

**La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séances de dessin libre dans une approche dialogique**  
**Young adults from Quebec in the context of free-hand drawing sessions using a dialogical approach**  
**El uso de la palabra de los jóvenes adultos quebequenses a partir de sesiones de dibujo libre bajo un enfoque dialógico**

Marta Teixeira

Volume 47, Number 1, Spring 2019

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060848ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060848ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Teixeira, M. (2019). La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séances de dessin libre dans une approche dialogique. *Éducation et francophonie*, 47(1), 73–93. <https://doi.org/10.7202/1060848ar>

Article abstract

This article presents some results from a qualitative and exploratory study-intervention conducted with young Quebecers enrolled at an Adult Education Center. The intervention consisted of offering free-hand drawing sessions where students were invited to explain and interpret their own drawings in a semi-structured interview (Stoltz, 1992; Teixeira, 2008). We rely on the egalitarian concept of the human being according to the principle of the dialogical action of Freire (1982) and adopt the concept of Piagetian intelligence. The analysis of verbatim excerpts through the identification of meaning indicates that participants' progressive understanding of the connections between their drawings and their lives has made them aware of their creative, intellectual and speaking abilities. Their comments regarding the underestimation of their intelligence during their academic journey invite us to reflect on new avenues of research.

# La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séances de dessin libre dans une approche dialogique

**Marta TEIXEIRA**

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

### Note de l'auteur :

Nous remercions la professeure Tania Stoltz pour la direction de nos études de deuxième cycle en psychopédagogie au Brésil et la professeure Barbara Bader, pour la direction de nos études de troisième cycle au Québec. Nous remercions également la CAPES (Brésil), et le FRQSC et l'AFDU (Québec) pour les financements qui nous ont permis de mener ces études dans un temps raisonnable.

Cet article présente quelques résultats d'une étude-intervention à caractère qualitatif et exploratoire menée auprès de jeunes Québécois inscrits à un Centre d'éducation aux adultes. L'intervention consistait à mettre en place des séances de dessin libre, où les élèves étaient invités à prendre la parole afin d'explicitier et d'interpréter eux-mêmes leurs dessins à partir d'une entrevue semi-structurée (Stoltz, 1992; Teixeira, 2008). Nous nous appuyons sur le concept égalitaire de l'être humain selon le principe de l'action dialogique de Freire (1982) et adoptons le concept d'intelligence piagétien. L'analyse d'extraits de verbatim par repérage d'unités de sens indique que la compréhension progressive des participants quant aux liens entre leurs dessins et leur vie les a amenés à prendre conscience de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole. Leurs propos sur la sous-estimation de leur intelligence durant le parcours scolaire nous invitent à réfléchir sur des nouvelles pistes de recherche.

## ABSTRACT

### Authors' note:

We thank Professor Tania Stoltz for directing our graduate studies in psychopedagogy in Brazil and Professor Barbara Bader for directing our postgraduate studies in Quebec. We also thank CAPES (Brazil) as well as FRQSC and AFDU (Quebec) for the funding that allowed us to conduct these studies within a reasonable time.

## Young adults from Quebec in the context of free-hand drawing sessions using a dialogical approach

This article presents some results from a qualitative and exploratory study-intervention conducted with young Quebecers enrolled at an Adult Education Center. The intervention consisted of offering free-hand drawing sessions where students were invited to explain and interpret their own drawings in a semi-structured interview (Stoltz, 1992; Teixeira, 2008). We rely on the egalitarian concept of the human being according to the principle of the dialogical action of Freire (1982) and adopt the concept of Piagetian intelligence. The analysis of verbatim excerpts through the identification of meaning indicates that participants' progressive understanding of the connections between their drawings and their lives has made them aware of their creative, intellectual and speaking abilities. Their comments regarding the underestimation of their intelligence during their academic journey invite us to reflect on new avenues of research.

## RESUMEN

### Nota de la autora:

Agradecemos a la profesora Tania Stoltz por la dirección de nuestros estudios de segundo ciclo en psicopedagogía en Brasil y a la profesora Barbara Bader, por su dirección de nuestros estudios de tercer ciclo en Quebec. Agradecemos igualmente a la CAPES (Brasil) y al FRQSC y al AFDU (Quebec) por la ayuda financiera que nos permitió llevar a cabo estos estudios en un tiempo razonable.

## El uso de la palabra de los jóvenes adultos quebequeses a partir de sesiones de dibujo libre bajo un enfoque dialógico

Este artículo presenta algunos de los resultados de un estudio-intervención de carácter cualitativo y exploratorio realizado entre jóvenes quebequeses inscritos en un Centro de educación para adultos. La intervención consistió en poner en práctica sesiones de dibujo libre, en donde los alumnos fueron invitados a hacer uso de la palabra con la finalidad de explicitar e interpretar ellos mismos sus dibujos a partir de una entrevista semi-estructurada (Stolts, 1992; Teixeira, 2008). Nos apoyamos en el concepto igualitario del ser humano según el principio de la acción dialógica de Freire (1982) y adoptamos el concepto de inteligencia piagetiano. El análisis de los extractos de la transcripción a través de la determinación de unidades de significado indica que la comprensión progresiva de los participantes en lo que se refiere a las ligas entre sus dibujos y sus vidas los condujo a tomar consciencia de sus capacidades creativas, intelectuales y al uso de la palabra. Sus declaraciones sobre la sub-estimación de su inteligencia durante el itinerario escolar nos incitan a reflexionar sobre nuevas pistas de investigación.

## INTRODUCTION

Cet article présente une étude-intervention menée au Québec, fondée sur des séances de dessin libre dans une approche dialogique pour donner la voix à des jeunes adultes. Elle fait suite à une étude-intervention que nous avons menée au Brésil (Teixeira, 2008) auprès d'adultes exclus dès l'enfance du cheminement scolaire en raison de leur mise au travail et aujourd'hui en processus d'alphabétisation. Nous avons alors repris le protocole d'entretien semi-structuré de Stoltz (1992), dont les questions conduisent les participants à tisser progressivement des liens entre leurs productions et leur vie. Les résultats de notre étude au Brésil ont montré qu'une intervention orientée sur le dessin libre permettait aux personnes qui n'ont pas eu accès à l'école d'interpréter et d'explicitier eux-mêmes leurs dessins: elles ont élargi leur conscience d'elles-mêmes tout en mettant en évidence leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole. Nous nous sommes alors demandé si cette méthodologie était reproductible auprès d'une population d'un autre niveau de scolarité, et si les résultats seraient analogues.

