

La collaboration au service de l'ethnographie interprétative pour livrer une description dense de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé

Thania Corbeil, Ph. D. and Hélène Larouche, Ph. D.

Volume 37, Number 2, Fall 2018

La fabrique interactive des analyses qualitatives

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1052106ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1052106ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Corbeil, T. & Larouche, H. (2018). La collaboration au service de l'ethnographie interprétative pour livrer une description dense de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé. *Recherches qualitatives*, 37(2), 17–38. <https://doi.org/10.7202/1052106ar>

Article abstract

Dans le cadre d'une étude doctorale menée par la première auteure de cet article, l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé a été exploré en adoptant une méthodologie basée sur l'ethnographie interprétative. En prenant appui sur cette étude, nous souhaitons dans cet article éclairer les opérations effectuées dans l'ombre de la fabrique interactive des analyses qualitatives en rendant explicite la démarche de construction de sens. Après avoir présenté les ancrages contextuels, conceptuels et méthodologiques de l'étude, nous retraçons les étapes de la démarche d'analyse déployée en montrant comment celle-ci est le fruit d'un construit social. Nous insisterons alors plus particulièrement sur le rôle d'importance joué par des amis critiques pour réaliser une description dense de l'accompagnement qui a donné lieu à deux récits déployés dans une trame narrative.

La collaboration au service de l'ethnographie interprétative pour livrer une description dense de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé

Thania Corbeil, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Hélène Larouche, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Dans le cadre d'une étude doctorale menée par la première auteure de cet article, l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé a été exploré en adoptant une méthodologie basée sur l'ethnographie interprétative. En prenant appui sur cette étude, nous souhaitons dans cet article éclairer les opérations effectuées dans l'ombre de la fabrique interactive des analyses qualitatives en rendant explicite la démarche de construction de sens. Après avoir présenté les ancrages contextuels, conceptuels et méthodologiques de l'étude, nous retraçons les étapes de la démarche d'analyse déployée en montrant comment celle-ci est le fruit d'un construit social. Nous insisterons alors plus particulièrement sur le rôle d'importance joué par des amis critiques pour réaliser une description dense de l'accompagnement qui a donné lieu à deux récits déployés dans une trame narrative.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, DESCRIPTION DENSE, ANALYSE INTERPRÉTATIVE, RÉCITS, ACCOMPAGNEMENT, POLYHANDICAP

Soudain, le corps d'Angélique se raidit. Elle s'arcboute dans son fauteuil roulant, sa bouche s'ouvre, ses bras se lèvent de chaque côté de son corps. Puis, tout en posant très lentement sa tête sur son appuie-tête, son corps se relâche. Ses bras redescendent doucement près de ses cuisses et ses yeux se mettent à tourner. [...]

Cinq secondes se sont écoulées quand Angélique, d'un mouvement de déglutition, semble revenir à elle.

Maintenant, elle sourit. (Corbeil, 2016, p. 170)

Introduction

Ce court extrait est tiré de la thèse de doctorat de Corbeil (2016), dont l'objet concernait l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé dans une perspective d'apprentissage. La citation en amorce, qui décrit finement une convulsion épileptique chez Angélique, une des deux participantes à l'étude, montre l'importance de repérer et de décoder les plus subtiles réactions de l'élève polyhandicapé pour le soutenir dans ses apprentissages. La richesse et la finesse de cette brève description mènent par ailleurs au cœur des spécificités propres à « l'ethnographie interprétative » (Geertz, 1998, 2005) : réaliser une « description dense » (Geertz, 1998, 2005) du phénomène à l'étude. En adoptant l'ethnographie comme posture dans cette étude doctorale, il ne s'agissait pas seulement pour l'auteure d'être au plus près du terrain d'investigation pour voir et comprendre ce qui s'y jouait, mais il s'avérait nécessaire de faire voir à un lecteur qui, lui, n'avait pas vu. Or, en ethnographie, la démarche qui transforme les données empiriques en une mise en forme narrative qui traduit, reconstruit et raconte le réel laisse une part d'ombre que l'ethnographe divulgue rarement. Pourtant, entre son immersion sur le terrain et le compte-rendu de son analyse, plusieurs défis ponctuent le parcours du chercheur qui emprunte la voie de l'ethnographie. Le défi est d'autant plus grand lorsque cette ethnographie s'inscrit dans le champ du polyhandicap, car le chercheur n'a pas un accès direct à ce que vit, pense, ressent l'élève puisque ce dernier est le plus souvent privé du langage verbal et il s'exprime par un mode idiosyncrasique (Ponsot & Boutin, 2017).

Cet article insiste plus particulièrement sur la démarche d'analyse en présentant, avec le plus de transparence possible, les opérations effectuées dans l'ombre de la fabrique interactive des analyses qualitatives. Cette contribution s'inscrit dans un désir de rendre plus explicite la construction de sens dans une approche ethnographique de la recherche. Alors que la tâche d'écriture de l'ethnographe est souvent perçue comme une activité solitaire, nous verrons comment elle est le fruit d'un construit social et comment la collaboration des acteurs dessert pertinemment l'objet de recherche de la thèse présentée dans son parcours interprétatif.

Le texte se scinde en deux grandes parties. La première retrace les ancrages de l'itinéraire qui permettent de comprendre l'objet de l'étude, de repérer les capacités de l'élève polyhandicapé et de montrer la perspective choisie pour l'aborder, c'est-à-dire l'angle de l'accompagnement dans une perspective d'apprentissage : 1) les ancrages contextuels qui ont conduit à mener cette étude; 2) les ancrages conceptuels de l'accompagnement qui permettent de comprendre comment l'ethnographie interprétative s'est présentée en cohérence pour explorer l'accompagnement éducatif de deux élèves polyhandicapées dans leur milieu scolaire; 3) les ancrages méthodologiques qui fondent la démarche empirique suivie. Prenant appui sur ces ancrages, la deuxième partie détaille la démarche d'analyse déployée. En parcourant

les étapes de sa construction, nous mettons plus particulièrement l'accent sur le rôle exercé par des amis critiques pour rendre compte d'une description dense de l'accompagnement dans une mise en forme narrative livrée au sein de deux récits.

Les ancrages de notre itinéraire

Ce premier arrêt sur l'itinéraire emprunté concerne les ancrages contextuels de l'étude et vise à expliquer l'angle choisi pour aborder l'objet de recherche tout en justifiant la cohérence avec l'approche inclusive.

