



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOU

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



DONNER LA PAROLE À DES ADOLESCENTS AUTISTES : L'ETHNOGRAPHIE POUR SOUTENIR LEUR DISCOURS**

MARIE-EVE BOISVERT, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA¹

DELPHINE ODIER-GUEDJ, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE

Résumé

Les organismes internationaux, notamment les Nations unies, appellent depuis des années à une plus grande participation des jeunes dans les décisions qui les concernent. Or, lorsque ces jeunes ont des particularités sur le plan de la communication et de l'interaction, comme les élèves autistes, la compréhension de leur expérience s'avère plus complexe et demande la mise en place d'un dispositif de recherche qui leur permet de s'exprimer et qui permet au chercheur-e-s de bien les comprendre. L'objectif du présent article est de décrire l'approche méthodologique ethnographique ainsi que les méthodes de collecte de données utilisées dans une recherche donnant place à la parole de deux jeunes autistes de 14 ans ainsi que les différentes conditions qui ont permis de soutenir leurs discours. Ces choix méthodologiques soulèvent des moyens pour apprendre de ces voix en minimisant le risque d'une analyse adulte-centrée.

Mots-clés : méthodologie qualitative, ethnographie, voix des élèves, autisme, adolescent-e-s.

¹ Adresse de contact : marie.eve.boisvert-hamelin@umontreal.ca

**Pour citer cet article :

Boisvert, M.E. et Odier-Guedj, D. (2024). Donner la parole à des adolescents autistes : l'ethnographie pour soutenir leur discours. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 75-91.

1. INTRODUCTION

À la suite notamment de la Convention des Nations unies relatives aux droits de l'enfant (Comité des droits de l'enfant, 2009), de nombreuses recherches en sociologie ou en travail social ont ouvert la voix/voie pour permettre aux enfants d'être co-chercheur.e.s et de contribuer directement aux décisions qui les concernent au sein de leur communauté, de leur ville, de leur quartier voire de leur école (Pepin, 2014; Schultz, 2011). Toutefois, ces dernières restent rares en sciences de l'éducation. Dans ce domaine, la voix des adultes est encore dominante par rapport à celle des jeunes (Malo et Rahm, 2014) même lorsqu'il s'agit d'explorer leurs défis en termes d'apprentissage ou d'engagement. Plusieurs enjeux ont été soulignés tant du côté éthique (s'assurer d'un consentement éclairé de participant.e.s, prendre en considération les propositions recueillies (par exemple, Groundwater-Smith, 2011)) que de celui des méthodologies qui requièrent de se centrer sur les perspectives des enfants dans la création du savoir (Hadfield et Haw, 2001; Lewis et Porter, 2004; Palaiologou, 2017; Tougas et al., 2022) et de l'écoute des participant.e.s (Clark, 2001; Goodley et Runswick-Cole, 2012), ou encore quant à l'exclusion de certain.e.s participant.e.s de ces études notamment lorsqu'ils et elles sont en situation de handicap (Beazley et al., 2009; Curran et Runswick-Cole, 2013; Tisdall, 2012).

Cet article vise à présenter l'approche méthodologique et les outils utilisés au sein d'une recherche menée en 2017 avec deux jeunes autistes qui explorent leur rapport à l'écriture. S'appuyant sur une vision de la difficulté scolaire comme étant le résultat d'une interaction entre une activité que l'élève veut accomplir, ses caractéristiques personnelles et les caractéristiques de l'environnement, dans la lignée des propositions faites dans le Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2, Fougeyrollas, 2010), cette étude s'est intéressée aux usages sociaux de l'écriture et à leur contexte (Street, 2012). Dans cette perspective, le développement des connaissances et des habiletés enseignées à l'école est soutenu par un rapport à l'écriture (Bautier, 2002; Charlot, 1997; Chartrand et Prince, 2009) qui donne un sens aux pratiques pour la personne lorsqu'elle s'investit dans l'apprentissage. Or, afin de comprendre le sens que l'écriture prend, il faut être en mesure d'identifier ce que les personnes font de l'écriture et dans quels contextes elles l'utilisent (Street, 2012). L'observation des chercheur.e.s dans cette situation n'apporte qu'une vision partielle d'une réalité bien plus complexe que seules les personnes elles-mêmes peuvent expliciter (Carrington et MacArthur, 2012; Sagers et al., 2011).

En même temps, si l'on considère à la suite de la tradition ethnographique (Spradley, 1979/2016) que le savoir se construit dans la relation, le dispositif de collecte de données devait pouvoir faciliter l'élucidation à partir de l'expérience des jeunes sans exclure la présence d'une interaction créative de sens.

Certaines recherches se sont intéressées aux manières de donner la parole aux jeunes autistes. Les chercheur.e.s soulignent l'importance de soutenir l'intérêt des enfants pour la recherche (Tesfaye et al., 2019) essentiel au maintien de leur engagement. Pour ce faire, Beresford et al. (2004) proposent de réviser les objectifs du projet pour s'assurer de la participation des enfants dans la production des données. Diverses précautions quant aux temps de discussion sont à mettre de l'avant. Celles-ci peuvent être de s'adapter adéquatement au niveau de compréhension des participant.e.s notamment quant aux doubles négations, figures de style, termes abstraits, etc. (Dockrell et Lindsay, 2011; Morris, 2003) qui peuvent entraîner des difficultés dans la compréhension des intentions et des interactions. Pour soutenir la participation des élèves autistes, plusieurs auteures soulèvent également l'importance de discuter avec les parents et les enfants des meilleures manières de conduire les entretiens, sur les lieux à choisir et sur la terminologie à utiliser (Beresford et al., 2004; Tesfaye et al., 2019). Tyrrell et Woods (2018) indiquent que les entretiens semi-dirigés sont plutôt utilisés avec des jeunes plus vieux ou qui ont plus de facilité à s'exprimer et que l'utilisation de supports visuels peut aider. Pour certains, prendre des photos avant de discuter permet de donner des réponses plus détaillées (Tyrrell et Woods, 2018). Si les

modalités pour soutenir l'interaction ne sont pas ajustées au jeune, il est possible que la production de données soit limitée et que le.la chercheur.e arrive à des conclusions erronées (Tesfaye et al., 2019).

Ainsi, deux enjeux apparaissent clairement : celui des conditions de recueil de la voix des jeunes et celui de l'analyse qui en est faite, sans vision adulte-centrée (Stafford, 2017). Après avoir présenté ces enjeux, nous discuterons les choix méthodologiques que nous avons fait à ce sujet.