Cet article porte uniquement sur l'étude menée au Québec. Nous présentons d'abord la problématique du retard et du décrochage scolaires au Québec afin de mieux comprendre le parcours suivi par les participants de notre étude. Nous proposons ensuite un cadre théorique dans lequel nous adoptons le concept égalitaire de l'être humain à partir du principe de l'action dialogique selon Freire (1982) et le concept d'intelligence selon Piaget (1964). Nous présentons alors le cadre méthodologique et analytique, en précisant les démarches des séances de dessin libre, le recrutement des participants et la collecte et l'analyse des données. Ensuite, nous présentons brièvement le profil des participants et des extraits de verbatim. Les résultats indiquent que les participants ont manifesté leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole durant les séances, ce dont nous discutons à la lumière de notre cadre théorique basé sur Freire et Piaget. Nous soulignons les propos des participants sur la sous-estimation de leur intelligence durant le parcours scolaire et l'importance du soutien socioémotionnel. Enfin, nous précisons les principaux enseignements de notre intervention pour celles et ceux qui souhaiteraient la reproduire, ainsi que quelques limites de l'étude ouvrant à de nouvelles pistes de recherche.

## LE RETARD ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRES

Des données recueillies en 2014 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017), montrent que le décrochage scolaire est encore problématique au Québec: 14,1 % des jeunes sortent de l'école sans diplôme ou qualification<sup>1</sup>.

---

1. Ce pourcentage varie selon les Commissions scolaires. Par exemple, à la Commission scolaire de la Capitale, il s'agit de 18,3%. Plus précisément: 22,7% des garçons et 14,2% des filles.

Les origines du risque de décrochage scolaire soulèvent l'importance de certains facteurs personnels, familiaux et scolaires, tels le fait d'être un garçon (Royer, 2006), les valeurs des parents reliées à la consommation de la drogue<sup>2</sup>, le niveau socioéconomique faible<sup>3</sup>, la dépression et les difficultés familiales, les interactions négatives entre l'enseignant et ses élèves, les problèmes de comportement de ces derniers et leur rendement scolaire moins élevé, un climat de classe négatif déterminé en partie par l'engagement de l'élève, et l'attitude des enseignants envers les élèves à risque (Fortin *et al.*, 2012). Par ailleurs, quatre types d'élèves à risque sont identifiés par Fortin *et al.* (2006) à partir d'une étude menée au Québec auprès de plus de 800 élèves de première secondaire : des élèves ayant des problèmes de comportement; présentant des symptômes dépressifs; peu motivés ou peu intéressés aux études; et présentant des problèmes de conduites antisociales cachées (vols, vandalisme, provocation de bagarres). Toutefois, Lessard (2013) affirme que lorsque les élèves à risque sont soutenus, ils peuvent réussir.

### L'orientation vers des classes spéciales

Malgré les politiques éducatives inclusives au Québec, le quart des élèves en difficultés de comportement serait placé en classe spéciale<sup>4</sup> (Déry *et al.*, 2005). Les recherches recensées par ces auteurs soulèvent trois catégories susceptibles de déterminer le placement de certains élèves dans ces classes : 1) la nature et la sévérité des difficultés comportementales (déficit d'attention, hyperactivité, troubles d'opposition ou de conduite, etc.); 2) les difficultés cognitives, scolaires ou sociales (faible Q.I., retard scolaire, problèmes langagiers, etc.); et 3) leurs caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, ethnie et statut socioéconomique). En l'absence d'études considérant simultanément ces facteurs, Déry *et al.* (2005) ont identifié 300 élèves du primaire de trois Commissions scolaires en Estrie et en Montérégie inscrits sur la liste des élèves recevant des services pour des difficultés de comportement<sup>5</sup>. Au total, l'étude a recueilli des données sur 218 élèves en classes ordinaires et 82 élèves fréquentant des classes spéciales, à partir des réponses des parents, des enseignants et des élèves<sup>6</sup>. Les résultats de cette étude indiquent que les critères employés pour décider du placement des élèves en classe spéciale n'étaient reliés ni au nombre de conduites antisociales ni aux diagnostics de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH). Les auteurs affirment que « les difficultés de comportement des élèves scolarisés en classe spéciale ne sont pas plus sévères que celles des élèves intégrés en classe ordinaire » (Déry *et al.*, 2005, p. 15). Par contre, les auteurs ont également constaté que le retard scolaire était un prédicteur pour l'orientation en classe spéciale

2. Garnier, Stein et Jacobs (1997) cité par Lessard (2013).

3. Lessard, Lopez, Poirier, Nadeau, Poulin et Fortin (2013).

4. Marcotte, Villate et Lévesque (2014, p. 263) définissent les classes spéciales comme des classes qui « fournissent des services éducatifs adaptés à un groupe spécifique d'élèves (problèmes de comportements, difficultés d'apprentissage, etc.) en dehors des classes ordinaires ».

5. Ont été exclus de l'échantillon les élèves ayant une déficience intellectuelle ou sensorielle.

6. Les critères d'évaluation du TDAH (DSM-IV) ont été abordés lors des entrevues avec les enseignants et les parents.

des élèves ayant des problèmes de comportement. En réalité, plus de la moitié des élèves en classe spéciale présentaient un an ou plus de retard. Circonstance aggravante : il serait difficile pour un élève de sortir du cercle vicieux qui se produit lorsqu'il fréquente une classe spéciale, car il accumule du retard et ne perd généralement pas son statut d'élève ayant des problèmes de comportement, et risque ainsi de continuer d'être placé en classe spéciale l'année suivante<sup>7</sup>.

Quelques témoignages de jeunes adultes nous amènent à mieux comprendre leur point de vue sur leur parcours (Desmarais, 2012). Par exemple un jeune adulte québécois<sup>8</sup> affirme que, lors de ses études secondaires, il avait de la difficulté à ne pas bouger et à rester silencieux en classe. Il raconte qu'il a été placé dans une classe spéciale où il n'avancé pas : « Je n'avais pas un problème mental là, t'sais, j'avais un problème d'école [...]. Je ne voulais pas être dans cette classe-là, juste être dans cette classe-là, l'ambiance qu'il y avait là-dedans, juste ça, ça m'empêchait de travailler<sup>9</sup>. » Inscrit plus tard à un centre d'éducation aux adultes (CEA), il dit avoir plus de motivation et de confiance en lui grâce à une ambiance plus libre et à ses meilleures notes.

En ce sens, Drolet (2013) affirme qu'une fois de retour aux études au secteur des adultes, les jeunes qui sont passés par des « regroupements-classe discriminatoires », par l'« abus dans la consommation de psychotropes » ou par d'« autres expériences ayant contribué à jeter le discrédit sur leur personne » cherchent à « se voir reconnaître la capacité d'apprendre et être considérés comme des individus capables de penser par eux-mêmes »; enfin, ces jeunes espèrent « éradiquer définitivement ce stigmate dévastateur "d'élève en difficulté" » (Drolet, 2013, p. 1-2).

Ces travaux concernant le retard et le décrochage scolaires, l'orientation de certains jeunes dans des classes spéciales et la continuation de leurs études secondaires via la Formation générale des adultes (FGA), nous permettent de mieux comprendre le parcours scolaire et le profil des participants à notre étude-intervention.