Les ancrages contextuels : emprunter une voie peu connue

En raison de l'intrication complexe de ses déficiences sur les plans cognitif, moteur, sensoriel, affectif et de la communication, à laquelle s'ajoutent d'importants problèmes de santé (Nakken & Vlaskamp, 2007), l'enfant polyhandicapé était considéré il y a à peine 60 ans comme « irrécupérable » et « inéducable » (Zucman, 2010), privé à ce titre de soins et d'éducation. Depuis, le regard porté par la société sur ce dernier s'est transformé (Zucman, 2004) et a évolué parallèlement aux changements survenus dans les modèles explicatifs du handicap (Brun & Mellier, 2016; Fougeyrollas, 2010). Accédant d'abord à une prise en charge sur le plan médical, assurant ainsi sa vie et une survie prolongée, la question de l'éducation de l'enfant polyhandicapé, de sa scolarisation et de sa participation sociale s'est progressivement imposée (Toubert-Duffort, 2017). Sous l'effet des mouvements des regroupements de parents d'enfants handicapés, l'approche médicale a laissé place à une approche sociale reconnaissant les droits fondamentaux de l'homme (Brun & Meillier, 2016), notamment celui de l'éducation pour tous (Rouanet, 2016), y compris pour l'enfant polyhandicapé.

Ce changement dans les conceptions s'inscrit au sein d'un vaste mouvement sur le plan international en faveur de l'éducation inclusive dont la mission consiste à soutenir l'épanouissement du plein potentiel de tous les enfants, sans aucune exception (Rouanet, 2016). Dans une perspective inclusive, l'éducation de l'enfant ne s'envisage plus à partir de ses déficiences, de ses incapacités ou de ses pathologies. L'éducation inclusive reconnaît plutôt la diversité : chaque enfant a sa propre manière d'être au monde. Dans une approche inclusive, le rôle de l'école consiste à permettre à chaque enfant d'y trouver sa place en mettant en œuvre les soutiens lui permettant de « réussir, de se construire et de s'ancrer » (Ébersold, 2006, p. 37). Pour créer les conditions d'une telle réussite, cela suppose, pour reprendre l'expression d'Ébersold (2006), « de penser le *capable* » (l'italique est de l'auteur) (p. 38). Autrement dit, réussir la mission de l'inclusion, c'est reconnaître en amont que tous les enfants, sans exception, ont des capacités.

Une telle reconnaissance ne va pas de soi lorsqu'elle concerne l'enfant polyhandicapé. Elle représente d'ailleurs une préoccupation relativement récente dans les pratiques (Toubert-Duffort, 2017). En milieu scolaire, le regard porté sur l'élève polyhandicapé demeure le plus souvent orienté vers ses déficits et l'accompagnement

éducatif de ce dernier s'appuie sur un modèle médical et rééducatif qui favorise le plus souvent le bien-être, la sécurité et le confort plutôt que le développement de ses compétences (Ouellet & Caya, 2013). Malgré l'intrication de ses difficultés, il est reconnu que l'élève polyhandicapé possède des capacités (Detraux & Lepot-Froment, 1998; Nader-Grosbois, 2006; Ouellet & Caya, 2013). Or celles-ci peuvent facilement passer inaperçues, car elles se dévoilent par des réactions qui se manifestent dans l'infiniment petit : des mimiques, des sourires, des émissions vocales ou bien encore par des silences (Toubert-Duffort, 2017). Dans ce contexte, enseigner à l'élève polyhandicapé représente un véritable défi qui pose le problème suivant : comment repérer ses capacités pour le soutenir dans ses apprentissages ?

Partant de ce problème, et en cohérence avec l'approche inclusive, l'étude doctorale à la base cet article a proposé l'angle de l'accompagnement comme objet à interroger afin de mieux comprendre ce que signifie accompagner l'élève polyhandicapé pour repérer ses capacités et le soutenir dans ses apprentissages. Cet angle a emprunté une voie peu explorée jusqu'alors afin de relever le pari de l'éducabilité auquel nous convie Meirieu (2009). Pour l'élève polyhandicapé, cette voie invite à un accompagnement éducatif imprévisible, mais non aléatoire, puisqu'il a été doté de quelques balises conceptuelles.

Les ancrages conceptuels : quelques balises pour comprendre l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé

L'accompagnement de la personne polyhandicapée se décline dans des expressions telles qu'accompagner la douleur (De Fornel & Verdier, 2014), accompagner les familles (De Becker & Flabat, 1999), accompagner le vieillissement (Ancet, 2011), accompagner les soins (Zucman, 2004), l'accompagnement palliatif (Grimont-Rolland, 2012; Viallard, 2014) ou bien encore l'accompagnement rééducatif (Legrand, 2008). Au regard des préoccupations que ces diverses expressions traduisent à l'égard des personnes polyhandicapées, l'accompagnement exprime davantage le fait qu'on prend en charge des personnes vulnérables et fragilisées. Cette voie, nous l'avons établie, représente une avenue à éviter. Lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux capacités et aux potentialités de l'élève polyhandicapé dans le domaine éducatif, comment se définit l'accompagnement ?

Pour tenter de comprendre le sens de cette notion, référons-nous à Zucman (2011) qui propose une définition de l'accompagnement éducatif en l'inscrivant précisément dans le champ du polyhandicap.

[L'accompagnement éducatif] signifie clairement que l'on chemine avec les jeunes polyhandicapés vers le même but et qu'on ne les regarde plus, ni de loin, ni isolément, ni de haut... C'est ce nouveau regard, proche et dénué d'a priori, qui permet de parler aujourd'hui de leur manière singulière d'être au monde (p. 11).

Les éléments centraux qui se dégagent de cette définition à la lumière d'écrits s'inscrivant plus largement au sein du champ de l'éducation (Boutinet, 2007; Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, & Stahl, 2001; Lhotellier, 2001; Paul, 2012; Vial, 2007) ou de l'éducation spécialisée (Huet, Mottes, & Julien, 2010; Prodhomme, 2012; Shaller, 2012) ont été approfondis. Il en est ressorti que l'accompagnement devait : 1) s'inscrire dans une perspective de cheminement « avec l'autre » « vers un même but »; 2) prendre en compte la nécessité d'adopter un regard proche pour découvrir les capacités de l'élève polyhandicapé; 3) repérer les réactions de l'élève polyhandicapé et leur attribuer un sens; 4) être dénué d'*aprioris* et mettre en place des médiations adaptées aux capacités de l'élève afin qu'il chemine selon son plein potentiel.

Ces quelques balises ont permis de formuler des objectifs spécifiques à l'étude afin de répondre à la question : que signifie accompagner l'élève polyhandicapé pour repérer ses capacités et le soutenir dans son cheminement en tenant compte de la globalité de son fonctionnement? L'un des objectifs poursuivis visait à décrire et à comprendre le fonctionnement de l'élève polyhandicapé en repérant et en décodant ses réactions (capacités, difficultés, centres d'intérêt, etc.). Pour atteindre cet objectif, des choix au regard de la méthodologie retenue et de la démarche d'analyse déployée ont été faits.

Dans la suite de notre propos, nous expliquons ces choix afin d'éclairer ce qui se joue dans la fabrique des analyses qualitatives. Pour ce faire, nous expliquons d'abord comment l'ethnographie interprétative s'est présentée comme la posture méthodologique la plus adéquate pour l'étude. Par la suite, nous rendons explicite la démarche d'analyse empruntée par l'auteure en montrant comment elle a été construite *dans* et *par* la collaboration de différents acteurs.

