

Psychoéducation et coopération internationale : l'exemple de Psychoéducation sans Frontières

Psychoeducation and international cooperation: the example of Psychoéducation sans Frontières

Vicky Lafantaisie et Gabrielle Boulanger

Volume 50, numéro 2, 2021

Les 50 ans de la psychoéducation en milieu universitaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084015ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084015ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lafantaisie, V. & Boulanger, G. (2021). Psychoéducation et coopération internationale : l'exemple de Psychoéducation sans Frontières. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 349–363. <https://doi.org/10.7202/1084015ar>

Résumé de l'article

Le présent article s'intéresse à la manière dont la pratique psychoéducative peut être utilisée pour accompagner des personnes de différentes communautés à l'extérieur du Québec. Il s'appuie sur les expériences que nous avons eues avec l'organisme Psychoéducation sans Frontières (PSF), un organisme développé par et pour des étudiantes en psychoéducation. PSF propose des projets de coopération internationale dans lesquels des étudiantes en psychoéducation sont appelées à travailler avec des intervenants et des intervenantes de différentes organisations éducatives et psychosociales à travers le monde. Une description de la manière dont s'actualisent les opérations professionnelles dans le cadre d'une intervention en rôle-conseil campé dans une posture réflexive permettra d'illustrer la manière dont les (futurs) psychoéducatrices peuvent contribuer au mieux-être des communautés à l'étranger. Nous aborderons ensuite divers effets découlant de ces échanges pour finalement présenter comment ce contact entre les pratiques psychoéducatives et les pratiques éducatives et psychosociales d'autres communautés peut favoriser un élargissement de la vision de la psychoéducation.

Psychoéducation et coopération internationale : l'exemple de Psychoéducation sans Frontières

Psychoeducation and international cooperation: the example of Psychoéducation sans Frontières

V. Lafantaisie¹
G. Boulanger¹

¹ Université du Québec en
Outaouais

Résumé

Le présent article s'intéresse à la manière dont la pratique psychoéducative peut être utilisée pour accompagner des personnes de différentes communautés à l'extérieur du Québec. Il s'appuie sur les expériences que nous avons eues avec l'organisme Psychoéducation sans Frontières (PSF), un organisme développé par et pour des étudiantes en psychoéducation. PSF propose des projets de coopération internationale dans lesquels des étudiantes en psychoéducation sont appelées à travailler avec des intervenants et des intervenantes de différentes organisations éducatives et psychosociales à travers le monde. Une description de la manière dont s'actualisent les opérations professionnelles dans le cadre d'une intervention en rôle-conseil campé dans une posture réflexive permettra d'illustrer la manière dont les (futurs) psychoéducatrices peuvent contribuer au mieux-être des communautés à l'étranger. Nous aborderons ensuite divers effets découlant de ces échanges pour finalement présenter comment ce contact entre les pratiques psychoéducatives et les pratiques éducatives et psychosociales d'autres communautés peut favoriser un élargissement de la vision de la psychoéducation.

Mots-clés : Psychoéducation, coopération internationale, Psychoéducation sans Frontières, sensibilité culturelle

Abstract

This article focuses on how psychoeducational practice can be used to accompany people from different communities outside of Quebec. It is based on our experiences with Psychoéducation sans Frontières (PSF), an organization developed by and for psychoeducation students. PSF offers international cooperation projects in which psychoeducation students work with practitioners from different educational and psychosocial organizations around the world. A description of how professional operations are actualized in a reflective role-counseling intervention will illustrate how (future) psychoeducators can contribute to the well-being of communities abroad. We will then discuss various effects resulting from these

Correspondance :
vicky.lafantaisie@uqo.ca

exchanges and finally present how this contact between psychoeducational practices and the educational and psychosocial practices of other communities can promote a broader vision of psychoeducation.

Keywords: psychoeducation, international cooperation, Psychoéducation sans Frontières, cultural sensitivity

Le présent article s'intéresse à la manière dont la pratique psychoéducative peut être utilisée pour accompagner des personnes et des communautés à l'extérieur du Québec. Il s'appuie sur les différentes expériences que nous avons eues avec l'organisme Psychoéducation sans Frontières (PSF). Cet organisme contribue à faire voyager la psychoéducation dans le cadre de projets de coopération internationale depuis 2011. PSF a créé des partenariats dans quatre pays à l'étranger (Bénin, Haïti, Pérou et Sénégal) et dans deux communautés atikamekw au Québec (Manawan et Wemotaci). Une brève description de l'organisme et de ses assises servira à expliquer la manière dont nous concevons les échanges entre les participantes¹ de PSF et les actrices et acteurs locaux des différentes communautés. Cela nous permettra ensuite de décrire comment les (futurs) psychoéducatrices peuvent mettre à profit la pratique psychoéducative en tenant compte des particularités de l'intervention en contexte de coopération internationale. Nous illustrerons donc comment chacune des opérations professionnelles s'actualise lors des projets dans les communautés d'accueil. Finalement, nous présenterons les effets découlant de ce partage et nous aborderons les manières dont le contact entre les pratiques psychoéducatives et les pratiques éducatives et psychosociales de communautés à l'étranger peuvent participer à élargir la vision de la psychoéducation.

