

La recherche au service d'une éthique de la pratique des activités physiques adaptées

Donna L. GOODWIN
Université de l'Alberta
Canada

Øyvind F. STANDAL
École norvégienne des sciences du sport
Oslo, Norvège

Résumé: Cette contribution visait à répondre à la question suivante: *La recherche joue-t-elle un rôle pour nous aider à comprendre les problématiques éthiques dans la pratique des activités physiques adaptées?* Nous nous sommes appuyés sur la distinction en éthique appliquée entre une approche descendante et une approche ascendante, la première reposant sur l'étude philosophique des principes éthiques et la seconde sur l'étude empirique de cas pertinents. Les enjeux pour les chercheurs comme pour les professionnels résident dans le traitement de tout problème concret rencontré dans la pratique quotidienne, ainsi que dans la réalisation d'un équilibre réfléchi entre les principes éthiques et les expériences empiriques. L'éthique relationnelle et la reprise de deux de nos propres études nous ont permis d'illustrer cette affirmation. Aux questions que nous avons soulevées, les professionnels doivent répondre en se rapportant aux cas dont ils disposent. Enfin, nous avons évoqué quelques implications au regard des savoirs concernant les activités physiques adaptées.

Mots-clés: APA - Engagement - Environnement - Ethique appliquée - Ethique relationnelle - Handicap physique - Formation professionnelle - Respect mutuel.

Informing Ethical Practice in Adapted Physical Activity through Research

Summary: The purpose of this paper has been to reflect upon the question: *«Does research have a role in assisting us to understand ethical issues in adapted physical activity practice?»* We have drawn on a distinction in applied ethics between a top-down and a bottom-up approach, whereby the former is philosophical studies of ethical principles and the latter is studies of relevant empirical cases. The challenges for researchers and professionals alike are in the every concrete, problems encountered in daily practice and the achievement of reflective equilibrium between ethical principles and empirical cases. We have exemplified this by drawing on relational ethics and two of our own studies. The questions we raised must be answered by professionals with reference to the cases they have at hand. Finally, we have outlined some implications for adapted physical activity scholarship.

Keywords: APA - Applied ethics - Embodiment - Engagement - Environment - Mutual respect - Professional preparation - Relational ethics.

LA QUESTION ÉTHIQUE DANS LES ACTIVITÉS PHYSIQUES ADAPTÉES : UNE RECHERCHE

Les activités physiques adaptées visent principalement à permettre aux professionnels d'interagir avec des personnes connaissant des difficultés de mouvement par l'application de la théorie et de la recherche (Standal, 2008). Cette application inclut les notions de

bonnes ou *meilleures* pratiques. Celles-ci sont socialement organisées, quant à leur point de départ et à leur poursuite; elles reflètent les connaissances et le comportement expert des praticiens, tout en s'exerçant constamment dans de nouveaux contextes (Benner, 1997). Pour être jugée bonne, la pratique doit non seulement être réussie ou efficace, mais doit aussi impliquer la dimension du bon, défini comme ce qui est moralement juste. Il s'ensuit que la pratique professionnelle « *concerne aussi bien la personne que l'on est que ce que l'on fait* » (Bergum et Dossetor, 2005, p. 3). Cela exige qu'une certaine considération éthique soit accordée aux activités physiques adaptées de la part des praticiens comme des chercheurs et éducateurs.

L'étude de l'éthique est longtemps restée l'apanage des philosophes débattant de la valeur morale de la conduite humaine et des principes et lois qui devraient la gouverner (Hinman, 2008). Malgré tout, nous avons tous un sens éthique et nous l'exerçons en permanence (Bennett, 2010). Dans notre vie professionnelle, nous nous efforçons d'agir de façon à pouvoir nous justifier vis-à-vis de nos pairs (Cote et Levine, 2002). Cela signifie que, consciemment ou inconsciemment, notre pratique professionnelle est toujours empreinte de considérations éthiques. Le fait de penser que nous agissons correctement et pour de bonnes raisons jalonne nos engagements quotidiens auprès d'autrui, mais cette idée doit être reprise explicitement par une réflexion éthique. Tout le monde n'est pourtant pas immédiatement prêt à revenir sur des habitudes pédagogiques ancrées dans la tradition. Les réticences à entreprendre une autoanalyse éthique peuvent être liées à une peur : la peur de regarder en face nos motivations et actions ou inactions ayant pu entraîner une douleur, une culpabilité, un danger ou un doute chez nous-mêmes ou chez autrui (Fernandez-Balboa, 2009; Hinman, 2008). Cependant, sans cette autoréflexion éthique, notre travail reste purement technique. Il est alors possible de juger s'il a été bien fait ou non, mais rarement de juger s'il est bon ou non, ce qui affaiblit notre intégrité et notre dignité éthique (DePauw, 2009).