Les ancrages méthodologiques : le passage de la théorie à l'empirie

Les précisions méthodologiques qui suivent expliquent la posture adoptée pour le passage de la théorie et l'immersion dans la tâche empirique.

Le défi de décrire et d'interpréter

C'est à travers la vision interprétative de l'ethnographie propre à Geertz (1998, 2005) que les intentions spécifiques de la recherche ont trouvé des assises épistémologiques et méthodologiques. Si cette approche méthodologique poursuit toujours pour l'essentiel le but d'investiguer et de décrire un univers culturel afin de mieux le comprendre (Laperrière, 1997), la posture interprétative envisage cet univers culturel non pas comme une réalité supposée objective qu'il faut décrire, mais comme une « toile de signification » (Geertz, 1973) dont l'accès est possible grâce au travail interprétatif de l'ethnographe. Autrement dit, la description suppose l'interprétation et Geertz (1998, 2005) considère que l'interprétation passe par le recours à la « description dense ». Pour l'auteur, cette densité s'incarne dans la capacité de l'ethnographe à donner un sens profond à des symboles qui lui échappent. Réaliser une

description dense, c'est pour ainsi dire comprendre en profondeur ce qui se passe dans la réalité observée en lui donnant un sens.

Pour décoder le sens des réactions de l'élève polyhandicapé et réaliser une description dense de l'accompagnement éducatif, il semblait nécessaire de « jeter les filets » aussi loin et aussi largement que possible en prenant appui sur des données provenant de plusieurs sources. Si l'observation en situation a représenté le point central de la collecte de données, car elle s'inscrit au cœur de la posture ethnographique, d'autres modalités qui mettent à contribution la collaboration de différents acteurs ont également été utilisées : les conversations informelles, les entretiens, les dossiers scolaires, la vidéo, la réflexion personnelle, la réflexion partagée en triade, de même que le journal de chercheur. Avant d'expliquer comment ces modalités de collecte de données ont défini l'itinéraire ethnographique de la chercheuse, nous présentons brièvement le cadre d'investigation.

Le déroulement de l'investigation : présentation de l'école, de la classe, des participants et des étapes de l'itinéraire

L'investigation sur le terrain s'est déroulée sur une période de neuf mois. C'est en tant que chercheuse-actrice engagée que l'immersion de la première auteure s'est effectuée dans une classe de six élèves polyhandicapés au sein d'une école spécialisée accueillant des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne, sévère, profonde ou un polyhandicap, ou ayant un trouble du spectre de l'autisme. En plus de l'enseignante de la classe, d'autres intervenants de l'école œuvraient auprès des élèves de cette classe : un enseignant spécialiste en éducation physique, une enseignante spécialiste en musique, deux préposées aux élèves et, enfin, une infirmière. Si nous nous arrêtons plus longuement pour présenter les acteurs présents au sein de la classe, c'est pour mieux comprendre comment il a parfois été difficile de rendre compte de la complexité de la scène. Nous y reviendrons dans la suite de nos propos.

Deux élèves polyhandicapées, Angélique et Stessy (prénoms fictifs), âgées respectivement de 6 ans et de 9 ans au moment où s'est amorcée l'investigation, sont les deux participantes de l'étude. Avec le consentement éclairé des parents, le recrutement a été réalisé en collaboration avec l'enseignante selon la stratégie que Poupert (1997) nomme « contraste-approfondissement ». Le « contraste » s'observait dans les attitudes et les comportements manifestés initialement par chacune des deux élèves. L'enseignante décrivait Angélique comme une élève discrète, sage, prenant peu de place dans la classe et Stessy comme une élève éveillée et débordante d'énergie. Les cas contrastés visaient « l'approfondissement » de l'objet en donnant une vue plus élargie de celui-ci.

En ce qui concerne l'investigation sur le terrain, celle-ci s'est déroulée dans un parcours constitué de trois étapes. La première correspond à l'entrée sur le terrain, un élément-clé bien documenté dans la tradition ethnographique. C'est à travers une

immersion progressive que la chercheuse a jeté les bases d'une relation de confiance avec les deux élèves qu'elle souhaitait accompagner. Ainsi, elle a d'abord observé de façon non participante les deux élèves dans leur contexte de classe. Puis, au fil des rencontres, elle a commencé à participer aux activités de la classe en appui à l'enseignante en lui apportant son aide pour l'habillage et le déshabillage des élèves, pour l'alimentation ou bien encore pour la réalisation des activités de classe. Si au départ les deux élèves collaboraient peu aux activités lorsque la chercheuse intervenait auprès d'elles, cette collaboration s'est progressivement intensifiée au fil des rencontres et au fur et à mesure que la chercheuse apprenait à connaître leur fonctionnement et celui de la classe. Ces premières rencontres avec les élèves montrent que l'investigation ne pouvait être réalisée en adoptant une posture en extériorité et témoignent de la richesse et de l'utilité de l'approche ethnographique pour saisir ce que signifie accompagner l'élève polyhandicapé.

Pour pousser un peu plus en profondeur la connaissance à l'égard du fonctionnement des deux élèves, la chercheuse a consulté leurs dossiers scolaires et a réalisé un entretien à questions ouvertes (Boutin, 1997) avec la mère d'Angélique, un avec celle de Stessy puis un autre avec l'enseignante des deux élèves. Les informations issues des dossiers scolaires et des entretiens ont permis de dresser un portrait de chacune des élèves au regard de leurs caractéristiques et des soutiens à leur apporter sur le plan cognitif, moteur, sensoriel, affectif, de la communication et de la santé. Ces quelques repères ont servi d'appui pour progresser dans l'itinéraire ethnographique.

La deuxième étape concerne le moment où la chercheuse-actrice est intervenue auprès des deux élèves sur des cibles précises d'apprentissage. Celles-ci ont été identifiées en collaboration avec l'enseignante et à partir des points de repère énumérés à l'étape précédente. Succinctement, il s'agissait d'accompagner Angélique dans sa connaissance et sa compréhension du vocabulaire en lien avec le schéma corporel et d'accompagner Stessy dans son alimentation. Dix rencontres filmées ont eu lieu avec Angélique et 14 rencontres ont eu lieu avec Stessy¹. C'est à partir de ces enregistrements que la chercheuse a franchi le pas vers la troisième étape de sa démarche d'investigation.

Pour cette dernière étape, l'ensemble des rencontres filmées ont été visionnées par la chercheuse-actrice en vue de sélectionner dix « moments-clés », soit cinq pour chacune des deux élèves. La sélection de ces moments-clés, lesquels révélaient des réactions typiques et atypiques susceptibles d'éclairer l'objet de la recherche, n'a pas reposé sur des critères établis a priori, mais a pris appui sur la notion d'« incident clé » (Henriot-Van Zanten, Derouet, & Sirota, 1987). Comme l'explique Pepin (2012), l'incident en ethnographie n'est ni positif ni négatif, mais dépend de la manière dont l'ethnographe va lui donner du sens. Ainsi, l'interprétation du sens des réactions des élèves polyhandicapées servait en soi l'objectif poursuivi par l'étude, mais elle ne

pouvait se réaliser en vase clos. En effet, la complexité de la situation du polyhandicap nécessite de croiser plusieurs regards pour décoder au mieux les réactions (Toubert-Duffort, 2017). Cette exigence a conduit à considérer les mères de chacune des deux élèves et l'enseignante de la classe comme des informatrices privilégiées qui devaient participer aux visionnements des moments-clés. Ainsi, chaque moment-clé a été visionné en triade (la chercheure, la mère et l'enseignante) lors d'une rencontre qui était filmée.