Historique de Psychoéducation sans Frontières

PSF est né d'une initiative étudiante en 2011. Jacinthe Leblanc, alors étudiante en psychoéducation, remarque que les images projetées par les médias à la suite du séisme en Haïti ne montrent que certaines facettes du peuple haïtien, rendant invisible tout un pan de leur réalité quotidienne. Convaincue de la nécessité de faire connaître autrement la situation des Haïtiens et des Haïtiennes, elle met sur pied un projet de coopération internationale à l'intention de ses collègues étudiantes en psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), en collaboration avec le Comité de solidarité de Trois-Rivières. Les différentes prises de conscience faites par les futures psychoéducatrices pendant ce premier séjour et l'élargissement de leurs perspectives quant à leur pratique motivent la décision de renouveler l'expérience en 2012. En 2014, David Lalonde, étudiant en psychoéducation, se joint à Jacinthe Leblanc pour relancer de nouveaux projets de coopération internationale. Graduellement, d'autres personnes se sont jointes à l'organisation, de nouveaux partenariats ont été créés et une communauté s'est

² Comme la majorité des personnes impliquées dans PSF s'identifie comme femme, le féminin sera utilisé. Les termes « participante », « étudiante » et « psychoéducatrice » désignent autant les personnes qui s'identifient comme femme, homme, personne non-binaire, etc.

formée. Si bien que ce sont maintenant des étudiantes en psychoéducation au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat provenant de cinq universités (UQTR, Université de Sherbrooke, Université du Québec en Outaouais, Université de Montréal, Université Laval) qui participent à différents projets chaque année².

Approches de référence et objectifs d'intervention

Après avoir pris part à trois fins de semaine de préparation, les participantes partent pour un séjour de six semaines pendant lequel elles accompagneront des intervenantes et des intervenants³ de différentes organisations partenaires (p.ex. garderie, école, centre pour femmes, orphelinat, centre pour personnes handicapées, organisme pour jeunes de la rue). Elles travailleront alors dans une optique d'*empowerment*⁴, une assise centrale de l'approche de PSF, en s'inspirant de la psychoéducation pour accompagner les intervenants et intervenantes dans l'évaluation de leur situation (p.ex. définition de la réalité actuelle, besoins, enjeux, défis, forces, idéal recherché) et dans la mise en place d'actions leur permettant d'évoluer vers un changement qui a du sens pour eux et pour elles. Dans une perspective de soutien au développement du pouvoir d'agir, différentes approches guident les activités de PSF comme les approches participatives (voir entre autres Lacharité, 2009), narratives (voir entre autres White, 2009), expérientielles (voir entre autres Kolb, 1984) et réflexives (voir entre autres Schön, 1994). Suivant cet esprit, les participantes ne visent pas à se substituer aux intervenants et intervenantes en place. Elles souhaitent plutôt impulser des actions concrètes, pertinentes et évocatrices pour ces personnes qui se trouvent dans un contexte qui demeure d'abord étranger aux participantes.

Étant donné la courte durée du séjour, les participantes travaillent surtout avec des intervenants et intervenantes (et non pas avec les enfants, les parents ou les personnes en situation de handicap par exemple). Elles jouent ainsi davantage un rôle-conseil en empruntant une approche qui rappelle la posture réflexive décrite par Caouette (2016). On aura compris que l'intervention se construit au fil du temps. Comme elle s'appuie sur les besoins des personnes avec qui nous travaillons dans la communauté, les objectifs et les moyens ne sont pas déterminés à l'avance; ils sont réfléchis sur place avec les intervenants et les intervenantes. Les participantes arrivent cependant avec quatre objectifs généraux :

- 1) Développer une compréhension élargie des enjeux que peuvent vivre les personnes accompagnées;

² Le contexte entourant la COVID19 a obligé PSF à mettre en pause ses activités à l'étranger : les projets pour les années 2020, 2021 et 2022 ont été annulés.

³ « Intervenants » doit ici être compris au sens large. Ce terme inclus les gestionnaires, directeurs, éducateurs, enseignants, etc.

⁴ Les travaux de Freire (2001) et de LeBossé (2016a) présentent l'*empowerment* (aussi appelé « développement du pouvoir d'agir ») comme un processus qui permet aux personnes de mieux comprendre leur situation (conscientisation) et d'acquérir des moyens pour agir dans le sens d'une transformation positive de leur collectivité, de leurs conditions de vie et de leur bien-être (action).

- 2) Créer un lien avec les intervenants et les intervenantes (et avec différentes personnes de la communauté d'accueil);
- 3) Permettre aux intervenants et aux intervenantes d'identifier leurs besoins quant à l'intervention;
- 4) Développer des moyens et des outils avec et pour les intervenants et les intervenantes afin d'améliorer leurs pratiques et interventions.

L'accompagnement offert par les participantes de PSF devrait ultimement contribuer à l'amélioration des activités et services qui sont offerts dans l'organisation et dans la communauté. Également, pour les partenaires avec qui nous travaillons depuis plusieurs années, un souci particulier est accordé au transfert et à l'appropriation des bases des pratiques réflexives. Dans une optique d'empowerment, nous tentons de développer avec eux des outils qui permettent d'intégrer les pratiques réflexives dans leur quotidien afin qu'ils puissent prendre du recul et imaginer par eux-mêmes des moyens de répondre aux enjeux et difficultés qu'ils rencontrent.

Description des actions des participantes de PSF

Bien que l'intervention ne se déroule pas en « étapes » linéaires, il est possible de décrire et d'illustrer, en identifiant les particularités propres au contexte interculturel, les actions posées par les participantes de PSF en fonction des opérations professionnelles (observer, évaluer, planifier, organiser, animer, utiliser, évaluer suite à l'intervention et communiquer) :

Observer : sur quel terrain arrivons-nous?

