

Université de Montréal

Exploration de l'adaptation du modèle psychoéducatif au Nunavik: étude de cas d'un projet  
communautaire

par Kim P Brouillette

École de Psychoéducation

Faculté des Arts et Sciences de l'Université de Montréal

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en psychoéducation option  
mémoire et stage

Décembre 2017

© Kim P Brouillette, 2017

# Résumé

Le Nunavik voit naître un mouvement de mobilisation communautaire qui a pour but de développer des approches locales et culturellement adaptées pour soutenir le bien-être des jeunes et de leurs familles. C'est dans ce contexte que des leaders inuits ont fait appel à un groupe de recherche ayant pour mandat de soutenir le mouvement et de le documenter. Étudiante en psychoéducation impliquée dans ce projet, j'ai voulu explorer les capacités adaptatives de la psychoéducation au projet en cours de développement. Ce mémoire consiste en une étude de cas de Tasiurvik, le premier centre faisant partie du mouvement régional. La présente étude a pour but de répondre à deux questions de recherche, soit : En analysant par l'entremise de la structure d'ensemble psychoéducative, l'implantation d'activités organisées et animées par et avec des personnes locales, que pouvons-nous apprendre sur les réalités et défis d'une programmation ground-up dans une communauté au Nunavik? et en tentant cette analyse des activités dans un centre communautaire au Nunavik à partir de la structure d'ensemble psychoéducative que pouvons-nous apprendre sur l'adaptabilité et la pertinence de ce modèle analytique en contexte interculturel? Nous prenons « l'activité » comme angle d'étude. La collecte de donnée se base sur 8 entrevues semi-structurées avec des personnes impliquées dans le projet local, des notes de terrain issues de cinq voyages dans la communauté ainsi que des rapports d'activité écrits par des membres de la communauté ayant animé des activités. Nous utilisons une approche interculturelle pour l'analyse des données, et nous nous positionnons en tant qu'*outsider* (Lockhart, 1982), porteur de culture dans cette analyse. Les données sont organisées selon les différentes composantes de la structure d'ensemble développée par Gendreau (2001). Nous explorons les similarités, variances et les différences dans les façons de concevoir les activités et la programmation de ces activités. L'analyse suggère plusieurs similitudes entre la structure d'ensemble et les activités organisées à Tasiurvik, notamment l'importance de l'animateur, du moyen de mise en relation et du système de reconnaissance. Certaines données ne trouvaient pas de composante pour les accueillir, nous suggérons donc l'ajout de deux composantes, soit la composante langue et la

composante contraintes. Certaines données correspondant à des composantes particulières mettaient en lumière des éléments qui varient de la définition offerte par Gendreau (2001). On pense ici à ce qui a trait à la planification explicite, comme la mise sur pied de codes et procédures ou de responsabilités. On remarque aussi des différences en ce qui concerne l'axe central. Les objectifs ont peu d'importance comparativement au moyen de mise en relation, lequel est normalement un élément périphérique, mais qui s'avère, dans le cas de Tasiurvik, avoir un rôle plus central.

**Mots-clés :** Structure d'ensemble, modèle psychoéducatif, adaptation culturelle, Psychoéducation, programme communautaire, Inuit, recherche qualitative.

# Abstract

Communities of Nunavik and their leaders are currently creating important forms of mobilization in an effort to develop local and culturally appropriate approaches to support the wellbeing of children and their families. In this context, the Inuit leaders reached out to a research group to help document and support this movement. As a psychoeducation student involved in this research project, my goal is to explore the adaptive qualities of psychoeducation in the context of the project under development. This thesis is based on the particular case study of a 'family center', Tasiurvik, first community-based center for families. We documented the activities of the family center through eight semi-structured interviews conducted with people involved in the local project, field notes taken during stays in the community at five different occasions and the activity reports written by volunteers responsible for activities in the center. Our analysis is driven by two specific questions : What can we learn about the realities and challenges of creating a program from the ground up ? What can we learn about our own psychoeducational frame of reference with regards to its adaptability and relevance in a different cultural context ?

We take on an intercultural approach for our data analysis, positioning ourselves as 'outsiders' (Lockhart,1982), observers bearing our own cultural biases. We then categorize the data according to the components in Gendreau's overall structure model (2001). After researching the similarities, variances and differences between Gendreau's suggested model to plan activities and Tasiurvik's own ways, we identified certain similarities, such as the pivotal role of volunteers as facilitators, the importance of connections and of a recognition system. However, certain key aspects of the data could not easily be related to any of the components of the traditional psychoeducational model from Gendreau. Moreover, some of the data pertaining to specific components revealed information that somewhat challenged or complemented Gendreau's definitions of said components. Such variations were noted in the establishment of codes and procedures or responsibilities. Other significant differences came to light with regards to the central axis, where the objective component are of little importance,

whereas the means to create connection, which is normally a peripheral component, becomes more of a central one. The results brought us to conclude that some adjustment would be required to make the model more comprehensive. We propose the addition of two new components, namely the language and constraint components, and we reflect upon spaces of mutual exchange in different sources of knowledge.

Keywords: Psychoeducational model, culturale adaptation, psychoeducation, communitary initiative, Inuit, qualitative research.

# Table des matières

<b>La difficulté pour le chercheur Résumé</b>	<b>i</b>
<b>Abstract</b>	<b>iii</b>
<b>Table La difficulté pour le chercheur des matières</b>	<b>v</b>
<b>Liste des sigles et abréviations</b>	<b>vii</b>
<b>Remerciements</b>	<b>viii</b>
<b>Introduction</b>	<b>10</b>
<b>Mise en contexte</b>	<b>12</b>
<b>Psychoéducation</b>	<b>12</b>
Historique	12
Travail du psychoéducateur et ses cadres de références	13
Structure d'ensemble et son adaptation	14
<b>Mise en contexte du cas</b>	<b>18</b>
Les Inuits du Nunavik	18
Les services	21
Illagiinut	22
Tasiurvik	23
<b>Question de recherche</b>	<b>25</b>
<b>Méthodologie</b>	<b>26</b>
Position d'« <i>outsider</i> »	27
Méthodes	29
Collecte de données	29
Analyse	30
<b>Résultats</b>	<b>34</b>

Les composantes de l'axe central	34
Les composantes satellites	44
<b>Discussion</b>	<b>63</b>
Similitudes	65
Nouvelle composante: présente dans le discours, absente dans la structure d'ensemble.	66
La pensée qui structure et la structure de la pensée	72
Chevauchement et segmentation	77
La relation en action: coeur de l'activité	77
<b>Forces et Limites</b>	<b>83</b>
<b>Forces</b>	<b>83</b>
<b>Limites</b>	<b>84</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>86</b>
<b>Annexe 1 : Activity report</b>	<b>97</b>
<b>Annexe 2- Grille Interview</b>	<b>98</b>

# Liste des sigles et abréviations

CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits des enfants
DPJ	Directeur de la protection de la jeunesse
KSB	Kativik School Board
PAD	Potentiel adaptatif
PEX	Potentiel expérientiel
RPC	Regional Partnership Committee
TAA	Thérapie assistée par l'animal
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

# Remerciements

Mon amoureux, Mathieu, pour avoir été compréhensif tout au long de ces années de mémoire, pour m'avoir soutenue lors de mes voyages au Nunavik et encouragée lors de ma rédaction. Tu ne m'as jamais laissé abandonner et tu m'as poussée au bout de mon projet de maîtrise.

Mon enseignante, Sarah, pour toutes ces discussions Skype lorsque j'étais en voyage dans le Nord, pour les défis intellectuels, et pour m'avoir poussée à me dépasser et à chercher plus loin des réponses à mes questionnements.

Mes parents, Louise et Yves, et mon frère Rick, parce que je ne serais pas qui je suis aujourd'hui sans eux! Je vous aime!

Simon, parce que des amis comme toi ça ne court pas les rues. Parce que tu m'as écoutée chialer, que tu m'as encouragée et que tu m'as accompagnée dans tout ce cheminement! Merci pour les journées que tu es venu passer avec moi lorsque c'était vraiment difficile. Ta présence m'a aidée à avancer.

Paul, toutes ces lectures et relectures. Tu as un don avec la langue et merci de l'avoir partagé avec moi. Tu es un ami fantastique!

Élise, pour avoir jeté un oeil psychoéducatif sur mon travail et tes précieux commentaires.

Merci à Francis et à la famille Bergeron, soit Étienne, Jean et Denyse, pour leur aide précieuse pour la correction finale de mon français bancal!

In alphabetical order, a special thanks to:

Jeannie Aragutak, for your smile, and your good listening skills. Also for speaking your mind and helping me to fit in!

Lizzie Calvin, you are a welcoming person who always made me feel good. Thanks for sharing your skills and who you are with me.

Rhoda Cookie, a crazy person (a good crazy) always there to give me a hand, laugh and welcome me. Thanks a lot!

Jennifer Hunter, ah Jen, thanks for everything, for the work we did together, but also for your friendship. Let's bead!

Raymond Mickpegak, thanks bro! for your feedback, your knowledge and your friendship! For welcoming me in your life/family and for all the nice breakfasts ;)

Caroline Weetaltuk, for your help, knowledge and support. You are a lot of fun and I loved driving around with you.

Finalement, mon chien Babouche, qui a assisté ma rédaction et m'a soutenue avec toutes ses capacités de chien aimant qui fait des siestes sur le divan à côté de moi.

# Introduction

La rencontre interculturelle pourrait être décrite comme étant la rencontre d'individus ayant des cadres de référence distincts (UNESCO, 2013). Ces rencontres permettent notamment la mise en valeur des similitudes, mais surtout des différences entre leurs cadres de référence, ainsi qu'une mise en lumière de ses propres points d'ancrage (Cohen-Emerique, 2015). Dans ce mémoire, nous proposons d'explorer la rencontre entre deux larges cadres de référence, soit, d'une part, celui de la psychoéducation, tel qu'articulé dans le modèle de Gendreau utilisé pour la planification et l'évaluation de programmes, et d'autre part, un cadre de penser et d'agir inuit, tel qu'observé dans la mise en oeuvre d'un projet axé sur « *l'empowerment* » et discuté par les intervenants impliqués dans ce projet.

Les Inuits du Canada, tout comme d'autres groupes autochtones, ont subi de nombreux revers dans leur histoire, tels que la colonisation par les Européens, des épidémies, le massacre de leurs chiens de traîneau utilisés pour le transport, la sédentarisation imposée par les colonisateurs, le placement forcé de leurs enfants en pensionnat et l'adoption non autorisée de leurs enfants par des familles non autochtones.

Étant donné l'augmentation significative du nombre de psychoéducateurs dans le système de santé québécois, il y a fort à parier que certains de ces psychoéducateurs seront appelés à travailler au Nunavik auprès d'une population inuite. Considérant cet accroissement de psychoéducateurs au Nunavik, il sera d'autant plus pertinent de réfléchir à nos cadres de référence professionnels, et aux possibilités d'adaptation de nos modèles.

Pour ce faire, nous proposons une méthode de recherche inspirée de nos apprentissages en contexte autochtone ainsi que des méthodologies autochtones (Kovach, 2010 ; Smith, 2013), soit l'observation participante, l'observation de soi, le récit, la collecte de fiches d'activités et des entrevues individuelles.

Cette recherche nous permettra d'une part de réfléchir à ce que peut représenter une programmation pour Inuits, développée par des Inuits, ainsi que les défis propres à une telle initiative. D'autre part, elle nous permet de réfléchir à la pertinence du modèle psychoéducatif et les besoins d'adaptation du modèle afin de mieux outiller les éventuels travailleurs qui oeuvreront auprès d'une population inuite. Nous espérons également que le processus que nous entreprenons aura une portée plus grande sur le plan de la psychoéducation en général.

L'objectif de cette recherche est d'apprendre sur notre propre cadre de référence psychoéducatif, plus particulièrement son adaptabilité et sa pertinence dans un contexte culturel distinct. Pour ce faire, nous passons par « la rencontre interculturelle », l'observation et l'analyse d'une programmation communautaire inuite à partir d'une lunette culturelle : le modèle psychoéducatif de Gendreau (Gendreau, 2001).

Nous allons donc élaborer sur la mise en contexte de notre étude en décrivant d'une part les spécificités de la psychoéducation, de son modèle, de la notion d'adaptation et du travail des psychoéducateurs, et d'autre part, les enjeux entourant le territoire du Nunavik, les services offerts à la population inuite qui occupe ce territoire et les alternatives proposées par la recherche pour améliorer ces services. Cette base de réflexion nous amènera à clarifier nos objectifs de recherche et à préciser la méthodologie utilisée pour répondre à ces objectifs. Nous présenterons les résultats de la recherche, les forces et limites de celle-ci et finalement une discussion sur la portée de notre analyse.

# Mise en contexte

## Psychoéducation

### Historique

Le domaine de la psychoéducation est un champ d'exercice jeune. Grégoire (2012) date la création de la psychoéducation à 1953, année où débute la collaboration entre Gilles Gendreau et Jeannine Guindon, deux directeurs d'organisations importantes en ce qui a trait aux services destinés aux jeunes en difficulté. La psychoéducation est née de la nécessité d'améliorer la collaboration dans l'intervention auprès des jeunes. À l'époque, les services sociaux étaient dispensés par des intervenants sans qualifications et dont le nombre était insuffisant pour répondre à la demande. Les parents de la psychoéducation déploraient que les services dispensés aux jeunes Québécois en difficulté soient offerts uniquement dans des institutions aux structures rigides où on s'intéressait peu aux individus et où on appliquait à la clientèle des traitements inadéquats (Grégoire, 2012). Le père fondateur de la psychoéducation, Gilles Gendreau, a débuté sa carrière à titre d'animateur de groupes de jeunes en difficulté. C'est par la suite qu'il créa un programme universitaire sur mesure en psychologie. Il sera ainsi le premier diplômé universitaire en éducation spécialisée. Il est pertinent de relater le parcours de monsieur Gendreau car, comme lui, plusieurs intervenants autochtones débutent leur carrière à titre d'animateurs et accéderont par la suite à un savoir plus académique au moyen de formations et d'ateliers. La psychoéducation a été développée comme une discipline pratique tout d'abord, et par la suite, comme une discipline théorique avec l'avènement du premier département de psychoéducation à l'Université de Montréal en 1976. Le métier de psychoéducateur est florissant. Depuis les années 1970, les pionniers de la psychoéducation cherchent à être reconnus à titre de professionnels de la santé, ont rejoint le système professionnel en 2000 avec les conseillers d'orientation et ont depuis 2010 créé un ordre professionnel les regroupant (Grégoire, 2012).

