

La projection de soi dans l'avenir à partir de l'action dialogique dans des séances de dessin libre : une recherche-intervention auprès de jeunes adultes Québécois

Marta Teixeira

PhD en Psychopédagogie
Université Laval

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter quelques résultats émergents d'une recherche doctorale portant sur la mise en place de l'action dialogique dans des séances de dessin libre auprès de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes. Parmi nos résultats, nous avons constaté que le dessin libre et le dialogue d'égal-à-égal ont permis aux six jeunes adultes rencontrés d'affirmer leur identité et de se projeter dans l'avenir dans des métiers reliés à cette affirmation. Nous précisons que cela a été possible grâce aux bienfaits de l'intervention en tant que soutien relationnel et en tant que moyen pour élargir la conscience des participants de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prises de parole. En conclusion, nous proposons que cette intervention soit mise en place en forme de projet pilote aux services d'orientation aux écoles publiques secondaires et aux centres d'éducation aux adultes.

Mots clés

Éducation des adultes/Services d'orientation/Dessin libre/Action dialogique/Prise de conscience/Choix professionnel

Notice biographique

Marta Teixeira est PhD en Psychopédagogie depuis 2017. Son sujet de thèse porte sur l'inclusion scolaire par la reconnaissance de l'intelligence des élèves. En 2018, elle est stagiaire postdoctorale du Consortium régional de recherche en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada) où elle travaille sur l'inclusion scolaire. Elle est chargée de cours et professionnelle de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation, à Université Laval (Canada), où elle collabore dans des projets reliés à l'éducation à l'environnement, au développement durable et en pédagogie critique.

Le contexte de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes a pour mandat l'alphabétisation, la formation présecondaire et la formation de premier cycle du secondaire de la population adulte (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). Plus précisément, suivant les principes d'andragogie, l'éducation des adultes est :

L'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'[être humain] et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant (Rapport Jean, 1980, p. 7).

La définition et le mandat de l'éducation des adultes décrits dans ce document de référence est toujours pertinent de nos jours. Toutefois, de plus en plus les places disponibles aux centres d'éducation aux adultes sont comblées par des jeunes de 16 à 24 ans qui s'y inscrivent afin de compléter leurs études secondaires. Or, le mandat des centres d'éducation aux adultes ne devrait pas être celui de réparer les failles du système éducatif québécois aux niveaux primaire et secondaire (Doray et Bélanger, 2014). De fait, lorsque nous regardons de près quel était le parcours scolaire de ces jeunes qui s'inscrivent à l'éducation des adultes, nous constatons qu'ils proviennent en grande partie du cheminement particulier. Ce cheminement consiste en général en des classes spéciales ou d'adaptation scolaire. C'est l'option offerte aux élèves dits en retard scolaire de deux ans ou plus, donc réservé aux élèves dits en difficultés d'apprentissage, de comportement, ou toute autre catégorie qui n'est pas considérée capable de suivre un cheminement régulier, par exemple, les élèves dysphasiques, les élèves handicapés, etc. Marcotte, Villatte et Lévesque (2014, p. 263) définissent les classes spéciales comme suit : « classes qui fournissent des services éducatifs adaptés à un groupe spécifique d'élèves (problèmes de comportement, difficultés d'apprentissage, etc.), en dehors des classes ordinaires ». Il s'agit d'un programme où les élèves n'apprennent pas tous les contenus du secondaire.

Par ailleurs, une fois inscrits à l'éducation des adultes, certains élèves témoignent que l'ambiance négative de la classe spéciale ou d'adaptation scolaire les empêchaient de travailler (Desmarais, 2012). De fait, ce type de parcours est dévalorisant pour eux et ils ne se sentent pas à leur place. Il s'agit d'un type d'exclusion scolaire et sociale. Ces élèves sont orientés vers des formations préparatoires au travail semi-spécialisé¹ et le certificat qu'ils obtiennent est moins reconnu dans la société que le diplôme d'études secondaires, car il ne leur permet pas d'accéder au collégial, mais les oriente au marché du travail afin d'occuper un poste manuel ou peu complexe comme aide-cuisinier, aide-cuisinière, manœuvre agricole en production animale, nettoyeur, nettoyeuse de véhicules et préposé, préposée à l'entretien ménager d'édifices publics². Rapidement, certains jeunes adultes se rendent compte qu'ils ont été exclus d'autres possibilités et plusieurs ne

¹ Voir le document PDF en ligne : *Les chemins de la persévérance*, par la Commission scolaire de la Capitale.
<https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/cheminsperseverancescolairejeunes.pdf>

² Exemples cités sur le site officiel du gouvernement du Québec - volet Éducation, Enseignement supérieur et Recherche, consulté le 27 janvier 2018 :
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/metiers-semi-specialises>

l'acceptent pas. Ils reprennent leurs études en s'inscrivant à l'éducation des adultes en quête de reconnaissance de leur potentiel.

C'est dans ce contexte que nous avons rencontré quatre jeunes hommes et deux jeunes femmes, âgés de 18 à 21 ans qui poursuivaient l'objectif de finaliser leurs études secondaires afin d'améliorer leur sort sur le marché du travail. Nous leur avons proposé de participer à une activité à la fois créatrice et réflexive à partir de séances de dessin libre, lors de cinq rencontres individuelles à l'hiver 2014. Étant donné que notre étude était exploratoire et que le dessin libre peut faire émerger différents thèmes, nous ne savions pas d'emblée tout ce que les données nous révéleraient. Par contre, nous avons une orientation bien définie lors des séances quant à la reconnaissance de leurs savoirs-faire, de leur créativité, de leurs capacités de réflexion et de prise de parole. En réalité, nous avons mené une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain qui visait la production des connaissances conjuguant les actions et les transformations (Duchesne et Leurebourg, 2012). Plus précisément, il s'agissait des actions expressives des participants et des transformations dans la perception d'eux-mêmes à partir de l'exercice de certaines capacités non explorées à l'école : ils avaient la tâche d'interpréter leurs propres dessins en faisant des liens avec leur vie.

