

Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative

Claire Duchesne and Amanda Skinn

Volume 32, Number 2, Fall 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084631ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1084631ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duchesne, C. & Skinn, A. (2013). Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative. *Recherches qualitatives*, 32(2), 275–293. <https://doi.org/10.7202/1084631ar>

Article abstract

Il est communément admis que la relation entre le chercheur et le participant, en recherche qualitative, présente de nombreux enjeux d'ordre éthique. Les particularités de ce type de relation, dans le cadre de la recherche narrative, sont cependant méconnues et peu documentées, notamment dans la communauté scientifique francophone. Cet article fait état des réflexions qu'ont suscitées chez une chercheuse et une participante, lors d'une recherche narrative, les questions de responsabilité du chercheur, de différence des statuts et de proximité interpersonnelle. Des pistes de solution aux défis rencontrés seront également présentées.

Hors thème

Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative

Claire Duchesne, Ph.D.

Université d'Ottawa

Amanda Skinn, M.ed.

Calgary Board of Education

Résumé

Il est communément admis que la relation entre le chercheur et le participant, en recherche qualitative, présente de nombreux enjeux d'ordre éthique. Les particularités de ce type de relation, dans le cadre de la recherche narrative, sont cependant méconnues et peu documentées, notamment dans la communauté scientifique francophone. Cet article fait état des réflexions qu'ont suscitées chez une chercheure et une participante, lors d'une recherche narrative, les questions de responsabilité du chercheur, de différence des statuts et de proximité interpersonnelle. Des pistes de solution aux défis rencontrés seront également présentées.

Mots clés

RECHERCHE NARRATIVE, RELATION CHERCHEUR-PARTICIPANT, ÉTHIQUE, RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Introduction

C'est au cours de l'hiver 2011 qu'Amanda, une étudiante de 2^e cycle inscrite à mes cours, est venue me faire part de son projet. Celle-ci se préparait, avec son conjoint, à vivre un séjour de coopération dans un pays africain et elle souhaitait que cette expérience puisse être réinvestie dans l'une ou l'autre des activités obligatoires de son programme de maîtrise en éducation. Nous avons examiné ensemble les possibilités de « récupération » de son éventuelle aventure africaine sans y trouver de solution concrète à l'intérieur de son cursus d'études. J'ai alors suggéré à Amanda de transformer cette expérience en un projet de recherche au cours duquel nous aurions la possibilité, elle en tant que

participante-collaboratrice et moi en tant que chercheure, d'examiner quelques dimensions de l'apprentissage transformateur, une théorie de l'apprentissage adulte élaborée par Jack Mezirow (1981; 2000) à laquelle l'étudiante avait été sensibilisée lors de mes cours. Cette théorie, issue du courant constructiviste, stipule que lorsque l'adulte est placé devant des situations de vie déstabilisantes (appelées dilemmes perturbateurs) ses cadres de référence (dont font partie les valeurs, les croyances et les présupposés de la personne) sont bousculés; un processus d'apprentissage peut alors prendre place, ayant pour résultat la transformation profonde et permanente des dits cadres de référence. Il me semblait, dès lors, que pour une jeune enseignante d'origine canadienne telle qu'Amanda, passer quelques mois dans un pays d'Afrique à travailler à un projet de coopération auprès d'adolescents orphelins ou vulnérables présentait des possibilités élevées de vivre un tel processus transformateur. Nous avons alors convenu que la recherche porterait sur son expérience en tant qu'apprenante adulte; Amanda s'est montrée tout à fait ouverte et enthousiaste à cette perspective lui offrant une occasion de développement personnel. Pour ma part, j'y voyais la possibilité d'étudier une théorie à laquelle je m'intéressais particulièrement, de le faire dans le cadre de la relation privilégiée de chercheure à participante et de contribuer ainsi au développement des connaissances d'une façon qui me semblait originale. Deux questions se sont alors rapidement imposées : comment documenter le processus d'apprentissage d'une apprenante adulte séjournant en Afrique pendant une période s'étalant sur quatre mois et quelle méthodologie de recherche conviendrait le mieux à un contexte aussi particulier? La communication électronique a rapidement été déterminée comme moyen de recueillir les données puisqu'Amanda aurait accès à Internet. Conséquemment, c'est la recherche narrative (Clandinin, 2006), opérationnalisée par le récit d'expérience (Barrette, 2009), qui s'est imposée.

Cet article, à visée méthodologique, n'a pas pour intention de présenter les résultats de la recherche effectuée, mais plutôt d'apporter un éclairage sur la relation très particulière qui se construit entre le chercheur et le participant dans le cadre d'une recherche narrative. Le témoignage d'Amanda et le mien illustreront la façon dont nous avons franchi les obstacles relationnels inhérents à ce type de recherche; ils mettront par ailleurs en évidence les enjeux éthiques desquels relèvent ces obstacles et leurs possibles solutions.