Cela étant dit, nous nous posons la question suivante : Et si les élèves qui ont été, pour différentes raisons, exclus du cheminement scolaire régulier dans le secteur des jeunes, manifestaient leur pleine capacité à exercer les rôles de la conscience et de l'intelligence à partir d'une activité libre, créatrice et réflexive? À la lumière de notre expérience au Brésil, nous avons fait l'hypothèse qu'une intervention orientée sur le dessin libre, dans une approche dialogique, pourrait contribuer à leur prise de parole tout en faisant ressortir leurs capacités créatrices et intellectuelles.

7. Toupin, Dubuc et Audette (1997), cités par Déry *et al.* (2005).

8. Film documentaire intitulé *L'école pour moi: parcours de raccrochage scolaire*, réalisé par Jonathan Durand et produit par l'équipe PARcours (<https://parcours.uqam.ca>).

9. *Idem.*

## FONDEMENTS THÉORIQUES

### La conception de l'être humain et l'action dialogique selon Freire

Freire (1982) a travaillé toute sa vie pour une cause, celle de dévoiler l'existence de la relation d'oppression entre les êtres humains et d'annoncer son dépassement par une relation égalitaire, axée sur la valorisation de soi et de l'autre, sur le respect mutuel et la confiance, sur l'humilité, sur la liberté d'expression et l'espoir. Ces valeurs constituent des conditions pour la mise en place de l'*action dialogique*. Pour Freire, l'importance du dialogue dans tout projet d'éducation et dans toutes les relations humaines est due au fait que tout être humain porte des savoirs, peu importe son niveau de scolarité. Tout être humain est capable d'apprendre tout au long de sa vie, à partir de son vécu. Ainsi, un rapport entre êtres humains est respectueux lorsque ceux-ci se reconnaissent comme des êtres inachevés, en constant apprentissage les uns avec les autres. De plus, pour Freire, tout être humain porte en soi la vocation de *plus-être* en tant que désir de progresser dans ses projets et de surmonter les difficultés pour les atteindre. Or l'action dialogique ne peut exister que si l'on adopte une conception égalitaire de l'être humain (Freire, 1982)<sup>10</sup>. Le dialogue qui s'établit entre eux est donc d'égal à égal – sans domination de l'un sur l'autre, car il y a reconnaissance de la possibilité d'apprendre mutuellement. D'ailleurs, pour l'auteur, «l'autosuffisance est incompatible avec le dialogue» (Freire, 1982, p. 74). Dans le monde scolaire, la mise en place de l'action dialogique serait souhaitable et nécessaire pour renforcer la démocratie et l'humanisation de l'acte éducatif.

Ce principe d'action dialogique est fondamental dans notre intervention: la chercheuse et les participants apprennent ensemble lors des séances de dessin. La chercheuse ne connaît pas les significations subjectives des dessins des participants jusqu'au moment où ils explicitent progressivement ce que signifie pour eux chaque détail de leur dessin, tout en les reliant à leur vie. En ce sens, nous nommerons «inversion des rôles» le fait que la chercheuse apprenne avec les participants. À la fin de l'intervention, il est attendu que les participants prennent conscience de cette inversion des rôles.

Le concept égalitaire de l'être humain (Freire, 1982), où tous portent des savoirs, mais pas les mêmes, renvoie à une manière particulière de penser l'intelligence. Nous adoptons le concept d'intelligence selon Piaget, car nous le comprenons comme étant compatible avec une vision d'apprentissage tout au long de la vie.

---

10. Par exemple, tous les êtres humains sont égaux dans leur droit de s'exprimer.

## Le concept d'intelligence selon Piaget

Le développement intellectuel est, selon Piaget (1964), un processus continu et progressif. Nous naissons tous avec les capacités d'adaptation et d'organisation à partir des mécanismes cognitifs et affectifs d'assimilation et d'accommodation; bien que le rythme puisse varier, ces mécanismes sont exercés du premier au dernier jour de nos vies afin de nous adapter au monde physique et social. Ainsi, l'intelligence est par nature adaptative, c'est l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Par ailleurs, d'après Piaget (1967), les deux rôles de l'intelligence sont d'inventer et de comprendre. L'auteur précise qu'il faut d'abord inventer pour comprendre – inventer dans le sens de construire ou de reconstruire, cela voulant dire que nous connaissons véritablement ce que nous construisons nous-mêmes. L'intelligence est donc étroitement reliée à l'acte de créer<sup>11</sup>. L'invention serait nécessaire dans la mesure où la connaissance n'est pas une copie de la réalité, mais plutôt une opération, dans le sens d'une action mentale (Piaget, 1964). En ce sens, il faudrait agir sur l'objet<sup>12</sup> pour le connaître.

Par ailleurs, Piaget (1967) définit le rôle de la conscience comme une « implication signifiante », c'est-à-dire la capacité d'attribuer une signification à quelque chose et de faire des liens entre une signification et d'autres significations. Par exemple, l'ombre d'un objet implique l'objet même et la lumière qui la projette. La conscience porte en soi un monde d'implications entre significations les plus diverses.

Étant donné que notre intérêt est celui de mieux comprendre comment les séances de dessin peuvent favoriser la manifestation des capacités créatrices et intellectuelles des participants tout en leur donnant la parole, nous analysons jusqu'à quel point ils sont capables d'exercer les rôles de l'intelligence et de la conscience dans une telle activité. Sont-ils capables de créer des dessins à partir d'une simple consigne les invitant à dessiner librement? Sont-ils capables d'expliquer et d'interpréter ces dessins, tout en attribuant des significations aux éléments dessinés et en établissant des liens avec leur vie? Sont-ils capables de comprendre leurs dessins et d'apprendre quelque chose de profitable pour eux-mêmes?

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE

Nous nous inscrivons dans une étude qualitative, exploratoire et interprétative (Savoie-Zajc, 2004), dans laquelle nous poursuivons le but de comprendre un phénomène. Notre intérêt n'est pas de mesurer les capacités créatrices et intellectuelles des participants, mais plutôt de favoriser leur manifestation, étant donné que nous adoptons une conception égalitaire de l'être humain.

---

11. « *The development of intelligence is a continuous creation* » (Piaget, 1981, p. 223).

12. Un objet peut être tout objet de réflexion, y compris soi-même.



Par ailleurs, le dessin<sup>13</sup> en tant qu'outil méthodologique a été utilisé dans des recherches en éducation non seulement auprès d'enfants, mais aussi d'adolescents et d'adultes<sup>14</sup>. Pour comprendre le rôle du dessin dans notre étude-intervention, nous soulignons la prémisse de Luquet (1927) : le choix des motifs dessinés correspond à ce qui habite l'esprit du sujet de manière prépondérante au moment où il dessine, mais il n'en est pas conscient. Par conséquent, le dessin libre contient quelque chose d'important pour le dessinateur, mais il l'ignore au départ. D'où l'intérêt de l'explicitation du dessin en tant qu'un processus long et minutieux, qui permet d'accéder au monde intérieur et symbolique du dessinateur.