Nous devons d'abord prendre le temps de nous poser pour tenter de comprendre le terrain sur lequel nous arrivons. Cette première approche est cruciale pour la réussite du projet. Cela nous éloigne du piège d'appliquer le même type d'intervention que nous aurions fait au Québec pour une situation d'apparence similaire.

Une phrase tirée de l'univers du travail de rue nous inspire particulièrement pour les premiers instants partagés à l'intérieur de la communauté d'accueil : « prendre le temps de ne “rien faire” » (Giraldi et de Boevé, 2008, p.37). Alors qu'on a l'habitude de plonger immédiatement dans l'action afin d'obtenir des résultats rapides dans nos organisations de services québécoises, Giraldi et de Boevé (2008) invitent plutôt à valoriser « le temps investi à “ne rien faire ensemble” ou à “partager ensemble une activité”, tel un match de football, [ce qui] donne l'opportunité de tisser un univers de sens partagé et une relation de confiance sur laquelle on pourra ensuite tableur » (p.52). Ainsi, cela se traduit concrètement par une présence discrète, mais visible, dans laquelle les participantes de PSF vont se promener dans les rues, discuter simplement avec les personnes qu'elles croisent, aller visiter leurs partenaires sans s'impliquer immédiatement dans l'intervention, participer aux activités quotidiennes de la ville ou du village dans lequel elles se retrouvent, s'asseoir dans un endroit passant et se contenter d'observer. Cette période

d'acclimatation va durer quelques jours jusqu'à ce qu'elles prennent conscience de certaines particularités culturelles à partir desquelles elles pourront composer.

Le fait d'arriver doucement augmente les chances que les échanges avec les partenaires ne reposent pas sur une série de préjugés ou d'incompréhensions. Cela permet également une première prise de conscience pour les (futures) psychoéducatrices : leurs schèmes de références habituels ne sont pas universels. Cette prise de conscience demande évidemment de sortir de nos certitudes et de nos zones de confort. Elle remet ainsi en question cette tendance à faire une série de prescriptions qui sont basées sur le contexte et les normes (sociales, développementales, comportementales, éducatives, etc.) que nous connaissons. Elle nous rappelle d'être prudentes par rapport à l'offre de conseils qui pourraient ne pas coller à la réalité et aux attentes des personnes.

Différents fondements psychoéducatifs sont particulièrement aidants pour permettre aux étudiantes de développer une compréhension élargie des enjeux que peuvent vivre les personnes qu'elles accompagneront pendant ce séjour. On peut penser notamment au vécu partagé (qui permet une immersion dans leur quotidien), à l'observation participante (parfois orientée par les différentes composantes de la structure d'ensemble – le temps et l'espace prennent souvent une tout autre signification) et aux différents schèmes relationnels parmi lesquels la confiance, la sécurité, la considération et l'empathie sont particulièrement sollicitées. Ces premières observations et immersions sont d'ailleurs des moments précieux pour entamer la création d'un lien avec les personnes que nous allons accompagner.

Évaluer : qui définit les besoins?

Dans ce contexte de coopération internationale, l'évaluation ne se fait pas au moyen d'outils normatifs standardisés. Les résultats de ces évaluations auraient d'ailleurs bien peu de sens dans des communautés où les normes ne sont pas les mêmes que celles utilisées par les personnes blanches occidentales. Également, comme ces outils sont rarement, voire jamais, disponibles dans les communautés visitées, il serait futile de montrer aux intervenantes et intervenants comment les utiliser alors qu'ils ne pourront se les procurer après notre départ. Ainsi l'évaluation se fait au moyen d'entrevues (que nous appelons simplement « discussions » ou « échanges » sur le terrain) avec les intervenants et les intervenantes et avec d'autres personnes de la communauté, ainsi que des observations (participantes ou non) en contexte d'intervention.

En plus de ces méthodes, des activités réflexives sont animées pour permettre aux personnes d'identifier leurs besoins. En effet, surtout dans le cadre d'un échange interculturel où les personnes blanches sont généralement placées sur un piédestal⁵, il peut être difficile pour les intervenants locaux de répondre à

⁵ Il est fréquent que les personnes s'attendent à ce qu'on leur dise quels sont leurs problèmes ou leurs difficultés et qu'on apporte une solution. Il s'agit d'un réflexe courant influencé par l'histoire de ces relations, dans lesquelles les personnes blanches sont généralement placées en position haute. Des rapports de pouvoir, basés sur l'idée que les personnes blanches détiennent un savoir supérieur, ont été (et sont encore) fréquemment observés.

la question « quels sont vos besoins? ». Il faut donc trouver des moyens pour les amener à réfléchir et à définir eux-mêmes leur situation.

Par exemple, dans le cadre d'un projet en Haïti, des participantes avaient planifié une activité dans laquelle elles demandaient à un groupe d'enseignants de définir, selon leur vision, ce qu'était une classe idéale. Un échange collectif, guidé par différentes techniques d'intervention (Renou, 2005), permettait de soulever les éléments qui apparaissaient importants pour ces enseignants. Dans une deuxième étape, les participantes ont ensuite suggéré aux enseignants d'identifier où se situaient les écarts entre ce qu'ils considéraient être la classe idéale et leurs classes actuelles. Cela a permis de mettre en lumière les différents points sur lesquels ces enseignants souhaitaient travailler.

