caractérisant le travail avec les enfants (Alderson & Morrow 2011 : 132) S'inscrivant dans cette ligne, Hill (2010:73) parle d'« emotional harm » lorsqu'il s'agit d'interroger des enfants abusés et Emond (2010 : 131) de « physical and emotional 'safety' ». Le projet ERIC base son approche sur les trois principes que sont la réflexivité, les droits et la relation (Graham *et al.* 2014 : 4-6). Le cadre avancé, qui s'inscrit dans les 3P, déploie les thèmes clefs suivants comme autant de sources de questionnements pour le chercheur : « harm and benefits », « informed consent », « privacy and confidentiality », « payment and compensation » (Graham *et al.* 2014 : 7-9). La réflexivité est ici pensée comme un processus introspectif relatif tant à sa propre expérience d'enfant qu'à sa relation avec les enfants, aux biais de l'histoire personnelle et aux expériences intimes du chercheur, ainsi qu'aux paradigmes en vigueur et aux méthodes de recherche privilégiées (Graham *et al.* 2014 : 4).

Lorsqu'il est question de dilemme éthique, la subjectivité du chercheur est particulièrement engagée, ce qui ne va pas de soi, comme le montrent pourtant les propos d'Alderson & Morrow (2011 : 47). De nombreux auteurs insistent sur l'impossibilité actuelle de la neutralité (Appell 1978) tout en soulignant les contradictions soulevées par l'engagement (Weiss 1998 : 160) ; pour être heuristique, la tension entre distance et implication, protection et participation ne peut être levée qu'au prix d'un processus réflexif à double sens. Les terrains avec les enfants sont à ce titre exemplaires comme en témoignent les situations de danger ou de transgression qui voient le chercheur osciller entre intervention et non-intervention, entre son rôle d'adulte protecteur de l'enfant et de chercheur négociant sa place et son statut auprès des enfants et de leur entourage (Danic *et al.* 2006 ; Lignier 2008).

Sur quoi portent généralement les dilemmes éthiques ? Christensen & Prout (2002) et Emond (2010 : 134) relatent un cas où les relations de confiance entre enfants et chercheur par rapport à *l'anonymat et à la confidentialité* sont malmenées par les adultes. Dans le cas cité par Christensen & Prout (2002 : 487), les adultes veulent déroger à la règle de confidentialité en demandant l'accès à des informations que les enfants ne veulent pas partager avec eux, mais le chercheur ne cède pas aux pressions des adultes ; cependant, à propos de vidéos de « *secret meetings* » et « *private activities* », le chercheur adopte une autre posture éthique : il accepte de montrer ces vidéos aux adultes sans l'accord préalable des enfants.

La *confiance* accordée par les enfants au chercheur est l'une des sources possibles de dilemme éthique. Le chercheur se trouve alors dans un conflit de loyauté : ne pas trahir les enfants tout en répondant aux attentes des adultes qui lui autorisent l'accès au terrain¹⁶ ; expliquer le but des recherches à tous les participants - ce qui n'avait pas été le cas dans l'exemple cité - et demander l'autorisation des enfants qui se sont confiés avant de divulguer une information les concernant aux adultes. Pour Christensen & Prout (2002), le chercheur aurait pu choisir de ne pas utiliser la vidéo ou choisir une autre institution qui n'exigeait pas le partage des vidéos. Le cas relaté est intéressant, car il montre que le même chercheur adopte parfois des postures éthiques contradictoires selon les contextes et les situations, sans nécessairement que ce soit le fruit d'un choix réfléchi.

Veale (2010) soulève quant à elle la question généralement peu abordée de *la dimension transformative de l'empowerment* intrinsèquement liée au processus de recherche avec les enfants (et qui peut être étendue à toutes les minorités). Ainsi, elle demande : « could it potentially bring children and youth into conflict with authority figures in a way that could be harmful for them if not followed through and supported, for example, with staff from children's centres or with guardians ? » (Veale 2010 : 270). Autrement dit, impliquer des enfants, favoriser leur participation dans une recherche portant sur des sujets où ils n'ont habituellement pas voix au chapitre sans se préoccuper de l'après ne revient-il pas à générer des attentes qui ne pourront être comblées ? Les enfants ne se voient-ils pas ainsi confiées trop de responsabilités dans les processus de changement social qui sont impulsés, pour « leur bien », par des ONG ou des organismes internationaux ? On atteint peut-être là les limites des approches centrées exclusivement sur les enfants. Le dilemme éthique se fait alors politique autant qu'épistémologique.