Premièrement, nous présentons donc le cadre théorique qui soutient cette reconnaissance. Elle est basée sur le **concept égalitaire de l'être humain** à partir de l'action dialogique et la vocation du *plus-être* tel que défini par Freire (1981) et sur le **concept de l'intelligence comme un processus continu de développement** tel que défini par Piaget (1954, 1964, 1967, 1974a). Nous avons déjà présenté de manière plus détaillée les liens que nous tissons entre ces concepts dans un article précédent (Teixeira, 2013).

Ensuite, nous présentons les fondements méthodologiques du dessin libre et de l'action dialogique et décrivons quelques résultats par rapport au manque de reconnaissance de leurs capacités intellectuelles à l'école qui contraste avec la manifestation de leur créativité et de leur intelligence pendant leur participation à l'intervention proposée. Nous décrivons, ensuite, de quelle manière nous avons observé l'affirmation de leur identité pendant les séances et présentons les données concernant la projection des participants dans l'avenir dans des métiers reliés à l'affirmation de leur identité. Nous précisons que cela a été possible grâce aux bienfaits de l'intervention en tant que soutien relationnel et en tant que moyen pour élargir la conscience des participants de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prises de parole.

La discussion des résultats porte sur un regard critique sur le travail d'orientation : l'importance de reconnaître l'intelligence et le potentiel des jeunes et des jeunes adultes (vocation du *plus être*), quel que soit leur parcours familial et scolaire, dans l'intention de travailler pour plus d'inclusion scolaire et de justice sociale. L'utilisation des séances de dessin dans les services d'orientation serait un dispositif très utile pour amener les jeunes et les jeunes adultes à élargir leur conscience de leurs capacités, pour les soutenir dans une relation qui privilégie le dialogue d'égal-à-égal et pour les orienter vers des choix professionnels qui correspondent à leurs intérêts et à leur identité tout en respectant leurs ambitions.

Fondements théoriques

Notre recherche s'inscrit dans les courants de la pédagogie critique (Giroux, 2013) et du *transformative learning* (Mezirow, 2009). Le premier renvoie surtout au rôle politique de l'éducation, car il s'agit entre autres choses de remettre en question les pratiques scolaires qui créent l'exclusion et les inégalités sociales. Ainsi, il n'y a pas de neutralité dans tout projet éducatif ancré dans la pédagogie critique, parce qu'il s'oriente explicitement vers plus d'équité et de justice sociale (Freire, 1982). Le deuxième souligne les apprentissages en tant que possibilités d'amener les individus à une transformation de leurs schèmes de référence³ par la réflexion critique, de manière à les rendre plus inclusifs et avec plus de discernement, surtout en ce qui a trait à la vie sociale et affective (Mezirow, 2009). Nous comprenons que, dans ces deux courants, les adultes et les jeunes adultes sont perçus comme étant en constant développement cognitif, social, affectif et moral, indépendamment de leur niveau de scolarité académique. Tous et toutes portent différents savoirs-faire. Cette compréhension du développement rapproche les êtres humains de manière plus juste et égalitaire.

En ce sens, nous prenons position en tant que chercheure lorsque nous travaillons pour plus d'égalité entre les êtres humains et, plus précisément, lorsque nous nous concentrons sur la reconnaissance de l'intelligence des individus indépendamment de leur niveau d'études académiques. Nous adoptons deux notions clés reliées à un **concept de l'être humain plus égalitaire** qui proviennent de Paulo Freire (1982) : l'action dialogique et la vocation du *plus-être*. La première renvoie au dialogue d'égal-à-égal, dans le sens d'une relation non hiérarchique, par le respect de l'histoire de tous et de toutes, par la valorisation de leur prise de parole, avec l'humilité de se savoir en constant apprentissage peu importe le niveau de scolarité, et par la compréhension et l'intérêt sérieux de l'autre pour supprimer toute forme de discrimination. La deuxième, la vocation du *plus-être*, renvoie à cette vocation naturelle d'épanouissement de tout être humain, à cette volonté d'aller plus loin, d'apprendre plus, d'avancer dans ses réalisations, d'être reconnu comme capable d'être plus, d'être actif par l'exercice de son intellect et de sa créativité.

À partir du **principe de l'inachèvement**, dont parle Freire (1982), nous comprenons que nous sommes tous en constant apprentissage. Il n'existe pas d'ignorance absolue ni de savoir absolu. En ce sens, le respect de l'histoire de l'autre est une porte d'entrée pour un « vrai dialogue », mais certaines valeurs sont essentielles dans cette voie : la valorisation de l'autre, la confiance en l'autre, l'humilité vis-à-vis de l'autre, l'espoir d'un meilleur avenir et une manière critique de concevoir la temporalité, ce qui s'oppose au conformisme face aux discriminations, aux inégalités et aux injustices (Freire, 1982).

Autrement dit, avec cette conception de l'être humain de Freire, il n'y a pas un être humain ignorant et un autre intellectuel, car tous sont porteurs d'ignorance et de savoirs, mais pas les mêmes. Cela renvoie à une possibilité d'apprentissage mutuel constant, dans lequel « personne

³ Les schèmes de référence, selon Mezirow (2009, p. 22) renvoient à « la façon dont on catégorise les expériences, les croyances, les personnes, les événements et soi-même ».

n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les [êtres humains] s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1982, p. 62). Cette conception de l'être humain nous amène à adopter un **concept de l'intelligence plus inclusif**, qui rend compte de différents aspects de l'être humain, comme la créativité et les aspects cognitif, affectif, social, moral.