2. ÉCOUTER LA VOIX DES JEUNES : DEUX ENJEUX THEORIQUES CENTRAUX

Premièrement, divers cadres théoriques et méthodologiques sont proposés pour « entendre la voix des jeunes », et ce, dans divers contextes et disciplines. Comme premier enjeu, les chercheur.e.s s'entendent pour dire que les méthodologies doivent permettre aux jeunes de dire et raconter, de livrer leur point de vue, leur pratique sans que les outils soient calqués sur une approche exclusivement linguistique, dans laquelle les chercheur.e.s s'appuient sur le langage verbal ou écrit, telle des questionnaires ou des entretiens. Une approche centrée sur l'enfant est alors organisée autour d'activités participatives (Kellett, 2005) afin de soutenir leur propre construction de sens de leurs pratiques (Beazley et Ennew, 2006) dans un espace sécuritaire favorisant la réflexivité (Cocks, 2008). Reconnaisant, à la suite de l'approche mosaïque (Clark, 2001), que les enfants expriment leur « être là » par divers moyens visuels (dessins, photos, etc.), langagiers (écrire, parler, etc.), corporels (mouvements, vidéos, etc.), ces approches offrent diverses voix pour s'exprimer. Il ne s'agit pas ici de proposer une démarche uniforme en fonction d'*a priori* liés à l'âge ou au diagnostic des jeunes, mais plutôt d'un processus d'ajustement continu dans l'interaction entre les chercheurs et les jeunes pour une recherche conjointe de sens.

En effet, dans la lignée de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969), il est entendu que les personnes (quel que soit leur âge) donnent un sens à leur monde en interagissant avec lui. De fait, les narrations et créations des enfants sont entendues dans une co-construction du sens en situation avec les adultes, chercheur.e.s, familles, professionnels en éducation, notamment (Ochs et Capps, 2002). À cette fin, la création de liens interpersonnels avec les participant.e.s, en vivant des situations communes en contexte naturel, facilite une co-construction plus riche (Davidson, 2018; Ruppert, 2015) telle que cela se fait dans une approche ethnographique. Harrington et al. (2014) mentionnent l'importance de passer du temps avec les jeunes participant.e.s, dans un contexte familial, comme chez eux ou elles avant de discuter de leur vécu, discussions qui gagnent à être organisées dans un lieu sécurisant, au choix avec ou sans leurs parents.

Comme deuxième enjeu, le décryptage par l'adulte chercheur.e de ces voix demande un décentrage (Holt, 2014), afin de ne pas « les confondre avec nos logiques d'adultes » (Pepin, 2014, p. 165). Les relations de pouvoir ne sont pas simples ou transparentes (Robinson et Taylor, 2007) et doivent en tout temps être politiquement et socialement situées. Prendre conscience des contextes de vie des participant.e.s par une immersion du ou de la chercheur.e dans les milieux des jeunes semble alors être une voie privilégiée pour développer des relations qui permettent de se centrer sur le point de vue des jeunes.

Frauenberger et al. (2012) évoquent l'importance de tisser une relation, certes avec les participant.e.s, mais aussi leur entourage pour bâtir la confiance et être sensible à leurs divers contextes de vie. Par ailleurs, pragmatiquement, l'usage de méthodologies qui combinent différentes formes de productions (visuels, créations, réflexivité, langage, etc.) réduit probablement la dissymétrie dans les interactions entre adultes et enfants afin que s'installe ce que Freire (1970) appelle « un espace dialogique », c'est-à-dire une relation dans laquelle la discussion est possible entre l'enfant et l'adulte. Avant de discuter la manière dont nous avons traité ces enjeux, nous présenterons le contexte général de la recherche.

3. CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche était de mieux comprendre le rapport à l'écriture d'adolescent.e.s autistes dont la prévalence a augmenté dans les dernières années pour se trouver à 1/66 (American psychiatric association, 2012). Dans le système scolaire québécois, il en résulte une augmentation de plus de 10 000 élèves entre 2010 et 2022 ce qui représente une augmentation de plus du double d'élèves (Direction de l'accès à l'information et des plaintes, ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Pour soutenir l'apprentissage et la réussite éducative de ces élèves, l'écriture est particulièrement importante puisqu'elle est nécessaire pour réussir en français, langue d'enseignement, mais également dans toutes les autres matières qui nécessitent l'usage de l'écrit pour apprendre et pour démontrer ses compétences (MEQ, 2022). Or, l'écriture est un domaine d'apprentissage particulièrement difficile pour les élèves autistes alors que jusqu'à 60% d'entre eux présentent les caractéristiques d'un trouble d'apprentissage en écriture (Mayes et Calhoun, 2007). Afin de mieux comprendre les difficultés en écriture de jeunes tout-venants, plusieurs didacticien.ne.s de l'écrit proposent de s'intéresser à leur rapport à l'écriture (Bucheton, 2014; Chartrand et Prince, 2009). Cette recherche a donc porté sur le rapport à l'écriture d'adolescent.e.s en s'appuyant sur la notion de rapport au savoir de Charlot (1997) (voir Boisvert-Hamelin et Odier-Guedj, 2021 et Boisvert et Lavigne, 2023, pour les résultats). Cette approche implique de ne pas se limiter à décrire les pratiques, mais plutôt de comprendre le sens qu'elles prennent pour le jeune.

Dans l'étude, les participant.e.s sont deux adolescent.e.s autistes de 14 ans, Mathieu et Camille, tous deux en 2^e secondaire² dans une région du Québec, Canada. Ils fréquentent la même école, mais sont dans des groupes différents. Au moment de nos rencontres, Camille aime lire, dessiner, jouer aux jeux vidéo, les mathématiques et s'intéresse au Japon. Elle aime lire des histoires sur l'application Wattpad qui permet à des auteurices amateur.e.s de publier leurs textes. À l'école, elle s'implique dans différentes activités parascolaires comme le comité énergétique. En classe, Camille répond aux questions posées par l'enseignante, mais elle parle peu avec ses pairs. Dans ses temps libres à l'école, elle lit ou passe du temps sur son iPad. Mathieu, pour sa part, aborde moins ses intérêts. Il explique toutefois qu'il aime les jeux de rôle grandeur nature et qu'il aime les cours d'histoire. En classe, il aime discuter avec ses ami.e.s et répond souvent aux questions des enseignant.e.s. Il finit souvent rapidement le travail à faire et lit son livre dans ces moments-là.