Dans notre intervention, les participants sont les dessinateurs. L'explicitation de leurs dessins se fait à partir de questions ouvertes qui les amènent à nommer les éléments dessinés, et à les interpréter tout en faisant des liens entre leurs dessins et leur vie. La plupart des questions posées aux participants ont été validées par l'étude de Stoltz (1992) et par notre étude au Brésil (Teixeira, 2008), et ont contribué à définir les catégories d'analyse des données.

Voici des exemples de questions : Qu'est-ce que tu as dessiné? Que signifie [élément dessiné] pour toi? Y-a-t-il des liens entre ton dessin et ta vie? Lesquels? Comment tu te vois à partir de ton dessin? Qu'est-ce qui est le plus important dans ta vie à partir de ton dessin? As-tu apprécié ton dessin? Pourquoi? Les mêmes questions étaient posées à chaque séance<sup>15</sup>. À la dernière rencontre, nous avons ajouté une question relative à l'inversion des rôles : Qui apprend de qui lors des séances de dessin?

Les données sont les dessins, les *verbatim* des entrevues et des notes d'observation. Les dessins ont été photographiés et les entrevues enregistrées avec la permission des participants<sup>16</sup>. Nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2007) afin de repérer des unités de sens dans les *verbatim*. Les catégories d'analyse sont les suivantes : a) motifs dessinés et liens avec la vie; b) conscience de soi et de l'autre; c) conscience de ses valeurs; d) conscience de ses besoins; e) réflexions et prises de décision; f) découvertes et apprentissages; g) conscience de ses capacités créatrices et intellectuelles; h) contexte scolaire; i) appréciation de sa participation à l'étude. Nous présentons par la suite des résultats partiels en référence aux catégories : a, f, g et h.

13. Nous avons choisi d'utiliser le dessin comme outil méthodologique parce que, d'une part, nous sommes familiarisée avec le dessin grâce à une formation en dessin et parce que, d'autre part, le matériel nécessaire est facile à gérer en termes de logistique.

14. Luquet (1927); Bourassa (1999) Legault (1989); Stoltz (1992); Lorenzato (1992); Larouche (2002); Dolignon, (2008).

15. D'autres questions ou des propos spontanés des participants s'ajoutaient selon le besoin de clarification du sens des éléments dessinés.

16. L'étude a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'Université Laval dans le cadre de notre doctorat en psychopédagogie. Tous les participants ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé.

## Les participants et leur recrutement

Nous avons contacté la direction d'un CEA dans la région de Québec et lui avons expliqué brièvement l'objectif et la méthodologie de notre étude. La direction nous a orientée vers un enseignant de mathématiques et une enseignante de français. Ils nous ont présentée à leurs élèves dans la classe et nous avons demandé à ces derniers si certains aimeraient participer de manière volontaire à cinq séances de dessins. Nous leur avons expliqué qu'il n'était pas nécessaire de savoir bien dessiner<sup>17</sup>, que l'objectif était simplement de mieux se connaître, qu'il s'agissait de la production d'un dessin à thème libre suivi d'une entrevue dans un local réservé, et qu'ils étaient libres d'interrompre leur participation sans avoir à le justifier<sup>18</sup>. Six élèves se sont montrés intéressés<sup>19</sup>. Ces participants<sup>20</sup> ont signé un formulaire de consentement. Ils étaient libérés chaque semaine d'une période du cours par leur enseignant afin de participer à l'intervention<sup>21</sup>.

Nous avons recueilli les données à l'hiver 2014 auprès de deux jeunes femmes et de quatre jeunes hommes québécois<sup>22</sup>. Le tableau 1 précise leur âge, le classement de leur niveau scolaire, et il permet de savoir dans quelle mesure les jeunes étaient en retard scolaire, en plus de préciser leur emploi au moment de leur participation :

---

17. L'esthétique des dessins étant peu importante.

18. Nous n'avons pas donné d'autres détails sur l'intervention.

19. Des sept élèves intéressés, trois se sont désistés parce qu'ils ont arrêté de fréquenter le CEA pour différentes raisons personnelles. Deux autres élèves ont pris connaissance de l'intervention et nous ont demandé d'y participer.

20. Nous n'avons pas de critère d'exclusion par rapport à un certain profil scolaire (p. ex.: faire un retour aux études après un arrêt).

21. Un local tranquille de l'établissement était réservé pour la tenue des séances.

22. Nous leur donnons ici des noms fictifs afin de garantir leur anonymat (Guy, Lia, Carl, Raoul, Max et Fabi).

Tableau 1. Informations sur les participants

Participants	Guy (19 ans)	Lia (21 ans)	Carl (19 ans)	Raoul (20 ans)	Max (18 ans)	Fabi (20 ans)
Niveau d'études au CEA au moment de leur participation	Présecondaire en français et 2 <sup>e</sup> secondaire en mathématiques.	2 <sup>e</sup> secondaire en français et 1 <sup>re</sup> secondaire en mathématiques.	Présecondaire.	Présecondaire.	4 <sup>e</sup> secondaire.	4 <sup>e</sup> secondaire.
Raisons du retard scolaire selon leurs propos	Diagnostic d'hyperactivité, prise de médicament (Ritalin) depuis l'âge de 5 ans, a toujours vécu de l'intimidation.	A été dirigée vers une classe spéciale, fatigue constante (anémie) qui nuit à ses études, difficultés d'apprentissage.	Diagnostic de dysphasie. A été dirigé vers la classe spécialisée, où « [ils] ne lui avaient rien appris ».	« Parce que à l'école où j'allais, ça n'avait rien donné. » A été dirigé vers une classe spéciale et l'a fréquentée jusqu'à l'âge de 16 ans.	Diagnostic d'hyperactivité très jeune et de dysphasie, manque de motivation, a vécu de l'intimidation, beaucoup de stress.	Diagnostic de TDA et prise de médicament (Ritalin), mais erreur de diagnostic médical. Diagnostic de dyscalculie. Ne comprenait pas les contenus. Anxiété.
Emploi au moment de leur participation	Entretien ménager dans un hôtel.	Commis dans une boulangerie.	Plongeur dans un restaurant.	Plongeur dans un restaurant.	Commis dans un dépanneur.	Commis dans un parc d'attractions.