Éminemment collaboratif, ce dispositif d'observation en triade et assisté par la rétroaction vidéo constitue d'ailleurs l'une des originalités de l'étude. C'est grâce à lui qu'il a été possible de construire un sens partagé à partir des interprétations de chaque actrice. Ce processus de négociation a contribué à décoder avec plus de justesse le sens des réactions des deux élèves et a permis de proposer et d'ajuster l'accompagnement afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Cet aspect, mis en évidence dans la thèse à laquelle nous renvoyons le lecteur (Corbeil, 2016), n'est pas celui sur lequel nous voulons insister dans la suite de notre propos. Nous voulons plutôt mettre l'accent sur la fabrique interactive des analyses qui a permis à la chercheure, dans son rôle d'ethnographe, de rendre compte de la construction de sens dans une structure narrative qui a été appelée « récit ».

La fabrique interactive des analyses

D'entrée de jeu, précisons qu'en cohérence avec la perspective interprétative de l'ethnographie, l'analyse ne consiste pas à présenter des données brutes pour ensuite les interpréter. L'interprétation et la description s'effectuent dans un même temps. Pour Geertz (1998, 2005), décrire, c'est interpréter. En ce sens, l'analyse interprétative consiste plutôt « à trier des structures de signification » (Geertz, 1998, p. 6) et à rendre compte de manière narrative des différents niveaux de signification en recourant à une description dense (Costey, 2003). Cela dit, quels sont les procédés qui mènent à la densité de la description? L'obscurité entourant ces procédés et les conditions pour assurer la rigueur de l'analyse représentent des critiques souvent formulées au regard de la perspective interprétative développée par Geertz (Costey, 2003; Paillé, 2011). Conséquemment, expliciter cette démarche, le plus souvent laissée dans l'ombre, constitue l'apport original de cet article. Voyons d'abord comment des « amis critiques » (Dolbert & Clément, 2004) ont joué un rôle d'importance dans la fabrique interactive des analyses qui visait à amener le lecteur au plus près de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé.

Le rôle des amis critiques pour construire le récit ethnographique

Précisons d'abord que l'expression *ami critique* fait référence à une stratégie parfois utilisée en recherche qualitative afin d'assurer la rigueur de la recherche au moment où le chercheur interprète ses données (Dolbert & Clément, 2004). *Ami* n'est pas ici pris au sens intime du terme; il peut être, par exemple, un collègue, un expert d'un

domaine, un autre professionnel qui « s'engage à réagir à ce qui lui sera présenté en posant des questions et en offrant son point de vue » (Dolbert & Clément, 2004, p. 204).

La chercheuse a eu recours à trois amis critiques : un intervenant du domaine psychosocial, la directrice de sa thèse et sa codirectrice. Ces amis critiques lui ont permis d'enrichir les récits ethnographiques en les questionnant et en les commentant à partir de leur posture qui différait sur les plans théorique, méthodologique et professionnel. Dans les prochaines parties, nous retraçons les allers-retours entre l'exercice d'écriture mené par la chercheuse et les commentaires faits par les amis critiques. Nous verrons comment il a été possible de trouver le bon compromis, si nous pouvons nous exprimer ainsi, entre le « voir » et le « donner à voir ».

La première tentative de rédaction ou le défi de « s'imaginer la scène »

À la suite des rencontres de réflexion partagée, l'intention de la doctorante était de consigner les interprétations des mères et celles de l'enseignante en recourant à des tableaux permettant d'inscrire ses actions et ses attitudes en tant que chercheuse-actrice, les réactions de l'élève, de même que les particularités de l'environnement éducatif. En guise d'exemple, le Tableau 1 présente le découpage d'un moment-clé pour Angélique.

Afin de juger de la pertinence des éléments relevés pour mettre en forme les données, leur appréciation a été soumise à des « amis critiques ». Des commentaires et des suggestions ont alors été émis : d'une part, cette mise en forme ne leur permettait pas de se représenter les réactions des élèves et, d'autre part, les informations trop peu nombreuses concernant le déroulement des moments-clés ne leur permettaient pas de « s'imaginer la scène ». Il faut comprendre que les réactions des élèves polyhandicapés s'observent plus qu'elles ne s'entendent et elles se sont manifestées dans le cadre de cette étude dans un contexte de classe constitué d'objets, de couleurs, d'odeurs, de sons et de personnes. En fait, les difficultés rencontrées découlaient en grande partie du fait que les amis n'avaient pas accès aux enregistrements vidéos alors que la chercheuse-actrice, à force de visionnements et parce qu'elle avait été engagée dans l'action, était imprégnée d'images lui permettant de se représenter les réactions de même que le déroulement des moments-clés. Comment rendre compte de ce qu'avait vécu la chercheuse lors des interventions et de ce qu'elle avait observé lors des visionnements? Tout donner à voir était impossible, mais que devait-elle montrer?

Tout voir est impossible, mais « quoi montrer »?

Imaginons ce qu'il est possible d'observer à partir d'une courte séquence vidéo d'à peine vingt secondes dont le contexte d'action se déroule au sein d'une classe d'élèves polyhandicapés. Non seulement il y a l'interaction entre la chercheuse-actrice et l'élève, et par le fait même leurs réactions, mais il y a aussi tout ce qui peut influencer

Tableau 1

Découpage d'un moment-clé d'Angélique

Date	2013-10-02		
Contexte	Bouger les parties du corps lorsqu'elles sont nommées sur le rythme d'une chanson		
Choix du moment-clé	États d'éveil		
Temps d'occurrence	Réactions de l'élève	Actions et attitudes de la chercheuse-actrice	Particularités de l'environnement éducatif
16 : 35	Dort	Met la musique « Alain Le Lait » (2007) Dit à l'enseignante : « Elle fait de gros efforts pour s'ouvrir les yeux » Touche Angélique pour la réveiller Interruption de l'activité durant 30 min	Particularité de l'environnement familial : sœur a accouché la veille Angélique a peut-être moins bien dormi

ces réactions : le rire d'un autre élève ou bien un éternuement, le son produit par une porte de casier qui se ferme dans le corridor ou celui d'une porte qui grince, la lumière qui entre dans la classe et qui peut nuire à la vision des élèves, l'odeur d'un repas qui flotte dans la classe et qui signale à l'élève que c'est le temps de manger, etc.

