



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 CHATENOUD

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

LES MÉTHODES VISUELLES POUR COCRÉER LA RECHERCHE : RECENSION DES RETOMBÉES POUR LES JEUNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE**

MARIE-EVE LEFEBVRE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA¹

MARIE-EVE BOISVERT, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA

Résumé

Dernièrement, une plus grande considération à l'égard des personnes en situation de handicap est revendiquée dans la recherche. Dans le champ de la déficience intellectuelle (DI), peu de recherche concerne l'implication des élèves (Nind, 2011). Compte tenu des limitations sur le plan cognitif et adaptatif des personnes ayant une DI, plusieurs projets utilisent des méthodes visuelles pour favoriser leur participation sociale (Fougeyrollas, 2012; McLaughlin et Coleman-Fountain, 2019). Dans cette recension des écrits, nous nous intéressons à la mobilisation de ces méthodes et à leurs retombées sur les jeunes ayant une DI. En nous appuyant sur les caractéristiques de la recherche inclusive (Johnson et Walmsley, 2003), nous observons que les méthodes visuelles sont considérées comme un levier nécessaire au dialogue avec les participant-e-s, qui mène à des retombées transformatrices dans les milieux de ces jeunes (Pearce et Wood, 2019).

Mots-clés : jeunes, déficience intellectuelle, recherche inclusive, méthodes visuelles, recension des écrits.

¹ Adresse de contact : marie-eve.lefebvre.9@umontreal.ca

**Pour citer cet article :

Lefebvre, M.E. et Boisvert, M.E. (2024). Les méthodes visuelles pour cocréer la recherche : recension des retombées pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 21-37.

1. INTRODUCTION, MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Depuis plus de 30 ans, plusieurs réclament une plus grande considération envers les personnes en situation de handicap, notamment à travers le slogan “Nothing about us without us” (Charlton, 2000, p. 17), et ce, en réaction à une conception médicale du handicap. Suivant ce mouvement, des politiques² récentes ont mis en lumière la nécessité d’inclure ces personnes afin de leur permettre de participer activement à toutes les sphères de leur vie. L’une des manières de faciliter leur engagement passe par l’implication dans les milieux d’influence, tels que dans la recherche.

En parallèle, les recherches qui donnent une place à la voix des jeunes sont de plus en plus présentes depuis la ratification de l’article 12 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des enfants (Organisation des Nations unies [ONU], 1989; p. ex., Bigby et al., 2014; MacNaughton et Smith, 2009), soulevant leur droit d’exprimer leur point de vue sur les décisions les concernant et que ce point de vue soit pris en compte. Cet article requiert de s’assurer que toutes les perspectives puissent être entendues, ce qui n’est pas envisageable sans offrir plus d’occasions à celles et ceux qui vivent des obstacles à leur participation et à leur apprentissage à l’école (Carrington et MacArthur, 2012), comme c’est le cas pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle (DI). Rappelons que ces jeunes ont des limitations au niveau du fonctionnement cognitif et de leurs comportements adaptatifs (American Psychological Association, 2013). Ces difficultés peuvent toucher notamment l’utilisation du langage pour exprimer leurs besoins (Inserm, 2016), mais celles-ci ne doivent pas minimiser ce qu’elles et ils peuvent nous apprendre de leurs expériences. Au contraire, il est d’autant plus important de mettre en place des dispositifs de recherche permettant d’entendre et de tenir compte de ce qu’elles et ils ont à dire compte tenu de leur vulnérabilité. En soutenant la prise de parole des jeunes, les recherches constituent un moyen pour transformer l’enseignement ainsi que les pratiques d’enseignement et d’apprentissage (Fielding, 2012) afin d’améliorer leur expérience.

Lorsqu’il est question de la parole des jeunes ayant une DI, le champ de la recherche inclusive trace la voie depuis les années 1970 (Kiernan, 1999). Les recherches dans ce champ impliquent souvent les adultes ayant une DI comme collaborateur-trice-s formées pour faire de la recherche (Johnson et Walmsley, 2003). D’autres chercheur-se-s jugent que la recherche peut aussi être inclusive lorsque les personnes ayant une DI contribuent au processus de recherche (Walmsley et al., 2018). De leur côté, elles en bénéficient à travers des retombées, dont le développement d’habiletés sociales et de leur autodétermination, et la mise en place de pratiques plus adaptées à leurs besoins, qui valorisent et considèrent leur prise de parole dans divers contextes, tels que les milieux scolaires. Or, les projets qui sollicitent les jeunes ayant une DI pour mieux comprendre leurs expériences restent rares. Encore aujourd’hui, la plupart de ces recherches sont faites sur plutôt qu’avec ou pour elles et eux (Kiernan, 1999 ; Nind, 2011).

Pour les participant-e-s ayant une DI modérée ou sévère, Cluley (2017) remarque que les écrits scientifiques sont encore plus limités. Cette chercheuse critique le recrutement des participant-e-s les plus « aptes », à savoir ayant une DI légère : la capacité intellectuelle ne devrait pourtant pas empêcher la prise de parole. Dans son élaboration du concept de recherche inclusive, Walmsley (2001) soutient pourtant que les équipes de recherche doivent donner plus d’appui aux participant-e-s qui ne peuvent participer aux méthodes traditionnelles. Ce même constat peut s’appliquer aux groupes d’âge des participant-e-s, étant donné qu’il est rare qu’une

² Par exemple : l’United Nations convention on the rights of persons with Disability (2006), le Australia’s national disability research agenda (2011), le Government white paper equity and excellence: Liberating the NHS (2010).

approche inclusive soit mise en œuvre auprès des jeunes ayant une DI (Louw et al., 2020). Ce type de recherche soulève des enjeux méthodologiques complexes, entourant le développement de méthodes répondant aux critères établis de la recherche qui donnent la parole aux jeunes, tout en ajustant le processus à l'âge et aux capacités.

Pour inclure d'autres sous-groupes encore exclus de la recherche, dont les personnes en situation d'itinérance ou les personnes racisées, de nombreuses équipes proposent la mobilisation d'une diversité de méthodes, dont celles visuelles (p. ex., McLaughlin et Coleman-Fountain, 2019 ; Nind et Vinha, 2016). Ces méthodes amènent les participant·e·s et les chercheur·se·s à coconstruire des savoirs à partir d'images destinées à soutenir leur expression afin qu'elles et qu'ils puissent documenter leurs pensées, leurs perspectives et leurs activités (Mannay, 2016 ; Pauwels, 2020). Parmi les méthodes fréquentes, nous y retrouvons la photovoix (soit des images produites par les participant·e·s) et la photo-élicitation (soit des images fournies par les équipes de recherche pour soutenir le discours ; p. ex., Heffron et al., 2018 ; Overmars-Marx et al., 2018). Selon Booth et Booth (2003), la participation à ces méthodes permet aux personnes ayant une DI d'avoir davantage de contrôle sur les façons dont elles sont représentées dans la recherche.