Étant donné l'objet de la recherche, les choix méthodologiques se sont appuyés d'une part sur les études sur la compréhension du rapport au savoir (Ben Miled, 2012; Charlot et al., 1992) et du rapport à l'écriture d'élèves tout-venant (Barré-De Miniac et al., 1993; Bucheton et Bautier, 1997; Chartrand et al., 2006; Chartrand et Prince, 2009; El Bakkar, 2007; Gilbert, 2008; Penloup et al., 1999) et d'autre part sur les recherches portant sur l'usage de l'écriture pour des élèves autistes (Chavkin, 2008; Maxwell, 2015; Weill, 2015). Ces différentes recherches ont tracé la voie d'une recherche ethnographique qui s'intéresse à ce que les personnes font de l'écriture et au sens qu'elles donnent à leur action (Wolcott, 2008) comme co-construction entre le ou la chercheur.e et les participant.e.s (Streeck et Mehus, 2005). Comme Spradley (1979/2016) le souligne « Plutôt que d'étudier les personnes, l'ethnographie implique d'apprendre de ces dernières. » (traduction libre, p. 3) L'ethnographie postule que certaines significations ne viennent pas directement en tête pour les participant.e.s lorsqu'on leur pose une question (Spradley, 1979/2016). C'est au fil des observations, des discussions, de la collecte d'objet

² Critères d'inclusion : (1) avoir un diagnostic d'autisme ; (2) être un.e adolescent.e ; (3) avoir des difficultés en écriture à l'école (déclaration des jeunes) et ; (4) utiliser l'écriture à l'extérieur de l'école.

que le ou la chercheur.e peut soutenir le discours des participant.e.s qui explicitent des réflexions qui leur viennent au fil des moments passés ensemble et faire des inférences informées quant aux significations que prennent leurs actions (Spradley, 1979/2016).

Dans ce projet de recherche, la collecte de données a été effectuée par la première autrice à partir de sources multiples, observations participantes, captations vidéo et entretiens ethnographiques (Delamont, 2002), après une familiarisation avec le terrain. La première phase dite « d'entrée sur le terrain » a permis de faire connaissance avec les familles, les enseignant.e.s et les autres élèves des classes ciblées. Par la suite, la collecte de données a débuté et a été organisée en deux blocs. Un 1^{er} bloc d'observation de deux semaines suivies de deux entretiens ethnographiques. Puis, un 2^e bloc de deux semaines d'observation participante pour conclure sur deux entretiens ethnographiques supplémentaires.

Les observations participantes dans les classes ont eu lieu à raison de deux blocs d'observation d'environ deux semaines pour un total de 12 heures et 45 minutes d'observation participante par jeune. Durant ces observations, la participation était modérée. Il a été possible d'entrer en interaction avec les enseignant.e.s et de partager différents moments avec eux, comme les pauses entre les cours et les heures de repas, facilitant les échanges dans des contextes informels. Il a également été possible d'interagir, dans les cours et entre les cours, avec les jeunes participant à la recherche et à quelques reprises, avec d'autres élèves curieux de la présence de la chercheuse. Il n'a toutefois pas été possible de jouer un rôle actif durant les cours ou les moments d'écriture. Ainsi, dans chacun des groupes, la chercheuse a pris place à l'un des pupitres vides, souvent à l'arrière de la classe, pour pouvoir observer et prendre des notes. Il était toutefois possible de circuler pendant que les élèves travaillaient individuellement ou en équipe et les enseignant.e. s'expliquaient certaines de leurs interventions lorsqu'ils.elles n'étaient pas sollicité.e.s par les élèves.

Les observations participantes ont été complétées par des captations vidéo. Pour la plupart des observations, deux caméras ont été utilisées, l'une à l'arrière de la classe filmant l'enseignant.e et, l'autre, proche des participant.e.s et filmant tous les élèves de la classe. Pour des considérations éthiques, les jeunes n'étaient pas filmés directement pour ne pas être identifiés comme participant à la recherche. Les autres élèves de la classe savaient uniquement qu'un projet de recherche sur l'écriture avait lieu dans leur classe. La caméra était placée pour voir les élèves du groupe, dont Camille ou Mathieu, sous un grand-angle. Ces captations avaient pour principal objectif de permettre de compléter les notes de terrain et de pouvoir revoir certaines séquences ou certains angles qu'il n'était pas possible de voir pendant les observations à cause du positionnement de la chercheuse. Par exemple, lors d'une observation de Camille durant un travail d'équipe, le positionnement de la chercheuse lui permettait de voir que la participante et son coéquipier faisaient le travail séparément plutôt qu'ensemble, ce qui l'a amené à émettre l'hypothèse que la participante avait de la difficulté à travailler en équipe ou qu'elle n'appréciait pas le faire. Or, l'écoute de la séquence a permis de constater les différentes tentatives de la participante pour engager son coéquipier dans le travail, alors que celui-ci voulait travailler seul. L'adolescente a d'ailleurs confirmé par la suite qu'elle trouvait utile de travailler en équipe pour échanger des idées. En outre, grâce à une application sur iPad qui permet de voir ce que les élèves font sur leur propre tablette en temps réel, il était parfois possible de suivre le travail des jeunes du fond de la classe. Ces observations ont permis de mettre en lien les demandes des enseignant.e.s et les activités des jeunes.

Il n'a pas été possible d'observer les pratiques d'écriture à la maison, car il est plutôt difficile de demander aux jeunes d'écrire de manière authentique, mais à un moment prédéterminé, avec quelqu'un qui les regarde. Une caméra a été prêtée à chacun des participant.e.s pour filmer les moments d'écriture à la maison. Camille s'est filmée pendant qu'elle complétait un exercice de grammaire en français (2 vidéos de 20 minutes) et en anglais (1 vidéo de 10 minutes). Elle explique qu'il est trop long d'installer la caméra pour ses écrits personnels qui se

limitent à quelques lignes sur un forum de discussion en ligne. Mathieu s'est filmé avec sa tutrice en anglais lors d'une discussion sur un texte qu'il devait écrire (1 vidéo de 10 minutes). À l'exception de ce moment, il explique ne pas avoir écrit à l'extérieur de l'école durant la période de production de données. Ces écrits ont été abordés avec les jeunes durant les entretiens ethnographiques, mais ils avaient peu à dire sur le sujet.