Cette liste pourrait s'allonger autant que l'imagination pourrait le permettre. Bien plus encore, il ne faut pas considérer ces éléments comme étant juxtaposés les uns aux autres, car le plus souvent, c'est dans leur simultanéité qu'ils s'observent, s'entendent ou se sentent. Ainsi, considérer tout ce qui s'est passé à la vue, à l'ouïe, au toucher, à l'odorat et au goût exige une extrême minutie des détails pour rendre compte

avec précision des situations observées. Malgré toute l'attention méticuleuse dont a fait preuve la chercheure-actrice, il s'est avéré impossible pour elle de rendre accessible toute cette complexité. D'ailleurs, parvenir à une telle description aurait constitué une rupture avec l'ethnographie interprétative puisque la valeur d'une description dense « dépend non pas de la capacité de son auteur à capturer des faits primitifs dans des lieux lointains [...], mais du degré auquel il parvient à éclaircir ce qui se passe dans ces lieux » (Geertz, 1998, p. 10). En revanche, l'absence ou le manque de détails à l'égard du contexte où s'observe une réaction revient à réaliser une description mince d'une réalité à partir de laquelle une construction de sens n'est pas possible. Tentons de représenter cette difficulté à partir du premier moment-clé retenu et décrit, et dont voici les premières lignes :

La cloche de l'école retentit : c'est le début des activités de l'après-midi. Il est 12 h 30. Pendant que l'enseignante donne ses directives aux préposés pour le positionnement des élèves et les soins à leur prodiguer, je place le fauteuil roulant d'Angélique près du meuble audio tout au fond de la classe. Mon intention est de demander à Angélique de bouger différentes parties de son corps en utilisant les paroles de la chanson *Les os, il en faut* (Alain Le lait, 2007). Nous avons travaillé cet exercice au cours de l'été lorsque je lui rendais visite à la maison.

La rédaction de ce moment-clé semblait fidèle à ce qui pouvait être observé à partir de l'enregistrement vidéo. Il a alors été lu par un ami critique² qui n'avait pas vu l'enregistrement et qui ne possédait aucune connaissance en lien avec le polyhandicap. À partir de cet extrait, plusieurs questions ont été soulevées, dont celles-ci : est-ce qu'Angélique est la seule élève dans la classe? Où se trouvent les autres élèves par rapport à elle? Comment est le climat de classe à ce moment précis? Angélique a-t-elle mangé lorsque commence l'activité?

Les questions de l'ami critique ont permis de constater que le moment-clé faisait abstraction de certains éléments reliés au temps et à l'espace dans lequel se déroulait l'action. Cette omission découlait ici de la connaissance que la chercheure-actrice avait déjà des lieux et de la routine de la classe. Ainsi, pour permettre au lecteur d'avoir accès aux lieux, aux sons et aux odeurs qui caractérisent la scène, la nécessité d'exposer certains éléments du contexte s'est imposée. Cela dit, devant la somme des détails révélés lors des différents moments-clés, quels étaient les éléments les plus pertinents dont il fallait rendre compte? Sur quelles bases la chercheure devait-elle s'appuyer pour les choisir? C'est en prenant appui sur quelques spécificités de la description ethnographique qu'il a été possible de trouver quelques pistes de solution à ce problème du « quoi montrer ».

Des inspirations cinématographiques

La description ethnographique se nourrit de différentes inspirations qui lui donnent des formes différenciées. Parmi les modèles descriptifs possibles, Laplantine (2010) confronte notamment ceux issus des sciences naturelles, du roman, de la peinture, de la photographie et du cinéma. Comme l'enregistrement vidéo représentait le moyen utilisé pour repérer les réactions des élèves polyhandicapées, c'est à partir des procédés de cadrage et de montage propre à l'écriture cinématographique que la chercheuse a puisé sa source d'inspiration. Cefai (2010, 2014) souligne qu'à l'instar du cinéma, l'ethnographie veut montrer des scènes d'action et que, pour y parvenir, tant le cinéaste que l'ethnographe se doivent de faire des choix concernant les événements ou les actions qu'ils désirent mettre en scène. C'est d'ailleurs ce que Ricœur (1986) avait appelé la mise-en-intrigue. Pour n'en nommer que quelques-uns, ces choix peuvent concerner les grandeurs d'échelle, les prises de vue adoptées (gros plan, panoramique), l'atmosphère de la scène ou bien encore la façon de camper les personnages principaux (Cefai, 2014). Or ces choix ne sauraient cependant suffire pour construire une histoire entière. Encore faut-il que les cinéastes et les ethnographes les organisent selon qu'ils veulent construire une histoire comprenant plusieurs épisodes ou bien encore faire voir des liens de causalité ou de temporalité entre plusieurs scènes (Cefai, 2010). Il s'agit alors de construire l'intrigue à proprement parler (Ricœur, 1986). Ainsi, il n'existe pas une bonne façon d'écrire une histoire, mais bien plusieurs façons. Ce sont les choix opérés dans les événements et les actions de même que la façon de les organiser qui déterminent cette histoire.

De cette analogie, retenons que le cadrage était plus largement ouvert au début de la démarche de construction de sens. Puis, il s'est resserré au fil de l'écriture et de l'analyse, amenant à porter un regard parfois différent sur des éléments qui pouvaient paraître anodins ou superficiels et qui ont soudain semblé importants pour comprendre certaines réactions. Ainsi, les descriptions au sein de chacun des moments-clés n'ont pu être réellement complétées qu'à rebours, c'est-à-dire au fur et à mesure que le regard de la chercheuse se précisait dans l'avancée du travail pour construire du sens. À cet égard, Laplantine (2010) souligne que la description ethnographique, lorsqu'elle s'inscrit dans un modèle d'inspiration cinématographique, pose le défi de la successivité. Tout comme au cinéma, elle ne pouvait tout montrer en même temps et certains retours en arrière étaient parfois nécessaires pour comprendre ce qui se jouait à l'intérieur de chacun des moments-clés. Cette difficulté liée à la continuité des descriptions dans le temps constitue ce que Laplantine (2010) nomme la « continuité temporelle ». Voyons comment s'est posée cette autre difficulté en regardant de plus près la deuxième mouture du premier moment-clé :

La cloche de l'école retentit : c'est le début des activités de l'après-midi.
Il est 12 h 30. Des odeurs de nourriture flottent encore dans l'air. Tous les

élèves, à l'exception d'une seule, ont mangé. Pendant que l'enseignante donne ses directives aux préposés pour le positionnement des élèves et les soins à leur prodiguer, je place le fauteuil roulant d'Angélique près du meuble audio tout au fond de la classe. À proximité d'elle se trouve Mathieu qui est allongé dans un lit mobile tandis que Stessy attend d'être installée sur un matelas de sol. Profitant de cette ambiance calme et paisible qui règne alors dans la classe, mon intention est de demander à Angélique de bouger différentes parties de son corps en utilisant les paroles de la chanson *Les os, il en faut* (Alain Le Lait, 2007). Nous avons travaillé cet exercice au cours de l'été lorsque je lui rendais visite à la maison.