Encore une fois, cette étape d'évaluation, centrée sur la perspective des personnes principalement concernées, est essentielle. Elle demande aux participantes d'être ouvertes et curieuses pour essayer de comprendre la situation de manière élargie. En effet, des enjeux particuliers aux communautés d'accueil, inconnus au Québec, doivent être pris en considération pour que l'intervention soit juste. Ainsi, il importe de se décentrer pour éviter de nommer des besoins qui apparaissent importants pour nous, mais qui peuvent être tout à fait insignifiants pour les personnes accompagnées en raison notamment de référents culturels, territoriaux, sociaux et politiques différents.

Planifier : comment répondre aux besoins identifiés?

La structure d'ensemble aide à la planification des activités proposées aux intervenants et aux intervenantes. En fonction des besoins identifiés, des ateliers, des formations, des groupes de soutien, des rencontres en un à un, etc. peuvent être planifiés. Les participantes réfléchissent entre elles, en dyade ou en groupe, à ces activités. Elles se rendent généralement rapidement compte que plusieurs éléments de la structure, dont la définition est généralement tenue pour acquise au Québec, doivent être « traduits » ou penser autrement pour bien servir l'activité. Par exemple, pour la composante « système d'évaluation et de reconnaissance », ce ne sont pas nécessairement les mêmes marques de reconnaissance qui sont appréciées. À la suite d'une série d'ateliers offerts à des enseignants dans une école, un certificat signé de notre part était attendu alors que nous n'en avons pas prévu. De notre point de vue, ils n'apportaient rien de plus aux participants et aux participantes, puisque lorsque nous donnons des ateliers à des enseignants et enseignantes au Québec dans notre rôle-conseil, des certificats ne sont pas demandés.

Alors qu'il s'agit généralement de deux composantes sur lesquelles on passe rapidement au Québec, les composantes espaces et temps doivent également faire l'objet d'une attention particulière. Nous y reviendrons plus loin.

Il est fréquent que les étudiantes se fassent demander, dans le cadre de leur formation au Québec, de justifier les écarts entre ce qu'elles avaient planifié et ce qui s'est réellement produit lors de leur animation. Un écart signifie alors une « mauvaise planification ». En animant dans des contextes qui les amènent

généralement très loin de leurs référents habituels, on privilégie au contraire la souplesse de la planification établie. Ainsi, si des écarts sont observables, ils sont généralement dus à une adaptation de la planification aux besoins qui émergent en cours d'animation. Par exemple, il peut arriver que des intervenants se présentent une, deux ou même trois heures plus tard parce que la pluie a rendu des chemins impraticables, ou parce qu'un sujet, qui nous apparaissait pourtant anodin, rend les intervenants indisponibles du fait d'un rappel de souvenirs particuliers liés à une catastrophe naturelle. Des changements à la planification initiale témoignent alors d'une sensibilité et d'une écoute des étudiantes face à des éléments imprévus.

Organiser : quelles ressources mobiliser?

Dans une optique d'*empowerment*, nous n'apportons aucun matériel qui ne serait pas disponible dans la communauté d'accueil. Ainsi, les étudiantes doivent composer avec les ressources qui sont sur place. Cela demande notamment de créer des contacts avec différentes personnes de la communauté afin d'avoir accès à du matériel (comme du papier et des crayons), à un espace, à du mobilier, à une imprimante, etc. Ce sont toutes des choses qui sont habituellement tenues pour acquises. Au Québec, lorsqu'on intervient en rôle-conseil dans un établissement et qu'on souhaite avoir un espace pour donner une formation, on réserve une salle. Par contre, cela peut se complexifier dans le cadre d'un projet avec PSF. Une étudiante mentionnait d'ailleurs que normalement, « *l'espace tu le sais, il va y avoir une table, des chaises, on va être dans une classe, ok. Là maintenant, on ne sait même pas ça va être où encore. (...) Est-ce qu'il va y avoir une table? Vont-ils avoir un crayon pour prendre des notes?* ». Bref, l'opération organisation peut demander davantage d'attention dans ce contexte.

Animer : comment « soutenir sans prescrire » (LeBossé, 2016b)?

Afin d'éviter d'imposer des contenus ou des solutions qui sont généralement appropriés au Québec, différentes approches (participative, narrative, réflexive, expérientielle) susceptibles de favoriser l'*empowerment* des personnes sont mobilisées. Dans cette optique, la posture adoptée par les participantes PSF est réfléchie en amont de manière à s'accorder avec ces approches. Il s'agira alors d'adopter une posture réflexive plutôt qu'une posture d'experte-conseil (Caouette, 2016).

L'encadré 1 décrit une activité qui représente un bon exemple d'échanges interculturels. Notons ici que le terme « sanction », choisi par les intervenants locaux, n'a pas la même connotation négative que dans le contexte québécois. Il démontre l'importance d'adopter le vocabulaire des personnes accompagnées plutôt que d'imposer nos termes en pensant qu'ils sont plus justes que ceux utilisés dans la communauté d'accueil. Également, rappelons qu'il est nécessaire, même si cela peut être confrontant, de respecter les pratiques des intervenantes et des intervenants locaux. Des différences culturelles, sociales et politiques peuvent justifier l'emploi de certaines pratiques que nous ne considérons peut-être pas comme les meilleures dans nos contextes d'intervention au Québec. Il importe alors de freiner notre premier réflexe qui pourrait être, par exemple, d'évoquer le fait que les renforcements sont préférables aux conséquences. Autrement dit, sans une

compréhension approfondie du contexte culturel, territorial, social et politique, nous ne sommes pas autorisées à venir imposer des pratiques que *nous* considérons comme étant les plus adéquates. Cela participe d'une attitude colonisatrice que nous voulons absolument éviter. Il convient plutôt de se demander sur quelle base nous pouvons établir un dialogue sur la question si notre intention est de contribuer au dénouement de leurs difficultés. Nous devons y aller pas à pas en nous centrant d'abord sur les perspectives des personnes de la communauté d'accueil pour pouvoir élaborer ensemble des moyens, des outils et des pratiques qui collent à leur réalité.