L'entretien ethnographique prend généralement la forme d'une discussion amicale durant laquelle les participant.e.s décrivent leurs activités et expliquent les récurrences et les différences entre leurs activités (Spradley, 1979; 2016). Quatre entretiens ethnographiques d'environ 45 minutes ont été conduits avec chacun des jeunes à raison de deux entretiens après chacun des blocs d'observation. Les élèves ont été encouragé.e.s à décrire leurs activités d'écriture et à les comparer. Afin de leur permettre d'aborder l'écriture dans leurs propres mots, la priorité a été donnée aux thèmes abordés spontanément par les participant.e.s. Des questions générales ont également été planifiées à partir des observations qui précédaient les entretiens, pour alimenter la discussion lorsque c'était nécessaire, par exemple : *qu'est-ce que tu écris à l'école? Que peux-tu me dire à propos de ce texte?* Des précisions ont également été demandées sur les obstacles et les facilitateurs à l'écriture et leurs stratégies pour surmonter les défis rencontrés, par exemple : *quand est-ce que ça t'aide et quand est-ce que ça ne t'aide pas ?* Afin d'alimenter la discussion, des productions des élèves ont été obtenues de la part des enseignant.e.s. Ces productions n'ont pas été analysées en soi, elles ont servi de support pour amener les élèves à parler de leurs activités d'écriture lors du 3^e entretien ethnographique.

Ce projet a obtenu l'approbation éthique de l'université d'appartenance des autrices au moment de la recherche. Le recrutement s'est effectué au travers de l'école que les élèves fréquentaient alors. Les consentements des élèves, de leurs parents, de leurs enseignant.e.s ainsi que de leurs camarades de classe ont été obtenus.

4. UNE METHODOLOGIE POUR SOUTENIR LA PARTICIPATION DES JEUNES DANS LA PRODUCTION DE DONNEES

L'approche méthodologique choisie ainsi que les outils de production de données sont une des réponses possibles aux enjeux évoqués dans le cadre théorique, à savoir éviter une vision adultocentrée et soutenir la co-construction de sens.

4.1 Soutenir une vision centrée sur le jeune

Lorsque l'on donne la parole à des élèves, les enjeux éthiques et moraux sont particulièrement élevés puisque les jeunes peuvent se trouver en situation de vulnérabilité par rapport aux chercheur.e.s. Robinson et Taylor (2007) présentent quatre principes permettant de soutenir moralement et éthiquement les recherches qui s'intéressent à la voix des élèves afin d'éviter une vision adultocentrée. Nous les discutons dans cette section au regard du choix d'une approche méthodologique ethnographique.

4.1.1 Établir un dialogue avec les participant.e.s

Robinson et Taylor (2007) soulignent que les entretiens que l'on fait avec les élèves doivent être un dialogue tantôt dirigé par le ou la chercheur.e, tantôt dirigé par les participant.e.s. Les entretiens dans ce projet de recherche consistaient en une série d'ajustement que la chercheuse et les participant.e.s font pour se comprendre mutuellement. Dans l'exemple suivant, Mathieu explique sa manière de construire un récit et la chercheuse tente de s'assurer de bien comprendre. La chercheuse s'ajuste en proposant des mots ou des

expressions lorsque le participant manque de mot et en demandant des précisions. Mathieu quant à lui s'ajuste en expliquant, en précisant et en reformulant son propos.

Mathieu : euh : comme dans tous les récits euh: [1 sec.] narratifs que j'ai faits [1 sec.] c'est comme : mon seul défaut qui est la fois ma- pas défaut : mais : [3 sec.] ni lacune j'ai comme un bogue ((les lèvres pincées [2 sec.]))

Chercheuse : ((sourit)) difficulté?

Mathieu : difficulté et à la fois avantage c'est que je m'imagine toute le: texte que j'veux faire si on veut comme un film [1 sec.] mais après j'sais comme pas comment l'écrire donc j'ai fait comme si c'était un scénario. c'est le seul ((rire)) problème qui est à la fois un avantage. ((sourit))

Chercheuse : qu'est-ce que tu veux dire dans l'fond tu vois tout le film dans ta tête

Mathieu : oui j'me fais la voix de personnes j'm'imagine les personnages courir marcher et tout ça : [2 sec.] mais après : c'est comme étant donné que j'me suis comme fait un film j'suis obligé de retranscrire en scénario : donc c'est là que ça bogue toute pis que ça marche pas vraiment. (Mathieu)³

Les thèmes abordés provenaient parfois de la chercheuse et, d'autres fois, des jeunes. Camille avait plus particulièrement tendance à engager le dialogue sur des thèmes qui l'intéressaient dès le début des rencontres, notamment en lien avec ses écrits extrascolaires.

Par ailleurs, ce dialogue s'inscrit dans les relations que l'on établit avec chacun.e des participant.e.s. Dans cette recherche la relation s'est développée différemment avec Mathieu et Camille. Cette dernière était d'abord beaucoup plus réservée, puis elle s'est mise à venir parler à la chercheuse avant les cours et à s'asseoir avec elle à la bibliothèque de l'école durant la pause. Pour Mathieu, les premiers entretiens ont été faits à la maison en présence de sa mère. Il entrait en discussion avec la chercheuse, mais souvent en s'appuyant sur sa mère pour offrir des précisions ou en complétant les informations données par sa mère. Les deux dernières rencontres ont été faites seulement avec Mathieu et il a été en mesure d'expliquer ses idées clairement et de fournir des précisions à la chercheuse.

4.1.2 Mettre en place les conditions de l'écoute sans préjugés

Pour donner les moyens à tous les élèves de s'exprimer et non pas seulement à ceux qui utilisent le « langage de la classe dominante », Robinson et Taylor (2007) proposent d'une part de créer un climat dans lequel ils ou elles ont envie de donner leur opinion, mais aussi que les chercheur.e.s se questionnent sur qui ils ou elles écoutent, comment ils.elles les écoutent et sur quel sujet ils.elles les écoutent.

La présente recherche contribue à une réflexion sur la manière de soutenir la participation des élèves autistes, qui font partie de ceux qui ont moins voix au chapitre. Pour ce faire, il est d'abord nécessaire d'aller vers les jeunes qui ont des particularités liées à la communication et aux interactions sociales (APA, 2013). La lecture de

³ Toutes les ressources multimodales que le ou la participant.e mobilisent (verbal, gestes, mouvements, regards, intonations, pauses entre autres) ont été transcrites puisqu'il serait réducteur de considérer uniquement le langage verbal que la personne utilise (Baude, 2006). La convention de transcription se trouve à la fin de l'article.

ces particularités entretient souvent des préjugés sur l'impossibilité de les amener à participer activement à des projets de recherche. Au contraire, dans cette recherche, la chercheuse a choisi de s'appuyer sur les forces des élèves pour soutenir leur participation et solliciter leur point de vue. Ces forces sont multiples : désir d'être entendu et de se souvenir d'événements passés en s'appuyant sur les supports visuels, notamment. Les jeunes sont également en mesure de s'ajuster à leur interlocuteur et de réparer des bris de compréhension.