Survol du Projet Amanda : de la problématique à la collecte des données

En effectuant quelques lectures à propos de l'apprentissage transformateur, j'ai appris que la recherche actuelle dans ce domaine présentait, entre autres, deux

lacunes importantes. Des auteurs ont en effet relevé que les dimensions sociales (relevant du contexte et de la culture) ainsi que les dimensions affectives (associées aux relations interpersonnelles) étaient susceptibles de jouer un rôle important dans le processus transformateur; ils ont alors émis le souhait de voir la recherche porter plus d'attention à ces éléments (Baumgartner, 2001; Merriam & Ntseane, 2008; Taylor, 2007). Voilà qui était non seulement intéressant, mais grandement pertinent à ce que j'ai alors intitulé le « Projet Amanda » puisque les questions d'ordre culturel, telles qu'utiliser les transports en commun typiques du sud de l'Afrique, communiquer avec les gens ou comprendre les différents mécanismes sociaux et interpersonnels préconisés dans le pays d'accueil, seraient au cœur des préoccupations quotidiennes de la participante. En outre, Amanda aurait de très nombreuses occasions de rencontrer des personnes nouvelles lors de ce voyage et de cheminer à leur contact; les données relevant des relations interpersonnelles et de leur impact sur l'apprentissage transformateur pourraient alors être prises en compte. La documentation consultée a par ailleurs attiré mon attention sur le fait que le récit de vie, ou biographique, permettait de donner un sens à l'expérience vécue et, éventuellement, d'apprendre de cette expérience (Clark & Rossiter, 2008). Dans cette optique, des chercheurs ont utilisé les récits de vie et l'analyse narrative en tant que dispositifs méthodologiques pour l'étude des processus de transformation (Baumgartner, 2002; Brooks & Clark, 2001; Hones, 1998). Il m'a en outre semblé que cette approche serait tout à fait appropriée à l'objet de notre étude. J'ai par ailleurs choisi l'expression *récit d'expérience* de préférence à *récit de vie* puisqu'il m'a semblé que les histoires qui me seraient rapportées par Amanda au cours des quatre mois que durerait son séjour en Afrique relèveraient davantage d'*expériences* situées dans un temps et un lieu précis et qu'elles ne présenteraient qu'une parcelle de son *parcours de vie*. Les trois questions de recherche suivantes ont dès lors été formulées : de quelles façons les dimensions associées au contexte, en général, et à la culture, en particulier, interviennent-elles dans l'expérience transformatrice; quel est le rôle des relations interpersonnelles dans le processus transformateur; et de quelle façon le récit d'expérience contribue-t-il à donner du sens à l'expérience transformatrice vécue? Précisons toutefois que cet article n'a pas pour objet de présenter les réponses fournies par l'analyse des données à ces questions.

J'ai réalisé un entretien préliminaire avec la participante quelques semaines avant son départ, qui a été enregistré sur support audionumérique et transcrit intégralement par la suite. Au cours de cette entrevue, Amanda a été invitée à raconter brièvement son parcours personnel et professionnel, à discuter de ses passions et de ses principaux champs d'intérêt ainsi qu'à faire le point sur les raisons qui la motivaient à entreprendre une telle aventure. Par la

suite, nous avons échangé à propos de ses attentes et de ses appréhensions en regard de son séjour à l'étranger. Amanda a également décidé de créer un *blogue* (forme de site web) destiné à la recherche, facilitant ainsi notre communication tout au long de son séjour. Elle pouvait y afficher ses récits et, parfois, quelques photos qu'elle estimait significatives. De mon côté, j'y déposais les questions ou les thèmes auxquels je l'invitais à réfléchir et à réagir. Nos échanges se sont d'abord produits à une fréquence hebdomadaire puis, au fur et à mesure que le nombre des activités journalières d'Amanda ainsi que mes tâches à l'université ont augmenté en quantité et en intensité, nos contacts se sont espacés aux dix ou aux quinze jours.

Dès lors, il m'a semblé essentiel de m'assurer de l'implication d'Amanda tout au long du processus de recherche en lui explicitant chacune des dimensions et des étapes de celle-ci tout en l'invitant à émettre ses opinions ou suggestions à ce propos. Nous nous étions par ailleurs connues dans le contexte très formel des cours à l'université, un an plus tôt; je souhaitais voir évoluer notre relation au-delà de celle d'une professeure avec son étudiante. J'ai donc proposé à Amanda de tenir le rôle de *participante-collaboratrice* et de considérer ce projet comme *notre* recherche, ce qu'elle a accepté d'emblée. En effet, même si je suis demeurée tout au long la gestionnaire de cette recherche, Amanda a manifesté, du début jusqu'à la toute fin, une forte identification au projet et une grande motivation à y contribuer au meilleur de ses capacités. Elle a de plus manifesté une assiduité et une constance remarquables dans la rédaction de ses récits, depuis le début et jusqu'à la fin de l'expérience.

La recherche narrative : une méthode inductive pour chercheurs fervents de suspense

La première chose que j'ai constatée en parcourant la documentation, c'est qu'une pléthore de dénominations est utilisée à propos de cette méthodologie qualitative, telles que récit de vie (Sanséau, 2005), histoire de vie (Beaudouin, 2010), parcours de vie (Bessin, 2009), récit biographique (Robin, de Maumigny-Garban, & Soëtard, 2004) ou récit autobiographique (De Villiers, 2011). Mes lectures m'ont également appris que la recherche narrative consistait en une approche fortement inductive. Ce constat me convenait parfaitement puisque j'apprécie particulièrement les éléments imprévus qui émergent des données; ils maintiennent le suspense tout au long de l'analyse et rendent le processus d'interprétation des plus stimulants.

La recherche narrative, dont on retrouve les traces dès les années 1920 parmi les adeptes de la recherche qualitative de l'école de Chicago (Sanséau, 2005), repousse un peu plus loin les limites de l'herméneutique en arguant que

les individus comprennent et expliquent leur vie à travers des histoires, et que celles-ci s'articulent autour d'intrigues, de personnages, de temps et de lieux précis (Hones, 1998). Ces histoires, habituellement appelées *récits*, sont oralisées ou écrites par la personne et rendent compte de son expérience (Creswell, 2007); Pires (1989) souligne par ailleurs que les données issues de la recherche narrative sont essentiellement primaires (journaux personnels, correspondance, photographies, observations ou entretiens). Pour Clark et Rossiter (2008), les expériences sont *prélinguistiques* en ce sens qu'elles ont lieu avant leur mise en langage; le processus narratif permet ainsi de rendre le sens de l'expérience vécue accessible à la personne. L'approche narrative permet d'examiner celle-ci de l'intérieur, telle qu'elle est vécue, plutôt que de l'extérieur, telle qu'elle peut s'observer; on s'intéresse ici au sens subjectif de l'expérience, celui donné par le participant même.