En accord avec Piaget (1954, 1964, 1967, 1974a), il nous convient de considérer **l'intelligence comme un processus de construction continue** : les connaissances sont construites par chaque individu à partir des capacités d'adaptation et d'organisation. Les deux fonctions de l'intelligence sont, selon l'auteur, d'inventer et de comprendre, mais pour comprendre, il faut inventer, dans le sens de construire ou de reconstruire. L'intelligence est ainsi un acte créatif et dynamique. Pour ce qui est des fonctions de la conscience, l'auteur souligne l'attribution de signification et les liens entre les significations. Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse que, par les séances de dessin libre, les participants de notre intervention exerceraient toutes ces fonctions de l'intelligence et de la conscience, malgré leur parcours au cheminement particulier. Nous verrons par la suite que nos résultats confirment cette hypothèse.

Passons maintenant à la méthodologie de notre étude pour mieux comprendre comment la démarche employée a amené les volontaires à élargir leur conscience de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole, à s'affirmer et à se projeter dans l'avenir.

Des recherches-intervention exploratoires et qualitatives

La recherche-intervention que nous avons menée au Brésil, de 2006 à 2008, auprès des adultes en processus d'alphabétisation a démontré des résultats encourageants par rapport à l'élargissement de la conscience de soi des participants. Nous avons donc voulu transposer la même méthodologie (le dialogue d'égal-à-égal dans de séances de dessin libre) auprès de jeunes Québécois exclus du cheminement régulier. Le but était d'élargir leur conscience de leurs capacités créatrices et intellectuelles.

Soulignons les principaux postulats sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mettre en place des séances de dessin libre : la dialectique entre l'action et la réflexion amène à des prises de conscience progressives (Piaget, 1974a); de manière non consciente, le dessin libre révèle ce qui occupe l'esprit de la personne de manière exclusive et prépondérante au moment où elle dessine (Luquet, 1927).

Plusieurs études ont d'ailleurs mis à l'épreuve cet aspect intuitif ou non conscient du dessin non seulement auprès d'enfants, mais aussi auprès d'adolescents et d'adultes (Legault, 1989; Stoltz Schleder, 1992; Lorenzato, 1992; Larouche, 2002; Teixeira, 2008; Teixeira, 2017). Ces études et bien d'autres démontrent que le dessin est un moyen de s'exprimer et de prendre conscience de soi par la verbalisation. Pour Medeiros et collaborateurs (2008), le dessin manifeste ce qui est en état d'émergence. Pour Legault (1989), le dessin est la traduction d'un état intérieur. Pour Bourassa (1999), le dessin libre est la marque de l'action de son auteur, un moyen de se découvrir et d'exposer ses souffrances et ses désespoirs. Pour Larouche (2002) le dessin porte des connaissances sur soi-même, il enregistre l'expérience de la personne. Pour Vieux-Fort et

collaborateurs (2010), le dessin est un moyen de formulation et d'approfondissement de la pensée.

Les séances de dessin libre que nous avons mises en place étaient individuelles et se déroulaient en deux temps : d'abord, le volontaire était invité à produire un dessin (thème libre), et ensuite, à échanger sur son dessin à partir d'une entrevue semi-structurée. Chaque séance de dessin durait environ une heure. Nous avons prévu cinq rencontres avec chacun des six volontaires, une par semaine. Les rencontres avaient lieu le matin à un centre d'éducation aux adultes dans la région de Québec. Le matériel fourni pour la production de dessin libre était très simple : des crayons de plomb, crayons de couleurs, crayons de cire, stylos en couleurs, un taille-crayon, une gomme à effacer, une règle de 30 cm, un compas et des feuilles de papier blanc.

Dans une approche critique privilégiant la conception de l'être humain prônée par Freire, la posture de l'intervieweuse est fondamentale pour la mise en place de l'action dialogique. À chaque séance, assise à côté d'une participante ou d'un participant, il est important de s'attendre à apprendre et à faire des découvertes avec eux à partir de leur monde intérieur, symbolique et non conscient exprimé par le dessin libre. Il s'agit de partir ensemble vers une belle aventure de prise de parole et de réflexion. C'est cheminer vers le dévoilement d'une réalité psychologique, physique, sociale, culturelle, langagière qui se matérialise peu à peu sur chaque dessin. C'est alors cheminer avec eux vers une plus large conscience de certains aspects d'eux-mêmes. L'intervieweuse et le participant sont assis côte à côte avec toutes leurs différences, mais ayant les yeux à la même hauteur. Leurs rôles ne sont pas les mêmes, car l'intervieweuse elle est là pour écouter et suivre son raisonnement et le participant, dans l'attente de réussir, est là pour s'exprimer.

Ayant obtenu l'approbation du comité d'éthique (CÉRUL) en novembre 2013, six participants, âgés de 18 à 21 ans, ont été recrutés dans un centre d'éducation aux adultes en février 2014, à partir de leur manifestation volontaire, suite à une présentation générale du déroulement de l'intervention. Nous attribuons les noms fictifs suivants aux volontaires : Guy, Lia, Carl, Raoul, Max et Fabi.

Présentons dès maintenant quelques données sur les participants. Guy (19 ans) vit avec sa mère seulement, car il a perdu son père à l'âge de 7/8 ans; il travaille dans un hôtel les fins de semaine. Au moment de sa participation, il était inscrit au pré-secondaire en français et 2^e secondaire en mathématiques. Lia (21 ans) habite avec son père et sa sœur et travaille comme commis dans une boulangerie; elle était inscrite au 2^e secondaire en français et 1^e secondaire en mathématiques. Carl (19 ans) vit avec ses parents et sa sœur; il travaille comme plongeur et était inscrit au pré-secondaire. Raoul (20 ans) vit avec ses parents et a perdu ses grands-parents à l'âge de 10 ans; il travaille comme plongeur. Max (18 ans) vit avec ses parents et sa sœur; il travaille comme commis dans un dépanneur; il était inscrit au 4^e secondaire. Fabi vit avec son père; elle travaille comme commis dans un méga-parc et était inscrite au 4^e secondaire. Son père est misogyne, et à la fin de sa participation à l'intervention, elle s'est rendu compte de l'urgence d'avoir un métier qui lui permettrait d'être autonome plus rapidement pour quitter la maison de son père.