Si ces méthodes ont le potentiel de permettre à des jeunes ayant une DI de participer à des recherches inclusives, aucune recension ne nous permet actuellement de comprendre leur utilisation. Par ailleurs, Cluley (2017) soutient que peu de ces recherches rapportent clairement les bénéfices sur leurs participant·e·s et les pratiques adaptées à leurs caractéristiques, outre le développement d'une perspective nouvelle sur son propre vécu et la mobilisation d'un mode d'expression alternatif (p. ex., photovoix). Nous pouvons alors questionner l'écart entre les retombées prévues et celles observées chez les participant·e·s ayant une DI, notamment les jeunes. Afin de répondre à ces préoccupations, l'objectif général de cet article est de documenter l'utilisation de méthodes visuelles auprès des jeunes ayant une DI ainsi que les retombées chez ces participant·e·s. À travers une recension des écrits, nous souhaitons documenter l'utilisation et les retombées des méthodes visuelles qui soutiennent la recherche inclusive auprès des jeunes ayant une DI, telle que l'entendent Johnson et Walmsley (2003), afin de soutenir la réflexion sur l'importance de faire de la recherche pour et par ces jeunes.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 Les recherches inclusives

Les recherches inclusives s'inscrivent dans les approches participative et émancipatrice. D'un côté, la recherche participative a pour but d'encourager la participation de personnes marginalisées et d'améliorer leurs conditions de vie en les impliquant significativement dans la coconstruction des savoirs issus de leurs expériences (Traina, 2016 ; Zarb, 1992). De l'autre côté, la recherche émancipatrice va au-delà de la simple participation: elle encourage ces personnes à exercer du contrôle, à prendre des décisions et à s'appropriier le processus de recherche (Zarb, 1992). Les deux approches ont en commun la mise à jour des connaissances scientifiques en s'appuyant sur l'expertise des individus concernés, leur permettant de mieux comprendre leurs droits et intérêts, d'alimenter leur réflexivité et de soutenir leur autodétermination (Bonati et Andriana, 2021 ; Kennedy et Brewer, 2016).

Parmi les auteur·trice·s qui définissent la recherche inclusive, Johnson et Walmsley (2003) détaillent cinq caractéristiques typiques de cette approche : le problème de recherche doit être adopté par les personnes ayant une DI ; la question de recherche, le processus et les résultats doivent être accessibles aux personnes ayant une

DI ; le projet doit être collaboratif ; les personnes ayant une DI doivent être en mesure d'exercer un certain contrôle quant au processus et aux résultats, et ; le projet doit faire avancer les intérêts des personnes ayant une DI. Ces cinq caractéristiques sont décrites dans ce qui suit.

Le problème de recherche doit être adopté par les personnes ayant une DI, considérant que celles-ci ne sont pas nécessairement initiées à la recherche. Pour ce faire, Johnson et Walmsley (2003) soutiennent que le problème de recherche peut être relevé autant par les chercheur-se-s que par les personnes ayant une DI. Les participant-e-s peuvent ainsi avoir un rôle actif dans la prise de décisions concernant la recherche afin que celle-ci soit plus représentative de leurs intérêts (p. ex., participer à l'élaboration de la question de recherche, avoir la possibilité de questionner la pertinence de la recherche). Cet élément est en accord avec les propos de Nind et Vinha (2014), qui appuient que la recherche inclusive aille vers les participant-e-s, les communautés ou les connaissances auxquelles les chercheur-se-s n'ont pas accès autrement. Ainsi, les enjeux vécus par les participant-e-s peuvent être l'objet d'une recherche, ayant pour but l'amélioration du contexte en réfléchissant aux savoirs pertinents auprès de ces personnes.

La question de recherche, le processus et les résultats doivent être accessibles aux personnes ayant une DI. Fullana et ses collègues (2017) proposent l'utilisation de langage simple accompagné d'images et de textes, la réduction de textes trop denses, la priorisation d'activités pratiques (p. ex., les simulations, les discussions de groupes et les brèves présentations), l'explicitation des liens entre les activités et les attentes comme participant-e-s ainsi que le travail en petits groupes.

Le projet doit être collaboratif, ce qui suppose que les personnes ayant une DI sont impliquées dans le processus tout en étant guidées par l'équipe de recherche. Les données de la recherche sont issues des participant-e-s, ce qui nécessite la collaboration entre les différentes parties prenantes. De plus, comme le soulignent Walmsley et ses collègues (2018), l'implication des participant-e-s peut favoriser l'émergence d'un espace de partage, soit par l'exploration des méthodes visuelles, des entrevues informelles plutôt que formelles et la révision des questions d'entrevues.

Les personnes ayant une DI sont en mesure d'exercer un certain contrôle quant au processus et aux résultats, comme à travers la participation aux discussions précisant le projet, la cocréation de données lors d'entrevue, de production de photos ou de vidéos ainsi que la validation et la présentation des résultats de recherche. Dans la recherche inclusive, ces participant-e-s sont vu-e-s comme des expert-e-s grâce à leurs expériences. La considération pour le savoir expérientiel des participant-e-s facilite ainsi une contribution authentique plutôt qu'objet d'un tokénisme.

Comme le soutiennent Nind et Vinha (2014), l'étude doit faire avancer les intérêts des personnes ayant une DI. En d'autres mots, les chercheur-se-s doivent prendre leur côté en proposant des projets qui ont le potentiel de mener à des changements sociaux concrets dans leurs intérêts. Cet aspect rejoint particulièrement les visées des recherches participatives et émancipatrices, qui cherchent à avoir des impacts positifs sur les participant-e-s (p. ex., lier des amitiés, acquérir de nouvelles compétences, augmenter la confiance en soi).

2.2 Les méthodes visuelles

En tant que méthodes soutenant la recherche inclusive, les méthodes visuelles s'inscrivent dans une longue tradition d'usage de matériaux visuels (Mannay, 2016) comme moyens pour répondre aux questions de

recherche (Bragg, 2011). Pauwels (2020) relève trois sources principales de matériel visuel employées dans les recherches. Il y a d'abord l'utilisation de matériel visuel déjà existant, tel que celui fourni par les participant-e-s pour éliciter leur discours. La deuxième source de matériel visuel regroupe les images générées par l'équipe de recherche, qui les crée pour compléter la collecte. La troisième source d'image est produite par les participant-e-s à la demande des chercheur-se-s. Mannay (2016) parle de production participative de matériel visuel, c'est-à-dire lorsque les participant-e-s a différents niveaux de liberté sur la manière de produire les données. Dans le cadre de recherches où il y a production participative, le terme « photovoix » est davantage utilisé, ce qui conduit les participant-e-s à produire du matériel visuel et à s'exprimer en s'appuyant sur celui-ci lors d'entretiens (Mannay, 2016). Quant à elle, la photo-élicitation amène plutôt les chercheur-se-s à fournir des images déjà produites aux participant-e-s pour soutenir leur discours, facilitant une compréhension plus nuancée de la construction de sens des participant-e-s (Mannay, 2016).