Enfin, un autre dilemme éthique concerne *les atteintes subies par l'enfant* dont le chercheur peut être témoin direct ou indirect. Celles-ci peuvent surgir dans un cadre « ordinaire » : il s'agit de pratiques qui visent à « discipliner » les enfants, de leur sexualité, ou de tout autre événement considéré comme un « mauvais traitement » par le chercheur et/ou une autorité reconnue localement, à une échelle nationale ou transnationale (Korbin 1981 ; Scheper-Hughes 1987 ; Rydstrøm 2006 ; Montgomery 2001 & 2007). Le chercheur a-t-il le devoir et le droit de dénoncer ces atteintes ou pas ? Hill (2010) estime que l'enfant doit être partie prenante du processus. Weiss (1998), qui travaille en Israël avec des familles dont l'un des enfants est malformé, informe les autorités compétentes quand elle estime qu'il y a abus : elle a effectué son terrain auprès d'un échantillon de 200 familles au sein desquelles elle n'a séjourné que de manière très ponctuelle sans partager leur quotidien ni nouer de relations intimes. Deux questions se posent : d'abord, on peut se demander si elle aurait agi de la même manière si elle avait mené un terrain ethnographique impliqué et dans la longue durée auprès d'une de ces familles. Ensuite, il convient de se demander comment anticiper les effets inverses de ceux attendus que produisent parfois des dénonciations, que celles-ci soient du fait d'un chercheur ou non. L'exemple de Fatou, dont l'envoi au village pour une possible excision est évité, mais qui se retrouve totalement isolée car elle n'a plus le droit de fréquenter l'association de soutien scolaire où elle s'était confiée et qui avait tenté d'effectuer une médiation avant d'en référer au Juge, illustre le tour souvent imprévisible que prennent les événements (Razy 2007).

Les situations de conflit ou de guerre comme les situations de rupture posent quant à elles des dilemmes éthiques en cela qu'elles brouillent les repères habituels et déplacent les frontières communément admises dans la société d'origine du chercheur et/ou dans celle où se déroule le terrain, notamment entre adultes et enfants, cadets et aînés. On pense ici aux enfants confrontés à la maladie et à la mort (Bluebond-Langner 1978), aux enfants soldats (Reynolds 1996 ; Honwana 2005 ; Rosen 2005), aux enfants qui se prostituent (Montgomery 2001), aux enfants de la rue (Suremain 2013) ou encore aux enfants-sorciers (De Boeck 2000) qui se livrent à des actes répréhensibles à différents niveaux tout en en subissant eux-mêmes.

Pour finir, abordons ce qu'Alderson & Morrow (2011) proposent pour éviter ou résoudre les dilemmes éthiques. Comme d'autres auteurs, elles mettent l'accent sur l'importance des questions éthiques lors des différentes étapes de la recherche - avant, pendant et après - tout en notant que l'accent dans la littérature est souvent mis sur le « pendant » (Alderson & Morrow 2011 : 7). Si elles proposent une méthode pour se poser des questions, elles insistent cependant sur le fait qu'il n'existe pas de recette, mais valorise le rôle primordial du collectif constitué par l'équipe de recherche pour traiter des dilemmes éthiques (Alderson & Morrow 2011 : 48).