Pour bien entendre ce que les jeunes de cette recherche avaient à dire, la chercheuse a fait le choix d'écouter leurs explications plutôt que de tenter d'expliquer leurs propos par des caractéristiques liées à l'autisme. Par exemple, plusieurs auteures soulignent que les textes écrits par des personnes autistes sont plus courts que ce qui est attendu (Brown et al., 2014; Zrimsek, 2013) ce qui ne semble pas être vécu comme un problème notamment par Mathieu qui juge que les textes longs sont « plates »⁴ et qu'on y perd l'idée initiale. En outre, plusieurs auteures soulignent la difficulté des personnes autistes à tenir compte du destinataire qui serait lié à un déficit de la théorie de l'esprit, donc une incompréhension que l'autre a des états mentaux différents des siens. Les jeunes participant.e.s à cette recherche comprennent que l'enseignant.e a des attentes différentes des leurs, mais expliquent avoir de la difficulté à bien les comprendre lorsqu'elles ne sont pas très explicites. Mathieu explique en donnant des exemples : « si les questions étaient **extrêmement** claires ou [1 sec.] **extrêmement** précises [1 sec.] \j'pourrais à la fois le faire\ très rapidement mais avoir de **meilleures** notes. » Ainsi, lorsqu'on soutient leur prise de parole, les jeunes sont capables d'identifier leurs difficultés et leur forces (facteurs personnels) et de dire ce qui les aiderait et ce qui ne les aide pas (facteurs environnementaux).

4.1.3 Réduire l'asymétrie entre chercheur·e et participant·e

Pour Robinson et Taylor (2007), la prise en compte de la voix des élèves demande une remise en question des relations de pouvoir si l'on veut qu'elle permette une réelle transformation. L'ethnographie est une approche intéressante puisqu'elle permet d'adopter une posture dans laquelle le ou la chercheur.e, apprend des participant.e.s. Il faut toutefois rester vigilant, puisque les statuts de l'adulte et du jeune sont souvent bien ancrés socialement, et s'assurer de prendre différents moyens pour que les jeunes soient toujours d'accord et à l'aise dans la relation (Scott-Barrett et al., 2019). Dans la présente recherche, des questions ont été posées à tous les acteurices (jeunes, parents et enseignant.e.s) pour s'assurer que les participant.e.s ne présentent pas de signes négatifs en lien avec le projet de recherche ou que le projet ne dérange pas les enseignant.e.s et les autres élèves durant les cours.

En outre, pour diminuer l'asymétrie dans la relation de pouvoir, dans la présente recherche, une première rencontre a eu lieu avec les jeunes et leurs mères en amont de la recherche pour s'assurer de leur compréhension de la recherche ainsi que de leur consentement éclairé. Ils devaient savoir que la chercheuse allait passer du temps dans leur classe, que leurs pairs ne sauraient pas qui participait à la recherche, mais qu'il n'était pas impossible que cela soit découvert. En outre, différents choix ont été donnés aux participant.e.s et ils ont été respectés, notamment de commencer par les observations puis faire les entretiens, de faire les entretiens à l'endroit (maison ou école) et au moment choisi de leur choix, de commencer la discussion par un sujet qui intéresse la participante, de ne pas regarder les vidéos ensemble, mais d'en discuter.

⁴ « ennuyeux »

4.1.4 Donner une place au discours transgressif pour soutenir le changement

Le dernier principe évoqué par Robinson et Taylor (2007) aborde l'importance de donner aux élèves la possibilité d'entraîner de réels changements. Les participant.e.s sont en mesure d'expliquer ce qui les aide et ce qui ne les aide pas dans l'apprentissage, ce qui pourrait amener des changements pour arriver à des pratiques plus ajustées à leurs besoins. À différents moments, les élèves se permettent d'être critiques des approches utilisées ou des activités qui leur sont proposées. Pour Pearce et Wood (2019), il faut donner l'espace aux élèves d'être transgressifs, en leur laissant porter un discours qui ne reflète pas nécessairement le discours dominant. Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que les jeunes étaient à l'aise d'indiquer leurs préférences ou leur désaccord avec une interprétation de la chercheuse ou certaines pratiques enseignantes. Par exemple, Camille explique :

Camille : là le p- Madame G. a presque rien expliqué (1 sec.) je crois qu'elle a pen-sé: que bon on a lu beaucoup de textes policiers disons ah ok c'est correct (2 sec.) mon cerveau il a fait **déjà** que dans le texte policier qu'il faut trouver les indices c'est difficile (1 sec.) demande-moi pas d'en écrire un (Camille)

D'ailleurs, Scott-Barrett et al. (2019) soulignent que les participant.e.s autistes ne semblent pas nécessairement se soumettre aux relations de pouvoir qui s'établissent souvent entre l'adulte et l'enfant et que cela facilite une prise de parole. Toutefois, chaque personne étant différente, il s'agit de rester vigilant sur ces questions.

4.2 Soutenir la construction de sens

L'utilisation d'une approche ethnographique a permis la création d'un espace dans lequel les participant.e.s ont su prendre leur place pour parler des pratiques d'écriture dans leurs propres mots, selon ce qui leur semblait important. Nous avons constaté l'importance de cet espace alors que les jeunes, d'une rencontre à l'autre, donnaient de plus en plus d'information sur l'écriture. Les multiples occasions de se rencontrer et de discuter permettent une co-construction du sens, au fil du temps, en évitant une surinterprétation des paroles des jeunes. Dans cet espace, les participant.e.s ont également pu faire le choix de ne pas partager certaines de leurs pratiques, évoquées par les parents par exemple, et ce choix fut respecté.

4.2.1 Le rôle des observations participantes et des captations vidéo

Les observations participantes et les captations vidéo ont été des méthodes de collecte de données importantes en permettant une familiarisation de ce qui influence les activités scolaires d'écriture des jeunes (enseignant.e.s, classe, école, activités, consignes, etc.) ainsi que la description et la compréhension des activités d'écriture et de leur contexte. Les observations en classe ont également permis aux jeunes de se familiariser avec la chercheuse.

Ces moments partagés dans la classe ont été particulièrement importants dans la construction d'un espace dialogique dans lequel il a été possible de coconstruire le sens des pratiques d'écriture. Si l'on souhaite que les élèves abordent des sujets dans leurs propres mots dans les recherches, il faut se donner les moyens de soutenir leur discours ainsi que de comprendre ce dont ils parlent. Dans cette recherche, lorsque nous abordions des situations vécues ensemble, le discours des jeunes était beaucoup plus riche.