La capacité à se comporter de manière éthique et la motivation à le faire sont liées (a) à la connaissance morale : apprendre les règles auxquelles la moralité obéit, (b) à la socialisation : apprendre les règles qui régissent la société, (c) à l'empathie : la capacité de percevoir les situations du point de vue d'autrui, (d) à l'autonomie : à quel point les décisions morales sont-elles exemptes du conformisme social et des pressions collectives ? et (e) aux fondements du jugement moral : l'opposition entre positionnement de la conscience personnelle et responsabilité sociale (Waterman, 1988).

Une partie de nos recherches sur les activités physiques adaptées a mis en évidence que les *meilleures pratiques* tenues pour acquises *excluent* les personnes handicapées de toute participation significative, tout engagement social et toute estime de soi par l'utilisation de soutiens pédagogiques (par exemple des tuteurs ou volontaires) (Goodwin, 2009; Goodwin, Lieberman, Peco et Johnston, 2011; Rossow Kimball et Goodwin, 2009; Standal, 2011). Standal et ses collègues (Hemmestad, Jones et Standal, 2010; Standal et Hemmestad, 2010) sont parmi les premiers à avoir appliqué la théorie éthique au leadership dans le domaine du sport. Ils sont partis de la notion aristotélicienne de *phronésis* (« *sagesse pratique* ») pour comprendre le travail des entraîneurs, non plus en se concentrant sur le processus technique des sciences

humaines appliquées, mais plutôt en le considérant comme un comportement subjectif lié à la fois à sa dimension éthique et au contexte.

Standal (2008) s'est appuyé sur l'éthique pour faire la critique de la préconisation controversée de pratiques fondées sur des données empiriques (*evidence-based practice* ou EBP en anglais) dans les activités physiques adaptées¹. Cela l'a conduit à mettre en garde contre l'hégémonie des sciences traditionnelles et la médicalisation du handicap résultant de ce type de pratique. Il a également remis en question le manque de sagesse pratique des professionnels dans les modalités de mise en œuvre des interventions concernant l'activité physique.

Le présent article a pour objectif de réfléchir à la question suivante : *La recherche joue-t-elle un rôle pour nous aider à comprendre les problématiques éthiques dans la pratique des activités physiques adaptées ?* Nous examinerons le paysage cognitif en matière de pratique professionnelle, nous soulignerons le besoin de se tourner vers l'éthique dans le domaine des activités physiques adaptées et nous chercherons à appliquer la théorie de l'éthique relationnelle (Bergum et Dossetor, 2005) à la réalité des expériences vécues.

LE PAYSAGE COGNITIF PROFESSIONNEL

C'est en travaillant aux côtés de confrères que l'on en apprend sur la profession. Dans ce paysage, il existe des dynamiques d'interaction entre les connaissances *professionnelles* et *pratiques* (Clandinin et Connelly, 1996). Les *connaissances professionnelles* se composent du monde traditionnel de la pratique : des histoires et des informations correspondant aux conceptions d'une pratique correcte, basées sur la théorie et prônées par les responsables politiques et institutionnels. Le paysage cognitif professionnel devient ainsi l'*histoire sacrée* qui nous dit qui l'on doit *être* et ce que l'on doit *faire*. Il se compose de règles normatives qui guident notre action. Les *connaissances pratiques* se composent quant à elles d'histoires créées par les praticiens. C'est un domaine généralement exempt de tout contrôle, où l'on vit des histoires de pratique, un lieu d'*histoires secrètes* (Clandinin et Connelly, 1996), où émergent des récits de vie professionnelle. Après avoir pris conscience de la dissension entre l'histoire sacrée et l'histoire secrète, ou après l'avoir anticipée, il est alors possible de vivre et de raconter une *histoire de façade*. Un certain malaise moral peut apparaître quand les *histoires sacrées* que nous entendons, les *histoires secrètes* que nous vivons et les *histoires de façade* que nous racontons sont différentes.

Le *paysage cognitif professionnel* se compose des dynamiques d'interaction entre les connaissances professionnelles, comprenant les codes de conduite théoriques acquis au cours de la formation (les règles normatives et l'éthique du devoir) et les connaissances pratiques. La *connaissance pratique* de ce qui est bon, juste, mal ou injuste s'apprend par la pratique dans une sphère particulière (hors du regard de ceux qui diffusent les connaissances professionnelles) ; elle intègre des qualités personnelles et des savoirs relationnels. Dévoiler des *histoires sacrées, secrètes*

1. Voir Bouffard et Reid (2012) pour plus de détails sur les controverses entourant la pratique fondée sur des données empiriques dans le domaine des activités physiques adaptées.

ou de *façade* constitue une composante essentielle du travail éthique nécessaire dans le domaine des activités physiques adaptées. Rendre ces histoires visibles met en effet en lumière les tensions et synergies de ces expériences. Confronter ces histoires à la théorie éthique contribue à améliorer au plan moral notre savoir et les actions qu'il détermine, au regard des intentions bonnes ou mauvaises et des conséquences de l'action professionnelle, et à réduire les pratiques entraînant des *dommages éducatifs spéciaux* (Allan, 2005).