Au terme de ce rapide tour d’horizon, force est de constater que la littérature en sciences sociales sur les enfants qui aborde les questions éthiques offre des clefs utiles, mais pas nécessairement basées sur ni adaptées à l’approche anthropologique. J’en veux pour preuve les propos de Graham *et al.* (2014 : 5-6): « Recently, researchers have argued for approaches to research ethics that take the social and cultural context into account, and foreground flexibility, reflexivity and dialogue as key aspects of ethical research (Ebrahim 2010 ; Skovdal & Abede 2012 ; Pain 2008 ; Warin 2011) ». Plus encore, un certain nombre de questions incontournables en anthropologie sont laissées de côté, dont celle de la confrontation quotidienne à d’inombrables « petits » et « grands » dilemmes éthiques comme le montre bien Montgomery (2007). En effet, les questions éthiques ne se posent pas dans les mêmes termes lorsque le terrain ethnographique repose sur l’observation participante¹⁷ de longue durée, le partage du quotidien et la construction de relations ethnographiques et lorsque l’observation (souvent peu participante) est considérée comme une simple technique parmi d’autres (Ghasarian 2004) sans nécessaire développement de la réflexivité ni ancrage en anthropologie. L’ethnographie, inscrite dans une approche anthropologique inductive, itérative, réflexive, partiellement ou totalement holistique, située et articulant tous les domaines de la discipline pour élaborer la construction et l’analyse de son objet, n’est pas un simple outil mobilisé ponctuellement, et de manière ciblée par rapport à une thématique spécifique, souvent décontextualisée (Razy dans ce numéro). Le pari peut être alors fait qu’au-delà de l’établissement d’une casuistique éthique (Jonsen & Toulmin 1988 ; Cefai 2010), l’examen approfondi des situations ethnographiques et la comparaison que celui-ci permet forme le creuset d’une éthique ethnographique anthropologique.

Des univers et des approches contrastés : de l’Afrique à l’Amérique Latine en passant par l’Europe

Les cinq textes proposés dans ce numéro sont riches en ce qu’ils explorent des terrains variés (Afrique, Amérique Latine, Europe) et qu’ils traitent des questions éthiques en adoptant des points de vue et des postures distincts. Ils offrent au lecteur la possibilité de la comparaison et permettent ainsi de pointer des questions récurrentes malgré la diversité des terrains. Une lecture critique et réflexive des situations ethnographiques décrites est proposée qui remet au centre l’éthique pratique, souvent invisible ou relayée à la périphérie des grands débats, notamment sur des forums.

Loin de prendre pour acquise la contractualisation de la relation qui tend à devenir un modèle dominant dans les sciences sociales, les auteurs explorent à leur manière les friches éthiques que constituent leurs terrains ethnographiques respectifs. Ils n’en sont pas pour autant emprisonnés dans la description et l’anecdotique ; bien au contraire, ils montrent qu’une ethnographie minutieuse, réflexive et critique, et bien évidemment contextualisée, constitue le point de départ de la réflexion éthique en anthropologie.

Le numéro s’ouvre sur le texte d’Élodie Razy qui analyse l’opposition souvent faite entre éthique pratique et principe éthique en explorant les sous-basements et les usages en anthropologie à partir des codes et des comités éthiques, ainsi que de la notion de dilemme éthique. L’auteur s’attache également à montrer comment méthodologie et éthique peuvent être interrogées conjointement et de manière critique à partir des *Childhood Studies* et en anthropologie de l’enfance pour soulever des questions épistémologiques ; elle en vient à suggérer que l’anthropologie de l’enfance permet de revisiter certaines questions d’éthique générales.

Le second texte nous plonge au cœur des dilemmes éthiques quotidiens auxquels est confronté

l'anthropologue lorsqu'il travaille avec des enfants. Ainsi Marie Campigotto, s'appuyant sur des situations ethnographiques, pointe ces tensions quotidiennes qui constituent d'épineux dilemmes éthiques. L'auteur décrit les différentes postures entre lesquelles elle est amenée à jongler sur son terrain au sein de différentes institutions éducatives en Belgique francophone. Prenant le parti de s'immerger dans le quotidien des enfants et de participer intensivement à leurs activités, elle pose des choix méthodologiques qui contredisent parfois des principes éthiques tant institutionnels que personnels. Le cas des « disputes » entre enfants met au jour l'émergence de telles tensions et pose ainsi la question de la neutralité tout en soulignant l'inextricable lien entre éthique, méthodologie et épistémologie.