Dans un cas comme dans l'autre, les méthodes visuelles mènent à une recherche plus inclusive en considérant l'opinion des groupes exclus, permettant de mieux comprendre leurs expériences (Bragg, 2011). Il n'est toutefois pas suffisant de mettre un appareil photo dans les mains d'une personne pour amplifier sa parole (Luttrell et Chalfen, 2010). L'utilisation de ces méthodes demande de reconnaître la coconstruction des savoirs dans l'intersubjectivité entre les participant-e-s et les chercheur-se-s au travers des interactions durant la production et lors des entretiens (MacNaughton et Smith, 2009). Pour nous garantir que les recherches qui emploient les méthodes visuelles permettent effectivement aux recherches d'être inclusives, il faut s'assurer qu'elles respectent leurs caractéristiques.

2.3 Les objectifs spécifiques

Considérant que l'objectif général de cette recension est de documenter l'utilisation et les retombées des méthodes visuelles qui soutiennent la recherche inclusive auprès des jeunes ayant une DI, nous ciblons trois objectifs spécifiques. Le premier est de décrire les articles mobilisant des méthodes visuelles auprès des jeunes ayant une DI à la lumière des caractéristiques de la recherche inclusive de Johnson et Walmsley (2003). Ensuite, le second consiste à relever les méthodes visuelles du corpus retenu. Finalement, le dernier vise à décrire les retombées sur les jeunes participant-e-s ayant une DI.

3. MÉTHODOLOGIE

L'objectif général étant de relever les retombées des recherches sur les participant-e-s, nous avons sélectionné les bases de données en anglais et en français les plus fréquemment utilisées sur le sujet, soit ERIC (ProQuest), Érudit, PsycINFO et *Web of Science*. En ciblant des articles empiriques révisés par les pairs datant d'au plus 2010, nous avons employé l'expression booléenne suivante :

("creative" OR "art" OR "draw*" OR "dessin" OR "paint*" OR "photo*" OR "video*" OR "music*" OR "musique" OR "story" OR "histoire" OR "visual" OR "visuelle") AND ("déficience intellectuelle" OR "intellectual disability") AND ("collaborati*" OR "participato*" OR "coop*" OR "emancipat*" AND "young" OR "jeune" OR "enfant" OR "child*" OR "teen*" OR "adolescent*" OR "visual methods" OR "méthodes visuelles")

Les critères d'inclusion étaient de mobiliser des méthodes visuelles dans la collecte ou la production de données et de travailler avec des participant·e·s de moins de 21 ans ayant une DI. La recherche dans les bases de données a mené à un total de 375 documents (52 issus d'ERIC et 323 issus de *Web of Science*). Les titres et résumés ont été lus et 31 de ceux-ci ont été retenus pour être lus en intégralité par la première autrice. Nous avons ensuite lu les références bibliographiques de ces articles, mais n'avons pas repéré de documents pertinents répondant aux critères d'inclusion. Des 31 documents, 26 d'entre eux ne correspondaient pas aux critères d'inclusion, c'est-à-dire qu'ils s'intéressaient à des participant·e·s de plus de 21 ans ou qui n'avaient pas de DI modérée ou sévère. Ainsi, un total de cinq articles correspondait aux critères d'inclusion.

À la suite de la sélection de ces cinq articles, nous les avons d'abord lus et annotés en relevant le pays d'origine, les objectifs, la méthodologie, les caractéristiques des participant·e·s ainsi que les retombées. Ensuite, nous avons relu le corpus en ciblant les méthodes visuelles utilisées et les caractéristiques de la recherche inclusive de Johnson et Walmsley (2003).

4. RÉSULTATS

4.1 Les caractéristiques du corpus

À la suite de la recension systématique, nous avons retenu cinq articles pour l'analyse. Pour répondre à l'objectif 1 de décrire le corpus, nous illustrons leurs caractéristiques dans le tableau 1. Ces articles proviennent du Canada (Okyere *et al.*, 2021), des États-Unis (Bonati et Andriana, 2021), de l'Indonésie (Bonati et Andriana, 2021), de l'Irlande (Spassiani *et al.*, 2017), de la Suisse (Näslund et Gardelli, 2013) Royaume-Uni (Näslund et Gardelli, 2013 ; Ward *et al.*, 2022). Les méthodes visuelles utilisées dans ces études sont : la photovoix (Bonati et Andriana, 2021 ; Spassiani *et al.*, 2017), la technique « dessin et écriture » (Okyere *et al.*, 2021) et les histoires numériques (Ward *et al.*, 2022). Le nombre de participant·e·s varie entre 3 et 25 personnes. Âgé·e·s de 10 et 19 ans, elles et ils sont identifié·e·s avec un trouble d'apprentissage (Bonati et Andriana, 2021), une DI (Näslund et Gardelli, 2013 ; Okyere *et al.*, 2021 ; Spassiani *et al.*, 2017) et comme ayant un trouble du spectre de l'autisme (Ward *et al.*, 2022).

Les objectifs des études retenues diffèrent d'une recherche à l'autre, soit :

- Impliquer des élèves dans un projet promouvant l'inclusion sociale (Bonati et Andriana, 2021),
- Comprendre l'utilisation et l'accès aux technologies de l'information et de communications (TIC) et leurs impacts sur les jeunes ayant une DI (Näslund et Gardelli, 2013),
- Proposer des stratégies pour l'inclusion des enfants ayant une DI dans la recherche (Okyere *et al.*, 2021),
- Comprendre les intérêts à poursuivre des études pour les élèves en situation de handicap (Spassiani *et al.*, 2017),
- Développer un jeu d'ordinateur durant un atelier d'apprentissage en codage (Ward *et al.*, 2022).