La recherche narrative est essentiellement biographique, puisqu'elle porte sur l'étude d'une période donnée de la trajectoire de vie d'un individu. Clandinin (2006) déclare qu'elle relève de trois dimensions : une dimension interpersonnelle qui tient compte, entre autres, des interactions entre le chercheur et le participant, une dimension temporelle qui s'articule autour d'une continuité passé-présent-futur, de même qu'une dimension spatiale puisque l'expérience se produit dans un lieu, un milieu ou un contexte précis. Il s'agit, selon Clandinin et Connelly (1995; 2000, cités par Craig, 2009), d'une étude *portant sur* des personnes qui sont en relation avec des personnes, des lieux et des objets, et *effectuée par* des chercheurs qui sont eux aussi en relation avec des personnes, des lieux et des objets. Le récit de vie consiste en une activité hautement culturelle et sociale; en effet, les livres, les films, les légendes, la religion ainsi que les histoires familiales procurent de nombreux modèles qui influencent le construit narratif personnel de l'individu. De plus, l'élaboration d'un tel récit suggère la présence d'un auditeur, d'un *autre* réel ou imaginaire, qui contribue au processus de quelques manières que ce soit (Clark & Rossiter, 2008). En somme, si le récit de vie consiste en un construit personnel, il n'en demeure pas moins façonné par les référents contextuels au sein desquels évolue la personne.

Lors de l'établissement d'un devis de recherche narrative, Clandinin et Connelly (2000) recommandent en premier lieu d'identifier un problème ou une question de recherche favorisant l'étude minutieuse et approfondie de l'expérience d'un seul individu ou d'un nombre restreint d'individus. Il importe également de choisir ces derniers parce qu'ils ont une histoire ou une expérience de vie à raconter; le chercheur devra leur consacrer du temps afin de recueillir des données à partir de sources pouvant être aussi diversifiées que l'entretien de recherche, l'observation, les photographies, le journal ou la

correspondance. D'après Clandinin et Connelly, le chercheur doit en outre recueillir un ensemble de données contextuelles liées aux récits des participants, telles que les expériences personnelles, la culture et le contexte historique au sein duquel prennent place les histoires relatées. Creswell (2007), pour sa part, rappelle l'importance de connaître raisonnablement les participants et de s'assurer de bien comprendre l'univers dans lequel ils évoluent. Ce travail en profondeur nécessite une étroite collaboration entre chercheur et participants et un engagement élevé de part et d'autre dans chacune des étapes de la recherche.

Quand la chercheuse intervient dans l'expérience de la participante...

C'est ainsi que lors de la quatrième semaine de son séjour, Amanda a fait face à un dilemme perturbateur, tel que conçu par la théorie de l'apprentissage par transformation (Mezirow, 1981; 2000), qui a provoqué chez elle un sentiment d'insécurité de grande intensité. Avant son départ, la participante-collaboratrice m'avait confié, lors de l'entretien de recherche, qu'elle appréhendait d'emprunter le *combi* (fourgonnette destinée au transport public) pour se rendre au centre de formation où elle travaillerait bénévolement. Devoir circuler en un lieu inconnu sur un trajet de plus d'une heure, en utilisant un système de transport opérant sur des bases différentes de celles auxquelles elle était habituée au Canada et en tant que seule femme blanche à bord, suscitait en elle des craintes importantes. Après s'être longuement exprimée sur ce sujet et sur toutes les façons qu'elle avait envisagées de surmonter cette difficulté, Amanda terminait son récit par cette note :

Mme 'Chercheuse', si tu as des conseils ou des commentaires à me faire parvenir, tu es la bienvenue. Mais je ne veux pas que tu influences la recherche non plus. Alors je comprendrai tout à fait si tu ne peux/veux pas partager tes pensées.

Amanda m'invitait à intervenir directement à *l'intérieur* de son expérience. Elle éprouvait le besoin de connaître mon point de vue et je me sentais tout à fait réceptive à cet appel. Si elle ne me percevait plus uniquement comme une professeure ou une chercheuse, je devais admettre qu'elle représentait aussi, à mes yeux, de moins en moins une étudiante ou une participante-collaboratrice, mais de plus en plus à la fois une protégée et une amie. Je me sentais dès lors impliquée personnellement et je ne pouvais demeurer sourde à son appel. Je ne souhaitais pas lui communiquer ce qu'elle devait faire; elle pouvait très bien décider elle-même ce qui convenait le mieux à sa situation; je lui ai cependant fait part de ce que je percevais dans ses écrits, notamment que l'enjeu me semblait davantage associé à des questions de

confiance en elle-même et d'insécurité reliées à une culture et à des pratiques différentes des siennes, et que le problème du transport constituait surtout l'élément déclencheur du dilemme ressenti. En fait, je lui ai fait part du fruit de mon analyse préliminaire et j'ai mis en évidence les liens que je percevais avec ses propos antérieurs de même qu'avec les éléments de la théorie de l'apprentissage transformateur avec lesquels elle était familière. Mes conseils et commentaires ont peut-être contribué à diminuer ponctuellement l'intensité de la crise, mais le dilemme du combi, pour sa part, prendrait encore quelques semaines avant d'être résolu.