Nous ne quittons pas l'école avec Jean Paul Filiod qui nous emmène au cœur d'une expérience singulière ; celle-ci mobilise l'image et la création artistique dans une recherche menée avec des enfants dans une école en France. L'auteur examine la manière dont la loi de l'État et la loi du terrain, la « politique du terrain » du chercheur basée sur le respect et la confiance mutuelle, modèlent cette rencontre entre l'anthropologue et les enfants, et sont modelées en retour par celle-ci. Si des règles peuvent être énoncées, voire appliquées, il n'en demeure pas moins que toutes les interactions ne peuvent et ne doivent pas être anticipées. Le cas des enfants placés dont les parents disposent encore de l'autorité parentale constitue un bon exemple des contradictions que recèle la demande d'autorisation parentale requise pour conduire une recherche auprès d'enfants.

Le quatrième texte entraîne le lecteur dans une institution éducative d'une toute autre nature, un univers peu étudié, celui du *daara* au Sénégal, école où l'enfant apprend le Coran. Kae Amo y met en œuvre ce qu'elle appelle une « approche participative » afin de comprendre de l'intérieur la vie des enfants. Elle aborde ainsi les questions éthiques que suscite sa posture de femme, d'étrangère et d'apprenante dans cet univers religieux essentiellement masculin. Mais l'auteur montre que c'est également au cœur de l'institution éducative qu'émergent les questions éthiques en déplaçant le curseur de l'enfance vers celui du religieux.

Enfin, Charles-Édouard de Suremain, à l'instar de nombreux autres anthropologues, reconstruit après-coup les méandres de son cheminement éthique sur ses différents terrains d'Amérique Latine. À partir de trois situations d'enquête (Guatemala, Bolivie, Pérou) où il est confronté à des enfants, il élabore quatre *scenari*, ou situations idéales-typiques, pouvant faire office de balises pour repenser l'éthique pratique : l'ethnographie complice, l'ethnographie interventioniste, l'ethnographie attentiste et l'ethnographie participative. Loin de figer le chercheur dans un choix exclusif, ces *scenari* se chevauchent et se succèdent, et permettent d'apprécier la marge de manœuvre que le chercheur s'autorise ou est autorisé à prendre en contexte d'enquête. Son objectif est de mieux comprendre la complexité des différentes déclinaisons de la relation ethnographique nouée avec les enfants et leur entourage, et de prendre la mesure de la réflexivité et de la négociation permanente qui se joue sur le terrain.

Les cinq textes proposés sont parcourus de doutes, d'interrogations et de questions qui renvoient à l'éthique, mais aussi à l'anthropologie générale et à son épistémologie. Ils montrent, chacun à leur manière, qu'au-delà des règles et des prescriptions avec lesquelles il faut composer, la dimension interactionnelle et processuelle de l'éthique, intrinsèque à l'approche anthropologique, nécessite un retour réflexif permanent à travers l'établissement d'une double réflexivité (Halloy 2007) et d'une réflexivité à double sens, c'est-à-dire qui engage tous les acteurs de la recherche (anthropologues et participants).

Bibliographie

ALANEN L. 2011. « Editorial : Critical Childhood Studies ? », *Childhood* 1(2) : 147-150.

ALDERSON P. 1995. *Listening to children : children, ethics and social research*. Brackingside : Barnado's.

ALDERSON P. [2000]2008. « Children as Researchers. Participation Rights and Research Methods » (239-259), in P. Christensen & A. James (ed.) *Research with Children : perspective and practices*. Abingdon : Routledge.

ALDERSON P. & MORROW V. [1995]2011. *The Ethics of Research with Children and Young People : a Practical Handbook*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC : Sage.