Encadré 1 – Activité : la « meilleure sanction »

Après avoir convenu ensemble du comportement qu'ils trouvaient le plus problématique chez leurs élèves ((l'irrégularité, c'est-à-dire une présence irrégulière aux cours), un groupe formé de quatre enseignants et enseignantes, d'un directeur et d'une secrétaire a été invité à identifier huit « sanctions » possibles à appliquer. Les huit sanctions ont été inscrites en haut de huit feuilles différentes. Une feuille était déposée devant chaque participant (les deux participantes PSF faisant partie du groupe). Une version adaptée du jeu de la chaise musicale a été proposée. Quand la musique jouait, les participants devaient écrire sur la feuille les impacts possibles, positifs ou négatifs, associés à cette sanction, pour l'élève, pour l'enseignant, pour la classe et pour la communauté. Quand la musique arrêta, on cessait d'écrire, on se levait et on passait à la chaise suivante où une nouvelle feuille nous attendait. Il fallait à ce moment 1) lire les impacts identifiés par le collègue précédent, 2) réfléchir à d'autres impacts et 3) inscrire ces impacts. Une fois le tour de table terminé, un retour en groupe était animé. Chaque participant lisait ce qui se trouvait sur sa feuille et ensemble on déterminait si les impacts étaient majoritairement dommageables ou profitables, de manière à identifier s'il s'agissait d'une pratique intéressante à adopter. Le choix de la « meilleure sanction » s'est alors imposé de lui-même.

Utiliser : comment faciliter le transfert des apprentissages dans le quotidien?

L'opération d'utilisation est probablement celle qui est la moins consciemment pratiquée par les participantes de PSF. La courte durée du séjour peut donner l'impression qu'elles sont limitées dans ce type d'accompagnement, mais la proximité réelle, en vécu partagé, dans le quotidien des intervenants et des intervenantes facilite le transfert des apprentissages. Nous avons alors la chance d'observer et de soutenir l'utilisation de techniques, d'approches et d'activités développées ensemble dans différents contextes : dans le milieu d'intervention, dans la communauté, dans des échanges informels entre amis, avec les familles. Certains de ces exemples sont rapportés dans la section sur les effets.

Également, la posture à la base de nos échanges suscite généralement une prise de conscience intéressante chez les intervenantes et les intervenants

accompagnés : ils réalisent qu'ils sont compétents et qu'ils ont le pouvoir de changer les choses. On remarque une fierté de pouvoir penser et dire par eux-mêmes (alors qu'au départ ils n'osaient pas formuler d'opinion). À ce sujet, plusieurs nous ont partagé qu'ils n'ont pas l'habitude de se faire demander leur point de vue. En somme, les approches mobilisées par les participantes de PSF, qui reposent sur une (re)prise de pouvoir, génèrent des prises de conscience qui peuvent susciter la mobilisation des actrices et des acteurs locaux.

Évaluer à la suite de l'intervention : comment prendre du recul?

L'évaluation post-intervention se fait de manière continue tout au long du séjour. L'accompagnatrice de PSF rencontre les étudiantes en groupe afin de les aider à prendre du recul et à réfléchir sur leurs interventions, comme on le ferait dans le cadre d'une supervision clinique (Dionne, 1991; Gagnier et al., 2020). La structure d'ensemble est un outil intéressant pour analyser l'intervention. Elle permet d'identifier les composantes qui devraient être ajustées.

Par exemple, lors d'un atelier avec des intervenants et des intervenantes, nous avons remarqué qu'il y avait peu d'écoute entre les participants, ce qui rendait l'exercice de coconstruction difficile. Nous avons donc décidé de mettre en place un moyen de mise en relation, qui sert également au système d'évaluation et de reconnaissance, afin de faciliter les échanges : nous invitons les participants à nommer leur « coup de cœur » parmi ce que leurs collègues ont dit ou fait à la fin de la séance. Or, les intervenants et les intervenantes formulent plutôt des critiques ou donnent des conseils à leurs collègues reliés à certaines choses qui ont été dites. Que s'est-il passé? En groupe, nous réfléchissons à ce qui peut expliquer cette issue. Après avoir soulevé plusieurs hypothèses, une étudiante a une idée : l'expression « coup de cœur » est-elle connue et comprise par les intervenants? Les intervenants ont confirmé le lendemain qu'ils ne connaissaient pas la signification de l'expression et qu'ils étaient trop gênés de l'avouer.

Communiquer : comment se rejoint-on?