Dans une logique inductive délibératoire d'analyse de données où des cadres théoriques orientent l'analyse et laisse de la place aux enrichissements imprévus issus des données (Savoie-Zajc, 2004), nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2007) par le repérage des unités de sens dans les *verbatim*, par la catégorisation de ces unités selon des catégories prédéfinies en fonction du cadre théorique et des questions posées. La plupart des questions posées lors des entrevues et a été validée par ces deux études précédentes (Stoltz Schleder, 1992; Teixeira, 2008). Le protocole a été traduit du portugais vers le français et ajusté selon un projet pilote mis en place à Québec auprès d'un jeune québécois de 22 ans qui planifiait son retour aux études secondaires à l'éducation des adultes en 2013.

Notre collecte de données principale a eu lieu en hiver 2014, totalisant 28 dessins et trente entrevues avec les jeunes adultes. Les données recueillies sont riches et nombreuses. Nous ne pouvons pas toutes les présenter dans cet article. De fait, les catégories d'analyse ont permis de recueillir des informations sur a) les motifs dessinés par les participants et les liens entre leurs dessins et leur sa vie; b) la représentation d'eux-mêmes et de l'autre à partir de leurs dessins; c) la conscience de leurs valeurs; d) la conscience de leurs besoins; e) leurs réflexions, leurs auto-conseils et leurs prises de décision reliés à leurs dessins; f) les découvertes et les apprentissages à partir les séances; g) la perception de l'activité en tant qu'une expérience de réussite et la conscience de leurs capacités créatrices et intellectuelles; h) leur contexte scolaire et i) leur appréciation des dessins et de leur participation à l'étude. Nous présentons donc par la suite seulement quelques résultats reliés à la conscience de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole (reconnaissance de leur intelligence), l'affirmation de leur identité et leur projection dans l'avenir.

Le manque de reconnaissance de l'intelligence des jeunes à l'école et la manifestation de leurs capacités pendant les séances de dessin

L'intervention que nous avons mise en place a démontré que les fonctions de l'intelligence et de la conscience ont été exercées par les six volontaires à chaque séance de dessin libre, sans effort supplémentaire. Ce qui nous amène à comprendre qu'ils sont tout à fait capables intellectuellement, malgré leur parcours en classe spéciale et les diagnostics reçus. Guy et Max avaient reçu des diagnostics d'hyperactivité, Fabi et Lia avaient reçu les diagnostics de trouble de déficit d'attention. Carl et Raoul témoignent que leur intelligence n'a pas été reconnue pendant leur parcours scolaire. Prenons par exemple cet extrait d'entrevue avec Raoul, qui était presque en colère :

[...] quand j'étais en 6^e année, ils m'ont calissé dans une classe de retardés mental, p'is une fois que tu es là-dedans tu ne peux pas t'en sortir. Faque essayez de vous en sortir de cet osti de local-là, c'est impossible. Le seul moyen c'est rendu à 16 ans p'is de lâcher l'école pour aller au centre X. Mais je n'ai pas fait ça. J'aurais dû. Je regrette. Parce que si on regarde ça de même, 16 ans, j'en ai 20, ça fait 5 ans de tout ça, fait 4 ans. Ça fait que 4 ans, aujourd'hui genre, en ce moment, à 20 ans, j'aurais eu mon secondaire 5. Ça aurait été dans l'âge normal de tout le monde. Ça veut dire que là là, je perds du temps (Raoul, 4^e séance).

Carl, tout comme Raoul, dit avoir perdu son temps au cheminement particulier. Extraits d'entrevue :

- J'ai passé 5 ans de temps à faire du primaire, à faire la même affaire dans chaque classe [...] j'ai dit ça à mes parents : je suis tout le temps à la même étude. Je répète tout le temps la même affaire, p'is ils peuvent même pas me les passer [...] je voulais pas parler de ça à l'école p'is tout.
- Pourquoi?
- Ben, vite de même, je me sentais pas bien dans cette école-là.
- Ben, tu penses que l'école aurait pu faire quelque chose si tu te plaignais?
- Ben, parce que si je me plains. Parce que cette école-là où j'allais. Si je voulais faire par exemple, si je me plaignais de quelque chose ça prendrait quoi, deux ans avant qu'ils fassent quelque chose? C'est pour ça (Carl, 5^e entrevue).

Par ailleurs, Lia nous rapporte que ses enseignants du cheminement particulier la décourageaient à s'inscrire à l'éducation des adultes en lui disant qu'elle allait abandonner, qu'elle ne serait pas capable de suivre. Elle témoigne ce qui suit :

C'est le chemin particulier qu'ils appellent là, p'is j'ai passé par des, toutes sortes de programmes jusqu'à temps que le gouvernement change ça pour une réforme, pour que ce soit le FMS, ça c'est des stages d'études. Vu que c'est nouveau, tu pouvais faire juste une fois, p'is moi, j'avais seize ans, p'is j'ai arrêté l'école à seize ans [...] parce que les profs m'ont dit que j'avais trop de misère d'aller aux adultes, fait que, ils m'ont dit de ne pas y retourner parce que j'allais lâcher, p'is moi, je les ai crus. Fait que j'ai arrêté deux ans sans aller à l'école [...] p'is là à un moment donnée, j'ai dit : ça se peut pas que je fasse le salaire minimum toute ma vie; fait que j'ai dit : je vais aller m'informer, p'is là ben, je me suis informée, p'is oui, je pouvais y retourner aux adultes, c'est pour ça que je suis ici. Maintenant, sinon, je serais venue ben avant, mais parce que moi, je croyais les professeurs, je pensais que c'était vrai qu'est-ce qu'ils disaient [...] ben, ils disent ça un peu à tout le monde, ils disaient qu'on réussirait jamais, qu'on trouverait ça dur, que c'est pas comme, comme les programmes de là, c'est plus, c'est sérieux, là-bas y en a qui vont là p'is ils lâchent, mais moi ça fait des années que je suis ici, p'is j'ai pas lâché encore [...] jusqu'à date, je fais tout le temps deux années dans une. Fait que ça avance bien, moi je me dis : j'aurais pas dû les écouter, p'is m'informer avant (Lia, 5^e séance).