## **Travail du psychoéducateur et ses cadres de références**

Le gouvernement du Québec (2015) qualifie la psychoéducation comme un domaine d'avenir. Cette enquête estime que le taux de chômage des psychoéducateurs est de 0 % et que 96,6 % des diplômés occupent un emploi. Cinq universités francophones enseignent la psychoéducation et bientôt un programme anglophone sera ouvert à l'université Concordia.

La collaboration interprofessionnelle, — motivation première dans le développement de la discipline psychoéducative — se voit dès ses débuts comme une profession diversifiée. Gilles Gendreau travaillait à Boscoville avec des jeunes ayant des difficultés de comportement associées à la délinquance. Jeannine Guindon travaillait pour sa part avec des jeunes présentant une surdouce et des difficultés d'adaptation au centre d'orientation. L'abbé Euchariste Paulhus s'occupait de personnes présentant une déficience intellectuelle, à l'Institut Val-du-Lac.

Le psychoéducateur est appelé à travailler dans plusieurs contextes et milieux avec une clientèle diverse. Les approches utilisées en psychoéducation sont variées, plusieurs d'entre elles sont empruntées au domaine de la psychologie et d'autres ont été développées par les psychoéducateurs.

La psychoéducation est constituée de plusieurs éléments centraux : le potentiel adaptatif et le potentiel expérientiel, les schèmes relationnels, les opérations professionnelles et la structure d'ensemble. Le potentiel expérientiel (PEX) constitue les possibilités que l'environnement offre au sujet pour vivre des expériences d'apprentissage. Ce qui nous amène au potentiel adaptatif (PAD), la force et la capacité qu'a le sujet de s'adapter, d'évoluer vers l'équilibre (Gendreau, 2001). Pour créer un environnement au potentiel expérientiel riche, le psychoéducateur va utiliser son savoir (connaissances), son savoir-faire (opérations professionnelles) et son savoir-être (ses schèmes relationnels). On dénombre six principaux schèmes relationnels, soit : l'empathie, la congruence, la considération, la confiance, la

sécurité et la disponibilité. Les psychoéducateurs vont aussi réaliser leur travail en effectuant 8 opérations professionnelles succinctes (Gendreau, 2001). Le processus débute par l'observation, suivi de l'évaluation, la planification, l'organisation, l'animation, l'utilisation et l'évaluation post-intervention. Toutes ces étapes s'exécutent simultanément avec l'opération de la communication qui est présente tout au long du processus. Le vécu éducatif partagé est un autre concept central de la psychoéducation. Cela consiste en un moment utilisé par le psychoéducateur pour aider le sujet à comprendre des notions ou appliquer un apprentissage (Gendreau, 2001).

Finalement, la psychoéducation base ses interventions sur la structure d'ensemble, un modèle développé afin d'assurer une rigueur et un professionnalisme lors de la réalisation d'activités psychoéducatives. La structure d'ensemble est par conséquent un élément central de la psychoéducation et nous pensons qu'il est important d'approfondir notre connaissance de son fonctionnement.

## **Structure d'ensemble et son adaptation**

Le domaine de la psychoéducation considère l'activité comme étant une matérialisation des dynamiques du milieu, des intervenants et du système qui les entoure. Gendreau (2001) décrit l'activité comme « l'élément principal permettant d'associer le terme éducatif au vécu partagé » (Gendreau, 2001, p. 46). Cette définition suggère que l'activité est un espace d'apprentissage dans l'action et la relation (Gendreau, 2011). Ce sont donc les activités qu'offre le centre qui enracinent et permettent de concrétiser la philosophie et les approches qui y sont mises en place. C'est dans cette philosophie que nous nous intéressons aux activités qui ont lieu dans le cadre d'une programmation qui se veut basée sur la culture et les besoins d'une communauté inuite.

Pour structurer et planifier les activités, Gilles Gendreau a développé en 1978 une structure d'ensemble. Ce modèle a été développé par Gendreau lors de son travail à titre de directeur au

centre de réhabilitation pour jeunes en situation de difficulté à Boscoville. La structure d'ensemble est aussi nommée modèle psychoéducatif ou toupie psychoéducative car, lorsqu'on en dessine les composantes, celles-ci dessinent la silhouette d'une toupie. Le modèle est composé d'un axe central de 3 composantes : animateurs, objectifs et sujets, ainsi que de 7 composantes satellites : système de responsabilités, temps, espace, système d'évaluation et de reconnaissance, programme, code et procédure, ainsi que moyen de mise en relation (Gendreau, 2001).

La littérature scientifique abordant le modèle psychoéducatif est restreinte bien que ce modèle soit enseigné dans cinq universités au Québec. Nous recensons trois études ayant exploré l'adaptation du modèle. Cavanagh (2007) a pour objectif dans son mémoire de maîtrise de vérifier s'il serait possible d'intégrer la thérapie assistée par l'animal (TAA) à la psychoéducation. Pour ce faire, l'auteur a analysé trois cas d'intervention TAA en utilisant le modèle psychoéducatif ; elle transpose les composantes telles que décrites par Gendreau dans trois programmes de TAA tirés d'études scientifiques. Elle conclut que plusieurs modifications et précisions doivent être amenées aux interventions TAA afin de correspondre au modèle psychoéducatif, notamment plus de rigueur et de précision en ce qui a trait aux composantes code et procédures, responsabilité et évaluation et système de reconnaissance. Poitras et Jacques (2016) analysent l'applicabilité du modèle psychoéducatif dans le contexte d'une recherche collaborative de co-construction. Cette évaluation d'implantation qui se déroule à Haïti, révèle que l'interculturalité vient modifier la façon de planifier la composante temps. La conclusion de l'étude explique qu'il faudrait prévoir plus de temps aux activités en contexte haïtien. L'étude souligne que les schèmes relationnels restent au coeur de l'intervention et constituent selon les participants la variable la plus importante. Les chercheurs soulignent l'importance d'avoir un interprète culturel afin d'assurer une bonne compréhension entre les chercheurs de l'Amérique du Nord et les intervenants haïtiens. Finalement, Dionne, Munoz et Bustamante (2012) se questionnent à savoir si la psychoéducation peut être exportée dans un autre pays et utilise le cas de leur collaboration avec le Chili pour répondre à leur questionnement. Ce vaste programme inclut la formation d'intervenants, la mise sur pied d'un programme universitaire de psychoéducation et de formations professionnelles et de nombreux

stages entre les deux pays. Comme ils le décrivent dans leur article, c'est l'approche de la psychoéducation qui a été appliquée et non la discipline (pour eux, la discipline réfère à la profession et à la structure hiérarchique et académique du domaine). Les auteurs nomment plusieurs défis à l'exportation de l'approche psychoéducative, le premier étant les barrières langagières et l'importance de traduire adéquatement les concepts de la psychoéducation, telles les différentes composantes de la structure d'ensemble. Ils dénotent l'importance d'avoir un soutien politique et administratif, afin que tous les acteurs aient une vision commune des philosophies d'intervention entre les gestionnaires et les éducateurs, soulignant ainsi l'importance d'assurer la circulation fluide de l'information entre tous les acteurs.

Ces trois études suggèrent que le modèle psychoéducatif peut être pertinent dans divers milieux et avec diverses clientèles, mais qu'il doit être adapté.

Un des concepts centraux à la psychoéducation est celui de l'adaptation. Le concept sera également central à ce mémoire puisqu'il s'intéresse à l'adaptation, non seulement de l'humain (sujet) mais surtout de la programmation et de la psychoéducation qui visent à soutenir l'adaptation du sujet.

### L'adaptation

Le concept de l'adaptation est central à la psychoéducation, à la psychologie développementale et à la psychologie communautaire. En psychoéducation, on s'intéresse au potentiel adaptatif, soit la capacité humaine et environnementale à être en équilibre l'un avec l'autre. Ainsi, l'adaptation consiste en un ensemble relationnel qui se réalise en interaction avec l'environnement et les groupes (Tessier, 1969).

Le domaine de la biologie est à l'origine du concept d'adaptation. Il a été élaboré conjointement à la théorie de la sélection naturelle. L'adaptation a pour objectifs la survie de l'espèce et l'amélioration de celle-ci en fonction de l'environnement avec lequel elle interagit

(Darwin, 1876). Le primatologue et anthropologue Bernard Chapais (2008) suggère que les comportements humains sont aussi issus de la sélection naturelle, que certains traits comme l'empathie auraient été sélectionnés, car cela assurait une meilleure survie du groupe. En psychologie, le concept d'adaptation a été largement utilisé par Piaget (Tarquinio et Spitz, 2012). Il le définit comme un processus où l'individu recherche l'équilibre entre les nouvelles connaissances avec lesquelles il est mis en interaction et son interprétation de celles-ci.

Plus spécifiquement en psychoéducation, Benoit Tessier (1969) décrit l'adaptation comme un ensemble relationnel et non une série de phénomènes. Il insiste sur l'aspect systémique de l'adaptation, qui se réalise en interaction avec l'environnement et les groupes. Le concept d'adaptation permet de comprendre une activité et les participants comme des sujets en interaction qui se co-construisent (Fraser, Rousseau et Hassan, 2013).

Les concepts d'adaptation et de culture sont intrinsèquement liés. Geertz (1973) suggère que la culture est un ensemble dynamique de comportements, tels que les intentions, les décisions et les actions, qui découle d'une logique commune et qui est influencé par le groupe d'appartenance. La culture serait la signification ou le sens que la communauté donne aux événements et aux objets. Une partie de la culture est transmise par l'éducation comme étant la bonne façon d'interpréter et de réagir, mais il en incombera aux nouvelles générations de modifier ce sens selon leur compréhension de leur environnement (Geertz, 1973). Le groupe façonnera et modifiera la culture, qui est un élément dynamique. Ainsi, les individus s'adaptent à la culture de leur groupe d'appartenance, et cette même culture s'adapte continuellement aux individus et à l'environnement changeant.

Tel que mentionné plus haut, le concept d'adaptation est un des principes centraux qui guident les interventions des psychoéducateurs auprès de leur clientèle. Toutefois, peu d'études se penchent sur le potentiel d'adaptabilité de la psychoéducation elle-même. Bien que le psychoéducateur ait ses propres compétences, la structure d'ensemble vient organiser sa pensée et lui offre une façon de concevoir le monde. La psychoéducation en tant que discipline a une culture qui lui est propre. S'interroger sur le potentiel adaptatif de la psychoéducation, et

plus spécifiquement de la structure d'ensemble, c'est se questionner sur nos capacités comme intervenant à bien comprendre, considérer et interagir avec les autres (Conseil de l'Europe, 2009). Cet exercice d'analyse et de réflexion sur sa culture professionnelle est pertinent pour tout professionnel en relation d'aide (Mann, Gordon et MacLeod, 2009). Mais tout particulièrement en contexte de diversité culturelle où la rencontre entre professionnel et « sujet », et entre professionnel et environnement de travail, sera fortement influencée par les différences perçues, des différences qui peuvent impacter nos évaluations et interventions psychoéducatives (Leroux, Théorêt et Garon, 2008).

## **Mise en contexte du cas**

### **Les Inuits du Nunavik**

Selon le recensement de 2006, la région du Nunavik a une population totale de 12 090 habitants (Tait, 2008). De cette population, 88.7% sont Inuits (Tait, 2008). Au cours de l'histoire, le peuple inuit a vécu de multiples changements imposés par les peuples colonisateurs, changements auxquels il a dû s'adapter : colonisation, épidémies de tuberculose et autres maladies, massacre de leurs chiens de traîneau utilisés pour le transport, sédentarisation imposée par les colonisateurs, placement forcé de leurs enfants en pensionnats et adoption non autorisée de leurs enfants par des familles non autochtones (Adelson, 2005; Fournier, et Crey, 1997; Waldram, et Young, 2006).

En 1975, les Inuits et les Cris ont signé avec le gouvernement québécois la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, règlement territorial auquel se joignent les Naskapis en 1978 avec la Convention du Nord-Est québécois. Ceux-ci sont considérés comme étant les seuls accords territoriaux entre des communautés autochtones et le gouvernement du Québec à ce jour. La Convention de la Baie-James et du Nord québécois délimite des terres de réserves

attribuées aux Inuits et aux Cris, une indemnité financière de 225 millions, des droits de propriété sur une partie de ces terres, ce qui inclut des droits particuliers de gestion de la faune et du territoire (chasse, pêche et trappe). Ce règlement territorial leur garantit des services fournis par les gouvernements aux communautés (Dupuis, 2007). En échange, les communautés inuites ont abandonné leur titre, droit et revendication autochtone aux terres et dans les terres du Territoire et du Québec (Gouvernement du Québec, 1976)

En 2009, l'UNICEF décrivait les conditions actuelles des familles inuites vivant dans le Nord canadien comme étant « parmi les pires au Canada », ce qui aurait « des répercussions négatives sur la santé de leurs enfants » (UNICEF, 2009, p.12). Ces conditions seraient de nature économique, structurelle, et socio-sanitaire. À titre d'exemple, les familles inuites, qui sont majoritairement monoparentales, ont de la difficulté à accéder aux logements ; ces logements sont souvent insalubres ou surpeuplés et le taux de scolarisation y est faible. L'éloignement des communautés nuit à l'accès aux soins de santé et la nourriture qui y est importée du sud est très coûteuse et reçue de façon irrégulière, ce qui crée une insécurité alimentaire chez les familles (Blackstock et Trocmé, 2005; Campagne 2000, 2006, cité dans Lavergne, Dufour, Trocmé et Larrivée, 2008). En effet 83,3 % des familles du Nunavik sont catégorisées comme vivant dans l'insécurité alimentaire, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas accès à une alimentation qui répond à leurs besoins nutritifs (Boult, 2004).