ALLEN M. 2012. « From men to women to children : some changing paradigms in the anthropological understanding of religion », *AnthropoChildren* 2

[<http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1347>]

AMIEL P. 2011. « 'Code de Nuremberg' : texte original en anglais, traductions et adaptations en français », in *Des cobayes et des hommes : expérimentation sur l'être humain et justice*. Paris : Belles Lettres, appendice électronique

[<http://descobayesetdeshommes.fr/Docs/NurembergTrad«Code de Nuremberg» Traductions et adaptation>]

APPELL G.N. 1978. *Ethical Dilemmas in Anthropological Inquiry : A Case Book*. Waltham, MA : Crossroads Press.

BEAUCHAMP T.L. & CHILDRESS J.F. [1994]2001. *Principles of Biomedical Ethics*, 5th ed. New York : Oxford University Press.

BERRAMAN G.D. [1991]2003. « Ethics versus "Realism" in Anthropology : Redux » (51-84), in C. Fluehr-Lobban (ed.) *Ethics and the Profession of Anthropology : Dialogue for Ethically Conscious Practice*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press.

BLUEBOND-LANGNER M. 1978. *The Private World of Dying Children*. Princeton : Princeton University Press.

BLUEBOND-LANGNER M. & KORBIN J.E. 2007. « Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods : An Introduction to 'Children, Childhoods, and Childhood Studies' », *American Anthropologist* 109(2) : 241-246.

BONNET D. 2003. « L'éthique médicale universelle engage-t-elle la construction d'un acteur social universel ? », *Autrepart* 28 : 5-19.

BONNET D., ROLLET C. & SUREMAIN (de) Ch.-É. (ed.) 2012. *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

CEFAÏ D. 2010 (ed.). « Codifier l'engagement ethnographique ? Présentation » (493-512), in D. Céfai (ed.) *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'EHESS.

CHRISTENSEN P. & JAMES A. (ed.) [2000]2008. *Research with Children : perspective and practices*. Abingdon : Routledge.

CHRISTENSEN P. & JAMES A. [2000]2008. « Introduction. Researching children and childhood : cultures of communication » (1-9), in P. Christensen & A. James (ed.) *Research with children : perspectives and practices*. New York-London : Routledge.

CHRISTENSEN P. & PROUT A. 2002. « Working with ethical symmetry in social research with children », *Childhood* 9(4) : 477-497.

CHRISTENSEN P. & PROUT A. 2010. « Anthropological and sociological perspectives on the study of children » (42-60), in S. Greene & D. Hogan (ed.) *Researching Children's experience*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC : Sage.

CORSARO W.A. 1992. « Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures », *Social Psychology Quarterly* 55(2) : 160-177 (Special issue : Theoretical Advances in Social Psychology).

CRIVELLO G., MORROW V. & WILSON E. 2013. « Young Lives Longitudinal Qualitative Research, A Guide for Researchers, Technical Note 26 »,

[<http://www.younglives.org.uk/publications/TN/young-lives-longitudinal-qualitative-research/tn26-qual-guide-for-researchers>]

DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. 2006. *Enquête auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

DAVIS J.M. 1998. « Understanding the meanings of children : a reflexive process », *Children and society* 12 : 325-355.

DE BOECK F. 2000. « Le 'deuxième monde' et les 'enfants-sorciers' en République Démocratique du Congo », *Politique africaine* 80 : 32-57.

DEGRAZIA D. 1992. « Moving Forward in Bioethical Theory : Theory, Cases, and Specified Pincipism », *The Journal of Medicine and Philosophy* 17 : 511-539.

DESCLAUX A. & SARRADON-ECK A. 2009. « Introduction. L'éthique en anthropologie de la santé : conflits, pratiques, valeur heuristique », *ethnographiques.org* 17 [<http://www.ethnographiques.org/2008/Desclaux,Sarradon-Eck>]

EBRAHIM H. 2010. « Situated Ethics. Possibilities for young children as research participants in the South African context », *Early Child Development & Care* 180 :289-298.

EMOND E. 2010[2005]. « Ethnographic research methods with children and young people » (123-139), in S. Greene & D. Hogan (ed.) *Researching Children's experience*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC : Sage.