Une approche éthique des *contre-histoires*, fondées sur des témoignages personnels, à partir et au sujet des expériences vécues par des personnes handicapées, peut offrir une autre vision et une plateforme éthique appropriée pour s'engager dans des débats essentiels sur la pratique professionnelle (Clapton, 2003). Il s'agit d'une situation où le narrateur (la personne handicapée) et l'auditeur (le praticien) doivent se retrouver pour saper les bases de l'histoire dominante, la déconstruire et la raconter à nouveau, d'une façon qui invite à de nouvelles interprétations et conclusions (Lindemann, 1995). « *Pour comprendre la raison des décisions morales qui ponctuent la vie d'une personne, il est nécessaire de connaître autant que possible les facteurs qui déterminent l'histoire de cette personne.* » (Pellegrino, 2000, p. 644)

VERS UNE APPROCHE ÉTHIQUE DANS LE DOMAINE DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ADAPTÉES

Nous soutenons qu'il faut écouter plus de *contre-histoires*, dans le cadre de la recherche en activités physiques adaptées, pour mettre en valeur et comprendre les conditions dans lesquelles les questions de pratique éthique dans les activités physiques adaptées *surviennent, se structurent et doivent être gérées*. Dévoiler des *histoires sacrées, secrètes* ou de *façade* s'avère, répétons-le, une composante essentielle du travail éthique nécessaire dans le domaine des activités physiques adaptées. Rendre ces histoires d'éducateurs et de praticiens visibles est de nature à mettre en lumière les tensions et les synergies de ces expériences. Confronter ces histoires à la théorie éthique peut aussi contribuer à améliorer au plan moral notre savoir et les actions qu'il détermine, au regard des intentions bonnes ou mauvaises et des conséquences de l'action professionnelle (Goodwin et Rossow Kimball, 2011). La relation entre les connaissances issues de la théorie et celles acquises par la pratique est en effet complexe. Il ne suffit pas de dire que le but de la recherche en activités physiques adaptées est de renforcer le socle de nos connaissances ou de contribuer à la pratique de ces activités. La question de savoir ce qu'est une *bonne* pratique des activités physiques adaptées est en soi à la fois un problème théorique et éthique. On peut penser que la science des activités physiques adaptées consiste (a) à favoriser une meilleure compréhension, (b) à favoriser une meilleure pratique et (c) à s'interroger sur ce qu'est une bonne activité physique adaptée. La question principale devient alors la suivante: « *Peut-on déterminer le point à partir duquel les problèmes pratiques deviennent des préoccupations éthiques ?* » (Updale, 2008, p. 34).

DEUX APPROCHES ÉTHIQUES

La pratique professionnelle ne constitue pas la dernière phase de la réflexion éthique, guidée par des principes normatifs. Les actions professionnelles sont elles-mêmes

éthiques par nature (Skrtic, 1995). Afin d'avancer dans cette réflexion, l'éthique appliquée suggère de suivre deux approches différentes mais complémentaires : l'une descendante, l'autre ascendante (Beauchamp, 2003 ; Bergum et Dossetor, 2005). Dans l'approche descendante, les chercheurs travaillent sur la base de théories éthiques telles que formulées en philosophie et fournissent ensuite des arguments analytiques, non-empiriques en faveur de l'application d'une théorie éthique spécifique au comportement humain. La connaissance de la théorie, des principes et des règles éthiques permet de mieux concevoir ce que peut être une vie épanouie. Cependant, cette connaissance ne suffit pas à elle seule à promouvoir et une pratique et un comportement professionnels éthiques (Bergum et Dossetor, 2005). Les deux sont indispensables, aussi bien la connaissance abstraite et objective (par exemple : le principe d'autonomie est libérateur) que la connaissance subjective (par exemple : l'autonomie, vécue comme source possible d'isolement). Dans l'approche ascendante, les chercheurs partent du principe que, pour être respectueuses de l'éthique, les interactions dans le domaine de toute APA doivent tenir compte des expériences vécues par les participants. C'est en s'intéressant aux expériences vécues dans un domaine spécifique que l'on peut parvenir, de manière réfléchie, à la généralisation d'une connaissance et d'une sensibilité éthiques.