En 2007, la Commission des droits de la personne et des droits des enfants (CDPDJ) révélait aussi une situation alarmante : un nombre important de signalements et de placements sous protection de la jeunesse d'enfants inuits vivant au Nunavik avec près d'un tiers des enfants signalés à la protection de la jeunesse au cours des mois de l'investigation. Ces taux épidémiques ne sont pas uniques au Nunavik. Alors que les signalements et les placements ont pour objectif de « protéger les enfants » d'une situation domestique difficile, plusieurs auteurs et activistes suggèrent que les moyens utilisés pour les protéger peuvent avoir une influence néfaste sur les enfants, leurs familles et les communautés autochtones (Lafrance et Bastien, 2007). Les systèmes, tels que celui de la DPJ, fonctionnent souvent en discontinuité avec la réalité des familles et des communautés (Fraser et al., 2012). Le concept de discontinuité

culturelle correspond au conflit vécu par l'individu lorsqu'une personne ou une organisation implante ou impose de nouveaux savoirs ou façons de faire qui vont à l'encontre de la réalité, des valeurs, des perspectives ou des façons de concevoir le monde des autochtones (Dufour, 2016; Huffman, 2001). Le placement des enfants hors communauté brise la continuité de la culture et s'inscrit dans un jeu de pouvoir où le « Blanc » détient le pouvoir sur les familles, mais aussi sur la communauté. La structure des services perpétue un climat de colonisation par le fait qu'elle entretient une hiérarchie où les allochtones détiennent le pouvoir et le savoir. Ces services peuvent briser ou déstabiliser le lien entre la communauté et l'enfant et cela aurait des impacts directs sur le développement des communautés (Fraser et al., 2012; Lafrance et Bastien, 2007 ).

Bien que les services aient une influence négative sur les communautés, ils sont parfois nécessaires afin de protéger l'intégrité physique et émotionnelle des Inuits. De notre expérience sur le terrain, on constate que plusieurs membres des communautés reconnaissent la place des services actuellement présents dans les communautés, et sont conscients du fait qu'il y a peu de ressources de prévention et d'intervention qui assure le bien-être de la population. Les rapports de recherche et les rapports gouvernementaux soulignent le grand besoin de services adaptés aux populations autochtones (Office of the Auditor General, 2011) et aussi plus spécifiquement aux Inuits vivant dans le nord du Québec (Fraser, Rousseau, Kasudluak, Burmester et Arauz, 2013; Sigh, Mckay et Singh, 1999; Sirois et Montminy, 2010). Lorsque les familles vivent des difficultés, elles sont confrontées à un manque flagrant de services informels et de services de prévention pour les soutenir (Jumper-Thurman et al., 2001 ; Rae, 2011). Il est important de se rappeler que, depuis la Convention de 1975, il revient légalement au gouvernement québécois de s'assurer que les conditions de vie des Inuits s'améliorent et qu'ils aient accès à des services sociaux adaptés.

## **Les services**

On constate un manque de ressources de prévention culturellement adaptées aux besoins des familles autochtones (Trocmé, Knoke et Blackstock, 2004). Les rapports de recherche et les rapports gouvernementaux soulignent le grand besoin de services adaptés aux populations autochtones (Office of the Auditor General, 2011) et aussi plus spécifiquement aux Inuits vivant dans le nord du Québec (Fraser, Rousseau, Kasudluak, Burmester et Arauz, 2013 ; Sigh, Mckay et Singh, 1999; Sirois et Montminy, 2010). Le rapport émis par UNICEF suggère que pour remédier à la situation, il est « essentiel d'élaborer des stratégies qui priorisent une amélioration de l'accès aux services de santé et des programmes destinés aux enfants, aux jeunes et à leurs parents » (UNICEF, 2009, p.4). Le manque de services ainsi que l'inadéquation culturelle des services en place seraient des barrières importantes à l'utilisation de ces derniers, ce qui a pour effet d'amplifier les inégalités sociales et sanitaires (Brascoupé et Waters, 2009; Fluke, Chabot, Fallon, MacLaurin et Blackstock, 2010; Fraser, Vachon, Arauz, Rousseau, Kirmayer, 2012; Kirmayer, 2012; Lessard, Bergeron, Fournier et Bruneau, 2008).

On explique, entre autres, cet échec par le manque d'intervenants autochtones diplômés pour assurer l'adaptabilité des services. Les études révèlent en effet qu'il est préférable d'avoir des intervenants autochtones pour desservir la population, toutefois le niveau de diplomation et de fréquentation scolaire des Inuits est bas. En 2001, 62.9% des adolescents et des jeunes adultes ne fréquentaient pas l'école, ce qui représente le double du taux provincial (Rodon et Schott, 2013).

Depuis les modifications de la loi 21 du Code des professions, l'accès aux emplois d'intervenant s'avère plus ardu. Ainsi, le personnel de la santé et des services sociaux s'avère être majoritairement d'origine allochtone (qui n'est pas d'origine autochtone). Tous les services offerts aux Inuits prennent place dans un contexte d'interculturalité. C'est là où la question d'adaptation prend toute son importance.

Au cours des dernières décennies, plusieurs solutions ont été étayées puis étudiées empiriquement afin de remédier à ces inégalités que nous notons chez plusieurs peuples autochtones et groupes ethniques marginalisés à travers le monde. Différentes mesures ont été proposées, dont le développement de curriculum culturellement approprié pour améliorer les compétences des intervenants médicaux et psychosociaux (Fraser et al, 2012; Lafrance et Bastien, 2007; Lavoie, 2014; Trocmé, Knoke et Blackstock, 2004), le développement de services administrés et gouvernés par des représentants autochtones (Labonte et Laverack, 2010), l'augmentation du personnel autochtone dans les services institutionnels (Kirmayer, Rousseau, Guzder et Jarvis, 2008; Lessard, Bergeron, Fournier et Bruneau, 2008) ainsi que le développement de programmes de prévention communautaire (Laverack et Labonte, 2000).

Ayant tout cela en tête, les leaders locaux et régionaux du Nunavik ont développé conjointement avec des chercheurs le projet alternatif Illagiinut (pour les familles).

## **Illagiinut**

En raison du nombre élevé de signalements d'enfants au Nunavik et en réponse au manque de services appropriés, le Regional Partnership Committee (RPC) a demandé à Sarah Fraser, professeure chercheuse à l'Université de Montréal, de se joindre à leur équipe afin de collaborer à l'élaboration d'un projet pilote qui a pour but d'offrir une alternative au système de la DPJ et de diminuer le nombre de placements d'enfants de moins de cinq ans. En 2013, le projet nommé Illagiinut (pour les familles) est né à la suite de multiples consultations avec la population et les leaders politiques du Nunavik. Illagiinut est un projet de recherche-action régional qui se base notamment sur le modèle conceptuel de *Capacity Building* (Laverack et Labonté, 2000). Le premier projet local d'Illagiinut est un centre nommé Tasiurvik et qui a ouvert ses portes en 2014 dans le village de Kuujjuaraapik.

## **Tasiurvik**

Tasiurvik est donc le premier centre sous le projet Illagiinut. Le projet a pris vie à travers un partenariat avec un petit groupe de représentants de la communauté de Kuujjuaraapik. En 2012, la chercheuse principale et une coordinatrice de projet originaire de la communauté y ont voyagé à 2 reprises afin de discuter du projet avec des représentants locaux et de développer un comité aviseur local. Le comité initial était composé de 4 membres et a changé à travers le temps en fonction des disponibilités et des intérêts des membres. Plusieurs rencontres de comité ainsi que des ateliers communautaires ont permis l'élaboration d'une mission de collaboration entre les ressources locales et les partenaires du réseau de la santé, une vision d'entraide et de partage et trois objectifs pour le centre Tasiurvik soit: encourager les membres de la communauté à prendre des décisions et faire des actions pour le bien-être des familles, faciliter la reconnexion des familles aux terres et à la culture et améliorer la connexion avec les services de santé par l'accès, la qualité et le fait que ces services sont appropriés culturellement (Tasiurvik center, s.d.).

Avec le soutien d'une agente de l'organisme Avenir d'enfants, un agent de l'organisme Québec en Forme, et un consultant autochtone de Kahnawake spécialisé en mobilisation communautaire, les membres du comité et d'autres membres de la communauté ont été invités à développer une programmation pour le centre.

Les membres de la communauté ont opté pour une approche souvent nommée « *ground up* ». Selon ce type d'approche, on part des forces et des ressources de la communauté pour développer une programmation, sans se baser sur des programmes développés ailleurs, même s'ils ont déjà été évalués et reconnus pour leur efficacité. Ce type de programmation a l'avantage d'être mobilisateur et de maximiser le potentiel de participation à l'intervention. De plus, elle assure l'adaptation culturelle, puisque les activités, étant montées par des personnes de la communauté, sont remplies de sens pour ceux qui les offrent et ceux qui reçoivent. Elle diffère des approches qui adaptent culturellement des interventions existantes dans d'autres contextes et qui sont issues des meilleures pratiques. Ce deuxième type d'adaptation a pour

effet d'assurer l'efficacité puisqu'elle a été démontrée scientifiquement, mais on ignore la portée en contexte culturel différent et attire moins de participants (Barrera, Castro et Steiker, 2011).

Alors que la majorité des études et des rapports sur les programmations qui soutiennent le bien-être en contexte autochtone soulignent l'importance d'approches communautaires qui valorisent l'autodétermination et le « *capacity building* » (Blackstock et Trocmé, 2005; Grover 2010; Lafrance, et Bastien, 2007; Lavoie et Forget, 2006), jusqu'à présent, très peu de littérature nous permet de concevoir le développement et l'implantation de tels services communautaires développés à partir de la base communément appelée *ground-up*. Que se produit-il lorsqu'un groupe communautaire est invité à développer une initiative de prévention « adaptée culturellement » ? À quoi cette adaptation culturelle peut-elle ressembler ? Ces questions s'avèrent importantes pour les communautés et les organismes qui souhaitent développer de tels programmes, mais elles sont également importantes pour les individus, groupes et organismes qui ont comme mandat de soutenir ces processus communautaires. En effet, est-ce que les personnes extérieures à la communauté y trouvent une place ? Qu'est-ce que ces partenariats peuvent nous apprendre sur nous, nos cultures professionnelles, et les adaptations nécessaires pour améliorer l'adaptation culturelle de nos interventions, voir même de notre présence. C'est dans ce contexte que nous proposons l'étude suivante.

# Question de recherche

Tasiruvik s'inscrit dans l'approche des « projets initiés par la communauté » ou « *ground up* » tel que le décrivent Barrera, Castro et Streiker (2011). La force de cette approche est qu'elle a un plus grand potentiel d'engagement de la communauté. Nous souhaitons utiliser ce projet de la communauté pour que la psychoéducation en apprenne davantage sur les diverses façons d'adapter des interventions, mais aussi pour permettre à la communauté et au projet d'avoir un point de vue qui invite à la réflexion sur la façon de faire les choses à Tasiurvik.

Ce qui nous amène à nos deux questions de recherche : 1) En analysant par l'entremise de la structure d'ensemble psychoéducative, l'implantation d'activités organisées et animées par et avec des personnes locales, que pouvons-nous apprendre sur les réalités et défis d'une programmation *ground-up* dans une communauté au Nunavik? 2) En tentant cette analyse des activités dans un centre communautaire au Nunavik à partir de la structure d'ensemble psychoéducative que pouvons-nous apprendre sur l'adaptabilité et la pertinence de ce modèle analytique en contexte interculturel?

# Méthodologie

Afin de répondre à notre question de recherche, nous utiliserons une approche d'étude de cas, lequel sera celui des activités du centre Tasiurvik. Pour l'analyse, nous superposerons le modèle psychoéducatif et les données recueillies. Cette méthodologie permettra de confronter deux schèmes de pensée<sup>1</sup>: celui des animateurs de Tasiurvik et celui du modèle psychoéducatif. Dans ce sens, nous adopterons une analyse interculturelle. Ce cadre part de la prémisse que tout individu est porteur de cultures, soit des lunettes qui teintent l'observation et l'analyse d'une situation. Alors que certains aspects de nos cadres culturels sont tangibles, d'autres aspects seraient plus abstraits, invisibles à notre propre regard (Fraser, Hassan et Rousseau, 2013). La rencontre « interculturelle » prend place lorsque des individus ou un individu et un phénomène ayant une ou des cultures distinctes se rencontrent. Ce sont les différences qui sont généralement plus notables lors de ces rencontres. Elles soulèvent ce qui est hors de notre norme, notre compréhension, et peuvent ainsi susciter ce qu'on appelle le « choc culturel » ou « la menace identitaire », un sentiment d'inconfort (Cohen-Emerique, 1995, cité dans Fraser, Hassan et Rousseau, 2013). L'analyse interculturelle est donc une analyse qui reconnaît que l'observation d'un phénomène passe nécessairement par un filtre culturel. L'analyse du phénomène et de ses propres réactions à celui-ci permet à la fois de percevoir les différences ou les spécificités d'une culture différente de la nôtre, et ainsi de prendre conscience d'angles morts de notre propre cadre culturel (Fraser, Hassan et Rousseau, 2013). Par angle mort, on se réfère aux actions, pensées, réactions que l'on a tendance à répéter sans nécessairement en avoir conscience. Dans la rencontre interculturelle, l'observateur se trouve à l'intérieur de cette rencontre. Il/elle a une position, une lunette qui teintera ce qui est observé et analysé. Il est par ce fait primordial de positionner les chercheurs pour mieux comprendre l'angle et les méthodes utilisées. Lockhart (1982), insiste sur l'importance de comprendre

---

<sup>1</sup> Je suis consciente que la psychoéducation et les participants ne sont pas des ensemble homogène, l'extrapolation s'applique uniquement au cas étudié.

notre position d'«*outsider*», c'est-à-dire de personne extérieure à la culture et la communauté. Cette position permet d'engager un dialogue entre les personnes intérieures à la communauté et celles extérieures. Ainsi, il a été nécessaire de clarifier notre position dans le cadre de cette recherche et de mes présences sur le terrain.