Ce texte a été lu à des amies critiques expérimentées³ qui ont soulevé d'autres questions : quelles sont les actions qui précèdent ou suivent la séquence vidéo sélectionnée? Quels sont les éléments sur lesquels le lecteur doit porter attention? Quelles sont les raisons qui justifient le choix de la séquence? Partant de ces questions, la chercheuse a de nouveau bonifié l'écriture du premier moment-clé en l'accompagnant d'une courte mise en contexte en guise d'introduction. Celle-ci avait pour but de situer le moment-clé par rapport au temps et d'apporter des précisions concernant le choix de ce moment. L'exemple du Tableau 2 montre comment a été introduit le premier moment-clé.

À la suite de cette nouvelle version, les amies critiques expérimentées ont fait remarquer que tous les énoncés ne se situaient pas au même niveau : certains étaient de l'ordre de la description tandis que d'autres étaient davantage de l'ordre de l'interprétation. Cette question a soulevé plusieurs discussions et a nécessité de se positionner par rapport à la dimension interprétative présente au sein des descriptions. La prochaine partie s'intéresse à cette question de l'interprétation.

Réconcilier un regard qui se construit et une chronologie qui se déconstruit par la narration

En cohérence avec la perspective interprétative, l'interprétation faisait partie prenante des descriptions de la chercheuse. Celle-ci ne pouvait dissocier ce que l'on donnait à voir, c'est-à-dire le quoi, du pourquoi et du comment on le donnait à voir. Plus encore, ce pourquoi et ce comment étaient influencés par sa propre compréhension du quoi. Rappelons que pour Geertz (1986, 1998, 2005), le défi de la description ne réside pas dans celui que pose l'interprétation, mais plutôt dans l'intégration de différents niveaux de significations. Pour dépasser ce défi, Geertz (1986, 2005) propose une structure narrative pour rendre compte à la fois de la dimension descriptive et de la dimension interprétative. Les propos de Geertz semblent avoir trouvé écho chez Laplantine (2010) qui met en évidence l'utopie véhiculée par la description : « Peut-on décrire sans raconter? Dans la mesure où l'ordre des faits énoncés n'est pas arbitraire [...] ne se

Tableau 2

Premier moment-clé d'Angélique

Mise en contexte	Cette séquence se déroule le 2 octobre 2013 en début d'après-midi alors que l'élève vient de manger. Il s'agit de la toute première intervention dans le milieu scolaire depuis la fin des rencontres au domicile familial d'Angélique au cours de l'été. Rappelons-nous que ces rencontres estivales devaient nous permettre de créer un lien de confiance avec Angélique tout en nous permettant d'explorer davantage les intérêts de l'élève, ses forces et ses difficultés. Nous avons alors travaillé à bouger différentes parties de son corps en utilisant les paroles de la chanson <i>Les os, il en faut</i> (Alain Le lait, 2007). Cette chanson avait permis d'observer plusieurs réactions intéressantes chez Angélique (sourires, vocalises, mouvements plus rapides des bras et des jambes) que nous avons interprétées comme des signes d'intérêt.
Justifications du choix du moment-clé	Cette séquence s'articule autour du niveau de vigilance manifesté par Angélique lors de la réalisation d'une tâche. Il apparaît primordial de s'intéresser au niveau d'éveil de l'élève, au vu de la fluctuation présente en ce domaine. Lors des interventions réalisées auprès d'Angélique, il était possible de constater que cette dernière passait d'un état d'éveil à un autre d'une façon parfois brusque et rapide, nuanciant nécessairement les réactions observées et interrogeant l'adéquation des médiations proposées.
Déroulement du moment-clé	La cloche de l'école retentit : c'est le début des activités de l'après-midi. Il est 12 h 30. Des odeurs de nourriture flottent encore dans l'air. Pendant que l'enseignante donne ses directives aux préposés pour le positionnement des élèves et les soins à leur prodiguer, je place le fauteuil roulant d'Angélique près du meuble audio tout au fond de la classe. À proximité d'elle se trouve Mathieu qui est allongé dans un lit mobile tandis que Stessy attend d'être installée sur un matelas de sol. Une ambiance calme et paisible règne dans la classe lorsque je m'avance vers l'ordinateur pour démarrer la chanson <i>Les os, il en faut</i> (Alain Le lait, 2007).

trouve-t-on pas déjà engagé dans la dynamique d'un récit? » (p. 34). Pour Laplantine (2010), ces récits se composent dès les notes de terrain étant donné l'impossibilité de donner une copie fidèle des phénomènes sociaux auxquels le chercheur participe ou assiste en tant qu'observateur.

En s'inspirant des propos de Geertz et de Laplantine, la chercheuse a rendu compte des moments-clés à la fois de façon descriptive et interprétative. Les « descriptions » constituent une pause dans le déroulement narratif permettant de s'attarder sur des objets, sur des odeurs, sur une ambiance, etc. À cet égard, Laplantine (2010) qualifie la description comme étant la dimension « contemplative » du récit. Quant à la narration, elle représente la dimension « dynamique » (Laplantine, 2010) en assurant la trame du récit. C'est par la narration qu'il lui a été possible de rendre compte des actions et des événements dans le temps tout en s'autorisant parfois des retours en arrière.

Le lecteur comme interprète des récits

Ajoutons finalement quelques propos concernant le destinataire à qui les descriptions s'adressent, soit le lecteur qui n'est lui-même pas neutre dans sa lecture, car il est doté de sa propre subjectivité ainsi que de sa vision du monde et de la réalité. Pour illustrer comment se saisit cette particularité, prenons un court passage tiré du premier moment-clé à propos de l'atmosphère qui régnait à ce moment dans la classe : *une ambiance calme et paisible règne dans la classe.*

Le lecteur pourrait certainement avancer le fait que l'ambiance est un élément fort subjectif et qu'il est délicat de lui prêter un qualificatif. Qu'est-ce qu'une ambiance calme et paisible? Nous pourrions débattre longuement de cette question et tenter d'apporter certains éléments de réponses pour convaincre le lecteur, mais cela ne s'avèrerait probablement d'aucune utilité puisqu'indépendamment de l'explication fournie, chaque lecteur possède sa propre interprétation. À ce propos, Geertz (1998) a écrit : « on saisit une interprétation ou on ne la saisit pas; on en voit l'intérêt ou pas; on l'accepte ou on ne l'accepte pas » (p. 87). Ainsi, les récits rendent compte de l'interprétation des moments-clés par la chercheuse-actrice, mais ils accompagnent aussi le lecteur dans la construction de sa propre interprétation en assurant de présenter un « tout » cohérent.