Il ne faut pas envisager ces deux approches éthiques comme des étapes successives d'un parcours professionnel, mais comme deux approches coexistant dans la pratique éthique, offrant la possibilité d'envisager et de concevoir la pratique des activités physiques adaptées (Gadow, 1999). C'est pour cette raison qu'aucune des deux approches ne suffit à elle seule. Beauchamp (2003) indiquait : « *les principes doivent s'appliquer de manière spécifique à des cas et l'analyse des cas doit se faire à la lumière des principes généraux* » (p. 10). De surcroît, Benner, Sutphen, et Leonard-Kahn (2008) ont mis en garde contre la réduction de l'éthique à des principes (par exemple en biomédecine, l'éthique de l'autonomie, la bienfaisance, la non-malfaisance et la justice), qui ne permet pas de construire un contexte suffisamment solide pour promouvoir des comportements éthiques quotidiens. Réunir ces deux approches peut contribuer à une identification et « *une formulation des problèmes qui pourront ainsi être traités grâce à l'une et à l'autre* » (Kohlerg, 1982, p. 528). Afin d'illustrer ce processus, nous nous appuyerons sur une branche de la théorie éthique appelée l'éthique relationnelle, et nous l'associerons à des exemples tirés de nos propres recherches. Tandis que l'approche descendante correspondrait aux positions philosophiques avancées par l'éthique relationnelle, l'approche ascendante quant à elle s'intéresserait à la *relationnalité* vécue (Van Manen, 1991) au sein de la pratique professionnelle. L'application des approches descendante et ascendante, ainsi que de la théorie éthique relationnelle (Bergum et Dossetor, 2005), mettra en évidence le point à partir duquel les problèmes pratiques rencontrés par les élèves handicapés deviennent un objet de pensée éthique réfléchi ou tout au moins une préoccupation éthique.

L'ÉTHIQUE RELATIONNELLE

L'éthique relationnelle accorde une grande importance à la création de relations et à la prise en compte du contexte dans nos actions (Benner, 2004). Dans le cadre de l'éthique relationnelle, la conception traditionnelle de l'autonomie, comprise

comme le fait d'être exempt d'interférences, est re-construite pour refléter la réelle interdépendance qui caractérise l'existence humaine. La perspective ne se limite pas à l'autonomie individuelle, mais inclut de façon plus large à la fois les relations sociales et les structures de pouvoir qui offrent un réel éventail de choix possibles, et l'objectif d'atteindre une autonomie significative dans le contexte général de l'interdépendance (MacDonald, 2002). Des moments éthiques deviennent possibles dès lors que les gens entrent en relation les uns aux autres, créent des relations de confiance et deviennent véritablement réceptifs à l'interface de l'existence quotidienne de mondes physiques et sociaux partagés (Austin *et al.*, 2003; Marcellus, 2005). L'origine de l'éthique relationnelle réside dans l'engagement moral de créer un « *espace relationnel pour mieux connaître les autres grâce au dialogue et à l'interaction sensible* » (Bergum et Dossetor, 2005, p. xii).

« *Les thèmes du respect mutuel, de l'engagement dans l'interaction, de l'incarnation corporelle et de la création d'un environnement favorisant la liberté et le choix [sont] nécessaires pour qu'une éthique relationnelle se développe* » (Marcellus, 2005, p. 415). Le respect de soi, mais aussi d'autrui, englobe le thème du respect mutuel. Le respect mutuel ouvre à un espace éthique où il est possible de découvrir les différences entre les individus, dans une atmosphère d'interdépendance. La réactivité personnelle, la présence véritable et l'empathie sont requises pour que se mettent en place des relations authentiques et un engagement dans l'interaction. Autant de conditions nécessaires aux relations authentiques et aux *engagements dans l'interaction* avec les autres. L'engagement permet aux personnes extérieures de créer des interactions rationnelles et émotionnelles de façon éthique. *L'incarnation corporelle* implique de reconnaître l'interconnexion du corps sensible de l'esprit pensant et donc l'ancrage des histoires vécues dans le contexte historique et social de chacun. La connaissance et la compassion ont le même statut que le sentiment et l'émotion dans *l'incarnation corporelle* de la connaissance relationnelle. Le thème de *l'environnement* rattache l'espace relationnel des individus à un réseau de relations avec une communauté, des services et va même jusqu'à prendre en considération le contexte sociopolitique de la communauté dans laquelle chacun se trouve (Bergum et Dossetor, 2005). C'est en réunissant les quatre thèmes de l'éthique relationnelle (à savoir le respect mutuel, l'engagement dans l'interaction, l'incarnation corporelle et la création d'un environnement caractérisé par la liberté et le choix) que l'on parvient à comprendre ses obligations et ses responsabilités, mais aussi celles des autres (Shaw, 2011).