Différentes stratégies peuvent être utilisées pour faciliter le dialogue et éviter de tomber dans une relation hiérarchique, dans laquelle les personnes provenant du Nord (ici les participantes de PSF) prendraient le contrôle du partenariat. Nous avons l'habitude d'introduire le jeu dans nos activités brise-glace. Au fil des expériences, nous nous sommes rendues compte qu'il s'agit d'un moyen de mise en relation quasi universel. Nous invitons donc les partenaires à nous proposer un jeu et nous animons ensuite un jeu à notre tour. Nous entretenons cet esprit de collaboration dans lequel les rôles d'apprenant et d'enseignant sont constamment échangés. Quand vient le temps d'élaborer un atelier sur un thème qui apparaît important, nous formons une dyade (composées d'une (future) psychoéducatrice et d'un intervenant de la communauté d'accueil) pour planifier et animer cet atelier, ce qui nous permet de combiner nos expertises de manière à ce que l'atelier soit culturellement adapté. Ainsi, différentes avenues peuvent être empruntées afin de jeter les bases pour la création d'une relation égalitaire dans laquelle l'expertise de chacune des personnes est reconnue.

Nous échangeons évidemment sur ce qu'est la psychoéducation en modifiant le vocabulaire, de manière à trouver des termes qui sont évocateurs pour les personnes avec qui nous échangeons. Toutefois, nous croyons qu'il est beaucoup plus riche de « faire vivre » des activités psychoéducatives que de tenter de seulement expliquer la profession. À titre d'exemple, au cours des fins de semaine de préparation précédant le départ, nous demandons aux étudiantes d'expliquer ce qu'est la psychoéducation à un partenaire fictif (ici incarné par une des membres de l'équipe de préparation). Il s'agit d'un exercice qui se révèle extrêmement ardu chaque année. Il apparaît ainsi profitable d'être plutôt dans l'action et de *démontrer* ce à quoi peut ressembler le travail de psychoéducatrice, afin que les différents intervenants et intervenantes que nous rencontrons puissent avoir une idée des manières dont la psychoéducation peut s'actualiser dans leur milieu.

Les effets de la rencontre entre les pratiques psychoéducatives et d'autres pratiques éducatives et psychosociales à l'étranger

Une fois le partenariat entamé, il est intéressant de s'attarder aux effets bidirectionnels suscités par les échanges. Ainsi, de part et d'autre il est nécessaire de garder une ouverture à ce que nos perceptions, nos convictions et nos modes d'intervention soient modifiés. Nos pratiques psychoéducatives sont ainsi marquées et transformées par le contexte socioculturel, politique et organisationnel dans lequel elles se déploient. Les pratiques éducatives et psychosociales des partenaires qui nous accueillent sont tributaires du même type d'influence. Les éléments qui nous rassemblent (p.ex. principes(s), vision(s), valeur(s)) peuvent servir de point de départ pour la discussion afin de réfléchir ensemble à des pratiques intéressantes en se laissant influencer de part et d'autre.

Effets dans les communautés d'accueil : quelques échos

Sans avoir fait une étude exhaustive des effets générés dans les communautés d'accueil, on peut relever certains éléments centraux de la pratique psychoéducatrice incarnée par les participantes de PSF qui inspirent particulièrement nos partenaires. Les différents témoignages et observations permettent d'identifier trois éléments qui sont repris dans les pratiques des différents intervenants et intervenantes que nous accompagnons :

- **L'activité pour apprendre** : L'idée de générer des apprentissages par l'activité plutôt que par un enseignement formel/magistral par exemple suscite généralement beaucoup d'enthousiasme. Pour reprendre les mots d'un partenaire sénégalais : « rien ne vaut l'expérience ». L'activité a le potentiel de générer diverses prises de conscience (par le biais de l'utilisation notamment).
- **Les approches réflexives et expérientielles** : Ces approches servent de base pour l'élaboration des activités. Il s'agit de mettre en place différentes conditions pour permettre aux personnes de définir leur situation et d'identifier des pistes d'actions pour susciter un changement. À la suite de l'activité présentée dans l'encadré 1, le directeur de l'école a mentionné : « Ce que j'ai le plus aimé c'est

l'activité de tour de table parce qu'on écrit ensemble et sans se rendre compte on voit si c'est une bonne pratique ou si ce n'est pas bon ».

- **Relations égalitaires** : Le fait de chercher à établir des relations égalitaires, dans lesquelles les rôles de « sachant » et d'apprenant circulent, est relevé comme une approche inspirante par les communautés d'accueil. On remarque également que de reconnaître et de faire valoir les forces est une stratégie qu'ils réinvestissent dans leur pratique. Par exemple, on a vu des enseignants et des enseignantes prendre un moment à la fin de la journée pour soulever les bons coups des élèves, réflexe qu'ils n'avaient pas nécessairement auparavant.

Lors d'un entretien enregistré, une directrice d'école en Haïti offre une réponse plutôt intéressante à la question suivante : « Peux-tu m'expliquer ce qu'est la psychoéducation? »

« Il y a beaucoup de choses. J'aime beaucoup le respect avec lequel ils approchent les autres. Je pense que souvent les étrangers viennent en tant que connaisseurs et ils viennent, ils imposent et ils viennent pour résoudre tous nos problèmes. Et ce que j'ai aimé avec leur approche c'est que c'est plutôt un partenariat où ils apprennent autant que nous et ils ont surtout une attitude très respectueuse et ils nous aident surtout à nous même en fait trouver les solutions de nos propres problèmes. Moi j'aime beaucoup cette approche. »

En parlant d'une activité qui a été planifiée et animée par une équipe composée de participantes PSF et d'intervenants haïtiens, elle ajoute ceci :

« Ici quand on fait des formations c'est très désorganisé, souvent c'est quelqu'un qui vient qui enseigne beaucoup beaucoup de choses et ce matin (...) on était bien organisé (...). Toutes les personnes qu'on a invitées sont venues et elles ont participé avec enthousiasme vraiment et même je lisais les commentaires que les gens ont fait et tout était positif. On a fait quelque chose où ils ont découvert eux-mêmes ce qu'on voulait enseigner, mais par eux-mêmes et donc c'est beaucoup plus... on a plus le contrôle quand c'est nous qui faisons la découverte. »

Elle raconte ensuite qu'elle souhaite réinvestir ce type d'approche avec les enseignants en soulignant que « la façon dont on est formé c'est cette même façon là qu'on forme les autres personnes ».