Dans le cas de Guy, ce qui nous a beaucoup touché sur ses dessins et sur ses propos est qu'il découvre son potentiel et sa « normalité » en parlant des activités libres qu'il fait dans le quotidien : la lecture, le vélo et les jeux vidéo. En réalité, il est un lecteur très motivé et il nous raconte qu'il avait lu presque toute une collection de roman (*Harry Potter*), par plaisir. À la deuxième séance, il conclut en disant ceci : « fait que, je suis quand même normal ».

Chaque volontaire a d'ailleurs exercé les fonctions de l'intelligence et de la conscience, telles que décrites par Piaget (1964, 1967), et que nous schématisons de manière progressive comme suit dans le tableau 1 :

Tableau 1

1. rôle de l'intelligence	2. rôles de la conscience	3. rôle de l'intelligence
Inventer	attribuer des significations et relier les significations à d'autres	comprendre
création des dessins	> liens entre les éléments dessinés et sa vie >	prises de conscience

Par rapport à leur participation à l'activité, les six volontaires ont reconnu leurs savoirs-faire, leur créativité, leurs découvertes et apprentissages à travers leurs réflexions. Leurs réflexions, auto-conseils et des prises de décisions se produisaient au fur et à mesure qu'ils trouvaient des liens entre leurs dessins et leur vie à partir de nos questions.

Prenons un bon exemple de réflexion sur des prises de décisions reliée à des auto-conseils à partir de l'activité proposée. À la deuxième séance, Max se dessine furieux (en feu) au milieu de ses amis, et il dit : « je pense que j'ai dessiné ça pour me clarifier dans ma tête certaines choses ». À la troisième séance, il se dessine au milieu d'un carrefour avec un point d'interrogation sur sa tête et un banc vide à côté, et il dit : « il faut que je devienne plus mature, plus responsable [...] en ce moment, je sais quoi faire là. Il faut que je m'assise un peu p'is que j'attende ». En réalité, ce participant était confus par rapport à ses sentiments d'amour pour une jeune femme et il cherchait la meilleure manière d'agir dans les circonstances qui se présentaient à lui.

Bref, les volontaires étaient très motivés pour parler de leurs dessins et il se sont concentrés de manière exemplaire pendant une heure à chaque séance. Ils se sont montrés tout à fait capables de penser à leur avenir et de prendre des décisions de manière responsable. Ils ont parlé de leurs rêves et ils savaient distinguer lesquels étaient plus ou moins réalisables à court, à moyen et à long terme.

Regardons de près la progression des dessins des participants lors de l'intervention reliée à l'affirmation de leur identité, et ensuite, les motifs dessinés qui sont reliés à leur projection dans l'avenir, et en particulier ceux qui renvoient à un métier spécialisé.

L'affirmation de son identité à partir de l'ensemble des dessins

Avant de voir les dessins de chaque volontaire réunis et de connaître tous leurs propos, nous ne pouvions pas savoir s'il y aurait une logique dans la séquence et dans l'ensemble des cinq séances. La forme, le contenu et l'interprétation des dessins qui seraient exprimés par les participants au fur et à mesure étaient, au départ, de l'inconnu pour eux et pour la chercheuse. En réalité, presque tous les volontaires ne se souvenaient plus de leur premier dessin à la dernière rencontre. À la fin de la dernière rencontre avec chaque volontaire, nous avons fait un retour sur les dessins produits et nous leur avons demandé s'il y avait des liens entre les dessins.

À partir de leurs propos sur l'ensemble de leurs dessins, nous avons pu constater une certaine logique dans la séquence des dessins qui serait due notamment à l'aspect non conscient du dessin

libre. Celui-ci manifeste ce qui est le plus important dans la vie de la personne au moment où elle dessine (Luquet, 1927). Ainsi, la séquence et l'ensemble de leurs dessins indiquent une progression expressive vers l'affirmation de leur identité, vers plus de réussite, vers plus de confiance en eux, vers plus d'autovalorisation.

Dans le cas de Guy, l'affirmation de son identité est perçue par l'apparition graduelle de couleurs sur ses dessins. Le premier dessin est noir et blanc, le deuxième est noir et blanc avec quelques couleurs, le troisième est en couleurs et le quatrième non seulement est en couleurs, mais le participant le souligne, tout en anticipant de possibles jugements d'autrui sur l'extravagance des couleurs. Cette progression de dessins plus colorés et vivants n'est pas anodine, car son affirmation de son identité accompagne cette apparition de couleurs : une nouvelle représentation de soi en disant « je suis quand même normal » à la deuxième séance; une plus grande conscience de son rêve de constituer une famille (enveloppé par un arc-en-ciel) à la troisième séance; et une plus grande motivation pour avancer plus vite dans ses études à la quatrième séance⁴.

Dans le cas de Lia, elle dit avoir conscience qu'elle dessine toujours ses émotions. Son premier dessin est déprimant et les autres joyeux. Ses commentaires à la dernière séance par rapport à son premier dessin indiquent l'importance qu'elle attribue à son état émotionnel en lien avec l'affirmation de son identité : « je disais : mon Dieu, elle [la chercheure] va voir qu'ils sont pas beaux mes dessins, il va être tout des affaires déprimantes comme ça ». L'ensemble de ses dessins démontre qu'elle a réussi à produire des dessins joyeux à partir de la deuxième séance, et cela est très important pour l'affirmation de son identité. Consciente qu'elle a été capable d'exprimer des émotions positives, elle découvre avec grande satisfaction qu'elle porte aussi la joie.