### Le déroulement des séances de dessin

Nous avons progressivement pris connaissance du fonctionnement du CEA afin de pouvoir recueillir les données sans trop affecter la routine des élèves et des enseignants<sup>23</sup>. Le matériel de dessin était fourni par la chercheuse : du papier, des crayons à mine, des crayons de couleur, etc. Lors de leur première séance, nous avons expliqué la démarche aux participants : chaque rencontre est divisée en deux moments. Le premier consiste à produire un dessin à thème libre. La seule consigne est : « Dessine ce que tu veux<sup>24</sup>. » Lorsque le dessin est finalisé, nous passons au deuxième moment, celui d'une entrevue individuelle sur le dessin. Nous avons précisé aux participants qu'ils pouvaient réaliser un ou plusieurs dessins par séance<sup>25</sup>. Lors des entrevues semi-dirigées, la chercheuse s'attendait de manière authentique à apprendre de chaque participant ce que signifiait chaque élément dessiné et de quelle manière ces significations étaient reliées à leur histoire de vie. De fait, seuls les participants pouvaient expliquer ces liens subjectifs : c'est en ce sens que nous considérons que leur prise de parole portait sur une activité créatrice et réflexive.

23. Nous avions, par exemple, une liste avec les locaux des cours des participants afin de pouvoir aller les chercher, un à la fois, selon une entente d'horaire convenue avec eux.

24. Les participants étaient libres de dessiner « ce qui leur passait par la tête au moment de la séance ».

25. À l'exception d'un dessin de Fabi, tous les dessins étaient réalisés lors des séances.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

### Les motifs dessinés et les liens avec sa vie

Nous avons rencontré individuellement à cinq reprises les six participants. Mis à part Guy, qui a produit quatre dessins, et Fabi, qui en a produit deux et en a apporté un de la maison, les autres participants ont produit au moins cinq dessins durant l'intervention. Les thèmes des dessins étaient très variés, comme montré dans le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2. **Thèmes des dessins des participants**

Dessins de Guy	1) au volant d'une auto qu'il veut avoir; 2) en lisant, en faisant du vélo et en jouant à des jeux vidéo; 3) au parc avec la famille qu'il veut avoir; 4) au volant d'un camion.
Dessins de Lia	1) sa tête, son cœur qui saigne et un œil qui pleure; 2) des gommes; 3) une fraise dehors; 4) des cœurs; 5) un soleil, des cœurs, des oiseaux, des nuages et des fleurs.
Dessins de Carl	1) une roulotte, la joie; 2) une voiture militaire et un PS3; 3) Arrow: une note musicale, un arc à flèches et un signe chinois; 4) à la plage à Kingston avec des amis; 5) au volant d'un pickup à New York avec ses amis.
Dessins de Raoul	1) à la campagne en faisant la pêche avec un bon ami; 2) au volant d'un camion qu'il veut avoir; 3) fâché au cours de français; 4) chez son oncle à la campagne; 5) en stationnant le camion d'un ami.
Dessins de Max	1) un dragon, des yeux et des flammes; 2a) une terre avec du monde et un cœur; 2b) des pics, de l'eau et du feu autour du rocher; 3) au milieu d'un carrefour; 4a) la rose qu'il veut donner à la jeune femme qu'il dit aimer; 4b) un dragon crachant du feu dans le ciel et un cœur; 5) deux cœurs et un missile avec des ailes.
Dessins de Fabi	1) juste des lignes, des yeux tourbillons et un nez; 2) un visage de profil; 3) un capteur de rêves.

La production du dessin libre et son explicitation étaient des outils par lequel les participants pouvaient mieux se connaître, communiquer leurs idées, émotions et savoir-faire, ainsi que réfléchir à des dilemmes qu'ils vivaient. Par exemple, Lia dessine ses émotions négatives à la première séance et dit: «Ça représente mes émotions [...], mes tristesses.» Lorsque nous lui demandons si elle voit un lien entre ses dessins et son histoire, elle répond: «Oui. Ben, j'ai dessiné quasiment ma vie, là. Si ça ne va pas bien dans toi, ben ça peut pas aller bien à l'école ou ailleurs.» Les autres dessins qu'elle crée sont complètement différents et elle s'exprime ainsi à la cinquième séance :

Chercheuse: Qu'est-ce que tu as dessiné?

Lia: Plusieurs choses. [...] Des cœurs, des oiseaux, puis des nuages puis des fleurs. Comme aujourd'hui dehors [rires].

Chercheuse: Puis, qu'est-ce que signifient pour toi les fleurs?

Lia: La beauté, je ne sais pas, c'est beau des fleurs [...].

Chercheuse: Qu'est-ce que signifie pour toi le soleil?

Lia: La joie [rires]. [...]

Chercheuse: Ton dessin, tu le vois comme réel?

- Lia: Ben oui.  
Chercheuse: Mais parce que les cœurs dans les nuages?  
Lia: Ben ça non, mais le reste oui, c'est, ben je ne sais pas, c'est réel parce que ça signifie juste de la joie, là.  
Chercheuse: Puis, les cœurs sur les nuages peuvent être réels aussi, d'une certaine manière?  
Lia: Non, mais la signification oui. [...] Parce que c'est tout dans ciel.

Les extraits ci-dessus illustrent l'importance des émotions positives pour Lia. Elle raconte à la fin de sa participation qu'au départ, elle était inquiète de ses émotions négatives. Elle avait intitulé son premier dessin *La déprime*. En regardant ses cinq dessins réunis, elle comprend qu'elle portait aussi en elle des émotions positives. Elle a fini par dire : « Quand même, j'ai parlé d'amour. »

### La conscience de ses capacités créatrices et intellectuelles

Lia, Raoul, Max et Fabi nous ont rapporté qu'ils avaient l'habitude de dessiner. Guy et Carl parlent de la pratique du dessin comme d'une activité du passé. Pour les six participants, les séances étaient une nouvelle expérience parce qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'explicitier et d'interpréter des dessins.

La production du dessin était le point de départ : inventer, premier rôle de l'intelligence. C'est en s'exprimant graphiquement, de manière libre et symbolique, que les sujets ont fait émerger ce qui habitait leur esprit de manière prépondérante (Luquet, 1927). Mais au départ, ils n'avaient pas conscience des significations qui étaient implicites dans leurs dessins, ni des liens existants entre leurs dessins et leur histoire de vie, jusqu'au moment où ils ont été interrogés et ont dû y réfléchir pour les verbaliser. Cela nous a permis en effet d'identifier l'exercice du rôle de la conscience : conférer des significations et faire des liens entre les significations. Les extraits suivants, tirés de la deuxième entrevue de Max, l'illustrent :

- Max: Ça n'a pas vraiment rapport, ça me tentait juste de le dessiner.  
Chercheuse: Mais c'est des personnages qui existent?  
Max: [...] Ben, c'est plus genre une terre avec un peu de monde. J'aime ça dessiner genre, une plateforme, après ça je dessine du monde, soit qu'il y ait des batailles, soit que, je ne sais pas, toute sorte d'affaires, j'aime juste inventer le terrain. Genre, je me verrais un créateur de jeux vidéo, de bandes dessinées.  
Chercheuse: Puis là, c'est quoi exactement qui se passe là?  
Max: Ben, lui il devient furieux, pis ils sont pognés<sup>26</sup>, genre sur la même île [rires]. [...]