FASSIN D. 2008. « L'éthique, au-delà de la règle. Réflexions autour d'une enquête ethnographique sur les pratiques de soins en Afrique du Sud », *Sociétés contemporaines* 71 : 117-136.

FINE G. & SANDSTROM K.L. 1988. *Knowing Children : Participant Observation with Minors* : Newberry Park : Sage.

GHASARIAN C. (ed.) 2002. « Introduction. Sur les chemins de l'ethnographie réflexive », in C. Ghasarian (ed.) *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

GRAHAM A., POWEL M.A. & TAYLOR N. 2014. « Ethical Research Involving Children : Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People », *Children & Society*. doi : 10.1111/chso.12089

GREENE S. & HOGAN D. 2010. « Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues » (1-21), in S. Greene & D. Hogan (ed.) *Researching Children's experience*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC : Sage.

GUILLEMIN M. & GILLAM L. 2004. « Ethics, reflexivity, and ethically important moments in research », *Qualitative Inquiry* 10(2) : 261-280.

HALLOY A. 2007. « Un anthropologue en transe. Du corps comme outil d'investigation ethnographique » (87-115), in J. Noret & P. Petit (ed.) *Corps, performance, religion. Études anthropologiques offertes à Philippe Jaspers*. Paris : Publibook.

HART J. 2006. « Saving Children. What role for anthropology ? », *Anthropology Today* 22 (1) : 5-8.

HILL M. [2005]2010. « Ethical Considerations in researching children's experiences » (61-86), in S. Greene & D. Hogan (ed.) *Researching Children's experience*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC : Sage.

HILL M. & MORTON P. 2003. « Promoting children's interests : an evaluation of the child health profile », *Children and Society* 17 : 291-304.

HONWANA A. 2005. « Innocent & guilty. Child-Soldiers as Interstitial & Tactical Agents » (31-52), in A. Honwana & F. De Boeck (ed.) *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*. Oxford : James Currey.

JAMES A. 1993. *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

JAMES A., JENKS C. & PROUT A. 1999. *Theorising Childhood*. Cambridge : Polity Press.

JONSEN A. & TOULMIN S.E. 1988. *The Abuse of Casuistry: A History of Moral Reasoning*. Los Angeles : University of California Press.

KORBIN J. 1981. « Introduction » (1-12), in J. Korbin (ed.) *Child Abuse and Neglect : Cross-Cultural Perspectives*. Berkeley-Los Angeles : University of California Press.

LANCY D.F. 2012. « Why Anthropology of Childhood ? A brief history of an emerging discipline », *AnthropoChildren* 1 [<http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=918>]

LIGNIER W. 2008. « La barrière d'âge. Conditions de l'observation participante », *Genèses* 73 : 20-36.

LINDSAY G. 2000. « Researching Children's Perspectives : Ethical Issues » (3-20), in A. Lewis & G. Lindsay (ed) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham : Open University Press.

MASSÉ R. 2000. « Présentation. L'anthropologie au défi de l'éthique », *Anthropologie & Sociétés* 24(2) : 5-11.

MAYALL B. 1994. « Children in action at home and school », in B. Mayall (ed.) *Children's childhoods : observed and experienced*. London : Falmer Press.

MAUTHNER M. 1997. « Methodological aspects of collecting data from children : Lessons from three research projects », *Children & Society* 11 : 16-28.

MONTGOMERY H. 2001. « Working with child prostitutes in Thailand : problems of practice and interpretation », *Childhood* 14(4) : 415-430.

MONTGOMERY H. 2007. « Child sexual abuse : an Anthropological perspective » (319-347), in G. Rousseau (ed.) *Children and Sexuality : the Greeks to the Great War*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

MURPHY E. & DINGWALL R. 2008. « The Ethics of Ethnography » (339-351), in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (ed.) *Handbook of ethnography*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore : Sage Publications.

PAIN R. 2008. « Ethical possibilities : towards participatory ethics », *Children's Geographies* 6 : 104-108.

Percy-Smith B. & Thomas N. 2009. *A handbook of children's and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London : Routledge.