Les récits : une structure souple, mais cohérente

Pour assurer la cohérence des récits, chaque moment-clé a emprunté à chaque fois une même structure narrative. Ainsi, chaque moment-clé comportait cinq divisions, elles-mêmes constituées de certains éléments de contenu. Nous les présentons ci-après :

1. *Mise en scène de l'intrigue* : Cette première segmentation visait à situer les éléments du contexte de la séquence. Dit autrement, elle préparait la « scène » en vue d'offrir au lecteur un tout cohérent. D'abord, la mise en scène de l'intrigue

était introduite par la date à laquelle s'est déroulé le moment-clé. Par la suite, les événements qui avaient précédé le moment-clé étaient rappelés afin d'aider le lecteur à se représenter une certaine continuité temporelle. La mise en intrigue précisait aussi l'intention pédagogique poursuivie, les apprentissages ciblés pour l'élève de même que les médiations mises à l'essai. Enfin, tous les acteurs nommés dans chacun des moments-clés étaient identifiés en précisant leur statut. La rédaction de cette division employait le *nous* de modestie.

2. *Raisons du choix du moment-clé* : Puisque chaque moment-clé était sélectionné dans le but de permettre un temps de réflexion partagé avec les mères et l'enseignante, cette division précisait les intentions ou les thèmes d'échanges que nous voulions engager autour du moment-clé. Elle était introduite par la formulation suivante : « nous voulions engager l'échange autour de... » Le *nous* de modestie était aussi utilisé dans cette division.
3. *Intrigue narrative* : L'intrigue narrative constituait la division qui concernait le déroulement à proprement parler du moment-clé dans ses dimensions descriptive et interprétative, trouvant en son cœur la chercheure-actrice. En fait, cette section incarnait sa présence sur le terrain de même que sa participation sur le terrain. Parce qu'elle devenait un personnage de l'intrigue, l'emploi du *je* était utilisé.
4. *Temps de partage pour découvrir ensemble* : Cette partie permettait de rendre compte, avec des extraits de verbatims formalisés, des éléments discutés en triade par la chercheure -actrice avec la mère de chaque élève et l'enseignante. À chaque fois, les propos verbatims étaient introduits par une phrase qui présentait son contenu. Le cas échéant, cette introduction précisait si l'information était en appui à l'interprétation initiale, en contradiction ou s'il s'agit d'une nouvelle idée. Dans ces cas, les formulations suivantes étaient utilisées : *les propos viennent appuyer; pour illustrer; à contrario; pour enrichir*. Les extraits des verbatims étaient accompagnés d'une courte conclusion qui visait à accompagner le lecteur dans sa compréhension. Le *nous* de modestie était utilisé dans cette division.
5. *Quête de sens pour tisser la trame du récit* : La quête de sens pour tisser la trame du récit se voulait en quelque sorte un cadre plus large d'interprétation à travers lequel les observations et les éléments discutés autour des moments-clés acquéraient une signification à partir des écrits scientifiques. Le *nous* de modestie était utilisé dans cette division.

Finalement, le travail d'écriture a généré deux récits, un pour chacune des deux élèves. Ces écrits ont constitué à la fois la présentation et l'interprétation des résultats.

Discussion conclusive et perspectives générales

Pour poursuivre dans la même veine de l'analogie cinématographique, nous voilà rendues au générique... Retraçons brièvement les différentes opérations de la démarche entreprise afin de mettre en évidence l'apport de cet article pour éclairer *la fabrique interactive des analyses qualitatives*.

L'intention de cet article était d'explicitier la démarche d'analyse déployée au sein de l'étude doctorale de Corbeil (2016) en montrant comment elle a été construite dans et par la collaboration de différents acteurs. En envisageant la démarche d'analyse comme le fruit d'un construit social, nous avons donné au lecteur un accès privilégié aux questionnements de la chercheuse, à ses tâtonnements de même qu'à ses intuitions; ceux-ci représentent des moments incontournables de déconstruction et de reconstruction au cœur d'une véritable entreprise de fabrique de sens. Par cette mise en transparence, nous avons voulu mettre en avant-plan les médiations exercées par les chercheurs qui adoptent une posture ethnographique. Bien que le projet puisse sembler audacieux en raison des grands défis qu'il présente, ceux-ci ne doivent pas être ignorés ou considérés comme des obstacles à l'analyse. Au contraire, ils la nourrissent dans la mesure où les moments retenus participent à la construction du sens de l'objet de la recherche, car ils représentent le produit des interactions du chercheur avec son terrain d'investigation. Cefaï (2014) rappelle que l'écriture ethnographique n'est surtout pas qu'un exercice artistique; elle représente le produit d'une enquête qui met en équation l'activité du chercheur et le terrain qu'il étudie. Pour mettre au jour la trame dissimulée derrière le texte ethnographique, cet auteur propose de « revenir à un examen des activités impliquées dans une *enquête* ethnographique et détricoter les multiples manières dont l'écriture est enquête et l'enquête écriture » (l'italique est de l'auteur) (Cefaï, 2014, p. 3).

Dans cette voie, il nous semblait nécessaire de rendre transparentes les étapes du processus d'enquête suivi par la chercheuse : l'insertion dans le milieu, les interventions auprès des deux élèves, le choix des séquences, le visionnement et la réflexion partagée avec les parents et l'enseignante, l'ébauche d'une première description, la prise en compte des commentaires des amis critiques dans les différentes versions de plus en plus détaillées et l'organisation chronologique de la trame narrative. Son engagement à toutes ces étapes représente une expérience unique. Le fait de s'attarder de manière critique à chacune d'elles, et plus particulièrement à la dynamique d'écriture, l'a confortée dans ses choix méthodologiques en cohérence avec ses choix épistémologiques de « penser le *capable* » (Ébersold, 2006, p. 38) pour les deux protagonistes de cette étude.

Plus largement, maintenant, du point de vue de la contribution à l'avancement des connaissances, recourir à l'ethnographie interprétative comme approche de la recherche a permis de sensibiliser le lecteur à une réalité souvent peu connue,

l'accompagnement éducatif des élèves polyhandicapés dans une perspective d'apprentissage. Seule une autre étude (McFerran & Shoemark, 2013) ayant utilisé cette approche dans le champ du polyhandicap avait été recensée. Grâce à la description dense, la chercheuse a donné accès aux plus subtiles réactions de deux élèves polyhandicapées. L'écriture de deux récits qui se déploient dans une trame narrative s'est révélée être un choix original et particulièrement fécond pour mieux comprendre ce que signifie relever le pari de l'éducabilité afin d'accompagner l'élève polyhandicapé. Les résultats de cette recherche inspireront nos futurs travaux et ceux d'autres chercheurs désirant poursuivre notre quête de sens pour mieux accompagner l'élève polyhandicapé.

Notes

¹ Précisons qu'une rencontre avec Stessy n'a pu être filmée en raison d'un bris de matériel.

² Dans ce cas-ci, le rôle d'ami critique a été exercé par un intervenant du domaine psychosocial.

³ Dans ce cas-ci, ce rôle a été exercé par la directrice de la thèse ainsi que la codirectrice.