Tableau 1. Synthèse des articles retenus

Auteur-riche-s	Pays	Objectifs	Méthodologie	Échantillon	Retombées
Bonati et Andriana, 2021	Indonésie/ États-Unis	Impliquer des élèves dans un projet éducatif collaboratif promouvant l'inclusion sociale	Photovoix et exposition publique des photos des élèves	N = 25 élèves avec des troubles d'apprentissages (17 – 12 ans) — Collecte sur six semaines.	- Amélioration de la participation sociale et de la communication - Développement de compétences transversales (collaboration avec les autres élèves, développement de solutions concrètes, travail en équipe) - Construction de leur opinion sur l'éducation inclusive.
Näslund et Gardelli, 2013	Suisse/Royaume-Uni	Comprendre l'utilisation et l'accès aux TIC et leur impact sur les jeunes	Dessins par les élèves pour les soutenir les entrevues individuelles.	N = 3 élèves ayant une DI	- Amélioration de la participation sociale et de la communication - Établissement d'un lien entre expérience personnelle et collective. - Découverte d'autres formes de participation.
Okyerere <i>et al.</i> , 2021	Canada	Proposer des stratégies pour l'inclusion d'élèves ayant une DI dans la recherche	Observation, technique « dessin et écriture » et entretiens	N = 16 élèves ayant une DI	- Potentiel d'émancipation par la prise de décision - Encourager à la réflexivité lors de la technique « dessin et écriture »
Spassiani <i>et al.</i> , 2017	Irlande	Comprendre les intérêts et désintérêts à poursuivre des études pour les élèves. Identifier les facilitateurs et obstacles à leurs études.	Photovoix sur cinq périodes de deux heures et présentation des résultats des membres de l'université	N = 12 élèves ayant une DI	- Développement de pistes pour améliorer les expériences scolaires - Relever de facteurs d'influence sur la participation collégiale - Développer ses capacités à parler de son expérience sans parent ou tuteur-riche.
Ward <i>et al.</i> , 2022	Royaume-Uni	Développer un jeu d'ordinateur durant un atelier d'apprentissage en codage.	Histoires numériques (<i>digital stories</i> en anglais)	N = 14 élèves autistes (13-16 ans) avec d'autres co-occurrences (DI, dyslexie, troubles d'apprentissages)	- Développement des compétences techniques (codage, graphisme, compositions musicale) - Description plus nuancée des comportements et des apprentissages - Liberté d'expression dans les histoires numériques.

4.2 Les caractéristiques de la recherche inclusive

Dans cette section, nous décrivons les caractéristiques de la recherche inclusive (Johnson et Walmsley, 2003) dans le corpus de textes sélectionnés. Cette description vise à répondre à l'objectif 1. De plus, l'explication des méthodes correspond à l'objectif 2. Finalement, l'objectif 3 portant sur la définition des retombées sur les personnes ayant une DI est atteint à travers l'explication de la sous-section 4.2.4.

4.2.1 Le problème de recherche adopté par les personnes ayant une DI

La recherche inclusive s'appuie d'abord sur l'adoption du problème de recherche par les personnes ayant une DI (Johnson et Walmsley, 2003). Dans l'étude de Spassiani et ses collègues (2017), le projet est élaboré

majoritairement par des jeunes ayant une DI en décidant des questions de recherche, produisant les données de recherche, les analysant en groupes, les présentant et coécrivant une partie de l'article. Accompagné-e-s de trois professeur-e-s, elles et ils ont profité d'un cours de méthodologie de recherche de niveau collégial pour s'intéresser aux mesures de soutien et aux obstacles dans leurs environnements scolaires. Dans les autres études, l'adoption du projet passe souvent par l'obtention du consentement des participant-e-s et de leur entourage, soit de leur famille et de leurs enseignant-e-s. Dans trois d'entre elles (Bonati et Andriana, 2021 ; Okyere et al., 2021 ; Ward et al., 2022), le consentement est recueilli à l'oral auprès des participant-e-s et à l'écrit du côté des parents et des enseignant-e-s. Dans le cas de Okyere et ses collègues (2021), l'équipe de recherche réitère les buts et l'approbation des participant-e-s à toutes les étapes de la collecte de données, à savoir avant les séances d'observations en classe, la technique de dessins et d'écriture ainsi que les entretiens. Quant à l'article de Näslund et Gardelli (2013), des discussions avec les parents ont précédé leur validation. Nous nous éloignons ici de cette caractéristique de la recherche inclusive puisque les personnes ayant une DI ne connaissent pas nécessairement les objectifs de la recherche.

4.2.2 L'accessibilité de la recherche et l'implication des participant-e-s

La recherche inclusive vise à rendre accessible la question de recherche, le processus et les résultats aux personnes ayant une DI ainsi qu'à les impliquer dans le projet, tout en étant guidées par l'équipe de recherche. Dans les articles sélectionnés, plusieurs stratégies sont mobilisées pour faciliter à la fois l'accessibilité et l'implication des participant-e-s, ce qui correspond à ces deux caractéristiques de la recherche inclusive de Johnson et Walmsley (2003). La tactique priorisée par l'ensemble du corpus est la combinaison de plusieurs méthodes de production de données (p. ex., observation, journal réflexif, enregistrement vidéo ; Bonati et Andriana, 2021 ; Näslund et Gardelli, 2013 ; Okyere et al., 2021 ; Spassiani et al., 2017 ; Ward et al., 2022). Dans tous les cas, la collaboration avec les participant-e-s permet une coconstruction de données plus riches et plus pertinentes pour les projets à visée inclusive. En lien avec le deuxième objectif concernant le repérage des méthodes visuelles utilisées, nous retrouvons parmi les méthodes choisies dans le corpus : la photovoix, les histoires numériques et la technique de dessins et d'élaboration.

La photovoix consiste à prendre des photos, qui servent ensuite de structure pour les entrevues individuelles et de groupes. Dans le cas de Spassiani et ses collègues (2017), la photovoix et les entretiens sont faits en sous-groupes, contrairement à l'étude de Bonati et Andriana (2017), dans laquelle la photovoix et les rencontres sont individuelles. Du côté de Spassiani et ses collègues (2017), le processus par et pour les jeunes ayant une DI est collaboratif à toutes les étapes de la collecte des données, comme la prise de photos en sous-groupes, l'identification des facilitateurs et des obstacles dans le collège et l'analyse des photos en grands groupes. Quant à Bonati et Andriana (2021), les participant-e-s documentent d'abord les forces de leur communauté scolaire, les aspects à améliorer et les activités appréciées. Ensuite, les photos sont décrites et discutées en entretiens individuels.

Les histoires numériques (Ward et al., 2022) sont de courtes vidéos qui illustrent des expériences pédagogiques. Dans cette étude, les histoires numériques sont produites dans le cadre d'un club de codage, dans lequel les participant-e-s doivent concevoir un jeu vidéo. Une fois ce dernier terminé, les participant-e-s documentent le processus de création sous la forme d'une histoire numérique. Il y a une reconnaissance du savoir expérientiel des participant-e-s lors de différentes étapes de création du jeu : la préparation, le tournage et l'édition du jeu.