PUFALL P.B. & UNSWORTH R.P. 2004. « The Imperative and the Process for Rethinking Childhood » (1-21), in P.B. Pufall & R.P. Unsworth (ed.) *Rethinking Childhood*. New Brunswick-New Jersey-London : Rutgers University Press.

RAZY É. à paraître. « La antropología de la infancia y de los niños : Historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas », in A. Neyra & S. Pérez (ed.) *Por una Antropología de la Infancia*. San Luis : Colegio de San Luis-Colegio de Michoacán.

RAZY É. 2007. « Les 'réfugiées de l'intérieur'. Excision et mariage précoce contraint entre la France et le Mali » (189-204), in J. Freedman & J. Valluy (ed.) *Persécutions des femmes. Savoirs, mobilisations, protections*. Paris : Éditions Du Croquant.

RAZY É. & Rodet M. 2011. « Les migrations africaines dans l'enfance, des parcours individuels entre institutions locales et institutions globales », in É. Razy & M. Rodet (ed.) « Migrations dans l'enfance, migrations de l'enfance. Regards pluridisciplinaires », *Journal des Africanistes* 81(2) : 5-48 (numéro spécial).

REYNOLDS P. 1996. *Traditional Healers and Childhood in Zimbabwe*. Ohio : Ohio University Press.

ROSEN D.M. 2005. *Armies of the Young : Child Soldiers in War and Terrorism*. New Brunswick-New Jersey-London : Rutgers University Press.

SCHEPER-HUGHES N. 1987. « The Mindful Body Medical », *Anthropology Quarterly* 1(1) : 6-41.

SCHEPER-HUGHES N. & SARGENT C. (ed.) 1998. « Introduction : The Cultural Politics of Childhood »

(1-33), in N. Scheper-Hughes & C. Sargent (ed.) *Small wars : the cultural politics of childhood*. Berkeley-London : University of California Press.

SINGLETON M. 2008. « Parcours ethniques, implications éthiques » (15-44), in J. Hermesse, M. Singleton & A.-M. Vuilleminot (ed.) *Implications et explorations éthiques en anthropologie*. Louvain-La-Neuve : Academia L'Harmattan.

SKVODAL M. & ABEDE T. 2012. « Reflexivity and dialogue : methodological and socio-ethical dilemmas in research with HIV-affected children in East Africa », *Ethics, Policy & Environment* 15 : 77-96.

SOLBERG A. 1996. « The Challenge in Child Research from 'Being' to 'Doing' » (53-65), in J. Brannen & M. O'Brien (ed.) *Children in Families : Research and Policy*. London-Washington DC : Falmer Press.

SPYROU S. 2011. « The limits of Children's voices : From authenticity to critical, reflexive representation », *Childhood : a journal of global child research* 8(2) : 151-165.

SUALI T. & MAVOA H. 2001. « Who says yes ? Collective and individual framing of Pacific children's consent to, and participation in, research in New Zealand », *Children's issues* 5(1) : 39-42.

SUREMAIN Ch.-É. (de) 2013. « Des corps à la rue. Petite histoire d'une recherche action participative auprès d'une bande d'enfants de la rue à La Paz (Bolivie) », *Corps* 11 : 213-224.

VEALE A. [2005]2010. « Creative methodologies in participatory research with children », in S. Greene & D. Hogan (ed.) *Researching Children's experience*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC : Sage.

WARIN J. 2011. « Ethical mindfulness and reflexivity : Managing a research relationship with children and young people in a 14-year qualitative longitudinal research (QLR) study », *Qualitative Inquiry* 17(9) : 805-814.

WEISS M. 1998. « Ethical Reflexions : Taking a walk on the wild side » (149-162), in N. Scheper-Hughes & C. Sargent (ed.) *Small wars : the cultural politics of childhood*. Berkeley-London : University of California Press.

WILLOW C., MARCHANT R., KIRBY P. & NEALE B. 2004. *Young Children's Citizenship : Ideas Into Practice*. New York : Joseph Rowntree Foundation.