Cet incident critique m'a permis de réaliser que le rôle très particulier du chercheur en recherche narrative constitue certes une force, mais également une limite non négligeable de ce type de recherche. Le chercheur narratif, d'après Josselson (2007), voit son rôle soumis à un véritable dilemme éthique puisqu'il doit à la fois établir une relation de proximité avec le participant en s'immisçant « poliment » dans sa vie et, du même coup, maintenir une distance raisonnable par rapport à son objet d'étude afin d'assurer la rigueur scientifique nécessaire au traitement et à l'interprétation des données de recherche.

Les enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative : responsabilité du chercheur, différence des statuts et proximité interpersonnelle

La richesse des données recueillies en recherche qualitative dépend notamment de la qualité des relations qui sont construites entre le chercheur et les participants. En outre, Guillemin et Heggens (2009) soulignent le paradoxe que rencontrent les chercheurs empruntant ce paradigme, soit de devoir instaurer, auprès de leurs informants, le climat de confiance nécessaire à l'expression de soi et au récit de leur expérience, tout en maintenant à leur endroit la distance respectueuse requise par leur code d'éthique. Le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche du gouvernement canadien (2012, p.n.p.) apporte cette précision en ce qui concerne les frontières de la relation chercheur-participants en recherche qualitative :

L'accès à certains milieux et à certaines populations se développe quelquefois progressivement, et il se peut bien que les relations s'établissent hors du cadre du projet de recherche; par conséquent, il n'est pas toujours facile de déterminer avec précision où commence et où prend fin la relation « de recherche » proprement dite. (...) Dans certains cas, les contacts entre les chercheurs et les participants dureront toute une vie, et ces personnes développeront des liens sur divers plans qui transcenderont la relation établie dans le cadre du projet de recherche.

L'un des objets de la recherche qualitative est de réduire la distance de même que l'inégalité des forces entre le chercheur et le participant tel que conçu dans la recherche de tradition positiviste (Karnieli-Miller, Strier, & Pessach, 2012). Dans une visée de démocratisation des pouvoirs traditionnellement réservés au chercheur de même que de partage plus équilibré du contrôle et de la propriété de la recherche, le courant qualitatif se retrouve face à d'importants dilemmes éthiques. Karnieli-Miller et al. sont cependant d'avis que le désir de contrer la hiérarchisation à toutes les étapes de la recherche et d'augmenter la réciprocité entre le chercheur et les participants peut conduire à une diminution des libertés intellectuelle et académique du chercheur de même qu'à une simplification excessive de la construction théorique essentielle au processus de recherche. Au cours des prochaines sections, trois enjeux éthiques reconnus comme étant particulièrement délicats dans le cadre très précis de la recherche narrative seront examinés, soit la responsabilité du chercheur narratif, la différence des statuts et la proximité interpersonnelle.

La responsabilité du chercheur narratif

Hones (1998), soulève une question cruciale en se demandant qui est réellement l'auteur des notes de terrain lors d'une recherche narrative. En effet, tel qu'il le fut mentionné plus tôt, il m'est apparu dès les balbutiements de ce projet qu'il ne s'agissait pas uniquement de *ma* recherche, mais bien de *notre* recherche, puisqu'Amanda y tiendrait non seulement le rôle de protagoniste, mais qu'elle influencerait le cours des thèmes examinés au gré des situations que son expérience en Afrique lui permettrait de vivre. Il n'en demeure pas moins que si la contribution d'Amanda à cette recherche s'est avérée immense, son pouvoir sur l'issue des résultats ne pouvait être comparable à celui que je détenais en tant que chercheure; j'ai effectivement pris la majorité des décisions concernant les thèmes évoqués, les concepts étudiés et les orientations de l'analyse. J'ai ainsi réalisé que l'idée de faire une recherche narrative *avec* l'autre – plutôt *qu'à propos de* l'autre – ne signifie pas que les rôles des acteurs de la recherche sont équivalents, mais plutôt qu'ils sont partagés différemment.

Clandinin et Connelly (2000), à leur tour, se demandent à qui appartiennent les récits issus de la recherche narrative : au participant qui les rédige ou au chercheur qui les interprète? La question de la propriété se pose alors; la négociation des droits de cette propriété serait-elle, dans ce cas, envisageable entre le chercheur et le participant? La position de Josselson (2007) en cette matière est sans équivoque : la publication des résultats de la recherche narrative appartient au chercheur qui assume l'entière responsabilité

de ce qu'il écrit. L'auteure rappelle d'ailleurs que le rapport de recherche qui sera rédigé ne portera pas sur les participants eux-mêmes, mais plutôt sur l'histoire que le chercheur aura mise au jour et sur les significations qu'il en aura dégagées.

Il est courant, en recherche narrative, de soumettre à la lecture des participants les écrits issus de l'analyse de données avant qu'ils ne soient soumis pour publication. Le chercheur témoigne ainsi d'un souci d'honnêteté envers le participant qui, de son côté, a fait preuve d'une grande générosité dans sa contribution à la recherche. Hoskins et Stoltz (2005) soulignent cependant que l'idée que leur interprétation puisse susciter de vives réactions chez le participant peut être difficile à supporter pour nombre de chercheurs. À ce propos, Josselson (2007, 2011) affirme que lorsque le chercheur narratif a pour objectif d'offrir une voix au participant, ce dernier détient *l'autorité d'expérience*, c'est-à-dire qu'il a préséance sur la description qui sera faite de l'expérience rapportée. Cependant, si la visée du chercheur est de comprendre, à un niveau conceptuel, des processus inconscients ou socialement construits, celui-ci détient alors *l'autorité d'expertise*; dans ce cas, l'interprétation effectuée pourrait susciter chez le participant l'impression de ne pas reconnaître les significations exprimées.