L'éthique relationnelle propose un début de réponse intéressant à la question suivante : en quoi les chercheurs peuvent-ils accroître notre sensibilité aux questions éthiques en mettant l'accent sur « *la nature des relations impliquées, leur mode de création, leur signification et leur pérennisation* » (Bergum et Dossetor, 2005, p. xii).

LA PRATIQUE ÉTHIQUE DANS LE CHAMP PROFESSIONNEL DES APA : LA RELATION VÉCUE

L'inclusion se définit comme un *projet éthique* en cours (Allan, 2005, p. 281). Pour illustrer la façon dont l'éthique relationnelle peut éveiller nos sensibilités éthiques, nous nous référons à une citation de l'une de nos propres études intitulée : *L'éducation physique*

inclusive du point de vue des élèves atteints d'une incapacité physique (Goodwin et Watkinson, 2000). Des élèves de 10 à 12 ans ont décrit leur expérience en éducation physique inclusive. L'une des expériences contribuant aux « *mauvais jours* » était celle de la *participation restreinte*, quand la participation était limitée en raison d'un manque de soutien de la part des professeurs, d'un défaut d'engagement de la part des autres élèves, mais aussi des contraintes imposées par l'espace d'enseignement, voire les trois. L'un des élèves déclare : « *Vous savez ce qui m'agace au sujet de mes copains de classe et de l'activité physique ? C'est que moi je peux seulement aller sur le goudron, oui, c'est ça, je peux seulement aller sur le ciment si personne ne me pousse. Eux, ils veulent tout le temps aller au parc ou dans les champs, et puis ils me disent « Oh, reste là, tu trouveras de quoi t'occuper ». Alors j'attends et je n'ai rien à faire... Et ça, ils n'y pensent pas, eux* ». (p. 153)

Il faudrait se poser les questions d'éthique relationnelle suivantes à propos des expériences de pratiques professionnelles d'éducation physique inclusive des élèves :

1. De quelle façon l'égalité dans les relations aurait-elle pu être encouragée (entre les élèves, entre le professeur et les élèves) ? (engagement)
2. Comment le respect de soi et des autres aurait-il pu s'instaurer dans cet espace (élèves handicapés, élèves valides, professeur) ? (respect mutuel)
3. Comment pourrait-on découvrir et comprendre l'expérience incarnée ou subjective des élèves et du professeur dans ce contexte ? (incarnation corporelle)
4. Comment aurait-on pu créer un environnement de choix avec des moments d'intimité pour que les interactions entre les élèves et entre le professeur et les élèves soient différentes ? (environnement)

Un autre exemple pour illustrer l'éthique relationnelle est tiré de l'une de nos études intitulée *Il ne m'a rien appris. Réflexions sur les problèmes de modélisation d'autrui dans la rééducation* (Standal, 2011). En prenant appui sur une théorie phénoménologique de l'empathie et sur la notion de violence symbolique (Frank, 2004), cet article analyse la relation entre une femme en fauteuil roulant, Turid, et deux autres personnes en fauteuil roulant qui jouaient le rôle de modèles dans les institutions de rééducation. Alors que l'une d'entre elles était perçue par Turid comme « *super forte* » et dotée de talents d'un niveau inaccessible, l'autre montrait de l'empathie et de la compassion vis-à-vis des efforts de Turid. Ces deux expériences différentes de relationnalité vécue ont donné lieu à deux expériences d'apprentissage distinctes. En conclusion, cet article demande aux professionnels de la rééducation de songer à leur responsabilité lorsqu'ils font appel à des para-professionnels pour créer des situations d'apprentissage. Cette étude soulève également des questions relatives à l'éthique relationnelle :

1. Quels sont les avantages et les dangers éthiques liés à la mise en place de processus de modélisation d'autrui dans la rééducation ? (engagement)
2. Comment la relation asymétrique entre une personne et un filleul peut-elle être établie et poursuivie sans infliger aucune violence symbolique ? (respect mutuel)
3. Comment apprendre aux professionnels et para-professionnels à s'engager dans une réflexion préalable aux expériences d'empathie ? (incarnation corporelle)
4. Comment des professionnels de la rééducation peuvent-ils mettre en place un meilleur environnement d'apprentissage, susceptible de faciliter des relations

chaleureuses et éducatives entre les apprenants et les (para) professionnels ?
(environnement)

Pour en revenir au but de cet article, *la recherche joue-t-elle un rôle pour nous aider à mieux comprendre les questions éthiques liées à la pratique des activités physiques adaptées ?*, nous arrivons à la conclusion que c'est bien le cas. La recherche nous rend capable d'« explorer de nouvelles façons d'élargir notre vision de l'engagement éthique, d'alimenter de vastes débats, d'alimenter l'éthique » (Bergum et Dossetor, 2005, p. XVII). En tant qu'éducateurs, l'une de nos principales obligations consiste à nourrir les idéaux éthiques de ceux que nous accompagnons (Noddings, 1984). La pensée éthique réfléchie transforme les salles de classe en espaces pédagogiques de discussion des *questions éthiques historiquement invisibles*. Il s'agit du *troisième espace*, un environnement dans lequel des concepts non-étudiés ailleurs sont appréhendés (Anderson, 2006). Les universités jouent un rôle important pour comprendre les dilemmes éthiques susceptibles de favoriser de mauvais comportements professionnels. De plus, il est de notre responsabilité sociale d'attirer l'« attention sur l'éthique professionnelle » (DePauw, 2009, p. 54).