Ces éléments clés de l'approche mobilisée par les (futures) psycho-éducatrices rappellent quelques fondements de la psychoéducation : le **vécu partagé** qui permet notamment de bien connaître et comprendre les personnes dans leur contexte et qui ouvre la voie à la création de relations égalitaires; la planification et l'animation d'**activités** qui génèrent des apprentissages dans l'action; l'utilisation de différents **moyens de mise en relation** pour faciliter l'écoute et le partage entre

participants (p.ex. un étudiant haïtien avait repris l'idée du bâton de la parole pour animer une activité avec ses collègues étudiants afin d'éviter les débordements dans les discussions); la mobilisation des **schèmes relationnels** qui permettent de réellement comprendre la situation des personnes de manière à proposer un accompagnement sensible qui repose sur des enjeux que les personnes ont elles-mêmes identifiées; une **compréhension interactionnelle de l'adaptation** qui reconnaît l'influence réciproque entre la personne et son environnement et qui permet de considérer le contexte plus large plutôt que de tenter de trouver et de résoudre un « problème » uniquement chez la personne.

Effets sur les participantes PSF

Ce contact avec différentes manières de penser et d'agir entraîne nécessairement des effets intéressants pour les participantes. Cela participe à leur formation, en plus d'influencer leur façon de comprendre et de pratiquer la psychoéducation au Québec. Des observations, des entretiens et des *focus groups* menés avec 28 étudiantes qui ont participé à un projet de coopération internationale mettent en évidence le fait qu'elles reviennent avec un regard renouvelé sur la pratique de la psychoéducation. Les fins de semaine de préparation et la participation au projet leur ont notamment permis d'avoir une meilleure compréhension de ce que peut être la psychoéducation et des manières dont peuvent s'actualiser différents fondements (p.ex. schèmes relationnels, observation, planification à l'aide de la structure d'ensemble). En effet, elles ont eu l'occasion de mettre en pratique leurs compétences de manière intensive pendant le séjour, en plus de côtoyer des étudiantes d'autres universités qui amènent des points de vue différents. On remarque un impact important sur les schèmes relationnels des étudiantes. Elles sont en mesure, à leur retour, de donner des exemples concrets de leur actualisation. En ce qui concerne la considération, les étudiantes font preuve d'une plus grande prise en compte de l'influence de l'environnement sur la personne afin de comprendre sa situation. Elles soulignent également l'importance d'aller vers l'autre et de montrer un réel intérêt à apprendre à le connaître en tant qu'individu, plutôt que comme simple sujet de l'intervention.

« Je dirais prendre en compte l'environnement des personnes qu'on va aider et leur réalité. Sortir de notre petite mentalité et aller voir l'autre pour vrai. »

Les participantes affirment que le projet les a amenées à se remettre en question et à essayer de comprendre les raisons qui guident certains comportements. Ainsi, cela leur a permis de développer davantage d'empathie.

« Au début, il y a des choses qui nous choquent : « bin voyons ç'a pas d'allure ». Et à un moment donné tu n'as pas le choix de t'asseoir et de te dire bon qu'est-ce qui m'a choqué et pourquoi la personne a fait ça. (...) C'est de comprendre le pourquoi derrière l'acte et je pense que ça m'a vraiment poussé à, je pense que je le faisais déjà un peu, mais là je pense que je vais le faire de plus en plus naturellement parce que ça m'a vraiment poussé à le faire. Et là chaque fois quand il arrivait quelque chose je commençais, vers

la fin je commençais naturellement à dire, mais qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi nanana... »

Le vécu partagé ressort également comme un élément fort de leur projet. Alors qu'il représentait avant un concept un peu abstrait, dans le sens où très peu en avaient déjà fait l'expérience, elles ressortent avec la conviction qu'il s'agit d'un fondement nécessaire à investir. Il représente l'occasion de faire beaucoup d'observations permettant de remarquer et de comprendre certaines manifestations subtiles en plus de rendre possible le partage de moments privilégiés. Une participante laisse entrevoir la nécessité de réintroduire la présence du vécu partagé dans les établissements dans lesquels les psychoéducatrices évoluent.