Pour Barrett et Stauffer (2012), la responsabilité du chercheur narratif concerne à la fois les pratiques de recherche qu'il met de l'avant et les relations interpersonnelles qu'il construit : responsabilité envers les participants, envers soi en tant que chercheur, envers le domaine professionnel et les communautés de pratique qui sont engagés dans la recherche ainsi qu'envers le public. En outre, l'aptitude à la réflexivité constitue une force du chercheur narratif. Selon ces auteurs, celui-ci doit, en tout temps, être conscient de la façon dont ses propres valeurs, motivations et postures épistémologiques influencent le processus de recherche. Craig (2009) affirme d'ailleurs que cette pratique de la réflexivité par les chercheurs narratifs leur assure un degré plus élevé de transparence, en ce qui concerne leur gestion de leur propre subjectivité, que ce que l'on peut observer dans d'autres types de recherche.

Mes réflexions à ce propos m'ont conduite à la décision de partager avec Amanda les résultats de l'analyse ainsi que les produits livrables de la recherche en l'invitant, par exemple, à réviser et à cosigner les articles qui en ont résulté. Je partage par ailleurs l'avis de Clandinin et Connely (2000) à l'effet qu'il s'agit davantage d'une question de responsabilité que de propriété; à mes yeux, si Amanda assume l'entière responsabilité des expériences qu'elle a choisi de partager et des récits qu'elle en a rédigés, la responsabilité de leur interprétation et de leur théorisation repose essentiellement sur mes épaules de

chercheure. Il va sans dire que la confiance mutuelle des acteurs engagés dans une telle relation est nécessaire. En outre, le partage des responsabilités jusqu'à l'étape de la diffusion des résultats ne peut s'effectuer que dans le cas où le participant se rend disponible au cours des mois qui suivent la collecte des données; un tel engagement, à l'image de celui manifesté par Amanda, n'est cependant pas toujours réalisable ni même souhaitable pour les parties impliquées.

Le témoignage d'Amanda évoque comment elle a ressenti et vécu ce partage des responsabilités de part et d'autre :

Durant mon séjour de coopération en Afrique, nous avons toutes les deux démontré une grande responsabilité envers notre relation et envers le projet. Claire travaillait fort comme chercheure pour préparer des questions et me proposer des thèmes. Comme participante-collaboratrice, je faisais un effort pour relater de façon honnête et détaillée mes expériences. On comprenait chacune nos rôles et on voulait toutes les deux contribuer vers le même but. Claire me proposait des thèmes sur lesquels je pouvais écrire, mais je ne me sentais jamais forcée de produire des textes sur des sujets spécifiques. Elle m'invitait toujours à écrire sur ce qui était important pour moi. J'ai beaucoup apprécié ce soutien et cette liberté. Je crois que cette latitude était nécessaire à la rigueur de la recherche. C'est souvent à travers ces « textes libres » que j'ai partagé mes craintes et mes défis. Grâce à cette liberté, j'ai pu être très honnête et ouverte dans tous mes récits. Les commentaires et les questions de Claire ont souvent suscité chez moi une réflexion approfondie, ce qui a certainement facilité mon apprentissage transformateur puisque je ne ressentais jamais l'obligation de répondre à ces questions. Le projet est vraiment devenu une expérience partagée entre deux amies, qui l'ont vécu selon des dimensions différentes, mais également importantes et spéciales. Sans Claire, je n'aurais jamais vécu une expérience aussi agréable et un apprentissage transformateur aussi profond.

Des chercheurs narratifs s'entendent sur le fait qu'il est de la responsabilité du chercheur d'établir avec le participant un contrat explicite, se présentant habituellement sous la forme d'un formulaire de consentement, précisant entre autres le cadre formel de la recherche, ses objectifs de même que les mesures qui seront prises afin de respecter ses droits. Il importe en outre d'y énoncer explicitement au participant les responsabilités et les limites éthiques associées au rôle du chercheur (Eide & Kahn, 2008; Karnieli-Miller,

Strier, & Pessach, 2012). Selon Josselson (2007), ce n'est cependant pas ce contrat qui pose les plus grands défis éthiques à la recherche narrative, mais plutôt les attitudes et les comportements implicites du chercheur, qui teinteront la relation de ce dernier avec le participant au cours de la collecte des données. Ces attitudes et comportements, relevant de l'empathie, de l'absence de jugement, de l'intérêt manifesté, de la tolérance, du bien-être personnel et de la capacité de contrôler les états émotionnels lourds vont influencer le degré de confiance, de respect et de compassion entre celui-ci et le chercheur et, du même coup, la qualité des données recueillies. Pour leur part, Hoskins et Stoltz (2005) jugent nécessaire d'informer le participant de l'étendue de sa participation à la recherche en clarifiant, dès le départ, les limites de sa contribution lors du processus de mise en relation de ses témoignages avec le cadre théorique de la recherche sur lequel se fonde l'analyse des résultats. Josselson (2007) considère cependant qu'il est impossible de prévoir puis d'informer le participant de ce à quoi il consent réellement; par conséquent, ce consentement doit être construit au cours du processus relationnel et s'appuyer sur une éthique de sollicitude.

La différence des statuts

La recherche qualitative et, notamment, l'approche narrative auprès de personnes vulnérables, peuvent facilement emprunter des avenues imprévues de soutien au participant ou de relation aidante. Selon Eide et Kahn (2008), le processus inhérent à la collecte de données de recherche par entrevue prédispose les participants et les chercheurs au développement d'une relation amicale; les auteurs relatent à ce sujet leur propre expérience, dans le domaine des sciences infirmières, d'entretiens de recherche auprès de patients atteints de cancer. Le témoignage, par les participants, de situations intenses vécues dans un tel contexte incite à une écoute attentive et à la manifestation de formes de compassion qui s'apparentent à celles que l'on retrouve dans une relation d'amitié, mais aussi de counselling thérapeutique. Dans le cas présenté par Eide et Kahn, la clarification du rôle de l'infirmière-chercheuse lors de la collecte de données auprès des participants s'est avérée impérative. On retrouve ce même phénomène dans le récit que Caine (2010) fait à propos d'une recherche narrative qu'elle a effectuée auprès d'une patiente atteinte du HIV. Alors que tout dans leur culture et leurs styles de vie respectifs opposait les deux collaboratrices, une amitié profonde s'est développée au fil des rencontres destinées aux entretiens de recherche. L'évolution de la relation chercheuse-participante est explicitement décrite par Caine et prise en compte dans son analyse des résultats.