Dans l'extrait qui suit, Camille parle d'un texte qui a été écrit durant le cours d'histoire. Ayant été présente, la chercheuse connaissait les consignes qui avaient été données et avait vu les documents que les élèves pouvaient utiliser. Si elle n'avait pas été présente, elle n'aurait pas été en mesure de comprendre que la participante parlait du fait qu'il y avait deux questions et que les élèves pouvaient choisir de répondre à l'une ou l'autre des deux questions.

Camille : ça ça fait partie du type de texte que je suis comme ((change son visage)) j'écris quoi c'est quoi le moins pire des deux choix **bon on va prendre le moins pire c'est lui** ((avec une voix plus aiguë)) le moins pire

Chercheuse : tu veux dire les deux choix de

Camille : y'avait- c'est comme- lequel choix je vais prendre (1 sec.) c'est **lequel** le moins pire ok c'est lui c'est parti (Camille)

4.2.2 Le rôle des entretiens ethnographiques

Les entretiens ethnographiques ont été les principaux espaces de prise de parole des jeunes. D'ailleurs, plus les rencontres avançaient, plus les participant.e.s semblaient parler librement. La tenue des quatre entretiens semble avoir permis aux jeunes et à la chercheuse de se familiariser.

Au fil des rencontres, différentes dimensions du contexte des entretiens ont été prises en considération : les supports visuels pour susciter le discours, le lieu des rencontres et la présence des parents. D'abord, si des jeunes avec autisme peuvent avoir besoin de support visuel comme soutien à la communication, dans la présente recherche, ce sont les écrits des participant.e.s en classe ou à l'extérieur de la classe ont servi pour soutenir l'évocation de leurs activités d'écriture.

Quant au lieu, pour Camille, après un premier entretien durant lequel elle disait avoir peu de souvenirs en lien avec ses écrits en contexte scolaire, même très récents, sa mère a proposé de conduire les entretiens à l'école. Les entretiens 2 et 3 ont donc eu lieu à l'école, à sa place dans sa classe, à l'heure du diner. Dans ce contexte, Camille parlait beaucoup plus et se souvenait de textes dont elle ne se souvenait pas lors des entretiens à la maison. Compte tenu du succès des rencontres à l'école avec Camille, la même stratégie a été utilisée pour Mathieu pour le 3^e entretien qui a eu lieu dans sa classe après l'école. Il faut toutefois noter que cet enjeu n'a pas été soulevé pour Mathieu.

Finalement, les parents ont été présents à différents moments durant les entretiens avec les deux participant.e.s. Pour Mathieu, la mère a été présente durant les deux premiers entretiens. S'il a été intéressant de voir l'interaction entre Mathieu et sa mère, les deux complétant les phrases de l'autre, il était parfois difficile de différencier le point de vue du participant de celui de sa mère. Une rencontre à l'école a permis de discuter avec Mathieu, seul, et de mieux comprendre certaines des idées qu'il avait évoquées avec sa mère. Dans le cas de Camille, la mère a été présente pendant de courts moments. Camille s'est alors plutôt désengagée de la conversation en lisant sur son iPad alors que sa mère prenait l'initiative de répondre aux questions. Elle écoutait tout de même la conversation puisqu'elle corrigeait parfois les propos de sa mère.

5. DISCUSSION

Cet article avait pour objet de présenter des choix méthodologiques comme réponses possibles aux enjeux du recueil de la voix des jeunes et de ceux d'une analyse évitant une vision adultocentrée, facilitant ainsi la création de sens. L'analyse de l'approche méthodologique utilisée ainsi que des outils de collecte de données dans cette recherche rejoint les constats d'autres recherches qui s'intéressent à la voix des élèves, notamment des élèves autistes. Pour soutenir la participation des élèves autistes à des recherches, la question de leur capacité est centrale. Partir avec la préconception que l'élève ne sera pas en mesure d'exprimer clairement ses idées, amène à aller chercher des informations auprès de leurs parents ou de leurs enseignant.e.s. Or, le nombre de plus en plus important de recherches donnant la parole, de différentes manières, à des élèves autistes (Tyrrell et Woods, 2018) de plus en plus jeunes (voir par exemple Blondeau, 2021), montre bien d'une part leur capacité et, d'autre part, la richesse des informations qu'ils et elles peuvent fournir pour mieux comprendre leur expérience. Plus important encore, ces recherches amènent des changements de paradigme dans notre vision de l'élève autiste en soutenant une posture non déficitaire. En effet, ces recherches amènent une réflexion sur la manière de dépeindre les personnes et à la manière dont la communauté autiste recevra la publication (Scott-Barrett et al., 2019) permettant de voir les participant.e.s sous un jour positif. Les personnes autistes, ou plus généralement en situation de handicap, ne peuvent être réduites à leurs caractéristiques liées au diagnostic et cela doit se refléter dans les résultats de recherche. Comme les résultats d'autres recherches qui donnent la parole à des adultes autistes sur l'écriture (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017), les explications fournies par les jeunes de notre recherche permettent d'éclairer certaines difficultés souvent attribuées systématiquement à l'autisme. Cette manière d'écrire en restant conscient de la posture qu'on adopte, en présentant les forces autant que les difficultés, soutient la possibilité de changement, de transformation et est une manière de transgresser les portraits que l'on se fait généralement des personnes autistes.

Pour y arriver, il est essentiel de tenir pour acquis que les jeunes sont capables de communiquer (Tesfaye et al., 2019) si on leur offre le soutien nécessaire. Notre recherche, comme d'autres qui donnent la parole à des élèves autistes, souligne les différentes manières de soutenir le discours. D'abord, l'approche ethnographique semble une avenue intéressante. Nous avons vu que cette approche permet de créer une relation avec les participants essentielle à la compréhension. Si peu d'autres recherches citées ici se réclament de l'ethnographie, elles en empruntent certaines méthodes et outils. Scott-Barrett et al. (2019) soulignent l'importance de créer un lien avec les participant.e.s : initier l'interaction, maintenir la relation de recherche et s'assurer de respecter les attentes de chacun lorsque la recherche se conclut. Pour instaurer ce lien, ils soulignent l'importance des observations pour permettre aux participant.e.s de se familiariser avec sa présence et d'observer la manière dont l'enseignante initie les interactions avec l'élève pour reprendre la manière connue (Scott-Barrett et al., 2019). D'autres chercheur.e.s soulignent l'importance d'être créatif ou créative et flexible dans nos stratégies pour permettre aux élèves autistes de donner leur point de vue (Harrington et al., 2014).