### **Position d'« *outsider* »**

Ce mémoire, et plus particulièrement ce chapitre vise à tenir compte et situer la part inhérente de subjectivité liée à mon rôle de chercheure. Ainsi dans cette section, j'emploie la première personne du singulier (le pronom « je »). J'ai débuté mon implication dans le projet d'Illaginit il y a de cela 4 ans. J'ai fait mon premier voyage à Kuujjuarapik durant l'été 2014 à titre d'auxiliaire de recherche. Depuis ce premier voyage, j'y suis retournée deux autres fois comme auxiliaire de recherche, une fois pour des raisons personnelles et une fois pour recueillir mes données. J'ai été impliquée dans le projet de Tasiurvik depuis qu'il est financé, soit 2013. Lors de mes voyages, j'ai adopté une approche immersive, participative à la demande de nos partenaires inuits. J'ai notamment organisé certaines activités et nettoyé l'immeuble de fond en comble.

Diplômée du baccalauréat en anthropologie et soutenue par ma professeure Sarah Fraser, j'étais consciente du fait que j'allais m'immiscer dans un milieu où mes privilèges allaient devenir évidents, où ma peau blanche et mon éducation universitaire pouvaient me donner une certaine notoriété teintée de méfiance. Lors de mes voyages, je tentais de ne jamais me positionner comme une savante, une professionnelle ou plus spécifiquement comme une psychoéducatrice. Il faut aussi dire que je suis la plus jeune personne du projet. Sans cacher ma formation, je me présentais comme une étudiante, là pour apprendre. C'est avec le recul que je me rends compte que ce fut effectivement le cas. C'est cette position d'« *outsider* » qui m'a incitée à la plus grande humilité et délicatesse dont j'étais capable tout en restant authentique. Je me suis fait des amis, j'ai partagé lors de mes voyages les joies, les peines, les frustrations et

les espoirs des partenaires, inuits et allochtones. Le partage et la participation impliquent une relation, soit une réciprocité. J'ai donc moi aussi vécu plusieurs émotions que j'ai également partagées. Je pense que ces relations, qui sont toujours présentes, sont vraies. Je pense que mes schèmes relationnels de psychoéducatrice m'ont été utiles à de nombreuses reprises lors de mon implication dans le projet. L'empathie, l'écoute, la congruence, la considération, la confiance, la sécurité et la disponibilité sont des habiletés qui ont été nécessaires à mon intégration à la communauté. Au-delà des amitiés, il est de mon devoir de chercheuse de contribuer au transfert des connaissances, spécialement du savoir que les Inuits du projet m'ont généreusement partagé. Malgré mes riches et nombreuses expériences au sein de la communauté, il serait malvenu de prétendre pouvoir parler en son nom et de « comprendre totalement » la culture autochtone sans être moi-même autochtone. Par conséquent, j'ai choisi de faire mes observations en considérant mes biais personnels et académiques, de partir de qui je suis, une psychoéducatrice anthropologue.

Je me suis intéressée à l'anthropologie à l'âge de 18 ans sans trop être en mesure d'expliquer ce choix de parcours scolaire autrement que par un intérêt général pour ce qui fait de l'humain ce qu'il est. Je me suis ensuite orientée en psychoéducation à l'âge de 24 ans. Ce fut un choix dûment réfléchi et motivé par un amour réel pour cette discipline. À travers mes études en anthropologie, j'ai lu de nombreux anthropologues critiquant les assises de leur discipline avec beaucoup de pertinence. Toutefois, la psychoéducation étant un domaine relativement jeune, j'ai découvert que peu de recherches sont menées sur ses fondements et ses méthodes. J'ai choisi dans ce mémoire d'amorcer une réflexion à ce propos dans l'espoir de produire de nouvelles connaissances qui pourraient enrichir le domaine de la psychoéducation, domaine pour lequel j'ai un grand respect. Pour y arriver, je mise sur ma double lunette, celle d'anthropologue qui s'intéresse à la culture de l'humain et celle de psychoéducatrice qui accompagne l'humain dans son parcours vers l'équilibre. Bref, Tasiurvik est pour moi une opportunité de mettre à profit les compétences académiques accumulées au cours de plusieurs années tout en accueillant les nouvelles connaissances que ce projet allait m'offrir.

## **Méthodes**

Ce projet est une étude de cas approfondie qui intègre différentes stratégies de collecte de données afin d'assurer une triangulation de données (Thomas et Stevens, 2004). Les méthodes sont juxtaposées de façon à avoir un portrait complet du phénomène observé (Thomas et Stevens, 2004). Les méthodes incluent une analyse de données recueillies dans le cadre d'un projet plus large, des entrevues semi-dirigées avec des informateurs clés et des notes de terrain recueillies lors de cinq séjours sur une période de trois ans dans la communauté.

### **Collecte de données**

Le protocole de recherche pour ce sous-projet a été développé en partenariat avec les partenaires locaux, par étape en s'adaptant aux besoins émergeant du projet. Tel que mentionné plus haut, le premier séjour de l'étudiante a pris place en 2014, une semaine pendant l'été, soit un an après le développement d'un comité aviseur local, et quelques mois avant l'ouverture du centre. Un atelier de mobilisation et de développement d'une vision commune venait de prendre fin. L'objectif de ma visite était de soutenir les partenaires dans les premières actions de leur centre communautaire. J'ai pris de nombreuses notes et assisté à plusieurs rencontres de groupe avec les divers collaborateurs. Environ au même moment, l'équipe de recherche et les membres du comité aviseur ont développé une fiche descriptive d'activités qui permettait de garder trace des activités, et éventuellement d'effectuer une analyse de processus du centre. En 2016, la coordonnatrice du centre Tasiurvik nous a fourni l'ensemble des fiches. Les fiches avaient été remplies par les organisateurs d'activités. 26 fiches électroniques sous format Excel ont été remplies. Lorsqu'elles étaient incomplètes, j'ai contacté les organisateurs spécifiques et demandé qu'ils fournissent des informations supplémentaires que j'ajoutais aux fiches. Le modèle de la fiche se trouve en Annexe 1.

L'ensemble de ces données a influencé le choix d'une question de recherche ainsi que la grille d'entrevue développée pour la collecte de données. Nous avons utilisé une grille de type semi-

structuré qui a permis de guider le contenu des entrevues tout en assurant une flexibilité dans l'entretien et une informalité qui laissaient de l'espace à l'interviewé pour s'exprimer ouvertement. Elle se trouve en Annexe 2.

En novembre 2016, je me suis rendue à Kuujjuaraapik spécifiquement afin de compléter les entrevues. Avant mon départ, ma directrice de recherche et moi avons dressé une liste d'individus ayant offert au moins une activité à Tasiurvik depuis son ouverture. Nous estimons qu'au moment des entrevues un total de 14 individus avait organisé des activités depuis l'ouverture de Tasiurvik. J'ai recruté les participants par courriel ou en personne. Au total, huit entrevues ont été réalisées, dont sept auprès de femmes et une seule auprès d'un homme. Trois personnes qui avaient accepté de faire l'entrevue ne se sont pas présentées, un a refusé et deux n'étaient pas dans la communauté au moment des entrevues. L'échantillon total représente donc environ 60% des individus actifs dans le développement de la programmation. Les participants étaient âgés entre 32 ans et 66 ans. À l'exception d'une participante qui demeurait à Montréal, ils résidaient tous dans le village de Kuujjuarapik au moment des entrevues. Une participante était rémunérée par le centre pour son travail à titre de coordinatrice et une autre travaillait pour un organisme connexe. Les autres participants s'impliquaient au centre sur une base volontaire.

## **Analyse**

Comme présenté dans la section précédente, l'analyse des données a débuté bien avant la réalisation d'entrevues. La première étape de l'analyse fut l'organisation de l'information extraite des 23 fiches descriptives d'activités sous forme de tableaux Excel selon les activités et les composantes du modèle psychoéducatif. Cela a permis de mettre en lumière quelles composantes et comment les composantes étaient utilisées pour décrire une activité, selon les animateurs d'activités. Selon les activités, il arrivait qu'on ne trouvait aucune information à inscrire pour certaines composantes, ce qui s'est traduit par des cases libres dans les tableaux. Ces cases sans information représentant les composantes non utilisées, ont servi d'espace de questionnement auprès d'informateurs clés. Nous avons donc contacté ces informateurs clés

par téléphone afin d'obtenir de plus amples informations sur des activités spécifiques. Ces informations étaient intégrées dans le même tableau Excel mais de couleur différente afin de différencier ce qui est nommé de façon spontanée versus ce qui est complété lorsque questionné sur le sujet. Parallèlement, la lecture de notes de terrain issues de voyages dans la communauté a permis d'ajouter des détails aux grilles. Ces notes incluent à la fois des informations factuelles sur les activités et des réflexions personnelles. Ces notes ont été organisées en deux grandes catégories : les premières servaient de contexte pour décrire les activités et les deuxièmes servaient de pistes de réflexion à explorer à travers les entrevues auprès des participants. En 2016, je suis allée dans la communauté pour réaliser les entrevues individuelles et entre chacune d'elles, un retour a été effectué pour souligner les points importants et les éléments à approfondir davantage lors d'une prochaine entrevue. J'ai alors fait des modifications mineures à ma grille d'entrevue en y ajoutant une question sur l'importance de l'animateur, mais aussi en me donnant une idée plus claire de ce que j'avais recueilli, ce que je voulais recueillir et comment orienter les discussions qui étaient ouvertes. De retour à Montréal, les entrevues ont été transcrites intégralement sous forme de verbatim, et ce, dans leur langue d'origine, l'anglais. L'outil *QDA miner* a été utilisé pour l'analyse. Une première lecture des textes a permis d'avoir une idée globale du contenu des données. À la suite de cette lecture, l'identification des segments de verbatim associés à une ou plusieurs composantes du modèle psychoéducatif a été faite pour en développer un arbre de codes. Le modèle en question comporte 10 composantes soit: sujet, éducateur, objectif, moyen de mise en relation, temps, espace, programme, système de responsabilités, codes et procédures, système d'évaluation et de reconnaissance.

La relecture du contenu des verbatim sous chaque composante a permis d'en ressortir des patrons et des thèmes. Les questions qui ont guidé cette analyse étaient : quelles composantes sont fréquemment utilisées et lesquelles sont moins utilisées? Quels verbatim sont double codifiés et quelles composantes ont des contenus qui se trouvent également dans d'autres composantes? Finalement, comment est-ce que chacune des composantes est décrite ou utilisée par les participants ? Cela avait pour objectif de faire ressortir le sens accordé à chacun des concepts centraux aux composantes. L'analyse s'attarde aux similitudes et cohérences dans les

différents discours pour chaque composante, mais également aux nuances et différences afin d'assurer une description et une analyse plus rapprochée de la réalité complexe terrain.

Cet exercice d'analyse, soit une catégorisation des rapports d'activités et des verbatim par composante psychoéducative, a alimenté des réflexions. J'ai pris des notes détaillées des questions et des constats qui émergeaient tout au long du processus d'analyse. Ceux-ci étaient directement liés aux objectifs de recherche soit la réflexion sur le modèle psychoéducatif dans la rencontre interculturelle. Les questions qui guidaient cet espace réflexif incluaient notamment : qu'est-ce qui me surprend en tant que psychoéducatrice ? Qu'est-ce qui est difficile à catégoriser comme information ? Qu'est-ce qui m'interpelle mais ne semble pas être présent dans les discours des participants ? Quels sont les défis que je vis en catégorisant l'information avec une lunette psychoéducative ? Par la suite, j'ai organisé les réflexions en thème et je les ai présentées à mes collègues et ma directrice de recherche lors d'une séance d'analyse en groupe. Ceci a permis d'approfondir les réflexions. La discussion de ce mémoire est alimentée par ce processus interprétatif.

Il n'a pas été aisé d'imposer les composantes aux verbatim qui souvent étaient des récits complexes ou qui parfois manquaient de détails. Afin de communiquer plus précisément la pensée des personnes interviewées, j'ai intégré des citations issues des verbatims, certains participants ont désiré demeurer anonyme, un nom fictif leur a donc été attribué. Tout au long du codage, des notes ont été prises. Une fois les entrevues recodées sur papier, un exercice d'accord intra-juge a été réalisé en comparant la deuxième version du codage papier à la première réalisée dans le logiciel *QDA miner*. Les résultats obtenus étaient similaires et les parties qui varient ont amené des questionnements sur la compréhension des composantes par la chercheuse et le sens réel de ce qui a été dit par les interviewés. L'ambiguïté de certaines composantes a été utilisée lors de l'analyse des composantes, réflexions qui se trouvent dans la section discussion. Une fois le travail de comparaison réalisé, un résumé des commentaires et sections de la version papier afin de pouvoir mettre les entrevues en relation entre elles. Vous constaterez que cette analyse est issue des données mais aussi grandement des chocs provoqués par la rencontre interculturelle entre moi, la psychoéducatrice blanche, et Tasiurvik. Afin de s'assurer que la compréhension des composantes du modèle soit la plus juste possible,

le mémoire a été relu et commenté par une psychoéducatrice, ce qui a engendré des modifications et poussé la réflexion sur les composantes.

# Résultats

Les participants interrogés ne connaissaient pas la structure d'ensemble et les questions qui leur ont été posées ne se réfèrent pas directement à cette structure. Cette section présente les discours et les données recueillies et organisées selon les composantes du modèle psychoéducatif, ainsi que les expériences et les constats de l'étudiante-chercheure. Afin de mieux comprendre comment ces composantes peuvent être utilisées et adaptées, nous développons la description des activités de Tasiurvik sous chacune des composantes en débutant l'analyse par les composantes objectif, éducateur (animateur) et sujet qui sont les composantes centrales de la structure d'ensemble. Selon ce modèle, la nature de l'objectif, des sujets et des animateurs modifiera l'organisation des autres composantes satellites de l'intervention, soit les composantes temps, espace, moyen de mise en relation, code et procédure, programme et système d'évaluation et de reconnaissance (Renou, 2005). Nous présenterons ces composantes satellites en second lieu. Chaque sous-section débutera avec une brève description de la composante selon le modèle psychoéducatif.

## **Les composantes de l'axe central**

### Sujet

La composante sujet est la personne ou le groupe de personnes à qui s'adresse l'intervention. Ainsi, la définition de la composante sujet est vaste puisqu'elle dépend du concepteur de l'intervention (Renou, 2005). Notre analyse permet de faire trois grands constats par rapport à la composante sujet lorsqu'elle est utilisée pour décrire Tasiurvik: 1) cette composante se chevauche avec la composante animateur 2) le sujet ciblé varie en fonction de l'animateur et 3) les sujets qui se sentent interpellés par les activités varient en fonction des perceptions sociales.