Dans le cas de Carl, l'affirmation de son identité se voit par la quantité graduelle d'éléments dessinés en prenant chaque fois plus d'espace sur la feuille ainsi que l'apparition de soi-même entouré par ses amis dans les deux derniers dessins. Ce qui n'est pas anodin dans l'affirmation de son identité : dans les trois premiers dessins, il parle de ses actions, mais on ne le voit pas représenté sur les dessins; sur le troisième dessin, il parle d'un héros en dessinant ses outils, mais sur le quatrième dessin, il se dessine lui-même dans l'action, en parlant de la difficulté à marquer des points au volleyball, et sur le cinquième dessin, il se dessine aussi dans l'action, mais cette fois-ci, il est le leader en amenant lui-même ses amis en voiture pour visiter un autre pays.

Dans le cas de Raoul, l'affirmation de son identité se manifeste par un rapprochement graduel des réussites. D'un futur lointain en passant par le passé, il arrive à se représenter dans une réussite plus proche de sa réalité. Son premier dessin représente la réalisation de son rêve ultime, c'est le futur distant : il est le propriétaire d'une maison à la campagne au bord d'un lac et reçoit la visite d'un de ses amis avec qui il va à la pêche. Son deuxième dessin représente aussi le futur,

⁴ Guy n'a pas produit de dessin à la cinquième séance. Celle-ci a été réservée uniquement pour le retour sur ses quatre dessins.

mais il travaille comme camionneur. Son troisième dessin représente le présent : lui-même en classe de français sans aucune motivation ni réussite, il s'identifie à un mort vivant. Son quatrième dessin représente le passé : l'endroit qui lui rappelle sa réussite d'avoir stationné le camion de son grand-oncle. Le cinquième dessin représente, enfin, une réussite possible dans le présent : il est en train de stationner le camion que son ami vient d'acheter.

Dans le cas de Max, l'affirmation de son identité apparaît dans l'organisation des éléments dessinés chaque fois plus cohérente reliant ses émotions et ses sentiments au vécu présent. Son premier dessin est un ensemble d'éléments éparpillés sur la feuille où il démontre ses connaissances en dessin en y ajoutant des éléments pendant l'entrevue. Sur son deuxième dessin, il ajoute aussi des éléments tout en parlant de ses créations en formes de bandes dessinées, mais il y a un ensemble d'éléments reliés entre eux dans un récit avec des personnages et leurs sentiments. Son troisième dessin représente la continuation du récit précédent en y ajoutant d'autres sentiments. Le quatrième et le cinquième dessins synthétisent ses sentiments en continuation aux récits précédents. Ce qui n'est pas du tout anodin pour lui, car il finit par mieux comprendre non seulement ses sentiments et son attitude face aux circonstances qu'il vit, mais aussi leur raison d'être et leurs conséquences dans sa vie.

Dans le cas de Fabi, l'affirmation de son identité est perçue par une plus grande capacité à s'ouvrir pendant sa participation à l'intervention, car elle dit avoir peur du jugement d'autrui. Son premier dessin est abstrait et elle dit ne rien y avoir de figuratif, bien qu'un visage soit perceptible. Mais après quelques rencontres, elle apporte un ancien dessin auquel elle est très attachée tout en parlant de ses significations qui sont reliées à sa manière de comprendre les autres personnes et elle-même. Il y a une grande progression dans cette ouverture à parler d'elle-même, de ses préoccupations profondes à partir d'un de ses dessins les plus significatifs tout en devenant capable de faire confiance à quelqu'un dans une nouvelle expérience relationnelle.

Tous les volontaires ont beaucoup apprécié le fait d'avoir pu s'exprimer par le dessin et par la parole. Cette belle occasion d'être entendus par rapport à ce qui les intéressait réellement leur a permis de s'ouvrir sur leurs ambitions dans la vie.

Projection positive de soi dans l'avenir : des dessins reliés à des métiers spécialisés

Nous avons décrit le travail d'interprétation que les volontaires ont fait eux-mêmes de leurs dessins pour essayer de comprendre ce qu'ils et elles en tiraient de l'expérience. Parmi nos résultats, nous avons remarqué que tous les volontaires se sont projetés dans l'avenir tout en parlant de certains aspects d'eux-mêmes à partir des questions que nous avons posées sur leurs dessins. Certaines questions les ont amenés à parler de leurs besoins, de leurs valeurs, de leur histoire, de leur compréhension de leur réalité, de leurs émotions et sentiments⁵. En parlant des

⁵ En accord avec Cosnier (1994), nous distinguons les émotions des sentiments dans la mesure où les émotions sont plus intenses, souvent inattendues (s'exprimant par les grimaces/gestes), tandis que les sentiments sont construits et plus discrets.

dessins qu'ils avaient créés, ils ont parlé d'eux-mêmes par rapport à des personnes de leur entourage dans le présent comme dans le passé. Tout cela a contribué à leur projection dans l'avenir et à leur prise de parole sur leurs projets de vie. C'est aussi en parlant de leurs savoirs-faire et de leur potentiel qu'ils se sont projetés dans des métiers spécialisés reliés à leurs intérêts et à leur identité. Par exemple, à la première séance, Max dessine un dragon, des flammes et des yeux à partir des techniques qu'il a développées par lui-même tout en disant qu'il se voyait déjà comme un créateur de bandes dessinées ou jeux-vidéo. Le thème des dessins de ce participant était plutôt relié aux circonstances émotionnelles qu'il vivait.

En réalité, un des thèmes dessinés par les cinq autres volontaires ainsi qu'une partie de leurs propos étaient reliés à un métier spécialisé. Carl, par exemple, dessine, à la deuxième séance, une voiture militaire et il dit qu'il veut être mécanicien à l'armée. En regardant l'ensemble de ses dessins, il dit : « je commence à comprendre qu'est-ce que je vais faire dans la vie [...] là là, *right now* ». Les propos de Carl ont attiré notre attention par rapport à sa conception inclusive de l'intelligence. Il dit, à la cinquième séance, ce qui suit :

Pour moi tout le monde sont intelligents, t'sais, tout le monde sont égal pour moi. T'sais, il n'y a pas personne plus haut qu'une autre pour moi. Tout le monde est correct. Mais tu sais, moi t'sais, quand je pense à une personne intelligente, je pense à tout le monde au monde, t'sais, on a chacune nos faiblesses, chacune notre force, p'is regarde, on est nés avec quoi qu'on est là.