---

26. Expression québécoise signifiant « pris ».

Chercheuse: Puis, qu'est-ce que signifie pour toi ce terrain?

Max: Disons que quand j'étais jeune, j'ai été beaucoup genre rejeté et intimidé, so comment que moi, je sortais de ma frustration? C'est sur mes dessins comme ça. [...] Je vais être le plus fort dans les dessins pis les autres vont être les plus faibles. Parce que d'habitude, dans la vraie vie, j'étais le plus faible pis eux autres les plus forts. Pis moi je dessinais ça pour me remonter le moral. [...]

Les extraits ci-dessus illustrent le fait que Max établit des liens entre son dessin et son histoire, mais il le voit comme quelque chose d'anodin en se référant aux personnages avec l'expression «un peu de monde». Au fur et à mesure, il précise les significations qu'il attribue à chaque élément à partir de nos questions. Toujours dans la deuxième séance, Max identifie les personnages afin de mieux comprendre son dessin, dont un élément était un cœur:

Chercheuse: Est-ce qu'il y a des éléments qui sont plus liés au cœur, par exemple?

Max: Dis-toi que oui. Dis-toi que mes amis, c'est genre eux autres. En ce moment lui, c'est lui que j'ai le goût de brûler en ce moment [...] en ce moment lui, il est brûlé par accident parce que moi, je suis en amour avec la fille que ça fait quatre ans qu'il essaie de sortir avec [...]. Je ne dessine pas rien pour rien genre, il y a une raison à tout ce que je dessine, mais c'est juste que je prends juste pas le temps d'y penser. Moi, après je regarde mon dessin, pis genre: «Ha ! Il est beau».

Chercheuse: [...] ça veut dire quoi pour toi, le temps de penser à ce que tu as dessiné?

Max: C'est juste que je n'ai pas vraiment réfléchi là. Mais quand je regarde mes dessins, après je peux voir des liens à ma vie, c'est vrai que je viens de, mais je n'ai jamais eu à voir de ça auparavant [...].

Max ajoute à la fin de la même séance: «Je pense que j'ai dessiné ça pour me clarifier dans ma tête certaines choses». Son propos renvoie au rôle de l'intelligence: comprendre. Mais pour comprendre son dessin, il a fallu d'abord l'inventer, dans le sens de le créer ou de le construire. Les autres participants, tout comme Max, sont passés progressivement d'un niveau de compréhension à un niveau supérieur en explicitant leurs dessins.

La question «Qui apprend de qui lors les séances?» a surpris certains participants, car ils ne s'attendaient pas à une inversion de rôles. Pour eux, c'est toujours l'élève qui apprend avec l'enseignant, ou c'est toujours le participant qui apprend avec la chercheuse. L'extrait ci-dessous (Guy, deuxième séance) peut l'illustrer:

Chercheuse: Que penses-tu du fait que moi, j'apprends avec toi?

Guy: Ben, c'est, ça apprend là, on apprend, le fait que tu...?

Chercheuse: Que moi, j'apprends avec toi.

- Guy: C'est spécial. [...] Ben, nous autres c'est la même chose pour vous autres. Nous, on apprend avec vous autres. Puis vous autres, vous apprenez avec nous autres.
- Chercheuse: C'est normal.
- Guy: Ben, oui. Vous venez de quelle région?
- Chercheuse: Moi, mon pays d'origine c'est le Brésil.
- Guy: C'est peut-être les langues qui sont différentes, c'est pour ça, puis les expressions ne sont pas pareilles, c'est pour ça. Comme vous autres, vous devriez dire, vous dites d'autres choses, c'est sûr.

Le fait d'avoir demandé aux participants «qui explicitaient les liens entre les dessins et leur vie» les amenait à comprendre cette inversion des rôles. L'extrait ci-dessous (Guy, cinquième entrevue) peut l'illustrer:

- Chercheuse: C'est qui qui posait les questions?
- Guy: Toi.
- Chercheuse: Qui qui répondait?
- Guy: Moi.
- Chercheuse: [...] les bonnes réponses, c'était à qui de donner?
- Guy: C'était à moi.
- Chercheuse: Donc qui apprenait de qui dans les séances?
- Guy: Moi à vous, non?
- Chercheuse: Oui, parce que c'est toi qui répondais aux questions, moi je ne savais pas les réponses.
- Guy: Ha, toi, t'apprenais de moi [rires]. Ha ouais.

Lorsque nous avons interrogé les participants pour savoir s'ils se percevaient comme des personnes créatives, ils répondaient affirmativement et utilisaient différents arguments comme: «Ben oui là, pour avoir dessiné ces quatre dessins-là» (Guy); «[...] oui, beaucoup [...] parce que je fais des gâteaux, c'est créatif, j'aime beaucoup dessiner, c'est très coloré (Lia); «[...] ouais, j'ai essayé de sortir mon côté créatif là» (Carl); «[...] tout le monde peut être créatif» (Fabi).

Par ailleurs, les participants ont pris le risque de participer à une activité nouvelle pour eux et ils ont pris conscience de leur capacité à prendre la parole à partir de leurs dessins. Par exemple, Fabi dit: «Je pensais pas autant parler que ça là. [...] Je pensais juste à répondre à des affaires comme: "Je sais pas, je sais pas [...], mais c'est pas trop pire là".» Carl dit: «[...] je commence à comprendre c'est quoi que je veux faire dans la vie là.» Raoul dit qu'il a appris à «s'exprimer pour un dessin» et qu'il s'agissait de l'évolution de son histoire.

### Le contexte scolaire des participants de leur point de vue

En racontant leur histoire de vie à partir de leurs dessins, les participants ont eu l'occasion de parler de leur parcours scolaire. De leur point de vue, certains épisodes renvoient à des injustices : l'exclusion, les effets néfastes des psychotropes, la sous-estimation de leurs capacités. Fabi nous dit par exemple qu'elle avait reçu un diagnostic de TDA et a pris du Ritalin, mais que, par la suite, un autre examen a confirmé que ce n'était pas le cas. Regardons le tableau 3 ci-dessous, lequel synthétise la perception des jeunes envers les classes spéciales (Guy, Lia, Carl et Raoul) et les psychotropes (Guy, Max, Fabi) :

Tableau 3. Perception des jeunes envers les classes spéciales

Participants	Guy (19 ans)	Lia (21 ans)	Carl (19 ans)	Raoul (20 ans)	Max (18 ans)	Fabi (20 ans)
<b>Propos sur la classe spéciale et sur la médication</b>	Classe adaptée aux personnes qui ont des troubles. On devient un « zombie » à l'âge de 14 ans à cause du Ritalin : « On ne mange plus, et on ne dort plus. »	Une classe « pour les élèves qui ont de la misère à l'école », des classes à part, où les élèves sont découragés par les enseignants à continuer aux études et à s'inscrire au CEA.	Classe où il faut suivre les autres indépendamment de son niveau, où se retrouvent des élèves avec plusieurs types de problèmes et difficultés, où on répète les mêmes contenus chaque année.	Une classe de « retardé mental » pour « les estis de pourris d'élèves », où on ne peut pas s'en sortir, et qui amène à l'abandon, où on répète les mêmes contenus chaque année.	Le Ritalin ne lui convenait pas et il n'aime pas parler de ce sujet. Ne parle à aucun moment d'avoir fréquenté une classe spéciale.	La pilule ne lui convenait pas (« ça dérègle tout dans le cerveau »), se sentait comme un robot, en essayant la « peanut » se rend compte que l'effet est pareil. N'a pas fréquenté la classe spéciale.