Notes

1 Cf. Amiel (2011) à propos du code et de ses traductions.

2 Cf. Beauchamp & Childress ([1994]2001), référence-phare en bio-éthique, et Cefai (2010) pour un commentaire.

3 Cf. Bonnet (2003 : 7) pour les étapes marquantes qui ont conduit à la généralisation progressive d'une éthique médicale et les changements et événements qui ont abouti à cette révision en octobre 2000 à Édimbourg.

4 La polysémie et l'ambivalence de la notion, ainsi que sa longue histoire philosophique mériteraient à elles seules de longs développements qui ne peuvent être menés dans le cadre de

cette introduction.

5 Ces deux orientations sont formulées de diverses manières dans la littérature : sont ainsi opposées *procedural ethics* and *ethics in practice* (Guillemin & Gillam 2004) ; on trouve également « éthique de situation » (Singleton 2008). Massé (2000) parle de « principisme » et emprunte à Degrazia (1992) la notion de « principisme spécifié » pour réconcilier les deux orientations.

6 Je souhaite retracer la lente genèse de ce numéro d'*AnthropoChildren* consacré à l'éthique. C'est à partir de 2010 que j'ai proposé aux étudiants de mon cours « Anthropologie de l'enfance » (M2) de réfléchir sur les questions éthiques à partir de leur terrain ethnographique dans le cadre du séminaire que j'organise chaque année. J'y avais invité Jean-Renaud Seba, professeur de philosophie (ULg, Belgique), et Charles-Édouard de Suremain, anthropologue (IRD, France) : *Éthique et ethnographie avec les enfants : Des habits neufs pour de vieilles questions ?*, Séminaire de méthodologie. Les apports de l'anthropologie de l'enfance (II), LASC (ISHS, ULg). Cette aventure s'est poursuivie dans un panel organisé en 2012 *Ethics and Ethnography with Children : What can Anthropology Offer ?* lors de l'International Union of Anthropological and Ethnological Sciences, *Inter-Congress Children and Youth in a Changing World*, Bhubaneswar (Inde). Enfin, certains chercheurs nous ont quittés en cours de route et d'autres se sont joints à la réflexion.

7 La question de l'éthique ethnographique par rapport aux enfants en anthropologie est bien entendu indissociable de la genèse et des développements du questionnement éthique dans les sciences sociales, et plus particulièrement en anthropologie. Cette articulation, qui exige de longs développements, fait l'objet d'une publication en cours de préparation.

8 Christensen & Prout (2002) divisent même les travaux en quatre catégories : ceux qui prennent l'enfant comme objet, comme sujet, comme acteur social, ou comme participant.

9 Murphy & Dingwall (2008 : 340) notent de la même manière que, pour les adultes, ni l'émergence de la conscience ni l'effet cathartique ne peuvent être postulés.

10 Il n'est pas inutile de préciser ici que les partenaires institutionnels impliqués sont l'UNICEF, le *Child Watch International Network*, le *Center for Children and Young People* (Southern Cross University, Australia), et le *Children's Issues Centre* (University of Otago, New Zealand).

11 Childethics.com ; voir aussi : <http://www.younglives.org.uk>

12 Alderson & Morrow (2011 : 26) parlent de « *Risks and hoped-for benefits* ».

13 À propos des possibles abus perpétrés par des chercheurs mal intentionnés, Hill (2010 : 73) note que les universités britanniques ne demandaient pas, jusqu'à une époque récente, d'extrait de casier judiciaire aux membres des équipes de recherche.

14 <http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/ethique/>

15 <http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-cas-particuliers-de-la-recherche/les-mineurs-et-les-majeurs-inaptes/>

16 Le dilemme peut prendre sa source dans le financement de la recherche ; en cela, la question des fonds non éthiques (Alderson & Morrow 2011) se pose dans les mêmes termes pour toutes les recherches.

17 Entendue ici comme formée de deux pôles (observation/participation) entre lesquels oscille constamment la pratique du terrain, déplaçant le curseur entre l'observation participante et ce que certains appellent la « participation observante ».