Tout d'abord, le contexte de Tasiurvik est singulier puisque les animateurs se trouvent à jouer le rôle d'animateurs et de participants selon l'activité. Selon notre analyse, les animateurs sont également des sujets car ils retirent de leur implication bénévole des bénéfices secondaires visés par le projet plus large, tels que l'*empowerment*, la prise d'initiative et le développement de compétences connexes. Ainsi, à travers les récits des participants nous notons que la dissociation des composantes animateur et sujet se fait difficilement car ces rôles se chevauchent et se succèdent selon le contexte ou l'expérience particulière de chacun.

Par l'entremise d'observation participante, nous avons noté des différences entre le « sujet cible » des activités organisées par des bénévoles locaux et celles organisées par des membres du centre de santé et services sociaux. Celles organisées par le centre de santé visaient soit la communauté générale, sans égard pour l'âge ou le genre des participants, soit, au contraire, un sous-groupe très précis avec un objectif prédéterminé. On pense notamment aux activités de cuisine des services sociaux, activité pour tous, et aux séances de sensibilisation à l'alcoolisme fœtal pour les femmes enceintes, activité qui ne cible que quelques femmes dans la communauté. Même si ces activités connaissent sans contredit du succès, force est de constater que les Inuits de Kuujuarapik, lorsqu'ils sont responsables des activités, ne procèdent pas de cette façon. La division de la clientèle en groupe large basé sur des caractéristiques communes sans trop de précision est un processus régulièrement observé dans le cas des activités organisées par les membres de la communauté. Un des objectifs de Tasiurvik étant de favoriser la communication, l'aisance et le partage entre participants (incluant l'animateur), on préfère créer des groupes où le climat est plus favorable aux échanges. Les hommes seraient, par exemple, plus à l'aise d'apprendre à cuisiner avec d'autres hommes et seraient plus à même de créer des liens dans un milieu où la réalité de chacun des participants est commune. La communauté est divisée naturellement entre les hommes, les femmes, les *Elders* et les enfants. Il est à noter néanmoins qu'un certain éclatement des rôles voit le jour en ce qui a trait à certaines activités qui n'ont pas lieu à Tasiurvik: les femmes sont invitées à la chasse et les hommes, aux cueillettes de baies, mais il s'agit encore d'une ouverture somme toute timide et

qui ne suffit pas (encore) à rompre l'homogénéité de ces groupes. Naturellement, mais pas tout à fait consciemment, les bénévoles locaux ont parfois organisé des activités visant les familles, mais seuls les enfants y participaient. Les hommes et les femmes adultes n'ont pas souhaité participer et l'activité ne s'est finalement adressée qu'aux enfants. Dans cette optique, on peut s'aventurer à parler de divisions culturelles et qui, par conséquent, doivent être prises en compte dans l'élaboration des activités de Tasiurvik.

La présence des « sujets » aux activités dépend également des perceptions sociales. En effet, certaines personnes interviewées rapportent que la vie de village fait en sorte que quelques intéressés ne participent pas à un type particulier d'activité pour ne pas être associés aux stéréotypes et stigmates qui s'y rattachent. Selon les animateurs, les sujets vont choisir de participer ou non à une activité selon leur statut social et leurs caractéristiques démographiques plutôt que selon leurs affinités réelles (par exemple, on ne trouve pas d'hommes dans les activités de billes alors qu'on en connaît qui aimeraient bien y participer). Cette composante semble être influencée par le fait que les participants sont Inuits, mais aussi par le fait qu'ils habitent dans un petit village où tout le monde se connaît.

### Objectif

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la composante objectif est peu présente dans les entrevues. Les personnes interviewées ne parlent pas des objectifs précis des activités mais plutôt d'objectifs plus généraux pour Tasiurvik, soit des orientations vers lesquelles les activités devraient se diriger. On distingue principalement deux objectifs qui reviennent fréquemment dans le discours des interviewés. Le premier est celui d'apprendre, le second, celui du retour aux valeurs culturelles.

## Apprendre

Un objectif qui n'est jamais proprement nommé, mais qui ressort de la majorité des entrevues, est l'importance d'apprendre grâce aux activités, et ce, qu'on soit animateur ou participant. Si l'importance de la transmission du savoir par les *Elders* et les personnes compétentes de la communauté revient souvent dans les récits, le développement de nouveaux savoirs qui ne sont pas associés à des activités traditionnelles fait également naître l'engouement :

*« Yeah. It is fun, and cooking, cooking together, it is fun. Like, just working together and you learn new stuff, you learn new recipes. »*

*« But they were really enjoying it in the beginning. Getting together...having a good time. I even remember ladies saying “ Oh I don't want to do anything else anymore, I am going to do this all the time now ”. »* (au sujet des activités de *beading*)

Les animateurs d'activités visent plutôt l'acquisition de nouvelles connaissances ou de capacités – traditionnelles ou non – qu'ils pourront transmettre à leur tour : *« I really love it. I always can't wait to learn new things and show it to other women »*. On retrouve dans les entrevues des objectifs d'apprentissage qui sont de nature personnelle et sociale. On note entre autres la réalisation de soi, la sauvegarde de la culture et l'autonomie. Une femme nous explique ici comment elle a persévéré pour apprendre à faire des bijoux en billes:

*« Hum, I only learned two ways. But the other one I forgot, I forgot how to do it. I still know the simple one. Hum... it was... I, like, someone teaching me. I did not get it right away. It took maybe two days, third day, to actually get it, third night of beading. »*

Une animatrice nous décrit sa perception de la perte du savoir traditionnel par les nouvelles générations:

*« And also, having the knowledge of the food and also the animals, like seals skin, caribou skin, even the fish skin. All those different things, we have lost a lot of skill on those. Because people don't want to dirty their hands anymore, we're too clean to skin or they think it's too stinky, so they don't bother to be part, even to clean geese or ptarmigan. »*

Une seconde animatrice partage cette perception de perte du savoir traditionnel et justifie cette perte par l'absence de personnes compétentes pour enseigner ces savoirs et habiletés.

*« They used to teach stuff, the parents. Now, we do not, we do not anymore because... that is why we have to look for somebody who could do that. Teach them how to make this and all that, because we would not lose our tools, our culture tool and traditional stuff. »*

Les objectifs d'apprentissage et de retour aux activités/valeurs traditionnelles s'unissent puisque les animateurs ont la perception que leur peuple doit réapprendre et renouer avec les activités traditionnelles.

Au niveau du contenu, les animateurs pensent que les participants ont besoin de s'adonner aux activités de façon active pour apprendre, que ce soit à travers la tâche principale d'une activité ou ses tâches connexes. De plus, ils doivent être à l'écoute et être capables d'observer ce que l'animateur fait. La majorité des activités offertes à Tasiurvik impliquent les participants en leur attribuant des tâches. Les entrevues révèlent cependant que c'est par l'observation que plusieurs des animateurs ont acquis leurs compétences traditionnelles. Dans un même ordre d'idées, l'implication de certains animateurs a débuté en étant de simples observateurs qui ont par la suite pris des responsabilités de plus en plus amples. L'ouverture à l'observation

informelle semble être un élément central de Tasiurvik.

*« He said, you know, « come and go see me at Tasiurvik, and you will see what it is. Go have a coffee ». So I did, I met him and I started coming here then, hum... I started to be involved, like; I did not want to be alone in the little room where they have the meeting, I said : I better go check, you know, to... just to listen what they are going to do with this place, to learn... »*

### **Retour aux valeurs et activités culturelles**

Le second objectif le plus fréquemment cité par les animateurs est celui du retour aux valeurs culturelles. Plusieurs déplorent le fait que les Inuits ne pratiquent plus les activités associées à leur culture traditionnelle et considèrent les activités de Tasiurvik comme des opportunités d'amener la population à les pratiquer de nouveau. Renouer avec la culture traditionnelle est un des objectifs du projet et est énoncé dans la documentation sur la mission du projet. Plusieurs animateurs sont d'avis que c'est par le retour aux valeurs culturelles que les conditions de vie des familles s'amélioreront.

Par valeurs culturelles, les animateurs pensent à l'esprit de communauté, le partage, l'accueil, l'entraide. Les propos suivants, tirés des interviews, démontrent de façon explicite l'attachement à ces valeurs :

*« The cooking, yeah. That is when you socialize, get together, you share, it is fun. Eating with people and there is quite a few people that are alone, so coming here and eating and sharing it is... That is it for me. »*

*« [...] and a lot of them were telling me that they were very thankful to have this... to where they could come and have coffee and stuff and they felt comfortable, like, because, I always made them feel welcome here, when they came here. » (appréciation de la valeur d'accueil)*

Une des valeurs identifiées comme traditionnelles est l'autosuffisance : « *When you have teachers who know how, they make you want to learn by yourself* », explique Alice en parlant de l'activité de cuisine. Amaruk (nom fictif) souligne également que Tasiurvik voit, en quelque sorte, à l'enseignement de l'autosuffisance des individus de la communauté, alors que traditionnellement ce rôle revenait aux parents de chacun :

« *Yeah, they are learning how to do their own stuff. [...] not long ago they used to let their kids learn how to sew and how to cut patrons or how to build harpoons, Ulu, you know. They used to teach stuff, the parents. Now, we do not, we do not anymore because...* »

Une participante rapporte également que les activités sont une bonne occasion de permettre aux enfants de développer leur indépendance. Elle nous parle ici de son expérience aux activités de billes et l'apprentissage que ses enfants ont fait : « *It was a time for myself. They had to learn to be away from me for a while. Because they are always by myself* ». Nous avons constaté que pour les Inuits du projet, la famille et la communauté sont des priorités. Cependant, ils apprécient l'autonomie et l'indépendance chez les individus.

Selon les participantes, Tasiurvik est un milieu où la culture inuite foisonne. Lorsqu'on lui demande quelle place occupe la culture dans les activités de Tasiurvik, Alice répond : « *It has so much place. Because, we speak our language, so it affects us right away. And how we do it, like, we think our traditional way right away. It's got a lot to do with our culture* ». On note le lien étroit entre la conception de ce qui constitue la culture et la langue traditionnelle, mais encore davantage avec la préparation de la viande. En effet, la quasi-totalité des répondants, lorsqu'on les questionne sur la culture, parlent du besoin d'apprendre les méthodes traditionnelles de coupe de diverses viandes, que ce soit le ptarmigan ou encore la tête de caribou. Les deux objectifs vont parfois de pair, dans la mesure où l'apprentissage servirait souvent le retour aux valeurs et aux pratiques culturelles traditionnelles. Dans ce cas, la

motivation semble être d'assurer la pérennité de la culture et de l'identité inuite.

Les animateurs semblent prévoir des objectifs larges sans pour autant circonscrire ni détailler des objectifs spécifiques. Par ces objectifs généraux basés sur les besoins de la communauté, les animateurs vont répondre à des besoins plus ciblés des participants sans pour autant les planifier.

### Éducateur (animateur)

Le terme, « utilisé » dans le modèle de Gendreau (2001), situe l'éducateur comme le levier de l'intervention. Ce dernier mettrait à profit son savoir, son savoir-être et son savoir-faire pour mener à bien ses fonctions. Renou (2005) divise la composante éducateur en deux, soit le niveau de compétence de la personne et les opérations professionnelles qu'elle utilise pour mener à bien son intervention. Dans le cadre de cette recherche, le terme animateur sera employé pour désigner cette composante, puisque l'éducateur est normalement une personne ayant à son actif une formation académique dans le domaine précis de l'intervention, ce qui n'est pas le cas des animateurs de Tasiurvik. Dans les rapports d'activité, l'identité de la personne occupant la fonction d'animateur est bien identifiée puisqu'une question demande qui organise l'activité. Par contre, dans les récits, l'identification de l'animateur est moins claire. À défaut de clairement identifier les animateurs, les récits nous fournissent des détails sur les caractéristiques d'un bon animateur. Nous avons organisé les données en trois paragraphes: le premier aborde les motivations des animateurs, le second démontre l'importance du savoir-être de l'animateur et le troisième aborde la complexité de la tâche d'animateur dans le contexte d'un petit village.

Nous constatons par l'intermédiaire des entrevues que l'absence de formation scolaire des animateurs ne signifie pas l'absence de compétences. Plusieurs des animateurs ont des expériences de travail dans le domaine, ont acquis ou développé par eux-mêmes les habiletés nécessaires aux activités ou ont des expériences personnelles pertinentes. Par exemple, une

animatrice qui a travaillé auparavant pour les services sociaux à titre de «*community worker*», l'équivalent local du travailleur social. La majorité des femmes organisant des activités avec les mères (*Baby book, baby shower*) ont elles-mêmes eu des enfants et des petits-enfants. La femme responsable de l'étude biblique cumule connaissances et expériences grâce au temps investi à exploiter toutes les ressources documentaires à sa portée, en plus d'avoir créé des liens avec des leaders religieux d'autres villes et d'autres pays. Les femmes qui font des activités de billes apprennent de nouveaux points et modèles sur Internet. À la lumière de ces exemples, on peut penser que les animateurs tiennent leurs compétences de leur degré d'implication dans leur secteur particulier d'activité (famille, religion, artisanat, etc.). Il ressort des interviews que l'intérêt personnel influence l'implication d'une personne dans une activité, à tel point que s'il n'y a pas d'animateurs intéressés personnellement par un moyen de mise en relation, l'activité n'aura pas lieu. Pour s'impliquer, un animateur doit aimer l'activité (moyen de mise en relation) suffisamment pour lui donner envie de prendre des responsabilités et d'évoluer de participant à animateur : « *Motivating myself to go out from my comfort zone* ».