L'inégalité relationnelle à laquelle Amanda et moi avons fait face provient d'abord et avant tout du statut professeure-étudiante que nous occupions l'une par rapport à l'autre, avant même que ne débute ce projet. J'ai été préoccupée continuellement, au cours de cette étude, du rapport d'autorité que me conféraient mes doubles fonctions de professeure et de chercheure. Malgré l'immutabilité de cette situation, j'ai tout de même choisi de faire confiance au jugement d'Amanda, à son authenticité et à son engagement personnel dans la recherche, qualités qui lui ont permis, à mon avis, d'écrire ses récits d'expérience sans contrainte majeure, à l'exception, évidemment, de celles issues des thèmes de réflexion que je lui ai suggéré d'aborder.

À propos de la différence des statuts dans nos rapports, Amanda apporte les précisions suivantes :

Certes, au début de notre relation, il y avait une différence formelle et évidente dans nos statuts. En général, les rôles de professeure et d'étudiante dans un cours de niveau maîtrise sont bien définis. Cependant, dans les cours, Claire faisait tout son possible pour développer un bon rapport avec ses étudiants. Il était évident qu'elle aimait enseigner et voulait nous soutenir dans nos carrières en éducation. Voilà pourquoi je n'ai pas hésité à aller chercher son aide avant mon voyage. Son idée de travailler ensemble sur un projet de recherche m'intéressait énormément. Par ailleurs, notre rapport étudiante-professeure a fourni une base importante à notre projet. Puisque j'avais déjà écrit des travaux pour les cours de Claire, je me sentais très à l'aise avec l'idée de partager mes expériences avec elle dès le début de la recherche. À travers mes écrits pour ses cours, elle avait déjà appris beaucoup sur moi comme enseignante et sur mon désir de voyager en Afrique. Bien que nos responsabilités envers la recherche différaient, nos statuts initiaux ont rapidement perdu de leur signification et notre relation est devenue plus forte et rapprochée. À mon avis, notre projet de recherche a constitué une expérience en elle-même.

Karnieli-Miller, Strier et Pessach (2012) insistent sur l'importance, pour le chercheur narratif, de prendre conscience du développement des rapports de force qui s'installent lors des entretiens de recherche et de manifester une ouverture à la critique ainsi qu'aux objections exprimées par le participant. Les auteurs jugent également utile de vérifier, à divers moments de la recherche, l'adéquation des interprétations effectuées et leur concordance avec l'expérience vécue par les participants. D'après Beaudoin et Spallanzani

(2012), le chercheur narratif doit manifester une écoute attentive des besoins du participant et prendre les mesures requises afin d'analyser la situation, d'envisager des solutions et d'ajuster ses pratiques tout en respectant le cadre fixé par les objectifs de la recherche.

Les entretiens ou les écrits de recherche narrative peuvent par ailleurs comporter une part de charge émotive. Il s'agit de moments de grande vulnérabilité pour le participant qui a fait preuve de confiance et de générosité envers le chercheur. Avant de clore la séance de collecte de données, Josselson (2007) suggère au chercheur de s'assurer que les participants aussi bien que le chercheur aient la possibilité d'exprimer ce qu'ils ressentent à propos de cette expérience et le sens que celle-ci revêt pour eux. Une question de type « Comment vous sentez-vous présentement, après avoir partagé cette expérience? » permet ainsi le débriefage de fin de session qui s'avère bénéfique aux parties impliquées.

La proximité interpersonnelle

La proximité interpersonnelle associée à la conduite d'une recherche narrative demeure, quant à elle, l'une des plus importantes critiques qui lui est adressée (Clandinin & Connelly, 2000). Selon Craig (2009), le niveau de confiance inhérent aux relations interpersonnelles qui sont construites lors d'une recherche narrative permet un accès privilégié à des données qu'il ne serait pas possible de recueillir autrement. Brooks et Clark (2001) qualifient cependant d'« élastique » la distance entre le chercheur et le participant lors d'une telle recherche, soit tantôt rapprochée, tantôt éloignée. La proximité entre les partenaires constitue à la fois une force et une limite de la recherche narrative et mérite que le chercheur y consacre une part importante de ses réflexions.

Ce sujet a également suscité une série de questionnements de ma part, et ce, dès le début du projet. En effet, les découvertes, les interrogations, les craintes et les réflexions que la participante-collaboratrice a partagées avec moi en toute sincérité m'ont rapidement interpellée comme chercheuse, certes, mais plus encore en tant que *personne*. La générosité d'Amanda m'a touchée et il m'est devenu difficile de lire ses récits, de me les approprier lors de leur analyse et de constater leur richesse au plan scientifique sans offrir à Amanda quelques rétroactions sur son expérience par souci de conserver un minimum d'objectivité. Celle-ci est évidemment toute relative et lors d'une recherche empruntant le paradigme interprétatif, la subjectivité du chercheur et ses biais personnels (De Lavergne, 2007) de même que ses cadres de référence (Thiault, 2009) doivent être pris en compte; c'est d'ailleurs ce que je me suis efforcée de faire. Il ne m'a cependant pas été possible de m'engager dans une telle relation avec Amanda sans être touchée, sans réagir à certains propos, sans avoir envie