Par ailleurs, les recherches qui donnent la parole aux jeunes doivent permettre de rendre compte de la multiplicité des expériences. Les deux participant.e.s à cette recherche ont des points en commun, mais sans avoir nécessairement les mêmes besoins, les mêmes forces et les mêmes difficultés. Par exemple, alors que Mathieu a de la difficulté à mettre en mots les récits qu'il voit dans sa tête, Camille n'évoque aucune difficulté à ce niveau. Ainsi, il est surtout essentiel de reconnaître la richesse des informations fournies et de réfléchir à la manière de leur donner la parole. Robinson et Taylor (2007) attirent notre attention sur l'importance de la multiplicité des voix qui amène une richesse à la communauté. En effet, il ne s'agit pas d'affirmer que ce qu'un élève dit représente ce que tous les élèves ou tous les élèves autistes pourraient dire. Butler et al. (2017) mettent en garde contre une décontextualisation de la voix des élèves qui amène à identifier des conditions de succès

d'un programme, par exemple. Au contraire, il est nécessaire de tenir compte de la voix des élèves pour soutenir la compréhension des enjeux propres à chaque milieu et à chacune des personnes qui fait partie de ce milieu.

Cet article débute avec l'évocation de l'article 12 de la Convention des droits des enfants portant sur l'importance de donner une voix aux enfants sur les questions qui les concernent. Pour Lundy (2007), donner le droit aux enfants de donner leur point de vue est insuffisant, il faut que leur point de vue ait un poids dans la prise de décision. En effet, si la recherche qui donne la parole à des jeunes doit être transformative pour elles et eux (Pearce et Wood, 2019), elle doit également amener les différents milieux concernés à soutenir leurs propres transformations en s'appuyant sur ces voix (Groundwater-Smith, 2011). Pour Cook-Sather (2002), deux défis principaux se dressent sur ce chemin. D'abord, il est essentiel de changer notre perspective d'adultes qui nous rend peu enclin à solliciter et à tenir compte de ce que les jeunes expriment (Cook-Sather, 2002). Chez les élèves en situation du handicap, ce défi est d'autant plus grand que leur opinion est déjà souvent subordonnée à celle des autres, expert.e.s, parents et intervenant.e.s scolaires, qui parlent pour eux (Murphy, 1987). Ensuite, il est nécessaire de repenser les relations de pouvoir et les institutions éducatives (Cook-Sather, 2002). Il ne s'agit pas de substituer la parole des enseignant.e.s à celle des jeunes, mais de réfléchir à la discussion en termes intergénérationnels (Mayes et al., 2021; Pearce et Wood, 2019).

6. CONCLUSION

Le principal objectif de cet article était de présenter la méthodologie utilisée dans le cadre d'une recherche portant sur le rapport à l'écriture de jeunes autistes ainsi que les moyens pris pour soutenir leur participation. Or, il semble nécessaire d'envisager la prise en compte de la voix des élèves dans les recherches comme un processus inévitablement imparfait à toujours remettre en question. En effet, pour soutenir la participation des élèves, il faut sans cesse réfléchir aux manières d'éviter d'imposer une lecture centrée sur les adultes et de soutenir la construction de sens chez les jeunes. En prenant ce chemin, le ou la chercheur.e et le ou la participant.e s'engagent dans un processus dans lequel ils ou elles doivent s'ajuster l'un.e à l'autre pour s'assurer que l'interprétation est partagée et que l'adulte n'impose pas son interprétation.

En guise de prospective, il est essentiel de poursuivre les recherches pour mieux comprendre la perspective de tous les élèves, notamment ceux qui peuvent moins facilement l'exprimer dans les cadres existants. Ces recherches deviennent de plus en plus nécessaires (Pearce et Wood, 2019) puisqu'elles amènent un changement de perspective nécessaire sur l'expérience des élèves (Humphrey et al. 2008). De futures recherches doivent par ailleurs s'intéresser aux manières d'amener les enseignant.e.s à tenir compte de la voix des jeunes dans leur enseignement ainsi qu'à l'utilisation de ces résultats de recherche dans la formation initiale des intervenant.e.s scolaires.

Tableau 1. Conventions de transcription

Convention de transcription	
.	Intonation finale tombante, qui ne correspond pas nécessairement à la fin d'une phrase
?	Intonation montante comme on la retrouve généralement à la fin d'un énoncé marquant une question
:	Allongement court
:: ou :::	Allongement plus long. Chaque : correspond à une syllabe d'allongement

-	Arrêt brusque, interruption
gras	Augmentation du volume de la voix
[2 sec.]	Temps indiqué de silence
(exemple)	Transcription incertaine; hypothèse de ce qui a été dit et qui est difficile à comprendre
(XXX)	Mot inaudible. Le nombre de X correspond au nombre de syllabes.
((exemple))	Commentaires sur le non verbal et autres indices paraverbaux

7. RÉFÉRENCES

- Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires*. ESF éditeur.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., Jacobson, M., De Lamberterie, I, Marchello-Nizia, C. et Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guides des bonnes pratiques*. CNRS Editions et Presses Universitaires Orléans.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage: Question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques: Linguistique, littérature, didactique*(113/114), 41-54. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1944
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. et Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7(4), 365-378.
- Beazley, H. et Ennew, J. (2006). Participatory methods and approaches: Tackling the two tyrannies. In V. Desai et R. Potter (dir.), *Doing development research* (p. 189-199). Sage Publications.
- Ben Miled, A. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail] <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00727300>.
- Beresford, B., Tozer, R., Rabiee, P. et Sloper, P. (2004). Developing an approach to involving children with autistic spectrum disorders in a social care research project. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 180-185.
- Blondeau, M. (2021). *Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/26991>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Boisvert, M.-E. et Lavigne, A. (à paraître). Les processus d'écriture du point de vue de deux adolescents avec autisme. *Revue hybride en éducation*.