Au-delà des compétences techniques, du savoir, c'est le savoir-être qui semble avoir le plus d'impact. Les participants interviewés disent généralement apprécier davantage les aptitudes relationnelles des animateurs que leur niveau de compétence technique. Un animateur chaleureux, apte à entrer en relation avec les autres, ayant une bonne attitude, faisant preuve d'ouverture et peu enclin au jugement, est le meilleur gage de succès d'une activité : « *It is important. The vibe. You have to feel comfortable with the person* ». Une animatrice raconte d'ailleurs dans son entrevue avoir été confrontée au manque de savoir-être d'une autre femme, soulignant les conséquences négatives de cet incident sur son intérêt envers l'activité de couture à laquelle elle participait dans un autre centre. Faisant référence à un motif de perlage, une participante nous décrit une interaction avec l'animatrice de l'activité :

« *Oh, you made the red ones?* » and I say « *Yeah* ». « *Oh I thought they were made by little girl* » and that put me right down and never touched them again. I have to finish them. I never wanted to touch them again. I

*felt, like, people like that, stuff like that, they put you down. I felt like I was really really bad at sewing after that. Like « I am not good », I was - I even stopped making my baskets. I have been - I keep telling myself « I have to start again; I have to start again »*

Ainsi, ce n'est pas la maîtrise du moyen de mise en relation qui déterminera la perception de compétence d'un animateur, mais bien ses schèmes relationnels. Autrement dit, si l'animateur n'assure pas une bonne ambiance, les participants ne reviendront pas. Les animateurs disent être conscients de l'importance des relations qu'ils créent avec les participants aux activités.

Étant donné la taille de la communauté et la proximité entre les personnes, il n'est pas toujours aisé de créer des liens relationnels de qualité. Nous avons observé sur le terrain qu'une entrave à la création d'une relation positive peut se manifester à travers des frictions entre les familles ou des groupes de personnes. Lors de l'embauche d'un animateur qui n'est pas bénévole, des facteurs considérés sont le niveau d'appréciation et la réputation de l'individu dans la communauté. On comprend que lorsque les personnes interviewées nous disent que les caractéristiques personnelles de l'animateur sont plus importantes que ses compétences techniques, la relation qu'ils entretiennent avec cette personne est incluse dans ce qu'il considère comme caractéristique personnelle.

Cette composante est complexe car, bien que le savoir-être soit la qualité la plus importante chez un bon animateur, il doit aussi avoir une bonne maîtrise du moyen de mise en relation (qui est souvent une activité manuelle traditionnelle), il doit être capable de créer une ambiance positive et composer avec la complexité d'habiter dans un petit village. Ceci est d'autant plus pertinent lorsqu'un intervenant extérieur souhaite collaborer avec une personne locale et que cet intervenant doit considérer la réputation et l'historique de chacun, informations auxquelles il n'a souvent pas accès. Quoi qu'il en soit, la vision qu'ont les personnes interviewées de la fonction d'animateur se conforme généralement à celle présentée par Gendreau (2001). Ainsi, la conceptualisation de ce qu'est un bon intervenant selon les participants inuits de Tasiurvik ressemble grandement à celle de la psychoéducation, à un

diplôme près.

## **Les composantes satellites**

### Espace

Selon la théorie de Gendreau (2001), la composante espace se compose de deux éléments intimement liés, soit l'espace objectif et l'espace subjectif. La prochaine section reprendra cette division des composantes afin de vérifier comment elles sont utilisées dans le cas observé. La composante espace est peu abordée de façon directe dans les entrevues, mais est omniprésente dans les discours des interviewés. La description de la composante espace objectif est constituée d'une description des lieux et de nos observations de l'utilisation de ceux-ci. L'espace subjectif est plutôt orienté sur l'analyse des récits des entrevues. Tel qu'expliqué plus bas, la composante espace est directement liée à d'autres composantes dans les récits des participants, notamment le système de responsabilité et le temps.

### **Espace objectif**

Le bâtiment, aujourd'hui appelé Tasiuvik, était autrefois le bureau de mairie du village. À la suite de la construction d'une nouvelle mairie, le bâtiment a été utilisé pour loger des travailleurs saisonniers du domaine de la construction. Nous avons pu observer que depuis l'obtention de ces locaux, les gens impliqués dans le projet l'ont transformé à plusieurs reprises dans le but de l'améliorer, de le rendre plus adéquat pour leurs activités et plus accueillant. Lors de l'acquisition des locaux, ces derniers étaient en piètre état. On dénotait des toilettes sanitaires non fonctionnelles et souillées, des fenêtres brisées, des planchers malpropres et abimés, une toiture percée, des murs moisissés. À l'origine, la bâtisse ne comportait aucun meuble. Toutes ces rénovations ont été réalisées dans la première année d'acquisition. Par la suite, les personnes impliquées dans le projet ont continué à faire des améliorations constantes : l'îlot de la cuisine a été déplacé afin qu'il soit central et face à l'entrée; les longues

tables ont été mises près de la cuisine et un espace sofa a été aménagé pour rappeler l'ambiance et l'organisation d'une véritable maison. Depuis le début de l'occupation des locaux, ce sont des bénévoles qui ont mis et qui continuent de mettre beaucoup de temps dans l'entretien ménager et l'organisation de l'espace physique. Au niveau de l'aménagement des lieux, ils ont mis sur pied une bibliothèque, organisé un bureau du coordonnateur (et un espace de travail), aménagé un espace buanderie dans la salle de bain et réalisé des murales grâce au talent des adultes et des enfants de la communauté. Les tâches ménagères représentent aussi un investissement en temps considérable pour les bénévoles : passer le balai, laver les planchers, organiser les livres, ranger les jouets, laver les toilettes etc. À chacune de nos visites, nous avons constaté des améliorations, de nouveaux meubles donnés par des membres de la communauté et de nouvelles façons d'organiser les meubles.

Les activités ont lieu dans une pièce à aire ouverte divisée en deux sections par un muret. Ces deux sections sont identifiées par les participants comme la cuisine et le salon. Toutes les activités, que ce soit celles de cuisine ou celles d'artisanat, incluent un moment où les participants partagent du thé ou du café et parfois des collations. La cuisine est toujours utilisée lors des activités. Afin de maintenir un espace propre, les organisatrices, qui sont bénévoles, requièrent des participants qu'ils nettoient la vaisselle qu'ils utilisent.

Selon les personnes interviewées, le lieu physique de Tasiurvik doit être amélioré. Vu le manque d'espace et d'installations, ils ne peuvent assurer la tenue d'activités manuelles liées aux activités traditionnelles des hommes (taille de pierre de savon, confection de canots, etc.). Les animateurs ont aussi exprimé des difficultés à mener certaines activités étant donné le manque de matériel (des lampes pour éclairer quand on fait de l'artisanat ou des jeux de société précis). De plus, une personne interviewée aimerait améliorer le confort de Tasiurvik et son esthétique (design d'intérieur, rénovations).

Nous avons constaté lors de nos observations que la majorité des activités vont utiliser plusieurs pièces de la maison: à l'arrivée, les participants vont s'asseoir dans le salon, par la suite ils vont faire l'activité dans le salon, la salle à manger ou dans la cuisine selon la nature

de l'activité. La majorité d'entre elles incluent une pause pour manger et boire du thé ou du café dans la cuisine. Les activités utilisent plusieurs pièces. On peut penser que c'est la raison pour laquelle ils n'en organisent qu'une à la fois. Cela peut aussi expliquer que lorsque les activités ont lieu à l'intérieur des locaux de Tasiurvik, un des problèmes rencontrés soit le chevauchement d'activités dû à une erreur de planification. La solution utilisée est l'annulation d'une des deux activités. Cela a pour effet de créer un malaise entre les différents animateurs et une confusion au niveau des participants. Ces problématiques/façons de faire n'ont pas été mentionnées ou discutées lors des entrevues. Par contre, nous avons été confrontés régulièrement à ces sources de tensions découlant de l'utilisation de l'espace.

La notion de l'espace physique de Tasiurvik comprend également des considérations climatiques, l'occupation des lieux étant en partie liée à la température extérieure. Plusieurs activités dépendent du climat extérieur parce qu'elles se déroulent en nature. Par exemple, l'organisatrice d'une journée de plein air avec les *Elders* de la communauté a dû en repousser la réalisation pendant plusieurs semaines à cause de conditions climatiques défavorables. Le climat influence différemment les activités qui se déroulent à l'intérieur. Les journées ensoleillées d'été sont propices à une multitude d'activités extérieures, ce qui se traduit par une baisse du niveau de participation. Les animateurs ont alors tendance à planifier des activités plus tard, en soirée. Ainsi, la composante espace entre en relation avec celle du temps. On constate que lorsque les composantes temps et espace sont mises en relation, cela est souvent dû au climat. Nous avons recueilli beaucoup d'information sur le climat et l'environnement entourant Kuujjuarapik, information que nous avons divisée entre ces deux composantes mais qui aurait pu constituer une composante en soi.

### **Espace subjectif**

La majorité de l'information liée à l'espace dans les entrevues associe directement l'espace physique avec les valeurs qu'on y trouve. Un lieu sans préjugés, un lieu d'accueil sécuritaire pour se réunir, un lieu de soutien et de solidarité «*help each other*». On voit ici des liens avec les composantes objectifs et animateurs, composante où on peut mieux comprendre

l'importance de la création d'une ambiance favorable.

Lorsqu'on les questionne sur ce qu'ils souhaitent pour le futur de Tasiurvik, la majorité des répondants parlent d'un lieu d'espoir, comme en témoigne l'extrait suivant où Emma (nom fictif) nous parle du rêve qu'elle entretient pour le Nunavik, lequel semble prendre racine au lieu physique de Tasiurvik.

*« My dream is always that the family gets stronger. That is my dream. That is – the women are... have more self-esteem, that they have a place to go and trust, and you know, we have caribou, we have fish, we have tarmigan, when it is available we make sure we serve it. And it is a place that you can, you know, see their own identity and speak their own language and feel safe. »*

Ils apprécient grandement le potentiel des installations de Tasiurvik et considèrent l'endroit comme étant un lieu garant d'un futur meilleur, comme l'exprime ici clairement Sally (nom fictif) : *« It's a place where you get together and for lots of... it's everything to a point here... I have a lot of hopes for Tasiurvik, it is everything to me »*. L'espace physique de Tasiurvik devient en quelque sorte le lieu subjectif où les personnes qui s'y impliquent rassemblent leurs efforts et leur dévouement pour incarner les valeurs qu'ils veulent voir se propager dans leur communauté.

### Composante temps

La composante temps de la structure d'ensemble tel que défini par Gendreau (2001) se divise elle aussi en deux, soit le temps objectif et le temps subjectif. Le temps objectif est constitué du temps concret, les secondes, les heures, le jour de la semaine, la fréquence, etc. Le temps subjectif réfère plutôt à comment le temps est vécu et perçu par les participants, par exemple: une minute intense, une minute qui dure comme une heure, etc. Nous constatons que lorsque nous cumulons les informations recueillies dans les entrevues, les rapports et les notes de

terrain, cette composante ressemble grandement à une énumération de contraintes qui viennent dicter comment favoriser le succès des activités ou y nuire.

### **Le temps objectif**

L'importance de la composante temps dans la planification des activités de Tasiurvik semble avoir évolué à partir des expériences vécues par les animateurs. En effet, on voit à travers leur narratif que leurs expériences et leurs apprentissages ont modifié leur façon de considérer et de percevoir la composante temps.

Au départ, il était prévu que Tasiurvik ouvre ses portes seulement à l'occasion des activités offertes dans le cadre de la programmation préétablie. À la suite de l'embauche d'une employée, Tasiurvik est maintenant ouvert sur une plus longue période de temps, offrant du café et quelques distractions (casse-têtes). Les animateurs ont appris à planifier leurs activités en fonction de la réalité sociale de Kuujjuaraapik pour favoriser la participation de la communauté. Selon les entrevues et les rapports d'activité, plusieurs facteurs sociaux et environnementaux viennent influencer la planification d'activités, telles que le *Bingo night*, la réception des chèques du gouvernement, les décès, les grandes fêtes comme Noël, ainsi que d'autres activités prévues par la communauté (*sewing center*; Coop). À ce propos, on constate en premier lieu que le début du mois s'avère peu propice à la tenue d'activités. Le *Bingo night* est un événement très populaire dans le village, il est peu recommandé de planifier une activité en parallèle. Le même principe s'applique lors des grandes fêtes, alors que la population s'occupe de leurs préparatifs. Puis, viennent les décès qui imposent à leur tour un temps d'arrêt à toute la communauté pour la période de deuil. Il est toutefois possible de tenir des activités avec le consentement de la famille du défunt. Finalement, la tenue d'une autre activité ailleurs peut diviser la clientèle lorsqu'elle se donne en même temps que celle de Tasiurvik.

Deux personnes interviewées ont mentionné que la majorité des activités se déroulent pendant les heures de travail (9 à 5). L'heure de l'activité étant déterminée par les personnes qui l'organisent, les disponibilités de ces dernières influencent sur le nombre de sujets qui pourront y avoir accès. Bien que les activités soient ouvertes à tous, le moment de la journée où elles

ont lieu vient circonscrire les sujets visés par ces activités. Les animatrices employées par Tasiurvik ont réalisé plusieurs activités en dehors des heures de bureau régulières, mais la majorité des activités de soirée résultent d'initiatives bénévoles.

De par notre expérience et nos échanges avec les divers participants, ainsi qu'à travers l'analyse des fiches d'activités, nous notons que ces éléments de l'organisation du travail à Tasiurvik amènent une grande instabilité dans la programmation, programmation qui change constamment dans le temps et qui, par conséquent, sème le doute quant à la tenue des activités même lorsqu'elles sont annoncées à la radio et sur Facebook : « *we used to wonder when is it gonna be open, when are the activities gonna happen again* ». Ainsi, les systèmes de responsabilité encore instables viennent influencer négativement la composante temps en créant des tensions entre les participants et les animateurs. Plus largement, la gestion du temps peut s'avérer problématique lorsqu'il est question de coordination entre les ressources externes et les disponibilités de la communauté. Des professionnels voient régulièrement leurs activités annulées à cause d'un décès dans la communauté, de maladies qui courent dans la région ou de conditions climatiques (tempête de neige ou journée parfaite pour un saut à la plage). Ces facteurs étant imprévisibles, il est inutile de préciser l'impossibilité d'acheter son billet d'avion en fonction d'un événement. La collecte de données a d'ailleurs souffert de cette contrainte particulière, tant l'arrivée des chercheurs coïncidait avec les événements décrits ci-haut. La solution préconisée par nos chercheurs a été de prévoir des séjours plus longs pour s'assurer de pouvoir mener à bien leurs activités.