LE RÔLE DE LA RECHERCHE

En définitive, la pratique des activités physiques adaptées et la recherche dans ce domaine sont des projets moralement engagés, culturellement situés, politiquement positionnés et ancrés dans une connaissance et une voix privilégiées.

Une position éthique fondamentale ancrée dans la pratique des activités physiques adaptées est la création, la présentation et l'intervention vis-à-vis de l'Autre. Crée-t-on de l'altérité en étudiant les autres ? Est-il néanmoins possible de s'engager dans une pratique professionnelle et une pratique de recherche valable sans comprendre l'univers d'autrui ? Lincoln et Denzin (1994) se sont demandés : « *Peut-on jamais espérer parler véritablement de l'expérience de l'Autre ? Sinon, comment créer une science sociale qui intègre l'Autre* » (p. 577) ? Ils ont ajouté : « *Les anciens codes éthiques ne parvenaient pas à concevoir la recherche comme un projet moralement engagé, ni à situer le chercheur au sein des appareils dirigeants de la société... Nous comprenons désormais que nous étudions l'Autre pour en savoir plus sur nous-mêmes et nombre des leçons apprises ont été désagréables* » (Lincoln et Denzin, 1994, p. 561).

Nos valeurs et nos croyances influencent nos conceptions. En étudiant autrui, « *nous en apprenons davantage sur nous-mêmes et il est probable que les leçons que nous en tirons et en tirerons s'avèrent désagréables* » (Lincoln et Denzin, 1994, p. 561). Ainsi la relation à autrui n'est-elle pas seulement une question de conception, mais aussi d'éthique. Si l'on écoute les histoires, l'éthique ne se limite pas à des discussions abstraites mais apparaît liée à la pratique.

L'intérêt envers la pratique éthique dans les activités physiques adaptées a été en partie rendu possible grâce aux avancées des approches de la recherche postmoderne qui se saisit des expériences de vie (Fitzgerald, Jobling et Kirk, 2003). Les chercheurs interprétatifs cherchent à comprendre l'expérience humaine en profondeur, son caractère significatif et le *pourquoi* qui est derrière cette signification (Van Manen, 2001). Le fait que la recherche interprétative mette au jour les expériences de vie de

L'Autre sans susciter de changement a souvent été critiqué. Cela étant, pour produire un changement, on pourrait commencer par affirmer qu'il est nécessaire de savoir sur quoi doit porter ce changement. De plus, le travail interprétatif constitue la toile de fond d'une critique et d'une action sociale qui incitent à l'action (Denzin, 2000). La recherche interprétative est peut-être une façon d'arriver à connaître ce que nous ignorons ? La théorie éthique à son tour peut s'avérer un moyen de donner du sens à ce que nous découvrons.

Les perspectives en science sociale critique soulignent que la critique morale peut jeter les bases de notre conception actuelle de la réalité éthique dans notre domaine. L'engagement dans la recherche collaborative avec pour objectif de *se joindre* à plutôt que de *connaître et sauver* ceux qui ont été systématiquement privés de leurs droits va déplacer l'attention du nous et eux vers une reconfiguration collective de qui *nous sommes*, en tant qu'agents relationnels et interdépendants (Cannella et Lincoln, 2011, p. 82-83 ; Bergum et Dossetor, 2005).

La recherche post-structurale comblera la fracture entre la science et la moralité tout en facilitant l'érosion de la supériorité des chercheurs au profit d'une conception plus morale de la compréhension (Denzin et Lincoln, 1994). Howe (2009) a suggéré qu'il est temps d'interroger les discontinuités, les paradoxes et les incohérences de nos croyances et de nos actions ou défaut d'action, en gommant la disjonction entre l'observateur et l'observé (en d'autres termes il s'agit d'abandonner notre point de vue privilégié de chercheur expert). Il convient de cesser d'observer les acteurs pour collaborer avec eux pour comprendre.