Références

- Alain Le Lait. (2007). Des os, il en faut. *Parapluie*, 670213285527, CD.
- Ancet, P. (2011). Vieillesse pathologique et vieillissement des personnes polyhandicapées : quelques enjeux éthiques. Dans Y. Jeanne (Éd.), *Connaissances de la diversité* (pp. 197-215). Toulouse : Éres.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2007). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans J.-P. Boutinet (Éd.), *Penser l'accompagnement des adultes. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 27-49). Paris : Presses universitaires de France.
- Brun, P., & Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, 4(544), 253-266.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (pp. 33-62). Paris : Armand Colin.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.

- Cefai, D. (2014). L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête. Dans I. Melliti (Éd.), *Écrire en sciences sociales*. Paris : Éditions de l'EHESS. Répéré à https://www.scribd.com/fullscreen/235242275?secret_password=1ppT3DrZvmFcObGBFPyj
- Corbeil, T. (2016). *Relever le pari de l'éducabilité de l'élève polyhandicapé : l'émergence d'un accompagnement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Costey, P. (2003). Description et interprétation chez Clifford Geertz. La thick description de chez Clifford Geertz. *Tracés. Revue de sciences humaines*. Repéré à <http://journals.openedition.org/traces/3903>
- De Becker, E., & Flabat, M. (1999). L'enfant polyhandicapé : repères pour l'accompagnement. *Thérapie familiale*, 3, 263-273.
- De Fornel, M., & Verdier, M. (2014). L'épreuve de la douleur : quel accompagnement pour les enfants polyhandicapés et non parlants? *Le sujet dans la cité*, 2(5), 99-108.
- Detraux, J.-J., & Lepot-Froment, C. (1998). Pour un projet pédagogique et thérapeutique à l'intention d'élèves polyhandicapés sévères accueillis en milieu scolaire. *Le Point sur la recherche en éducation*, 5, 1-13
- Dolbert, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ébersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 4(22), 37-39.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York, NY : Basic Books.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Geertz, C. (1998). La description dense : vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105. Répéré à <http://journals.openedition.org/enquete/1443>
- Geertz, C. (2005). Entretien. *Raisons politiques*, 18(2), 149-168.
- Grimont-Rolland, E. (2012). Accompagnement en fin de vie d'enfants polyhandicapés. Dans E. Hirsh (Éd.), *Fins de vie, éthique et société* (pp. 127-134). Toulouse : Érès.

- Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J.-L., & Sirota, R. (1987). Note de synthèse. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, 80, 69-97.
- Huet, O., Mottes, N., & Julien, C. (2010, Novembre). De la prise en charge à l'accompagnement : sens des interventions et postures professionnelles. Dans Actes des journées d'études organisées par l'ANCREAI, *Imaginons les SESSAD de demain. Dans un environnement en mouvement, des services à la croisée des projets, des acteurs et des territoires* (pp. 69-79). Nantes : ANCREAI. Réperé à <http://www.creai-nantes.asso.fr/docs/P%2069%20A%2076.pdf>
- Laperrière, A. (1997). La théorie ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-363). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laplantine, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes. La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- LeBouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible?* Paris : L'Harmattan.
- Legrand, O. (2008). Tentative de représentation de la corporéité d'une enfant polyhandicapée et accompagnement en bain sensoriel. *Contraste*, 28(1), 295-320.
- Lhotellier, A. (2001). Note conjointe sur l'accompagnement. Dans G. Le Bouëdec, & A. Du Crest (Éds), *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?* (pp. 183-200). Paris : L'Harmattan.
- McFerran, S., & Shoemark, H. (2013). How musical engagement promotes well-being in education contexts : The case of a young man with profound and multiple disabilities. *International journal of qualitative studies health well-being*, 8. Réperé à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740500/>
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : les soirées de l'enpjj. *Les cahiers dynamiques*, 43(1), 4-9.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : du normal au pathologique*. Bruxelles : De Boeck.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 4(2), 83-87.
- Ouellet, S., & Caya, I. (2013). La pédagogie créative au service des élèves polyhandicapés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 5-11.

- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Pepin, M. (2012). Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire à l'école primaire. *Initio*, 2, 29-50. Repéré à http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/volume_1_numero_2/Pepin_INITIO_no.2_ete_2012.pdf
- Ponsot, G., & Boutin, A.-M. (2017). Le polyhandicap : une situation particulière de handicap. Dans Ph. Camberlein, & G. Ponsot (Éds), *La personne polyhandicapée; la connaître, l'accompagner, la soigner* (pp. 87-104). Paris : Dunod.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Prodhomme, A. (2012). Accompagner une personne dépendante : mais qu'est-ce que ça veut dire? Dans C. Amistani, & J.-J. Schaller (Éds), *Accompagner la personne gravement handicapée* (pp. 50-60). Paris : Érès.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rouanet, J.-C. (2016). La scolarisation de l'élève en situation de handicap et son accompagnement, un enjeu majeur. *Administration et éducation*, 2, 77-82.
- Schaller, J.-J. (2012). Accompagner l'autre : entre logique du respect et logique de la sollicitude. Dans C. Amistani, & J.-J. Schaller (Éds), *Accompagner la personne gravement handicapée* (pp. 32-47). Paris : Érès.
- Toubert-Duffort, D. (2017). La scolarisation et les apprentissages de l'enfant polyhandicapé. Dans Ph. Camberlein, & G. Ponsot (Éds), *La personne polyhandicapée; la connaître, l'accompagner, la soigner* (pp. 375-392). Paris : Dunod.
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence donnée à Ariane Sud entreprendre. Repéré à http://arianesud.com/l_equipe
- Viallard, M. (2014). Some general considerations of a human-based medicine's palliative approach to the vulnerability of the multiply disabled child before the end of life. *Culture, medicine, and psychiatry*, 38(1), 28-34.
- Zucman, E. (2004). Soigner les personnes polyhandicapées : une histoire reflet de la société. *Motricité cérébrale*, 25(4), 146-149.

Zucman, E. (2010). Éthique et polyhandicap : la liberté humaine en question. Dans E. Hirsch (Éd.), *Traité de bioéthique : handicaps, vulnérabilités, situations extrêmes* (pp. 61-77). Toulouse : Érès.

Zucman, E. (2011). L'accompagnement des jeunes polyhandicapés : évolutions, adaptations. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 6, 9-26.

Thania Corbeil (Ph. D.) est professeure en adaptation scolaire et sociale à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ses thèmes de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves ayant une déficience intellectuelle ou un polyhandicap, l'observation partagée assistée par la rétroaction vidéo et le partenariat enseignants-parents.

Hélène Larouche (Ph. D.) est professeure au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses domaines de spécialisation sont, principalement, l'éducation préscolaire, le développement professionnel des enseignants et l'intervention pédagogique. Ses thèmes de recherche collaborative portent, entre autres, sur les récits de pratique des enseignants, les pratiques favorisant l'apprentissage actif chez les enfants de maternelle et sur la reconnaissance du savoir d'expérience des praticiens.

Pour joindre les auteures :

Thania_Corbeil@uqar.ca

Helene.Larouche@USherbrooke.ca