Selon les participants, leurs capacités intellectuelles ont été sous-estimées. Par exemple, Lia regrette le fait d'avoir cru ses enseignants qui l'ont découragée de s'inscrire au CEA sous prétexte qu'elle ne serait pas capable de suivre : « [Ils] m'ont dit de ne pas y retourner parce que j'allais lâcher, puis moi, je les ai crus, fait que j'ai arrêté deux ans sans aller à l'école. » Carl, ayant été diagnostiqué comme dysphasique, raconte à la cinquième séance :

Moi, mon intelligence était pour secondaire... quand j'ai fait ma troisième année à cette école-là, mon intelligence était pour un secondaire 3. Mais ils ne voulaient pas me faire monter. C'est pour ça que j'ai resté 5 ans de temps à faire du primaire. [...] ils voulaient que je suive le rythme des autres élèves [...] si exemple les onze, tu sais, moi, je suis le douzième élève exemple, les onze autres, si ils sont en 4<sup>e</sup> année [du primaire] puis moi, je serais en secondaire, je pourrais être en secondaire 1, je pouvais pas parce qu'il a fallu que je les suive eux autres. [...] J'aurais pu rester dans ces classes-là pis faire secondaire 1-2-3-4-5, mais ils ne voulaient pas me faire monter



[...] parce que mon prof, ça lui tentait pas de m'enseigner du secondaire 1. Parce que tous les autres étaient au primaire, elle ne voulait pas enseigner les deux matières [...] tu sais du secondaire 1 puis du primaire.

Dans le cas de Raoul: «Pourquoi je n'ai pas eu mon diplôme? Ben, quand j'étais en 6<sup>e</sup> année, ils m'ont *câllissé* dans une classe de retardé mental. [...] Il faut que je fasse mon secondaire à l'école. Ils m'ont empêché de l'avoir.»

Ainsi, à partir de leurs propos, les participants se voyaient exclus du cheminement scolaire régulier pour différentes raisons. En réalité, leurs propos semblent coïncider avec les données de l'étude de Toupin, Dubuc et Audette (1997) cité par Déry *et al.* (2005): il serait difficile pour un élève de sortir du cercle vicieux qui se produit lorsqu'il fréquente une classe spéciale, car il risque de continuer d'être placé en classe spéciale l'année suivante. Les six participants ont néanmoins parlé de leur espoir de réaliser leurs projets de vie. Par exemple, leur désir d'obtenir le diplôme d'études secondaires pour accéder à des programmes d'études professionnelles. De plus, la perception de leur participation à l'intervention était positive. D'une part, les participants se sont montrés satisfaits d'avoir eu un espace pour créer des dessins en toute liberté, pouvoir y réfléchir et mieux se connaître. D'autre part, ils se sentaient valorisés grâce à la possibilité d'être entendus. Par exemple, Fabi a exprimé qu'elle se sentait «un peu importante».

Les participants ont dévoilé leur vie et leurs sentiments les plus profonds. Par exemple, Max dit tout en posant la main sur sa poitrine: «parfois ça fait du bien de parler de ce qu'on a sur le cœur». Cet élève a obtenu 99% à l'examen de mathématiques durant sa participation et son enseignant a remercié la chercheuse à deux reprises, en attribuant l'amélioration de sa note à l'intervention. Un an plus tard, nous avons contacté Max pour lui demander ce qui s'était passé, et il nous a expliqué qu'il avait pu laisser de côté les questions de cœur qui le préoccupaient, étant donné qu'il avait l'occasion d'en parler à quelqu'un de confiance, et ainsi mieux se concentrer en classe.

### **Regard critique sur l'exclusion scolaire des participants**

Nos résultats indiquent que les six participants ont été capables de créer des dessins à partir d'une simple consigne les invitant à dessiner librement. Ils ont su les expliciter et les interpréter en tissant des liens avec leur vécu. Ils ont explicité leurs dessins de manière claire et cohérente. Ils se sont exprimés de manière symbolique et métaphorique tout en faisant des analogies à partir des significations qu'ils attribuaient aux éléments dessinés pour mieux comprendre leurs dessins. Ainsi, ils ont exercé les rôles de l'intelligence et de la conscience (Piaget, 1964, 1967). Ils ont été capables de se concentrer à chaque séance, qui durait une heure. Ils ont aussi très bien géré leurs émotions, étant donné que chaque dessin reflétait leurs expériences très personnelles. D'une part, les participants ont manifesté leurs capacités créatrices,

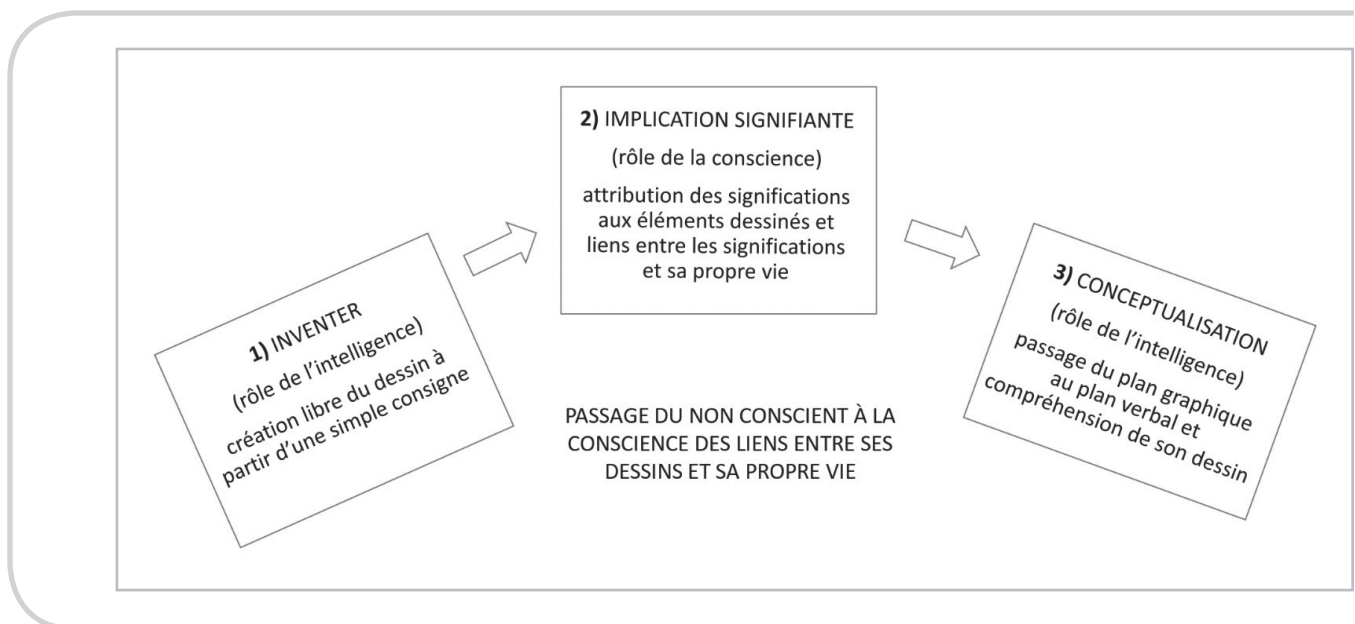
intellectuelles et de prise de parole durant l'activité créatrice et réflexive que nous leur avons proposée. D'autre part, leurs propos semblent indiquer que leur intelligence a été sous-estimée dans le passé.