Nos observations révèlent que généralement les activités qui fonctionnent le mieux sont celles qui sont organisées à la dernière minute. Tasiurvik ressemble à un groupe d'amis vivant dans un même quartier. La dynamique ressemble au moment où deux personnes se disent: on pourrait faire ça, allons-y, invitons nos amis et ceux qui sont disponibles. Si l'activité intéresse vraiment les gens, qu'elle répond à leurs besoins, ils s'arrangeront pour être disponibles. Par contre, cette structure de fonctionnement favorise la participation des individus faisant parti du réseau de celui ou celle qui anime l'activité. Ceci est d'autant plus vrai pour les personnes allochtones qui pour, des raison linguistiques, n'auraient pas toujours accès aux

communications liées aux activités. De plus, le rythme de la communauté est grandement influencé et s'arrime aux conditions climatiques. La composante temps doit donc prendre en compte les conditions climatiques et permettre de profiter des journées ensoleillées pour faire des activités en nature (ce qui correspond en partie aux objectifs de la communauté). Nous avons observé que les animateurs vont employer les journées grises pour les activités qui se donnent à l'intérieur des locaux. Négliger cet aspect de la composante temps se traduit par l'annulation d'activités ou un faible taux de participation (camping les jours pluvieux, activité de couture en temps ensoleillé).

### **Le temps subjectif**

Sur Facebook, l'heure de début des activités est toujours affichée. Par contre, l'heure de fin de l'activité l'est rarement. Les participants vont partir et venir selon leur horaire. On peut les entendre dire « *I have to go cook supper* », « *my son is waiting for me* ». Ce ne sont pas tous les participants qui resteront pour la durée complète de l'activité. Certains arriveront au milieu et d'autres partiront avant la fin. Lors des activités de cuisine, la majorité va partir lorsque les restants du repas auront été distribués aux participants, mais certaines personnes partent avant la fin. Il est intéressant de noter que ces dernières sont pourtant identifiées comme des personnes qui auraient besoin de cette nourriture. Par ailleurs, une activité de tissage avec perles se termine lorsque les dernières personnes le décident d'un commun accord, car il est tard. Lors des premières activités de tissage avec perles, il avait été convenu que la personne qui ouvrirait la porte de Tasiurvik serait celle qui fermerait la porte. Cette situation imposait à la première personne arrivée de rester longtemps. Les animatrices et participantes ont alors convenu qu'une personne ouvrirait la porte et qu'une autre (de confiance) la fermerait à la fin, étant donné qu'elle quittait d'ordinaire parmi les dernières. On en conclut que ce qui détermine la fin d'une activité est l'emploi du temps des personnes qui y participent et leur intérêt pour l'activité.

Vous constaterez que la composante temps est un élément complexe duquel il y a beaucoup à apprendre pour avoir des interventions efficaces et qu'à Tasiurvik, le temps subjectif prend

plus d'importance que le temps objectif.

### Moyen de mise en relation/interaction

La composante moyen de mise en relation a été rebaptisée moyen de mise en interaction par Renou (2005). Elle consiste en la façon choisie par l'intervenant pour mettre le sujet en interaction avec les objectifs de l'intervention. La composante moyen de mise en relation est sans doute la composante la plus discutée dans les entrevues. Toutefois, si le discours entourant cette composante est quasi-omniprésent, il est également diffus et indivisible de ce qui compose les autres composantes du modèle psychoéducatif.

La nourriture et l'action de cuisiner représentent les moyens les plus régulièrement utilisés pour rejoindre les individus. Les entrevues révèlent deux explications. La première est que les activités de cuisine répondent aux besoins des sujets (celui de se nourrir), mais aussi celui d'apprendre à cuisiner afin de s'alimenter plus sainement, ou encore, tout simplement, d'économiser de l'argent en cuisinant à la maison. La deuxième explication identifie l'action de manger ensemble et de partager de la nourriture comme un élément central de la culture inuite. Quel que soit l'objectif principal derrière l'action de cuisiner, les animateurs sont unanimes en ce qui a trait à l'importance et l'influence positive des activités de cuisine. À Tasiurvik, on retrouve ces moments de partage de nourriture à deux occasions; lors d'une activité de cuisine proprement dite où les participants se rejoignent pour cuisiner et manger ensemble, ou au moment de prendre une pause lors de toute autre activité, où les participants partagent une collation cuisinée ou achetée par un ou plusieurs membres dans la cuisine. Ces moments de partage semblent constituer une période clé durant les activités qui permet de favoriser échanges et discussions de façon naturelle et informelle. Les propos suivant d'une animatrice soulignent le rôle important qu'elle attribue à ces moments de partage :

*The cooking, yeah. That is when you socialize, get together, you share, it is fun. Eating with people and there is hum, quite a few people that are alone, so coming here and eating and sharing it is... That is it for me.*

Bien que le «*it*» ne soit pas décrit par l'animatrice, on comprend dans son discours l'importance sociale du partage de la nourriture pour elle-même et les participants selon son expérience durant les activités.

En 2014, lors de la Journée de la femme, une infirmière a suggéré à une femme de la communauté d'organiser une journée Spa à Tasiurvik. Cette activité a été décrite comme positive, plaisante pour les participants et les animateurs. Il s'agissait de la première fois qu'on voyait ce type d'activité dans un petit village aux entreprises et services limités : « *Yeah. They loved it. Some never had a massage in a long time so... it was fun to see. Like, it was fun to see their reaction. How they felt.* ».

Dans le bureau de Tasiurvik, il y a un grand tableau vert où une multitude de moyens de mise en relation sont énumérés. Ces idées ont été inscrites sur le tableau suite à des questionnaires et des remue-méninges entre les animateurs : « *They answered questions « I would like to do this, do that » and do them like, in there. Like, excursion, camping, hunting, learning hunting too. All of that. They wanted to make culture, make traditional hunting tools* ». Lors des entrevues, plusieurs animatrices nous ont révélé qu'elles n'organisent pas certaines activités car elles ne possèdent pas les compétences et le savoir traditionnel nécessaire et ne savent pas non plus qui serait en mesure de donner ces activités. La liste du tableau reste néanmoins à l'esprit.

Plus récemment, nous avons observé un changement dans le type de moyen de mise en relation utilisé. Tasiurvik s'est vu accueillir des fêtes d'anniversaires et des showers de bébé, des événements plus privés avec des listes d'invités restreints et une prise en charge complète par la famille qui réserve Tasiurvik. Ce changement coïncide avec des instabilités au niveau du comité directeur et un désengagement de plusieurs décideurs. Il sera intéressant de voir si lorsque la situation se sera stabilisée ce type d'activité aura toujours lieu.

## Système d'évaluation et de reconnaissance

Selon le modèle psychoéducatif, le système d'évaluation et de reconnaissance consiste à évaluer si le sujet a atteint les objectifs qui étaient fixés en lui donnant des repères pour se guider. Le système de reconnaissance, quant à lui, démontre et amplifie l'appréciation que les animateurs ont envers les participants dans le but de renforcer positivement leur participation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les animateurs ont un double rôle d'animateur et de sujet. Nous trouvons pertinent d'inclure les informations en lien avec le système de reconnaissance des animateurs ainsi que ceux liés aux sujets.

### **Système d'évaluation**

Nous avons déterminé plus haut que les objectifs des activités sont principalement l'apprentissage et le retour aux valeurs culturelles. Par contre, les animateurs ne semblent pas évaluer l'atteinte de ces deux objectifs. On retrouve deux indicateurs explicitement utilisés dans les entrevues pour évaluer si une activité est réussie, soit le nombre de participants rejoints et leur appréciation de l'activité. On remarque que les critères d'évaluation du succès des activités ne permettent pas de déterminer si ces activités atteignent les objectifs préétablis mais plutôt de quantifier la participation et la récurrence des activités. Ainsi, on constate que l'évaluation de l'activité ne se déroule pas selon les mêmes standards que ceux énoncés par les psychoéducateurs Renou (2005) et Gendreau (2001) qui vont plutôt s'attarder à savoir si les participants ont atteint l'objectif de l'activité.

Lors de notre collecte de données, nous avons constaté qu'il est difficile d'avoir un point de vue rétrospectif des activités qui ont mal fonctionné de la part des animateurs. On observe que les animateurs sont plus enclins à parler des réussites que des échecs et des difficultés. Par contre, ils sont conscients que les activités de Tasiurvik ne sont pas parfaites et qu'il y a encore place à l'amélioration pour ce projet pilote.

*«But then again we are learning as we are going. Hum, you have to remember it has started with nothing. And... we go through a lot of our hurdles but I am still very hopeful. It is very new to the community so people are still not too sure about it « OK what do we do about it then,*

*right now* ».

Il est aussi important de noter que l'évaluation de Tasiurvik est une tâche qui a été assignée à l'équipe de recherche. Peut-être que le manque d'information sur l'évaluation est dû au fait que cela ne relève pas de leur responsabilité officiellement.

Toutefois, la difficulté à recueillir un point de vue rétrospectif n'empêche pas que les animateurs sont conscients des activités qui ont moins bien fonctionné et s'en souviennent. Nous avons pu constater, lors de nos visites, qu'ils relatent les moins bons coups lorsqu'ils parlent avec de nouveaux animateurs afin de les mettre en garde. La difficulté pour le chercheur à recueillir des informations en lien avec ce qui fonctionne moins bien peut expliquer le manque de documentation sur les projets qui n'ont pas eu le succès escompté au Nunavik.

### **Système de reconnaissance des participants et des animateurs**

Le moyen de reconnaissance des participants le plus discuté est la distribution des surplus de nourriture après les activités. Les personnes responsables distribuent les surplus aux participants et aux *Elders* de la communauté. Étant donné le contexte alimentaire précaire et le coût élevé des aliments au Nunavik, ces dons sont d'une valeur considérable particulièrement pour les plus démunis (« *because they are hungry* »). Par ailleurs, la majorité des moyens de mise en relation utilisés lors des activités permet à chacun des participants de ramener chez lui un produit, nourriture, poissons frais ou objet d'artisanat qu'il a fait lui-même.

Il est important pour les participants de gagner quelque chose pour leur participation, que ce soit un repas ou un objet artisanal fait de leur propre main. Les activités qui n'offrent rien peuvent voir leur participation souffrir. À l'inverse, les activités ayant sollicité les services sociaux, le magasin général, des professionnels de l'externe ou les membres de la communauté eux-mêmes par l'entremise d'une vente de garage connaissent un taux de participation plus élevé, une plus grande reconnaissance de la communauté qui se traduit éventuellement par le renouvellement de l'activité.

Il est commun qu'un tirage au sort ait lieu lors des activités en tout genre (à Tasiurvik comme ailleurs) pour donner la chance aux participants de gagner un prix de participation. L'incitatif matériel est un moyen de rejoindre les gens déjà bien implantés dans la communauté.

Le niveau de satisfaction des participants suite à l'activité semble être le principal moyen de reconnaissance pour les animateurs. Quelques extraits d'interviews démontrent sans équivoque l'importance de l'appréciation des activités chez les participants pour les animateurs :

*« I like when they learn it, you know because I love making baskets. It is one of my favorite things that I do in my life. And when watching other people start learning or... and they achieve that, what they learn, it is very good, you know, good thing. »*

*« They loved it. Some never had a massage in a long time so...it was fun to see. Like, it was fun to see their reaction. How they felt. »*

*« If I see, huh, happy people, smiling faces, it makes my day. And I wanna see my people succeed and be happy. »*

*« They were so happy that they went out and they got fresh air, and I am happy they went out. »*

Le système de reconnaissance est donc important pour les participants et pour les animateurs. Il est intéressant qu'une bonne reconnaissance des participants augmente leur nombre et l'appréciation des animateurs augmente la motivation de l'animateur à faire plus d'activités. La reconnaissance a un impact positif sur les deux facteurs d'évaluation locale du succès des

activités. Bien que la composante s'articule un peu différemment de la description qu'en fait Gendreau (2001), les deux cadres semblent similaires. On peut présumer que, étant un cadre flexible, les animateurs misent sur la reconnaissance et évaluent celle-ci lors de leurs opérations professionnelles d'évaluation.

### Système de responsabilité

La structure d'ensemble se base sur le fait que le sujet est le levier de l'intervention. Le modèle prévoit de responsabiliser le sujet en lui assignant des tâches liées à l'activité. La composante système de responsabilité est par conséquent l'ensemble des tâches à faire, liées à l'activité, que ce soit pour le sujet, l'animateur, les parents ou autres personnes impliquées. Les données discutées dans cette section s'appliquent principalement aux animateurs et proviennent de toutes les sources de données.

Dès le début du projet de Tasiurvik, lors des rencontres à Montréal, les Inuits qui constituaient le groupe décideur ont insisté sur la différence entre le bénévolat et l'embauche de personnes. Ils souhaitaient que Tasiurvik soit un endroit où les membres de la communauté puissent faire du bénévolat et s'impliquer sans être rémunérés. À travers les entrevues, on constate que certains animateurs ne demandent pas d'aide, ne mobilisent pas des bénévoles ou ne délèguent pas de tâches. L'absence d'organisation, d'appui, de remplaçants, de mobilisation de bénévoles peut, à l'usure, mettre en péril la sécurité émotionnelle et physique des animateurs et, par extension, la continuité de certaines activités. Par exemple, une personne interviewée raconte :

*« I was doing things a lot in the beginning on my own and I really did not, nobody was there to tell on me « you have to do this and that ». So, I got very tired. And after the meals I would... sometimes I do the dishes all by myself. A lot of times I did the dishes by myself, and it was very tiring. »*

Alors que certains ne demandent pas d'aide, d'autres ont développé des tactiques pour amener les participants à s'impliquer bénévolement dans les activités. Une technique qui semble bien fonctionner est de demander de faire une tâche précise. Une autre technique utilisée est de ne pas effectuer la tâche et d'attendre qu'une personne se porte volontaire, ce qui fonctionne, mais ce sont toujours les mêmes personnes qui se proposent et cela peut devenir lourd pour eux. Certains animateurs d'activités demandent à leurs proches et amis de s'impliquer bénévolement dans leurs activités. Finalement, la discussion des responsabilités en groupe permet aux personnes présentes d'être informées des tâches requises et favorise ainsi leur implication. Les animateurs bénévoles reconnaissent que l'implication est valorisante et positive pour eux : « *it feels good to help. Volunteering it feels good* ». Lors de l'activité de Spa, les femmes se sont organisées entre elles pour se diviser les différentes tâches et responsabilités, comme l'explique Alice :

*« What we did was, there is different women invited, women they knew who could do what, so one lady did the facial, I did the nails, and someone did the massage on the feet and hands, like she had her own room and this lady had her own little area, she did the facial with music, like, relaxing music. She did – it was different activities. It was fun; massage over there, massage here for the face, and she did the... a mask, on the face. »*

Lors d'une discussion informelle, une animatrice d'activité nous explique qu'elle continuait à s'impliquer chaque semaine car cela lui fait plaisir, mais que si sa position de responsable était officialisée, elle se retirerait de l'activité. Il semble y avoir un effet négatif au fait d'être officiellement assigné responsable. Les animateurs qui ne sont pas employés ne cherchent pas à être officialisés dans leur rôle. Cette confession n'a pas été surprenante mais vient tout de même créer un choc interculturel. Pour nous, il serait logique que les animateurs souhaitent être officialisés et reconnus socialement pour ce qu'ils font avec tant d'efforts.