La technique de dessins et d'élaboration (Näslund et Gardelli, 2013 ; Okyere et al., 2021) a lieu au moment des entrevues lorsque les participant-e-s dessinent leurs réponses aux questions. De manière similaire à la photovoix, les dessins peuvent être décrits lors des entretiens individuels avec chacun-e des participant-e-s.

Dans le cas d'Okyere et ses collègues (2021), l'élaboration des dessins se fait à l'écrit et à l'oral en étant précédée par de l'observation tandis que, pour Näslund et Gardelli (2013), celle-ci n'a lieu qu'à l'oral.

4.2.3 Le contrôle sur le processus et les résultats de recherche

La recherche inclusive consiste à permettre aux participant-e-s d'exercer un contrôle quant au processus et aux résultats de la recherche. Dans le corpus d'articles, cette implication adopte plusieurs formes à travers la mobilisation de méthodes visuelles : photovoix, élaboration autonome d'un jeu vidéo et prise de décision durant tout le processus de recherche. Dans l'étude de Bonati et Andriana (2021), les participant-e-s ont plusieurs occasions pour prendre des photos qui illustrent leur inclusion sociale, autant dans le contexte de recherche qu'à l'extérieur. À la fin du projet, ces œuvres sont présentées dans le cadre d'une exposition publique organisée par les élèves et l'équipe de recherche. Pour ce qui est de Ward et ses collègues (2022), l'accent est mis sur la création d'un jeu par les participant-e-s, qui élaborent l'histoire, codent le logiciel, conçoivent la trame sonore et narrent le jeu. Les chercheur-se-s n'ayant pas nécessairement de connaissances préalables, leur place est plus effacée. Quant à eux, les participant-e-s de l'étude de Spassiani et ses collègues (2017) sont davantage de cochercheur-se-s : ce sont elles et eux qui établissent les objectifs de l'étude et la mènent, incluant l'analyse des résultats et la corédaction de l'article.

4.2.4 L'avancement des intérêts des personnes : les retombées

La recherche inclusive se caractérise également par la prise en compte des intérêts des personnes ayant une DI dans le but de mener à des changements sociaux en leur faveur (Johnson et Walmsley, 2003). Dans tous les articles, l'objectif principal est d'approfondir notre compréhension des élèves ayant une DI. Pour ce faire, ces projets visent le développement de diverses compétences, l'application d'interventions adaptées et l'inclusion des caractéristiques des personnes ayant une DI.

Les retombées chez les participant-e-s ayant une DI sont variables selon les études retenues. Du côté de Ward et ses collègues (2022), l'objectif est de concevoir un jeu vidéo durant un atelier parascolaire d'apprentissage en codage. Les participant-e-s peaufinent ainsi des habiletés techniques dans le codage, le graphisme ainsi que la composition musicale. Le développement de ces compétences permet d'observer les retombées positives en termes d'apprentissages faits par les participant-e-s à travers la production d'histoires numériques. De l'autre côté, pour Bonati et Andriana (2021) ainsi que Näslund et Gardelli (2013), l'objectif est d'améliorer l'inclusion sociale et la communication. Les chercheuses Bonati et Andriana (2021) discutent de l'importance de l'interdépendance entre la recherche et la communauté pour produire des changements cohérents avec les perspectives des participant-e-s. Elles visent le développement de certaines compétences utiles dans le contexte scolaire, comme la collaboration avec d'autres élèves, le développement des solutions concrètes et le travail en équipe. Les retombées incluent la construction de leurs connaissances sur l'éducation inclusive ainsi que l'opportunité de discuter, d'échanger et de trouver des solutions sur ce sujet. Quant à Näslund et Gardelli (2013), les retombées ciblées sont en lien avec l'influence de l'utilisation des TIC sur l'agentivité des participant-e-s en cohérence avec leurs intérêts, comme les jeux vidéo et la communication. Également, elles et ils peuvent connaître de nouveaux moyens d'utilisation en employant les TIC pour communiquer avec plus d'aisance (p. ex., l'exploration d'outils, comme l'édition photo). Ainsi, les retombées sont nombreuses : l'établissement d'un lien entre expérience personnelle et collective, l'utilisation des technologies pour être « actif » dans sa vie et la découverte d'autres formes de participation. Dans le cas de Spassiani et ses collègues (2017), le but de la recherche est de relever les perspectives et opinions des étudiant-e-s ayant une DI afin de comprendre le soutien et les barrières rencontrées. Les résultats de recherche sont présentés auprès du personnel du collège (incluant

professeur·e-s, direction, soutien pédagogique). Les pistes de solutions proposées par les participant·e-s peuvent être entendues dans l'optique d'améliorer leur expérience en lien avec : les aspects appréciés (la socialisation, l'obtention d'un diplôme, l'apprentissage, l'utilisation des technologies, le sport et l'architecture du campus) ; les aspects qui ne sont pas affectueux (l'étude et les évaluations, le déplacement, les cours tôt le matin) ; les mesures d'appui (celles en classe, les rampes, les portes automatiques et les ascenseurs, le service de conseil pédagogique, les cartes du campus), et ; les obstacles (les portes difficiles à ouvrir, les escaliers, signalisations difficiles à lire). Dans cette étude, les retombées comprennent une compréhension plus approfondie des facteurs influençant la participation collégiale et la prise de parole pour témoigner de son expérience sans parent ou tuteur·rice.

Toutes les études retenues relèvent des retombées positives pour les participant·e-s, sauf pour Okyere et ses collègues (2021) qui ne les explicitent pas. Implicitement, nous relevons les retombées suivantes : l'émancipation par la prise de décision et le développement de leur réflexivité lors de la technique « dessin et écriture ». Dans ce projet, l'accent est mis sur la représentation de la perspective des élèves, en soulignant que peu d'écrits scientifiques s'y sont intéressés. Nous considérons que la méthodologie impliquant cette jeune population est une retombée en soi afin d'élargir ce champ de recherche. Elle permet aux participant·e-s de s'exprimer par soi-même, de faire émerger des thématiques de recherche basées sur leurs expériences et de mobiliser plusieurs méthodes pour faciliter l'accessibilité de l'étude aux jeunes ayant une DI.

5. DISCUSSION

Dans cette recension des écrits, nous nous intéressons à l'utilisation des méthodes visuelles et à leurs retombées sur les jeunes ayant une DI. Pour répondre à trois objectifs (1.1 Décrire les articles ; 1.2 Relever les méthodes visuelles, et ; 1.3 Définir leurs retombées), nous avons analysé le corpus en nous appuyant sur les caractéristiques de recherche inclusives (Johnson et Walmsley, 2003).