Guy dessine également un thème relié à son possible futur métier : un camion, car il aimerait conduire des camions. Raoul ne dédie pas moins que trois de ses dessins à des camions, puisqu'il veut devenir camionneur. Lia hésite entre deux formations possibles, l'une étant la pâtisserie, elle dédie un dessin à des gommes *balloune*, aux différents saveurs de fruits, et un autre dessin porte sur une fraise souriante. L'autre métier auquel Lia pense est le travail en garderie, ce qu'elle évoque par ses dires et par son dessin de cœurs *ballounes* lancés par des enfants à la quatrième séance. Fabi produit des dessins abstraits tout en parlant de son intérêt pour le domaine des arts graphiques et des arts plastiques. En réalité, un an après sa participation à l'intervention, elle fait les démarches pour s'inscrire à une formation professionnelle en infographie.

Le cas de Fabi est à souligner par rapport à une projection de soi dans l'avenir, puisque nous avons été informée qu'elle ne voulait pas rencontrer les spécialistes en orientation, en disant qu'ils lui demanderaient de se projeter dans l'avenir et qu'elle ne serait pas capable de le faire. Cependant, à partir de sa participation aux séances de dessin libre, elle s'est spontanément projetée dans l'avenir. Elle décide de changer ses plans : au lieu d'essayer de finir son 5e secondaire, elle établit un plan à moyen terme. D'abord elle s'inscrirait à un DEP en infographie, vu qu'elle avait déjà son 3e secondaire, et son plan à long terme devient celui de finaliser son 5e secondaire plus tard en vue de s'inscrire en arts plastiques au CEGEP. Ce changement de plan est relié au fait qu'elle veut être autonome financièrement plus rapidement pour pouvoir quitter la maison de son père qui est misogyne.

Ces motifs dessinés des volontaires renvoient à la vocation du *plus-être* dont parle Freire (1982), dans la mesure où la vocation humaine est de vouloir de s'épanouir. C'est de vouloir aller toujours plus loin, de faire plus, d'être plus, d'avancer dans ses projets. Ainsi, aucun des jeunes rencontrés ne veut continuer à l'emploi où ils travaillent déjà, comme nous pouvons constater dans le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2

Volontaires	Emploi réel	Emploi désiré
Guy	Entretien dans un hôtel	Peut-être camionneur
Lia	Commis de boulangerie	Relation d'aide (garderie) ou pâtisserie
Carl	Plongeur	Mécanicien de véhicule blindé à l'armée
Raoul	Plongeur	Camionneur ou chef d'entreprise de camions
Max	Commis dans un dépanneur	Créateur de bande dessinée/jeux vidéo
Fabi	Commis au Méga parc	Domaine des arts plastiques/graphiques

Dans le système capitaliste dans lequel nous vivons, la survie dépend d'un revenu monétaire. Toute personne doit avoir un emploi rémunéré afin de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. De fait, lorsque je demande à Guy ce qui serait le plus intéressant dans le métier qu'il envisage (camionneur), il répond, premièrement : les paies. La valeur du travail est ainsi souvent reliée à la valeur du salaire, et celle-ci est reliée à un niveau de vie plus ou moins élevé. Mais les options de formation offertes par le système scolaire québécois dirigent les jeunes issus du cheminement particulier vers les emplois manuels peu complexes et peu reconnus socialement (Formation préparatoire au travail et Formation aux métiers semi-spécialisés). Étant donné leur vocation de *plus-être*, il est compréhensible que les jeunes adultes ne soient pas satisfaits des emplois peu rémunérés pour longtemps, ce qui amène plusieurs à s'inscrire à l'éducation des adultes. Dans ce nouveau milieu, ils s'attendent à être mieux valorisés par rapport à leur potentiel et obtenir le diplôme d'études secondaires.

Discussion et considérations finales

Cette recherche-intervention, à caractère exploratoire et qualitatif dont les résultats ne peuvent pas être généralisés, semble nous indiquer que parmi les élèves dirigés vers le cheminement particulier, il y a des élèves qui n'acceptent pas le fait d'avoir été exclus d'autres possibilités de parcours scolaire et social. De fait, malgré l'image négative que l'école leur a envoyé, ils sont capables de prendre conscience de leur potentiel lorsque l'on met en place une activité créatrice et réflexive tout en faisant de l'action dialogique la méthode pour entrer en réelle communication avec eux. Nous avons pu constater que leur vocation de *plus-être* apparaît sur leurs propos à

partir de leurs dessins à thèmes libres, surtout par les manifestations de leur intelligence, par l'affirmation de leur identité et par leur projection positive dans l'avenir, y compris dans des métiers spécialisés suivant leurs ambitions.

D'après les témoignages de jeunes adultes et de la direction d'un centre d'éducation aux adultes que nous avons rencontrés lors de notre collecte de données, le cheminement particulier (classe spéciale ou d'adaptation scolaire), n'est pas du tout valorisant à cause de l'étiquetage, de la discrimination et de l'intimidation qui sont vécus quotidiennement. En accord avec les témoignages récoltés par Desmarais (2012), les participants de notre recherche-intervention ont aussi témoigné de la sous-estimation de leurs capacités à l'école primaire et secondaire. Certains témoignent de la tendance aux surdiagnostics de troubles de déficit d'attention et d'hyperactivité résultant en la sur-médication des élèves⁶. De fait, le Conseil Supérieur de l'éducation (2017, p. 18) affirme que « l'approche médicale des difficultés scolaires demeure encore très prégnante ». Ces tendances s'opposent à la reconnaissance des capacités d'apprentissage des élèves et limitent leur parcours.