de la rassurer lorsqu'elle vivait de l'insécurité ou de l'encourager lorsque ses réflexions semblaient cheminer vers la résolution d'une situation problématique. Après quelques semaines, ressentant un certain malaise à l'idée de maintenir une distance toute professionnelle dans mes rétroactions, j'ai ressenti le besoin de lui partager le conflit intérieur qui m'habitait lorsque ses textes suscitaient en moi la tentation d'y répondre en exprimant mon point de vue sur l'expérience relatée; je lui ai alors précisé que je préférais m'en abstenir afin d'éviter les risques de contamination des données, ce qu'elle a fort bien compris. Je croyais que la question de mon implication dans le cours de l'expérience de la participante-collaboratrice serait ainsi réduite au minimum, mais je me trompais. En m'engageant auprès d'Amanda dans une relation qui l'amenait à me confier ses joies et ses craintes sur une base hebdomadaire ou bihebdomadaire, je me trouvais impliquée *de facto*. Malgré mes tentatives pour maintenir une posture d'observatrice de l'expérience vécue, je me suis rendue à l'évidence que mon rôle, dans cette recherche, me positionnait dans une sphère différente de celle à laquelle j'étais accoutumée et que non seulement je faisais partie de cette expérience, mais que je l'influçais, ne serait-ce que par le choix des questions et des thèmes de réflexion que je proposais.

Amanda, en ce qui concerne la proximité relationnelle qui a caractérisé notre recherche, exprime ainsi son point de vue :

C'est vrai qu'une distance élastique existe entre le chercheur et le participant dans la recherche narrative. Une des raisons pour lesquelles je voulais raconter mes expériences sous forme de blogue était que celui-ci me permettait de communiquer avec Claire indirectement. J'aurais pu tout simplement lui envoyer directement des messages à son adresse courriel, mais je souhaitais plutôt avoir l'impression d'écrire dans un journal auquel seulement Claire aurait accès. Ce format a favorisé des récits descriptifs qui capturaient mes sentiments réels face à mes nouvelles expériences. Voilà, à mon avis, la meilleure façon dont je pouvais participer d'une manière authentique et subjective à notre projet de recherche. La présence d'un auditeur, d'un autre réel (Clark & Rossiter, 2008) était très importante; je me sentais beaucoup moins seule comme étrangère en Afrique. Face au dilemme perturbateur du combi, j'ai ressenti fortement le besoin, pour la première fois, de communiquer directement avec Claire. Alors à travers mon blogue, je lui ai demandé son opinion, son aide; je cherchais à être rassurée devant une situation stressante. Je savais que comme chercheuse elle comprenait le processus d'apprentissage transformateur que j'éprouvais. [...] Je crois que

cette implication de la part de Claire, que j'ai beaucoup appréciée, a en fait ajouté à la rigueur de notre recherche. Elle m'a proposé des stratégies utiles à considérer pour m'aider à surmonter ma crainte de voyager par combi toute seule au beau milieu de l'Afrique. Elle n'a pas donné son opinion ou offert une solution. À travers cet échange, nous avons pu vivre une expérience ensemble. Claire comprenait mon besoin et a répondu de façon très responsable et appropriée. C'est pourquoi nous avons formé une excellente équipe.

Si la proximité relationnelle est favorable au processus de recherche narrative, le chercheur doit également avoir à l'esprit de se préparer, et de préparer tout autant le participant, à la position interrelationnelle qu'il souhaitera adopter lorsque l'étude prendra fin. Eide et Kahn (2008), à ce propos, estiment que le chercheur ne devrait pas entretenir de contact avec le participant au-delà du cadre et de la durée de la recherche. Ils jugent également essentiel, pour le chercheur narratif, de ne pas outrepasser les frontières de ses connaissances et compétences personnelles et professionnelles; lorsqu'un tel danger le guette, celui-ci devrait recourir au soutien d'autres chercheurs ou d'un mentor possédant une solide expérience de contextes similaires de recherche. En outre, il peut également arriver que le participant, qui s'est senti nourri et compris par le chercheur au cours du projet, souhaite poursuivre cette relation au-delà de la durée du projet; ce phénomène est davantage susceptible de se produire auprès de populations vulnérables. Josselson (2007) recommande alors de réduire le nombre des contacts prévus avec le participant afin de ne pas alimenter une situation qui pourrait s'apparenter à une forme de dépendance relationnelle qui serait néfaste aux parties impliquées, autant qu'à la recherche en elle-même. Prévoir des rencontres dans un lieu neutre, informer le participant des limites de son engagement dans la relation et lui rappeler qu'il ne peut consacrer qu'une période de temps limitée à chacun des participants constituent des pratiques qui devront être mises de l'avant par le chercheur. Par ailleurs, Josselson considère qu'un chercheur pourra, sans enfreindre son code d'éthique, poursuivre une relation interpersonnelle avec un participant après la conclusion de la recherche à la condition que ce souhait soit également partagé par celui-ci. Sans que nous en ayons discuté explicitement, c'est plus ou moins ce qui s'est produit entre Amanda et moi; la rédaction des articles et la présentation conjointe du projet lors d'une activité destinée aux étudiants diplômés de la Faculté d'éducation nous a permis de nous revoir, d'approfondir notre compréhension mutuelle de la recherche narrative de même que du processus de transformation vécu par Amanda et, par le fait

même, d’apprivoiser nos nouveaux statuts de compagnes de recherche et d’amies.