Nous devrions également nous intéresser à l'éducation active de ceux qui font l'expérience du handicap du fait de réalités sociales et politiques, afin qu'ils puissent entreprendre leur propre questionnement social et historique et par conséquent interroger l'histoire, les valeurs et les objets de leur propre communauté. Une approche de l'éthique dans la recherche qui décolonise les *participants de l'étude* conduit à prendre soin de ces voix asservies à des protocoles de recherche, elle est une force de changement dans son projet, suscite la mobilisation et peut aussi promouvoir une pédagogie de l'espoir qui se donne pour principe d'agir ensemble dans la pratique professionnelle (Cannella et Lincoln, 2011).



Références

- ALLAN (J.), "Inclusion as an ethical project" in S. TERMAIN, Ed., *Foucault and the government of disability*, University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, 2005, p.281-297.
- ANDERSON (R. C.), "Teaching (with disability): Pedagogies of lived experience" *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38, 2006, 367-379. doi: 10.1080/107144110600873258
- ATKINSON (P) & HAMMERSLEY (M.), "Ethnography and participant observation" in N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN, Eds., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1994, p.248-261.

AUSTIN (W.), "The ethics of everyday practice", *E-Journal of Advances in Nursing Science*, 30, 2007, 81-88. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1335908/pdf>

AUSTIN (W.), BERGUM (V.) & DOSSETOR (J.), "Relational ethics: An action ethic as a foundation of health care" in V. TSCHUDEIN, Ed., *Approaches to ethics: Nursing beyond boundaries*, Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, 2003, p.45-52.

BEAUCHAMP (T. L.), "The nature of applied ethics" in R.G. FREY & C.H. WELLMAN, Eds., *A companion to applied ethics*, Blackwell Publishing, London, 2003, p.1-16.

BENNER (P.), "A dialogue between virtue ethics and care ethics", *Theoretical Medicine*, 18, 1997, 47-61. doi: 10.1023/A:1005797100864

BENNER (P.), "Relational ethics of comfort, touch, and solace – Endangered arts?"; *E-Journal of American Journal of Critical Care*, 13, 2004, 346-349. Retrieved from <http://ajcc.aacnjournals.org/content/13/4/346.short>

BENNER (P.), SUTPHEN (M.) & LEONARD-KAHN (V.), "Formation and everyday ethical comportment", *American Journal of Critical Care*, 17, 2008, 473-476.

BENNETT (C.), *What is this thing called ethics?* Routledge, New York, NY, 2010.

BERGUM (V.) & DOSSETOR (J.), *Relational ethics: The full meaning of respect*, University Publishing Group, Hagerstown, MD, 2005.

BOUFFARD (M.) & REID (G.), "The good, the bad, and the ugly of evidence-based practice", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 2012, 1-14.

BREDAHL (A.), "Participation of people with disabilities in adapted physical activity research", *E-Journal of Sobama Journal*, 12, 2007, 74-79. Retrieved from <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/isapa/vol12no12007suplemento.pdf>

CANNELLE (G. S.) & LINCOLN (Y. S.), "Ethics, research regulations and critical science" in N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN, Eds., *The SAGE Handbook of qualitative research*, 4th ed., Sage, Thousand Oaks, CA, 2011, p.81-90.

CLANDININ (D. J.) & CONNELLY (F. M.), "Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools", *E-Journal of Educational Researcher*, 25, 1996, 24-30. Retrieved from url: <http://www.jstor.org/stable/1176665>

CLAPTON (J.), "Tragedy and catastrophe: Contentious discourses of ethics and disability", *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 2003, 540-547. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00533.x

COTE (J. E.) & LEVINE (C. G.), *Identity formation, agency, and culture*, Lawrence Erlbaum, London, 2002.

DENZIN (N. K.) & LINCOLN (Y.), "Introduction: Entering the field of qualitative research" in N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN, Eds., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oak, CA, 1994, p. 1-18.

DENZIN (N. K.), "The practice and politics of interpretation" in N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN, Eds., *The handbook of qualitative research*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA, 2000, p. 897-922.

DENZIN (N. K.), *Qualitative inquiry under fire: Toward a new paradigm dialogue*, Left Coast Press, Walnut Grove, CA, 2009.

DEPAUW (K.), "Ethics, professional expectations, and graduate education: Advancing research in kinesiology", *E-Journal of Quest*, 61, 2009, 52-58. Retrieved from <http://humankinetics.com/QUEST/bissues.cfm>

FERNANDEZ-BALBOA (J.), "Bio-pedagogical self-reflection in PETE: Reawakening the ethical conscience and purpose in pedagogy and research", *Sport, Education and Society*, 14, 2009, 147-163.

FITZGERALD (H.), JOBLING (A.) & KIRK (D.), "Valuing the voices of young disabled people: Exploring experience of physical education and sport", *European Journal of Physical Education*, 8, 2003, 175-200.

FRANK (A.), *The renewal of generosity: Illness, medicine, and how to live*, The University of Chicago Press, London, UK, 2004.