« Moi je suis à l'application des mesures [en protection de la jeunesse] et personnellement le vécu partagé je ne sais pas il est où. J'ai l'impression des fois de poser des étiquettes sur des gens quand je ne sais même pas qu'est-ce qu'ils vivent à la maison, quand je ne suis même pas allée avec eux. Tu sais j'ai juste lu des dossiers là donc ça, je trouve ça difficile beaucoup beaucoup. »

Le contact avec les personnes de leur communauté d'accueil a amené plusieurs étudiantes à remettre en question différentes croyances ou manières de faire qu'elles tenaient jusque-là pour acquises. Elles discutent par exemple du rôle d'autorité qui leur est souvent attribué dans les organisations de services au Québec alors qu'elles voient le potentiel des relations égalitaires. Elles abordent également la pertinence d'intégrer des pratiques réflexives et participatives plutôt que d'adopter un rôle d'expert qui mène une évaluation « à distance » et qui prescrit différentes solutions. L'idée de lâcher-prise, de ne pas vouloir tout contrôler et de partager le pouvoir avec les personnes ressort également comme une avenue intéressante à investir dans les milieux de travail au Québec.

Il semble ainsi y avoir eu certains déplacements dans l'importance accordée à différents fondements de la psychoéducation, dans le type d'approches et de posture à privilégier et dans la manière d'actualiser une intervention psychoéducative. Ces apprentissages réalisés au contact de personnes vivant à l'extérieur du Québec contribuent à élargir la vision de la psychoéducation et souligne l'importance de reconnaître qu'il y a différentes manières de « faire de la psychoéducation ».

Conclusion : une psychoéducation plurielle

Ainsi, à la question : « la psychoéducation peut-elle être utile à d'autres communautés? », nous répondons oui. Toutefois, il ne faut pas penser qu'un copier-coller est possible ou même profitable. En effet, il est impossible de « faire de la psychoéducation » ailleurs comme on le fait présentement dans les différentes organisations de services au Québec. Par exemple, il nous sera impossible de contrôler ou même de planifier les composantes de la structure d'ensemble de la même manière. Nous pensons, entre autres exemples, à la composante temps. Le temps ne se définit pas de la même manière d'une communauté à l'autre : il n'a pas la même signification et on n'accorde pas partout la même importance

au « respect de l'horloge ». Il faudrait ainsi revoir sa définition ou même sa pertinence dans certaines localités. Le même genre de questions se pose quand on pense à la composante espace. La manière de concevoir l'espace peut varier considérablement. Qu'on parle de distance entre les personnes (p.ex. les normes relatives à la proximité et la distance physique et relationnelle) ou de structure de l'environnement (p.ex. la disponibilité du lieu pour une activité ou l'importance des conditions météorologiques pour la tenue d'un évènement), il y a un monde entre ce qu'on peut « contrôler » ici et ce qu'il est possible et utile de prévoir dans d'autres communautés. Nous pensons également que la place occupée par la famille, les amis et la communauté peut varier d'un endroit à l'autre. Cela amène certainement les (futurs) psychoéducateurs à déplacer le regard qu'elles posent sur une situation. Dans certains cas, il sera impossible de penser une intervention sans impliquer l'ensemble de la communauté. Cette manière de concevoir l'intervention s'éloigne grandement de la façon dont s'est initialement développée la psychoéducation à l'intérieur des murs d'un établissement avec des jeunes.

Ainsi, qu'on parle d'approche psychoéducative, du modèle psychoéducatif, de la discipline de la psychoéducation ou de la profession de psychoéducateur, il y a certainement des aménagements à faire par la communauté qui l'accueille pour qu'elle puisse se les approprier, les remanier, les bonifier, les nuancer de manière à ce qu'ils aient du sens pour elle.

L'ensemble des réflexions partagées dans cet article pointe vers la nécessité d'accepter plusieurs identités psychoéducatives. Notre expérience propose de revenir aux bases pour remettre de l'avant l'importance « d'être en présence », comme dirait Jacques Dionne, pour être attentif à ce qui importe pour les personnes. Cela nous éloigne d'une certaine rigidité à vouloir appliquer, de manière uniforme, un ensemble de gestes d'intervention qui ne sont peut-être pas utiles dans tous les contextes. Ainsi, en conservant différents fondements phares de la psychoéducation, ceux-là mêmes qui semblent avoir une réception favorable à l'étranger, pouvons-nous penser à la définition de plusieurs identités psychoéducatives? Sommes-nous en mesure d'accepter qu'il y ait différentes manières de « faire de la psychoéducation », sans nécessairement privilégier ou valoriser une forme de pratique plus qu'une autre?

Références

- Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques*. Béliveau éditeur.
- Dionne, J. (1991). La supervision centrée sur les opérations professionnelles : un outil de gestion de la qualité des interventions. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(2), 109-121.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés; suivi de conscientisation et révolution*. La Découverte.
- Gagnier, J.P., Roy, L. et Asselin, P. (2020). Une supervision de groupe inspirée des pratiques de réseaux. Des fenêtres ouvertes par l'expérience des participants. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 64, 165-180.
- Giraldi, M. et de Boevé, E. (dir.) (2008). *Guide international sur la méthodologie du travail de rue à travers le monde*. Bruxelles : Réseau international des travailleurs sociaux de rue et Dynamo international.

- Hartog, G. et Dufort, F. (2001). Les défis de l'intervention dans un contexte multiethnique. Dans F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au Coeur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (pp. 323-342). Les Presses de l'Université Laval.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall Edition.
- Lacharité, C. (2009). L'approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier (dir.) *Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 157-182). Gaëtan Morin éditeur.
- Le Bossé, Y. (2016a). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Aspects pratiques*. Éditions Ardis.
- Le Bossé, Y. (2016b). Soutenir sans prescrire. *Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC)*. Québec, Éditions ARDIS.
- Renou, M. (2005) *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Sciences et culture.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques.
- White, M. (2009). *Cartes des pratiques narratives*. Satas.