Conclusion

Je comprends aujourd’hui que le dilemme du combi, qui a ponctué l’expérience d’Amanda et à propos duquel cette dernière m’a invitée à intervenir, a provoqué mon propre apprentissage transformateur en m’incitant à remettre en question mes cadres de référence initiaux; je n’avais pas prévu, lorsque je me suis engagée dans cette recherche narrative, vivre des questionnements d’une telle intensité à propos de mon rôle et de mes responsabilités de chercheuse. La recherche narrative constitue une méthodologie de recherche des plus enrichissantes au plan théorique, cela va de soi, mais également au plan personnel. Elle incite le chercheur à s’aventurer dans une forme d’accompagnement du participant que l’on rencontre rarement dans la pratique traditionnelle de la recherche. Le chercheur doit être conscient de ce phénomène et y préparer le participant en explicitant les frontières des rôles et responsabilités de chacun dès le début du projet; la clarification des statuts et la prise en compte des rapports de force et des enjeux associés à la proximité relationnelle entre chercheur et participants, qui sont inhérents à ce type de recherche, constituent en outre des défis d’ordre éthique d’importance capitale.

La recherche narrative exige, comme nous l’avons vu, l’application rigoureuse des critères de rigueur scientifique propres au paradigme interprétatif tout autant qu’une forte aptitude à la réflexivité de la part du chercheur. Bien que de nombreux écrits se soient intéressés aux dimensions structurales de l’éthique en recherche qualitative (formulaire de consentement, confidentialité, etc.), la documentation à propos de l’éthique dans les relations chercheur-participants se fait plus rare, notamment dans la communauté scientifique francophone. En outre, les questions associées à la propriété des données d’analyse en recherche narrative de même que les enjeux associés à l’implication des participants dans la diffusion des résultats de recherche méritent que l’on s’y attarde sérieusement.

Lorsque j’ai opté pour une méthodologie narrative, je n’ai jamais imaginé à quel point cette expérience m’engagerait personnellement ni que je vivrais une telle transformation de mes conceptions de mon rôle de chercheuse. Il va de soi que tous les chercheurs vivent leur implication dans la recherche de manières différentes; pour ma part, et peut-être en raison de l’intérêt que je manifeste depuis longtemps pour l’accompagnement professionnel et le mentorat, il va sans dire que les positions de chercheuse *et* d’accompagnatrice du processus d’apprentissage transformateur vécu par Amanda convenaient tout à fait à mon tempérament et ont largement contribué à mon propre

développement professionnel. Ce constat m'incite par conséquent à penser que la recherche narrative, justement en raison de ses exigences élevées aux plans personnels autant que professionnel, ne convient pas à tous les chercheurs qualitatifs; un examen attentif de leurs habiletés réflexives ainsi que de leurs aptitudes interrelationnelles constitue, à mon avis, la première étape de l'élaboration d'un devis pour une recherche narrative.

Références

- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2012). *Resonant work : toward an ethic of narrative research*. Londres, GB : Springer Science & Business Media.
- Barrette, J. (2009). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15-24.
- Beaudoin, S., & Spallanzani, C. (2012). L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 12, 40-54.
- Beaudouin, J. M. (2010). *De l'épreuve autobiographique : contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21.
- Brooks, A., & Clark, C. (2001). *Narrative dimensions of transformative learning*. Actes du 42^e Annual Meeting of the Adult Education Research Conference, Lansing, MI. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED476042.pdf>
- Caine, V. (2010). Narrative beginnings : traveling to and within unfamiliar landscapes. *Qualitative Health Research*, 20, 1304-1311.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry : a methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music education*, 27, 44-54.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 61-70.

- Craig, C. J. (2009). Learning about reflection through exploring narrative inquiry. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 10(1), 105-116.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 28-43.
- De Villiers, G. (2011). L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. *Recherches sociologiques et anthropologique*, 42(1), 25-44.
- Eide, P., & Kahn, D. (2008). Ethical issues in the qualitative researcher-participant relationship. *Nursing Ethics*, 15(2), 199-207.
- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2012). *La recherche qualitative, 2^e édition de l'Énoncé de politiques des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/chapter10-chapitre10/>
- Guillemin, M., & Heggens, K. (2009). Rapport and respect : negotiating ethical relations between researcher and participant. *Med Health Care and Philos*, 12, 291-299.
- Hones, D. F. (1998). Known in part : the transformational power of narrative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 225-248.
- Hoskins, M., & Stoltz, J. (2005). Fear of offending : disclosing researcher discomfort when engaging in analysis. *Qualitative Research*, 5(1), 95-111.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Dans J. Clandinin (Éd.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Josselson, R. (2011). "Bet you think this song is about you" : whose narrative is it in narrative research? *Narrative Works : Issues, Investigations, & Interventions* 1(1), 33-51.
- Karnieli-Miller, O., Strier, R., & Pessach, L. (2012). Power relations in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(2), 279-289.
- Merriam, S. B., & Ntseane, G. (2008). Transformational learning in Botswana : how culture shapes the process. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 183-197.

- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult : core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow (Éd.), *Learning as transformation* (pp. 3-33). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Pires, A. P. (1989). Analyse causale et récits de vie. *Anthropologie et sociétés*, 13(3), 37-57.
- Robin, J. Y., de Maumigny-Garban, B., & Soëtard, M. (2004). *Le récit biographique (Tome 2). De la recherche à la formation, expériences et questionnements*. Paris : L'Harmattan.
- Sanséau, P.- Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory : a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Thiault, F. (2009). Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherché. *Études de communication*, 32, 129-140.

Claire Duchesne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Amanda Skinn est enseignante dans un programme d'immersion française à l'élémentaire. Elle est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts professionnels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde à travers des matières variées, l'importance d'intégrer l'actualité à l'apprentissage des élèves et le développement de jeunes citoyens engagés et responsables.