Les recherches recensées permettent de constater que les méthodes visuelles deviennent complémentaires dans la compréhension des perspectives des jeunes ayant une DI, en appuie aux autres méthodes qualitatives traditionnelles, comme l'entretien individuel. Selon plusieurs chercheur·se·s (Booth et Booth, 2003 ; Bozall et Ralph, 2009 ; Roldan-Alvarez et al., 2021), le soutien visuel découlant de ces méthodes est une représentation concrète pour les participant·e-s qui peuvent ainsi mieux saisir les buts d'une recherche et davantage s'y impliquer. Pour favoriser l'accessibilité de la recherche, la combinaison de plusieurs méthodes, dont celles qui sont visuelles (p. ex., photovoix, histoires numériques, technique de dessins et d'élaboration), est une stratégie présente dans l'ensemble du corpus. Autrement dit, l'implication des participant·e-s se voit facilitée par les méthodes visuelles. Comme d'autres équipes de recherche, Bigby et Frawley (2010) soutiennent que ces méthodes simplifient la cocréation et la communication avec l'équipe de recherche. À propos de la photovoix, Jurkowski (2008) propose que cette façon de créer des données permette aux équipes de recherche d'atteindre une compréhension plus approfondie et nuancée de l'expérience de leurs participant·e-s, ce qui est également vrai pour les autres méthodes visuelles. Les auteurs·trice·s Rojas et Sanahuja (2012) indiquent que ces moyens alternatifs « mettent en lumière les revendications de ceux et celles qui préfèrent les méthodes alternatives d'expression à l'expression par la parole » [Traduction libre] (p. 32). Pour Kennedy et Brewer (2014), leur étude sur l'intégration de méthodes visuelles permet de faire l'expérience de la recherche de manière agréable et enrichissante. En d'autres mots, ces méthodes alternatives, combinées ou non aux entretiens traditionnels, sont des outils pour faire reconnaître les perspectives des jeunes ayant une DI ou qui ne peuvent s'exprimer aisément

à l'oral. La présentation des résultats peut tout autant être facilitée lorsque ce sont les participant-e-s qui la font. L'accent est ainsi mis sur la collaboration et la coconstruction des données, ce qui permet aux participant-e-s d'exercer du contrôle à plusieurs étapes, notamment lors de l'analyse et de la présentation des résultats dans certains cas.

On remarque que toutes les caractéristiques de la recherche inclusive (Johnson et Walmsley, 2003) ne se retrouvent pas dans tous les articles retenus. Ce constat est également présent dans d'autres recensions qui relèvent une diversité de manières de faire de la recherche inclusive (Stack et Macdonald, 2014). Stack et Macdonald (2014) remarquent qu'il n'y a pas une seule façon de faire ce type de projet et qu'un bon nombre d'obstacles sont à prendre en considération. Comme dans le cas de notre analyse, certaines recherches atteignent la majorité des caractéristiques de la recherche inclusive tandis que d'autres tendent vers cette posture de recherche.

L'une des limites importantes des méthodes visuelles demeure la distribution de pouvoir déséquilibrée entre l'équipe de recherche et les participant-e-s, comme le remarquent Chinn et Balota (2023). Selon plusieurs auteur-ric-e-s (Strnadova et Walmsley, 2018 ; Walmsley, 2014), il est recommandé de préciser les droits d'auteur des participant-e-s et de documenter leur contribution dans le cadre de la recherche. Auprès d'enfants ou de personnes ayant une DI, il n'apparaît pas toujours réaliste de discuter des contributions des participant-e-s, notamment puisqu'il peut y avoir plusieurs obstacles entourant l'obtention du consentement, le recrutement ainsi que les disponibilités des participant-e-s (Coons et Watson, 2013 ; Richard et Morse, 2013). Ce sont alors les équipes de recherche qui détiennent la majorité du pouvoir décisionnel. Richard et Morse (2013) réitèrent que la recherche qualitative amène souvent les équipes de recherche à adapter leurs objectifs et méthodes au fil du processus en raison des enjeux émergents (p. ex., difficulté à recruter, manque de données, découverte d'éléments nouveaux). Notre analyse souligne l'engagement des équipes de recherche à s'impliquer dans un processus pour développer des recherches plus inclusives, qui inclut cette adaptation des méthodes en considérant les caractéristiques des personnes ayant une DI. Dans tous les cas, les équipes de recherche prennent en considération les spécificités des participant-e-s en adaptant leurs méthodes pour qu'elles soient plus significatives et flexibles.

Dans l'ensemble du corpus analysé dans cette recension des écrits, les retombées sont variées à travers le développement de compétences sur les plans communautaire, social, technique et technologique. Ces bénéfices demeurent un des atouts des méthodes visuelles fréquemment cité dans plusieurs écrits (Eratay, 2020 ; Jurkowski, 2008 ; Roldan-Alvarez et al., 2021; Safari et al., 2023). Également, par la nature concrète des méthodes visuelles, le transfert de connaissances est ciblé vers des situations quotidiennes dans un environnement structuré par les équipes de recherche. Les résultats de notre analyse fait écho à plusieurs autres recensions se penchant sur l'utilisation des méthodes visuelles auprès de personnes ayant une DI (Bigby et al., 2013 ; Ellis, 2017; Stack et Macdonald, 2013 ; Rix et al., 2019). Dans ces recherches, les retombées sur les participant-e-s adultes concernent la reconnaissance de leurs droits et de leurs intérêts, la prise de décision dans la recherche et la clarification du processus de collaboration entre participant-e-s et équipes de recherche. En effet, ces projets mettent en évidence le rôle actif que peuvent jouer les personnes ayant une DI, ce qui alimente la prise de décision en contexte de recherche. Dans une recension, Rix et ses collègues (2020) discutent certaines idées des personnes ayant une DI, qui souhaitent notamment avoir accès aux résultats scientifiques sous forme de synthèses, d'utiliser des méthodes alternatives d'expression (p. ex., dessins, texte, composition d'images) et d'être consultées sur les sujets qui les touchent.

Dans notre recension, nous remarquons que le développement de compétences à travers la prise de parole est un moyen de soutenir la visée transformative de la recherche inclusive. Au regard des articles recensés, nous observons que l'acquisition de compétences pourrait mener à des changements de pratiques et de structures sociales dans les milieux scolaires. Comme le soulignent Pearce et Wood (2019), nous remarquons plusieurs conditions présentes dans le corpus qui outillent les participant-e-s, comme le dialogue avec elles et eux pour amplifier leur parole plutôt que de parler à leur place ainsi que l'inclusion des jeunes en considérant leurs particularités (en lien ou non avec la DI) et leurs intérêts. L'emploi de méthodes visuelles permet de développer des compétences communicationnelles qui mènent les participant-e-s à s'affirmer davantage et à avoir un impact significatif dans leur environnement (Beighton et al., 2019). Des pistes de réflexion afin de repenser les milieux scolaires sont également issues du processus de recherche. Par exemple, pensons à des changements de modalités d'apprentissage et d'évaluation, qui pourraient intégrer des méthodes visuelles d'expression (Jones et al., 2022; Klefbeck, 2021). Tout comme l'ont appliquée l'équipe de Jones et ses collègues (2022), la pédagogie par projet serait également une avenue à explorer, en mobilisant ces mêmes méthodes dans l'élaboration et la présentation d'un projet collaboratif. En ce sens, la mobilisation de méthodes visuelles auprès des élèves a un potentiel transformateur, compte tenu du nombre limité d'articles à ce propos.