- Boisvert-Hamelin, M.-E. et Odier-Guedj, D. (2021). The meaning of writing for teenagers with autism spectrum disorder: Exploring their motives for writing in and out of school. *Inclusion*, 9(1), 17-30.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Bucheton, D. et Bautier, É. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles.
- Butler, J. K., Kane, R. G. et Morshead, C. E. (2017). "It's my safe space": Student voice, teacher education, and the relational space of an urban high school. *Urban Education*, 52(7), 889-916.
- Carrington, S. et Macarthur, J. (2012). *Teaching in inclusive school communities*. John Wiley and Sons Australia.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Bordas.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 2(2), 317-344.
- Chavkin, T. M. (2008). *Where writing and autism intersect: A study of literate practices in children with high-functioning autism and Asperger syndrome* (Publication No. 3347594) [Doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Committee on the Rights of the Child (2009). *General Comment No. 12: The right of the child to be heard*. CRC/C/GC/12 (Geneva, United Nations).
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341.
- Cocks, A. (2008). Researching the lives of disabled children: The process of participant observation in seeking inclusivity. *Qualitative social work*, 7(2), 163-180.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14.
- Curran, T. et Runswick-Cole, K. (2013). Disabled Children's Childhood Studies: A distinct approach? *Disability & Society*, 29(10), 1617-1630. doi:10.1080/09687599.2014.966187
- Davidson, B. (2018). *Promoting equity in education : Understanding the secondary lived experiences that propelled intellectually disabled students to continue their education in college*
- Direction de l'accès à l'information et des plaintes, Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Taux de diplomation et de qualification après 7 ans, parmi les élèves identifiés TED qui entrent en 1^{re} secondaire au réseau public pour les cohortes de 2007-2008 à 2011-2012* [jeu de données].
- Dockrell, J. et Lindsay, G. (2011). *Cognitive and linguistic factors in the interview process*. J & R Press.

- El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4e année de secondaire*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/18794>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Frauenberger, C., Good, J. et Alcorn, A. (2012). *Challenges, opportunities and future perspectives in including children with disabilities in the design of interactive technology*. Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children (p. 367-370).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (traduction de M. B. Ramos). Herder & Herder.
- Gilbert, A. (2008). Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19796>
- Goodley, D. et Runswick-Cole, K. (2012). Decolonizing methodology: Disabled children as research managers and participant ethnographers. In *Inclusive communities* (pp. 215-232). Brill.
- Groundwater-Smith, S. (2011). Concerning equity: The voice of young people. *Leading and Managing*, 17(2), 52-65.
- Hadfield, M. et Haw, K. (2001). 'Voice', young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502.
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S. et Ashburner, J. (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161.
- Humphrey, N. et Lewis, S. (2008). 'Make Me Normal': The Views and Experiences of Pupils on the Autistic Spectrum in Mainstream Secondary Schools. *Autism : the international journal of research and practice*, 12(1), 23-46. doi:10.1177/1362361307085267
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? *ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers NCRM/003*.
- Lewis, A. et Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities*: guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 191-197.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Malo, A. et Rahm, J. (2014). Youth voice in and outside of school: Stories of New Possibilities / La voix des jeunes à l'école et au-delà: envisager de nouvelles possibilités. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 1-21.
- Maxwell, J. M. (2015). *An investigation of how school age children with autism spectrum disorders use writing as a socio-cultural tool in the context of a meaning based literacy environment* (Publication No. 10002469) [Thèse de doctorat, University of Louisiana at Lafayette]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Mayes, E., Black, R. et Finneran, R. (2021). The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study. *Cambridge journal of education*, 51(2), 195-212.

- Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neurology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 13(6), 469-493.
- MEQ; Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Documents d'information sur les épreuves*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/parents-et-tuteurs/evaluation-apprentissages-epreuves-ministerielles/documents-dinformation-sur-les-epreuves/>
- Morris, J. (2003). Including all children: finding out about the experiences of children with communication and/or cognitive impairments. *Children & society*, 17(5), 337-348.
- Murphy, R. F. (1987). *The body silent: A journey into paralysis*. Henry Holt.
- Ochs, E. et Capps, L. (2002). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 308-322.
- Pearce, T. C. et Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130.
- Penloup, M.-C., Brun, I., Fernandez, D. et Plouchard, P. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: Des constats aux perspectives didactiques*. ESF éditeur.
- Pepin, M. (2014). Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire: promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 163-184.
- Robinson, C. et Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Ruppar, A. L. (2015). A preliminary study of the literacy experiences of adolescents with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(4), 235-245. <https://doi.org/10.1177/0741932514558095>
- Saggers, B., Hwang, Y.-S. et Mercer, K. L. (2011). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173-190. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173>
- Schultz, B. D. (2011). Curricular possibilities: Listening to, hearing, and learning from students. Dans B. D. Schultz (dir.), *Listening to and learning from students: Possibilities for teaching, learning, and curriculum* (pp. 1-7). Information Age Publishing.
- Scott-Barrett, J., Cebula, K. et Florian, L. (2019). Listening to young people with autism: learning from researcher experiences. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 163-184.
- Spradley, J. P. (1979/2016). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stafford, L. (2017). 'What about my voice': emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods. *Children's Geographies*, 15(5), 600-613.
- Starkey, C. J. (2013). *A cognitively enabling approach: Cognitive diversity in composition studies* (Publication No. 3592068) [Doctoral dissertation, Wayne State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Streeck, J. et Mehus, S. (2004). Microethnography: The study of practices. Dans K. L. Fitch et R. E. Sanders (dir.), *Handbook of language and social interaction* (p. 381-404). Psychology Press.
- Street, B. (2012). New literacy studies. Dans M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell et B. Street (dir.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (p. 27-49). Routledge.
- Tesfaye, R., Courchesne, V., Yusuf, A., Savion-Lemieux, T., Singh, I., Shikako-Thomas, K., Mirenda, P., Waddell, C., Smith, I. M. et Nicholas, D. (2019). Assuming ability of youth with autism: Synthesis of methods capturing the first-person perspectives of children and youth with disabilities. *Autism, 23*(8), 1882-1896.
- Tisdall, E. K. M. (2012). The challenge and challenging of childhood studies? Learning from disability studies and research with disabled children. *Children & society, 26*(3), 181-191.
- Tomlinson, E. et Newman, S. (2017). Valuing writers from a neurodiversity perspective: Integrating new research on autism spectrum disorder into composition pedagogy. *Composition Studies, 45*(2), 91-112.
- Tougas, A.-M., Cotton, J. C. et Paré-Beauchemin, R. (2022). Promesses et défis de mise en oeuvre de la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables. *Recherches Qualitatives, 41*(1), 133-155.
- Tyrrell, B. et Woods, K. (2018). Gathering the views of children and young people with ASD: A systematic literature review. *British Journal of Special Education, 45*(3), 302-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12235>
- Weill, C. P. (2015). *An investigation into the manifestations of the core deficits of autism spectrum disorders in the writing process of individuals with this disorder* (Publication No. 10002407) [Doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography. A way of seeing* (2^e éd.). Altamira.