GOODWIN (D. L.), "The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities", *E-Journal of Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 2001a, 289-303. Retrieved from <http://web.ebscohost.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca>

GOODWIN (D. L.), "Self-regulated dependency: Ethical reflections on interdependence and help in adapted physical activity", *Sport, Ethics and Philosophy*, 2, 2008, 172-184. doi: 10.1080.17511320802223477

GOODWIN (D. L.), "The voices of students with disabilities: Are they informing inclusive physical education?" in H. FITZGERALD, Ed., *Disability and Youth Sport*, Routledge, London, UK, 2009, p. 53-75.

GOODWIN (D. L.), LIEBERMAN (L.), PECO (J.) & JOHNSTON (K.), "Connecting through summer camp: Youth with visual impairments find a sense of community", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 2011, 40-55.

GOODWIN (D. L.) & ROSSOW-KIMBALL (B.), accepted, "Ethical practice in adapted physical activity", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2011.

GOODWIN (D. L.) & WATKINSON (E. J.), "Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 2000, 144-160.

HEMMESTAD (L.B.), JONES (R.), STANDAL (Ø.F.), "Phronetic social science: A means of better researching and analysing coaching?", *Sport, Education & Society*, 15; 2010, 447-459.

HINMAN (L.), *Ethics: A pluralistic approach to moral theory*, 4th ed., Thomson Wadsworth Press, Belmont, CA, 2008.

HOWE (P.D.), "Reflexive ethnography, impairment and the pub", *Leisure Studies*, 28, 2009, 489-496.

GADOW (S.), "Relational narrative: The postmodern turn in nursing ethics", *Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal*, 13, 1999, 57-70.

KOHLERG (L.), "A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange", *Ethics*, 92, 1982, 513-528.

LINCOLN (Y.) & DENZIN (N. K.), "The fifth moment" in N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN, Eds., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oak, CA, 1994, p. 575-586.

Lincoln (Y.) & Denzin (N. K.), "The future of qualitative research" in N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN, Eds., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oak, CA, 1994, p. 559-561.

LINDEMANN (H.), "Resistance and insubordination", *Hypatia*, 10, 1995, 23-40. doi: 10.1111/j.1527-2001.1995.tb01367.x

MARCELLUS (L.), "The ethics of relation: Public health nurse and child protection clients", *Journal of Advanced Nursing*, 51, 2005, 414-420. doi 10.1111/j.1365-2648.2005.03512.x

PELLEGRINO (E. D.), "Bioethics at Century's turn: Can normative ethics be retrieved?," *Journal of Medicine and Philosophy*, 25, 2000, 655-675. doi: 0360-5310/2506-0655

REID (G.), BOUFFARD (M.) & MACDONALD (C.), "Creating evidence-based research in adapted physical activity," *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 2012, 115-131.

ROSSOW-KIMBALL (B.) & GOODWIN (D. L.), "Self-determination and leisure experiences of women living in two group homes," *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 2009, 1-20.

SHAKESPEARE (T.), *Disability rights and wrongs*, Routledge, London, 2006.

SHAW (E.), "Relational ethics and moral imagination in contemporary systemic practice," *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 32, 2011, 1-14. doi: 10.1375/anft.32.1.1

SKRTIC (T.), Ed., *Disability & democracy: Reconstructing [special] education for postmodernity*, Teachers College Press, New York, NY, 1995.

STANDAL (Ø. F.), "Celebrating the insecure practitioner: A critique of evidence-based practice in adapted physical activity," *Sport, Ethics and Philosophy*, 2, 2008, 200-215. doi: 10.2080/175113202223527

STANDAL (Ø. F.) & HEMMESTAD (L. B.), "Becoming a good coach: Coaching and phronesis" in A. R. HARDMAN & C. JONES, Eds., *The ethics of sports coaching*, Routledge, New York, NY, 2010, p. 45-55.

STANDAL (Ø. F.) & JESPERSEN (E.), "Peers as resources for learning: A situated learning approach to adapted physical activity in rehabilitation," *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 2008, 208-227.

STANDAL (Ø.F.), "I learned nothing from him," *Reflections on problematic issues with peer modelling in rehabilitation, Phenomenology and Practice*, 5, 2011, 48-58.

SULLIVAN (M.), "Subjected bodies" in S. TERMAIN, Ed., *Foucault and the government of disability*, University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, 2005, p. 27-44.

UPDALE (E.), "The ethics of the everyday: Problems professors are too posh to ponder," *Clinical Ethics*, 3, 2008, 34-36. doi:10.1258/ce.2007.007053

VAN MANEN (M.), *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*, 2nd ed., ON: The Athlone Press, London, 2001.

WATERMAN (A. L.), "On the uses of psychological theory and research in the process of ethical inquiry," *Psychological Bulletin*, 103, 1988, 283-298.