Si ces recherches apportent des retombées chez les participant-e-s, il s'avère essentiel de se questionner sur la prise en compte de ces données dans la prise de décision (Lundy, 2007) et de s'assurer qu'elles permettent de donner la parole à tous les jeunes plutôt que seulement celles et ceux dont les positions sont moins subversives (Pearce et Wood, 2019). En effet, les retombées doivent être également envisagées en termes de justice sociale si l'on veut qu'elles amènent des changements significatifs dans les conditions de scolarisation et de vie des élèves (Browne et Millar, 2019). Si les occasions de prise de paroles n'existent pas pour les jeunes ayant une DI, rien ne sert d'apprendre de nouvelles compétences, à exprimer son point de vue ou à prendre des décisions. Les données issues de recherche auprès des jeunes ayant une DI doit amener à un changement de culture en sciences de l'éducation (Andriana et Evans, 2020). Les intervenant-e-s doivent prendre en considération les voix de tous les élèves pour mettre en place des pratiques qui sont plus respectueuses des besoins de chacun-e (Andriana et Evans, 2020).

Dans la prise en compte des résultats la présente recension des écrits pour de futures recherches, quelques limites doivent être considérées. D'abord, la recherche documentaire a été menée dans les bases de données anglophones et francophones les plus courantes. Des articles en dehors de celles-ci n'ont pas été sélectionnés, qu'ils soient dans une autre langue ou dans des bases de données moins connues. Également, les méthodes visuelles est un terme parfois méconnu et d'autres mots auraient pu être employés pour référer aux mêmes types de méthodes centrées sur l'usage de contenu visuel pour soutenir l'expression des participant-e-s ayant une DI (p. ex., créatives, artistiques, support visuel ; McIntosh, 2010). Étant donné le nombre limité d'articles retenus, l'intégration de plus d'écrits aurait pu changer nos conclusions sur l'utilisation des méthodes visuelles. Toutefois, la taille du corpus souligne l'absence de recherches à ce propos, ce qui vient appuyer la pertinence de cette étude qui vise à mettre en lumière les projets valorisant la voix des jeunes ayant une DI.

6. CONCLUSION

Cette recension des écrits se penche sur la mobilisation de méthodes visuelles auprès d'élèves ayant une DI. Il s'agit d'une première étude de ce genre, car peu d'attention est accordée aux jeunes dans le champ de recherche en DI. Nos analyses montrent que les recherches s'engagent dans un processus visant à développer

des méthodologies plus inclusives tout en prenant en compte les contraintes susceptibles de faire obstacle à l'inclusion souhaitée. Tout comme le soulignent Stack et Macdonald (2014), il n'y a pas qu'une manière de faire de la recherche inclusive.

Nos constats font écho aux recherches s'étant intéressées à une population adulte ayant un DI et enrichissent notre compréhension d'un sous-groupe plus jeune. Les résultats démontrent l'importance de concrétiser le potentiel des méthodes visuelles comme leviers essentiels pour la relation entre les participant-e-s et l'équipe de recherche. En d'autres termes, les méthodes visuelles créent des ponts au-delà des différences communicationnelles, ce qui permet de tendre vers de la recherche plus inclusive auprès des personnes marginalisées. Elles sont alors un outil à découvrir et à mobiliser pour amplifier la voix des jeunes, tout comme l'encourage la Convention des Nations unies relative aux droits des enfants (Nations unies, 1989).

En nous intéressant à cette population souvent exclue de la recherche, nous souhaitons inciter d'autres chercheur-se-s à reconnaître les répercussions positives qu'ont les méthodes alternatives, tant pour la recherche que pour les participant-e-s. Particulièrement dans les contextes scolaires, il serait pertinent d'étudier le développement de compétences liées aux méthodes visuelles. Des équipes de recherche pourraient s'intéresser aux retombées spécifiquement dans les classes et les parcours de ces jeunes. De manière complémentaire, il sera primordial d'approfondir notre compréhension concernant la voix transformatrice des élèves (Pearce et Wood, 2019), qui peut faire évoluer les milieux en considérant davantage les perspectives des jeunes ayant une DI par le biais des méthodes visuelles.

7. REFERENCES

- Andriana, E. et Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 103(1), 101644. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Australian government. (2011). *National disability research and development agenda*. Department of Social Services. https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/07_2014/national_disability_research_and_development_agenda_-_final_0_0.pdf
- Beighton, C., Victor, C., Carey, I. M., Hosking, F., DeWilde, S., Cook, D. G. et Harris, T. (2019). "I'm sure we made it a better study...": Experiences of adults with intellectual disabilities and parent carers of patient and public involvement in a health research study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 78–96.
- Bigby, C. et Frawley, P. (2010). Reflections on doing inclusive research in the "Making life good in the community" study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35, 53-61. <https://doi.org/10.3109/13668251003716425>
- Bigby, C., Frawley, P. et Ramcharan, P. (2014). Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 27(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/jar.12083>

- Bonati, M. L. et Andriana, E. (2021). Amplifying children's voices within photovoice: Emerging inclusive education practices in Indonesia. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 409–423. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bld.12405>
- Booth, T. et Booth, W. (2003). In the frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. *Disability & Society*, 18(4), 431–442.
- Boxall, K. et Ralph, S. (2009). Research ethics and the use of visual images in research with people with intellectual disability. *Journal of intellectual & developmental disability*, 34(1), 45–54. <https://doi.org/10.1080/13668250802688306>
- Bragg, S. (2011). “Now it’s up to us to interpret it”: Youth voice and visual methods in creative learning and research. Dans P. Thomson et J. Sefton-Green (dir.), *Researching creative learning: Methods and issues* (p. 88–103). Routledge.
- Browne, L. et Millar, D. K. (2019). Increasing student voice and empowerment through technology: Not just listening to the voice of the learner but using their digital capabilities to benefit a whole college community. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1433-1443.
- Carrington, S. et MacArthur, J. (2012). *Teaching in inclusive school communities*. John Wiley and Sons.
- Charlton, J. I. (2000). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. University of California Press.
- Chinn, D. et Balota, B. (2023). A systematic review of photovoice research methods with people with intellectual disabilities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 36(4), 725–738. <https://doi.org/10.1111/jar.13106>
- Cluley, V. (2017). Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 39-46. <https://doi.org/10.1111/bld.12174>
- Coons, K. D. et Watson, S. L. (2013). Conducting Research with individuals who have intellectual disabilities: Ethical and practical implications for qualitative research. *Journal on Developmental Disabilities*, 19(2).
- Ellis, L. (2018). Making decisions together? Exploring the decision-making process in an inclusive research project. *Disability & Society*, 33(3), 454–475. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1392932>
- Eratay, E. (2020). Effectiveness of the direct instruction method in teaching leisure skills to young individuals with intellectual disabilities: Abstract, introduction, method, results, discussion, conclusion, references. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 439–451.
- Fougeyrollas. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Presses de l’Université Laval.
- Fielding, M. (2012). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. Dans H. Daniels, H. Lauder et J. Porter (dir.), *Educational theories, cultures and learning* (pp. 101–116): Routledge.
- Fullana, J., Pallisera, M., Català, E. et Puyalto, C. (2017). Evaluating a Research training program for people with intellectual disabilities participating in inclusive research: The views of participants. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 30(4), 684-695. <https://doi.org/10.1111/jar.12262>