Par ailleurs, nous avons montré que les fonctions de l'intelligence et de la conscience ont été exercées par les volontaires pendant les séances de dessin libre tout en faisant ressortir leur créativité et leur réflexion en tant que capacités peu explorées à l'école : ils ont été capables d'interpréter eux-mêmes leurs dessins tout en faisant des liens étroits avec leur vie.

En portant un regard critique sur la manière de concevoir les jeunes et les jeunes adultes, nous comprenons le manque de reconnaissance de leur intelligence à l'école comme étant un grave problème d'exclusion et d'injustice scolaire et sociale. Pour plusieurs élèves, l'inscription aux centres d'éducation aux adultes devient une manière de corriger les conséquences de leur exclusion du cheminement régulier lors des études secondaires. Les services d'orientation peuvent néanmoins emprunter ce regard critique pour remettre en question les voies scolaires qui ne valorisent pas leur réel potentiel et leurs ambitions.

Lorsque nous parlons d'un regard critique, nous ne voulons pas dire seulement dénoncer l'exclusion et l'injustice causées par nos représentations discriminatoires, mais nous parlons surtout de redéfinir les problèmes à la lumière d'une conception de l'être humain et de l'intelligence plus inclusive; il est aussi important, dans une perspective critique, d'annoncer des manières alternatives de traiter les problèmes soulevés et redéfinis (Freire, 1982). Ainsi, notre proposition aux services d'orientation à l'école secondaire et à l'éducation des adultes est celle de la mise en place d'un projet pilote à partir de ce dispositif qui utilise le dialogue d'égal-à-égal dans des séances de dessin libre.

Nous avons essayé de montrer dans quelle mesure l'affirmation de l'identité des élèves peut être encouragée à partir de la reconnaissance de leur intelligence, de leur créativité, de leur capacité à

⁶ Effectivement, des auteurs comme Swenson (2013), Monzée (2010) et St-Onge (2015) dénoncent la banalisation des diagnostics du trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) au Canada et au Québec.

prendre la parole. Nos résultats indiquent que cette affirmation de leur identité joue un rôle important dans la projection positive de soi dans l'avenir. Cette projection a émergé naturellement sur les dessins et dans les propos des participants des séances de dessin, donc sans aucune pression de la chercheuse.

Soulignons, encore une fois, que la mise en place de l'action dialogique pendant les séances de dessin a fait toute la différence, car c'est en ayant une posture d'égal-à-égal entre chercheuse et participants, dans le sens d'une inversion des rôles, qu'il a été possible d'établir une confiance mutuelle progressive. Dans ce cas, celle qui apprend sur les significations et l'interprétation des dessins est la chercheuse, et ceux qui enseignent sont les participants. Ce désir d'apprendre avec les jeunes adultes était authentique.

Par ailleurs, la relation de confiance qui s'est produite à partir de l'action dialogique était un soutien relationnel nécessaire aux participants. C'était une manière de déconstruire le discrédit que l'on aurait pu jeter sur leur personne dans le passé et de les amener à dépasser la peur du jugement d'autrui.

Bref, nous pensons que le service d'orientation auprès des élèves du secondaire, à l'école secondaire comme aux centres d'éducation aux adultes, gagneraient beaucoup à mettre un place un tel projet pilote. Est-ce que les résultats que nous avons démontrés seraient semblables auprès d'un plus grand nombre de participants? Est-ce que l'action dialogique dans de séances de dessin libre pourrait devenir un moyen de collaboration entre les adultes et les élèves?

Références

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bourassa, M. (1999). Le dessin, mieux comprendre pour mieux intervenir. *Psychologie Canadienne*, 38(2), 111-121.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Avis du Ministre de l'éducation du loisir et du sport. Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil.
- Cosnier, J. (1994) *Psychologie des émotions et des sentiments*. Récupéré de: http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf
- Desmarais, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif: une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40, 215-251.
- Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero.
- Giroux, H. A. (2013). *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury.

- Jean, M. (1982). *Apprendre, une action volontaire et responsable, rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Larouche, M. (2002). *Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi observé par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Lorenzato, M. M. (1992). *L'interaction avec le dessin personnel: un moyen d'expansion de la conscience de soi* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Legault, M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant de créativité en milieu naturel*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Marcotte, J.; Villate, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec: enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Medeiros, S. A.; Lhemann, L. M. E. S. et Pinheiro, D. (2008). Les dessins et le grotesque à l'école. Dans R. Casanova et A. Vulbeau (dir.), *Adolescences: entre défiance et confiance* (p.140-152). France : Presses universitaires de Nancy
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. Jack Mezirow, Edward W. Taylor and Associates (dir.). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (p.18-30). San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Monzée, J. (2010). *Médicaments et performance humaine: thérapie ou dopage?* Montréal : Liber.
- Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Centre de documentation universitaire, Faculté de Psychologie. Paris: Sorbonne.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (1967). La Conscience. *L'Aventure Humaine: encyclopédie des sciences de l'Homme*, 5.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, (p.123-150). Université de Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP
- St-Onge, J.-C. (2015). *TDAH? Pour en finir avec le dopage des enfants*. Montréal : Écosociété.
- Stoltz Schleder, T. (1992). *O Desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos*. Mémoire, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Swenson, K. A. (2013). *Lifestyle Drugs and the Neoliberal Family*. New York : Peter Lang.
- Teixeira, M. (2017). *L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes*. (Thèse de doctorat). Québec: Université Laval.

- Teixeira, M. (2013). Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire: la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire. *Revue Initio*, hors-série, 1, 47-62.
- Teixeira, M. (2008). *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos* (Mémoire de maîtrise). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Vieux-Fort, K. et A. Pilote (2010). Représentations et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec: explorations méthodologiques. *Glottopol. Revue internationale de sociolinguistique*, 16, 81-99.
- Voyer, B.; Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.