Si nous revenons sur les résultats obtenus par l'étude de Déry *et al.* (2005), qui montrent que «les difficultés de comportement des élèves scolarisés en classe spéciale ne sont pas plus sévères que celles des élèves intégrés en classe ordinaire» (p. 15), nous nous demandons si, dans le cas de nos participants qui ont fréquenté les classes spéciales et qui ont pris des psychotropes, la perception de l'intelligence des élèves par les enseignants et la manière de poser le problème des «troubles de comportement» et des «difficultés d'apprentissage» pourraient être reliées. D'ailleurs, comme présenté plus haut, le diagnostic de TDA de Fabi était une erreur médicale.

## CONCLUSION

Les résultats de cette étude indiquent qu'il a été possible d'amener les jeunes adultes rencontrés, exclus du cheminement scolaire régulier, à créer des dessins variés et à mieux se connaître en prenant la parole au sujet de leurs dessins. Ils ont manifesté leurs capacités créatrices et intellectuelles. À partir du cadre conceptuel que nous avons adopté, et selon notre interprétation, les résultats indiquent que les participants ont exercé les rôles de l'intelligence et de la conscience en passant par les étapes illustrées dans la figure suivante :

Figure. **Étapes accomplies par les participants**



Il a été possible également d'amener les participants à reconnaître l'inversion des rôles lors des séances, ce que nous interprétons comme étant favorable à la mise en place de l'action dialogique et à la conscience de leurs capacités.

Nous pensons que des interventions basées sur le dessin libre pourraient être implantées dans les écoles secondaires et dans les CEA, auprès d'élèves à risque de décrochage ou pas, pourvu que l'intervenant incarne l'action dialogique, en particulier le désir authentique d'apprendre avec les élèves (Freire, 2006).

Enfin, le dessin libre et son explicitation dans une approche d'action dialogique se sont avérés des moyens de libre expression et de soutien socioémotionnel des participants. De fait, une relation de confiance entre la chercheuse et les participants s'est instaurée progressivement grâce au principe de l'action dialogique.

Notre étude avait plusieurs limites. Par exemple, nous n'avions pas un nombre significatif de participants. Nous avons seulement entendu le point de vue des élèves. Une étude plus large, avec la participation des enseignants, pourrait faire émerger des données complémentaires et éclairantes. Nous proposons que d'autres recherches soient mises en place à partir des deux questions suivantes: 1) Avons-nous rencontrée des cas exceptionnels ou d'autres élèves ayant été scolarisés en classe spéciale au Québec auraient-ils des témoignages relatifs à la sous-estimation de leurs capacités? 2) Y aurait-il un rapport entre la perception de l'intelligence des élèves par les enseignants et la manière de poser le problème des «troubles de comportement», ainsi que des «difficultés d'apprentissage», lorsqu'il s'agit du placement de certains élèves en classe spéciale?

---

## Références bibliographiques

- Association américaine de psychiatrie (2013). *DSM-V: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Washington D.C.: Association américaine de psychiatrie.
- 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<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- DÉRY, M., TOUPIN, J., PAUZÉ, R. et VERLAAN, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28 (1/2), 1-23.
- 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.
- DOLIGNON, C. (2008). Le dessin: une empreinte des affects de l'adolescent à l'école. Dans R. Casanova et A. Vulbeau, (dir.) *Adolescences, entre défiance et confiance* (p. 90-102). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- DORAY, P. et BELANGER, 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 (2), 215-251.
- DROLET, A. (2013). Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent! Comprendre et intervenir. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi. Document téléaccessible à l'adresse [http://constellation.uqac.ca/2020/6/quand\\_les\\_absences\\_\\_\\_nous\\_interpellent.pdf](http://constellation.uqac.ca/2020/6/quand_les_absences___nous_interpellent.pdf)
- FORTIN, L., ROYER, E., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et YERGEAU, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- FREIRE, P. (1982). *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero.
- FREIRE, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville-Saint-Agne: Érès.
- 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.

- 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.
- LESSARD, A., LOPEZ, A., POIRIER, M., NADEAU, S., POULIN, C. et FORTIN, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- LORENZATO, M. M. (1992). *L'interaction avec le dessin personnel: un moyen d'expansion de la conscience de soi* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- LUQUET, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- MARCOTTE, J., VILLATE, A. et LEVESQUE, 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.
- PIAGET, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. 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*, vol. 5: l'homme à la découverte de lui-même. Genève: Kister; Paris: Ed. de La Grange Batelière, pp. 48-52.
- PIAGET, J. (1981). Creativity. [traduit par Eleanor Duckworth] *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Jeanette M. Gallagher, D. Kim Reid. Monterey CA: Brooks Cole, pp. 221-229.
- RICHARD, J. et DROLET, A. (2006). *Les jeunes dits «en difficultés» fréquentant l'éducation des adultes: l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante* (Rapport). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).
- ROYER, E. (2010). *Leçons d'éléphants. Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec: École et Comportement.
- 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). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- ST-ONGE, J.-C. (2015). *TDH? Pour en finir avec le dopage des enfants*. Montréal: Écosociété.

- STOLTZ SCHLEDER, T. (1992). *O Desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processocriativo de adultos* (Mémoire de maîtrise). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- SWENSON, K. A. (2013). *Lifestyle Drugs and the Neoliberal Family*. New York: Peter Lang.
- TEIXEIRA, M. (2008). *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos* (Mémoire de maîtrise). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- 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. *Initio (hors-série) 1*, 47-62.
- 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.
- 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.