- Heffron, J. L., Spassiani, N. A., Angell, A. M. et Hammel, J. (2018). Using photovoice as a participatory method to identify and strategize community participation with people with intellectual and developmental disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 25(5), 382–395. <https://doi.org/10.1080/11038128.2018.1502350>
- Johnson, K. et Walmsley, J. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- Jones, C. T., Collins, K. et Zbitnew, A. (2022). Accessibility as aesthetic in broadcast media: Critical access theory and disability justice as project-based learning. *Journalism & Mass Communication Educator*, 77(1), 24–42.
- Jurkowski, J. M. (2008). Photovoice as participatory action research tool for engaging people with intellectual disabilities in research and program development. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(1), 1–11. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2008\)46](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2008)46)
- Klefbeck, K. (2023) Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983862>
- Kennedy, L. et Brewer, G. (2016). Creative methodologies to enhance communication. *British Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 35–42.
- Kiernan, C. (1999). Participation in research by people with learning disability: Origins and issues. *British Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 43–47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.1999.tb00084.x>
- Louw, J. S., Kirkpatrick, B. et Leader, G. (2020). Enhancing social inclusion of young adults with intellectual disabilities: A systematic review of original empirical studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(5), 793–807. <https://doi.org/10.1111/jar.12678>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/30032800>
- Luttrell, W. et Chalfen, R. (2010). Lifting up voices of participatory visual research. *Visual studies*, 25(3), 197–200.
- MacNaughton, G. et Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. Dans M. J. Kehily (dir.), *An introduction to childhood studies* (p. 161–76). Open University Press.
- Mannay, D. (2015). *Visual, narrative and creative research methods: Application, reflection and ethics*. Routledge.
- McIntosh, P. (2010). *Action research and reflective practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. Routledge.
- McLaughlin, J. et Coleman-Fountain, E. (2019). Visual methods and voice in disabled childhoods research: Troubling narrative authenticity. *Qualitative Research*, 19(4), 363–381.

- Näslund, R. et Gardelli, Å. (2013). "I know, I can, I will try": Youths and adults with intellectual disabilities in Sweden using information and communication technology in their everyday life. *Disability & Society*, 28(1), 28–40. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.695528>
- Nind, M. (2011). Participatory data analysis: A step too far? *Qualitative Research*, 11(4), 349–363. <https://doi.org/10.1177/1468794111404310>
- Nind, M. et Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102–109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>
- Okyere, C., Aldersey, H. M. et Lysaght, R. (2021). Strategies for engagement of children with intellectual and developmental disabilities: Reflections from a study in inclusive schools in Accra, Ghana. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(4), 379-394. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1796959>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme.
- Overmars-Marx, T., Thomése, F. et Moonen, X. (2018). Photovoice in research involving people with intellectual disabilities: A guided photovoice approach as an alternative. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e92-e104. <https://doi.org/10.1111/jar.12329>
- Pauwels, L. (2020). *The Sage Handbook of Visual Research Methods* (2nd ed.). Sage P.
- Pearce, T. C. et Wood, B. E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide students voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Richard, L. et Morse, J. (2013). *Read me first for a user's guide to qualitative methods* (3rd ed.). Sage.
- Rix, J., Garcia Carrizosa, H., Seale, J., Sheehy, K. et Hayhoe, S. (2020) The while of participation: A systematic review of participatory research involving people with sensory impairments and/or intellectual impairments. *Disability & Society*, 35(7), 1031–1057. <http://www.doi.org/10.1080/09687599.2019.1669431>
- Rojas, S. et Sanahuja, J. M. (2012). The image as a relate: Video as a resource for listening to and giving voice to persons with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 31–36.
- Roldán-Álvarez, D., Martín, E. et Haya, P. A. (2021). Collaborative video-based learning using tablet computers to teach job skills to students with intellectual disabilities. *Education Sciences*, 11(8), 437.
- Safari, M. C., Wass, S. et Thygesen, E. (2023). Motivation of people with intellectual disabilities in technology design activities: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Behaviour & Information Technology*, 42(1), 89–107.
- Spassiani, N. A., Ó Murchadha, N., Cince, M., Biddulph, K., Conradie, P., Costello, F., Cox, L., Daly, E., Daly, O., Middleton, C., McCabe, K., Philips, M., Soraghan, S. et Tully, K. (2017). Likes, dislikes, supports and barriers: The experience of students with disabilities in university in Ireland. *Disability & Society*, 32(6), 892–912. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320272>

- Stack, E. et McDonald, K. E. (2014). Nothing about us without us: Does action research in developmental disabilities research measure up? *Journal of Policy and practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 83–91.
- Strnadová, I. et Walmsley, J. (2018). Peer-reviewed articles on inclusive research: Do co-researchers with intellectual disabilities have a voice? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 132–141.
- Traina, I. (2016). Participatory & emancipatory approaches in disability research: Possible allies for supporting active citizenship, civil rights and actions of social innovation. *Considering Disability Journal*, 1(1), 829.
- United Kingdom Government. (2010). *The government white paper equity and excellence: Liberating the NHS*. Department of Health. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/213823/dh_117794.pdf
- United Nations. (2006). *Conventions on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16(2), 187–205.
- Walmsley, J., Strnadová, I. et Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751–759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>
- Ward, V., Parsons, S., Kovshoff, H. et Crump, B. (2022). Co-creation of research and design during a coding club with autistic students using multimodal participatory methods and analysis. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.864362>
- Zarb, G. (1992). On the road to Damascus: First steps towards changing the relations of disability research production. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 125–138.