On note une certaine ambivalence par rapport à la responsabilisation, un désir de prendre des

responsabilités, un désir de voir d'autres prendre des responsabilités, une frustration face à la non-responsabilisation de soi-même et d'autrui ainsi qu'un désir que la responsabilisation ne se voit pas officialiser.

Les données recueillies abordent principalement les responsabilités des animateurs. Nous pensons que cela est dû à la double position d'animateur sujet. Ainsi, lorsqu'une personne prend des responsabilités et participe à la planification, elle semble changer de position et être incluse par les autres dans le groupe d'animateurs.

### Contenu/Programme

La composante contenu/programme est le regroupement de plusieurs activités ayant le même fil conducteur. Nous constatons par l'absence d'information sur cette composante dans les entrevues, les rapports d'activités et nos observations sur le terrain qu'à Tasiurvik les activités sont considérées par leurs animateurs comme des événements distincts les uns des autres, sans continuité, ce qui, par conséquent, rend la description de la composante contenu/programme quelque peu ardue.

La majorité des activités ont été répétées à quelques reprises avant de cesser pour une période indéterminée. L'exception la plus marquante serait le programme « *Baby book* », lequel a été mis sur pied en collaboration avec le *Health board* et le *Kativik School Board* (KSB). Le programme du baby book consiste en la création du livre de souvenirs fait en scrapbooking. Les mères se regroupent deux fois par semaine ; elles abordent différentes thématiques liées à leurs enfants et leur rôle de mère. Le livre sera offert à leurs enfants lorsqu'ils seront adultes. Ces adultes pourront y lire leur histoire et celle de leur famille. Ainsi, les mères lèguent à leurs enfants leur vision de leur histoire.

Il est intéressant de noter que ce programme était établi en fonction d'un échéancier détaillé, contrairement aux autres activités locales. Cette activité a cessé après un nombre de mois établi, mais il n'est pas exclu qu'elle recommence pour permettre à d'autres personnes de participer ou aux participantes précédentes de compléter leur projet.

On observe que la majorité des activités ont lieu de façon ponctuelle et qu'il n'y a pas d'attente à ce qu'elles se renouvellent. Chaque activité n'est pas considérée comme liée aux autres activités. Elles ne s'inscrivent pas dans une suite logique continue. Le contenu, bien que présent, n'est pas détaillé et les informations le concernant sont principalement identifiées comme des moyens de mise en relation. L'accumulation de plusieurs activités pourrait être perçue comme une forme de programme, cependant, ce dernier ne serait pas clairement planifié et dépendrait principalement de l'environnement plutôt que d'être une programmation basée sur une suite logique.

### Codes et procédures

Gendreau (2001) définit le code comme étant les normes de conduite et valeurs et les procédures comme les démarches à suivre lors des activités. Les procédures ont été détaillées dans les entrevues et complétées par nos observations sur le terrain. Nous avons intégré à cette section plusieurs observations issues de chocs culturels. En ce qui a trait au code, ce sont principalement les informations des entrevues qui ont été utilisées. En effet, à travers leurs entrevues, les animatrices accordant beaucoup d'importance aux « valeurs inuites ».

L'équipe de recherche, guidée par les leaders locaux a appris à se conformer aux façons de faire de la communauté. Par exemple, nous avons appris lors de nos multiples visites sur le terrain que le fait de se visiter d'une maison à l'autre de façon spontanée est une de ces activités sociales quotidiennes. Il était attendu que nous visitions nos connaissances inuites lorsque nous n'étions pas en train de travailler. Lorsque nous visitons une famille, nous entrons sans cogner (les portes sont rarement verrouillées) et signalons notre présence simplement en lançant un « hey! ». J'étais surprise de leur capacité à nous reconnaître seulement au son de nos voix. Une fois entrés, les visiteurs s'assoient à la table tout bonnement sans que l'hôte ne se soit levé de son siège. La durée d'une visite peut varier de quelques minutes à toute une soirée. Ainsi, la façon de se visiter diffère grandement de celle des allochtones qui planifient, informent, cognent à la porte, attendent d'être accueillis, etc.

L'accueil inuit que nous avons vécu se retrouve dans des protocoles sociaux locaux et dans la disponibilité et l'ambiance de la maison. Il est intéressant de remarquer que de pareils mécanismes se sont mis en place à Tasiurvik. Comme c'est d'abord une maison de la famille, les animateurs y ont intégré cette même conception de l'accueil. Lorsque je visitais des amis, je ne me sentais pas comme une invitée mais plutôt comme un membre de la famille. L'accueil inuit n'implique pas que chacun soit à son meilleur. Autrement dit, lorsqu'un membre de la famille arrive à l'improviste vous n'êtes pas préparés, endimanchés, vous n'aurez prévu aucune activité ou considérations spéciales pour assurer le confort de votre visiteur. Si vous êtes ce membre de la famille en visite, vous savez que s'il y a de la nourriture, vous pouvez en prendre, vous pouvez ouvrir le réfrigérateur et vous servir et qu'en bon visiteur, vous prendrez l'initiative de faire votre part s'il y a de la vaisselle à laver. C'est de cette manière que se côtoient les Inuits de Kuujjuarapik. Notons que ce ne sont pas tous les visiteurs qui sont de « bons » visiteurs et que plusieurs d'entre eux ne font pas le minimum des tâches domestiques liées à leur propre utilisation des lieux. Ainsi, à Tasiurvik, les animateurs ont dû apprendre à demander directement aux visiteurs de faire certaines tâches. Il semble que ces demandes sont contre-intuitives par rapport aux façons de faire locales et ont été mises sur pied après que plusieurs animateurs aient exprimé de la fatigue et manifesté le sentiment d'être dépassés par le ménage lié aux activités et aux visites à Tasiurvik. Jamais un visiteur n'a refusé de faire une tâche qu'on lui demandait et souvent, il se porte bénévole pour la refaire lors d'une autre visite. Ces considérations peuvent sembler banales, mais on remarque que de déroger à cette façon de faire n'est pas sans conséquence. Par exemple, les notes de terrain abordent un incident où une assistante de recherche allochtone de Montréal est venue à Tasiurvik pour présenter un projet social à la communauté. Un repas a été organisé pour rassembler les membres de la communauté et leur présenter son contenu. Elle a préparé la salle, fait la nourriture et a accueilli les participants qui, pour la majorité, avaient aussi été animateurs. À leur arrivée à Tasiurvik, l'intervenante les a accueillis en leur souhaitant la « bienvenue à Tasiurvik ». Plusieurs participants ont été choqués de se faire souhaiter la bienvenue par une personne provenant de l'extérieur dans un lieu qui leur appartient. Cet événement illustre bien les tensions qui peuvent être provoquées par le système hiérarchique

qui n'est pas bien établi. Effectivement, la majorité des activités n'ont pas un système hiérarchique bien établi qui indique qui prendra la relève en cas d'absence. Lorsqu'un animateur s'absente, même temporairement, l'activité n'a tout simplement pas lieu; aucun remplaçant attribué n'ayant été préalablement nommé. On remarque que ce genre d'événement se traduit régulièrement en la cessation, parfois définitive, parfois temporaire, de l'activité en question. Une exception est l'activité de tissage de billes, qui s'est perpétuée sur une période plus longue puisque les animatrices qui étaient de bonnes amies se sont relayées. Nous avons observé que cette activité a développé un système de responsabilité entre les membres, mais lorsque nous avons questionné les organisatrices, nous avons eu peu d'informations supplémentaires. Nous avons également observé qu'elles se partagent l'ouverture et la fermeture de la porte, la cuisine des collations, le ménage de l'espace, etc. Nous pensons ne pas avoir recueilli d'informations supplémentaires parce que le système de responsabilité est présent mais n'est pas communiqué directement. Il est implicite et il en revient aux participants de se comporter selon les codes de conduite tacites de la communauté. Cela n'est pas seulement lié au fait que les activités sont destinées à des adultes, car lorsque des personnes allochtones venaient faire des activités avec des jeunes à Tasiurvik, on pouvait lire les règles inscrites sur un carton. Par contre, si les animateurs sont inuits et accompagnés de jeunes inuits, il n'y a pas de cartons.

Les Inuits responsables des activités ne prévoient pas de règlements avant de lancer une activité. Il est ressorti souvent des données que les quelques règlements qui voient le jour sont issus de décisions collectives entre animateurs et participants au moment où un problème survient. Par exemple, nous avons observé que lors des premières semaines d'activité de billes, plusieurs participantes ne ramassaient pas leur matériel à la fin de l'activité, étant donné qu'elles prévoyaient revenir le lendemain. Toutefois, plusieurs d'entre elles ne revenaient pas la journée suivante. Les femmes ont donc décidé de toutes s'obliger à ranger leur matériel à la fin de chaque activité.

La composante code et procédures observée à Tasiurvik ne semble pas diverger de la définition élaborée par Gendreau (2001) dans son essence. Par contre, pour être appliquée et

planifiée de façon adéquate, un psychoéducateur devrait avoir une connaissance et une aise des façons de faire inuites pour être à même de l'appliquer adéquatement. Cette composante illustre bien le concept d'adaptation culturelle; l'essence reste la même, mais ce sont les éléments l'entourant qui changent.

# Discussion

L'objectif de cette étude qualitative était d'explorer l'adaptabilité et la pertinence du modèle psychoéducatif dans un contexte culturel distinct de celui pour lequel il a été conçu. Deux études précédentes sur le modèle psychoéducatif en contexte interculturel ont étudié le modèle exporté par des psychoéducateurs québécois dans d'autres pays, soit le Chili (Dionne, Munoz et Bustamente, 2012) et Haïti (Poitras et Jacques, 2016). Ces études n'abordent pas la structure psychoéducative en détail, mais partagent plutôt l'expérience des chercheurs et participants vis-à-vis du processus d'exportation de la psychoéducation à l'étranger, expérience qui vient enrichir notre compréhension des données recueillies à Tasiurvik.

Pour notre étude, nous avons choisi une approche interculturelle, soit un regard réflexif qui part d'une analyse des similitudes et des différences entre deux cadres de référence (le modèle psychoéducatif) et celui d'un groupe spécifique (des partenaires inuits du Nunavik travaillant autour d'un centre communautaire). Nous sommes conscients que la psychoéducation ne se limite pas à la structure d'ensemble. Nous avons tout de même décidé de nous concentrer sur celle-ci considérant sa position centrale dans le domaine de la psychoéducation, et ce tout en reconnaissant l'importance des schèmes relationnels dans ce projet. Effectivement, notre implication sur le long terme et nos nombreuses visites dans le nord, et la mise en application des schèmes relationnels ont influencé notre collecte de données et nos résultats.

Pour ce projet, nous avons utilisé un protocole «étude de cas» qui permettait de documenter des activités d'un centre communautaire développé «*ground-up*» par des personnes inuites en partenariat avec des personnes et organismes non inuits. Le modèle psychoéducatif a été mis à l'épreuve en explorant si et comment les différentes composantes du modèle étaient utilisées par les participants engagés dans le projet communautaire. Le protocole de cueillette de données inclut l'observation participante, l'analyse secondaire de rapports d'activités et des entrevues semi-dirigées avec des notes de terrain complémentaires. L'analyse des données a permis d'explorer quelles composantes les participants inuits utilisent et priorisent, et comment

la chercheure psychoéducatrice utilise ces composantes. Nous nous sommes attardés non seulement à ce que nos participants nous disaient, mais aussi à ce qui nous a surpris de leur discours et de nos observations, de ce qui semblait différent pour l'observateur «outsider» (rappelons que l'«outsider» tel que décrit par Lockhart (1982) consiste en une personne extérieure à la culture étudiée). La culture que l'on incarne, plus spécifiquement la culture psychoéducative, oblige le chercheur à se positionner en tant que personne porteuse de culture. Ce positionnement est cohérent avec les approches de recherche autochtone où le chercheur doit se positionner vis-à-vis de l'autre pour identifier ses biais et tendre vers la transparence dans son positionnement et ses réflexions (Chiu, 2006; Kovach, 2010; Nicholls, 2009).

En juxtaposant l'analyse d'activités communautaires et le modèle psychoéducatif, nous avons établi une série de constats et entrepris des réflexions par rapport à l'adaptabilité et la pertinence du modèle psychoéducatif dans le soutien à la mobilisation communautaire au Nunavik. Nous organisons nos réflexions autour de trois grands constats. Tout d'abord, nous avons pu constater plusieurs similitudes entre le modèle psychoéducatif et ce qui est discuté par les participants inuits lors des entrevues. Outre ces similitudes, les analyses ont mis en lumière des considérations particulières avec lesquelles les participants doivent conjuguer dans la mise en place des activités, des considérations qui ne semblent pas avoir une place prédominante et explicite au sein du modèle psychoéducatif tel qu'on le connaît aujourd'hui. Nous pensons notamment aux considérations linguistiques et aux contraintes politiques, relationnelles, climatiques et sociales. Finalement, notre analyse a permis de constater une grande nuance dans la façon dont s'exprime la composante «programme» dans les données provenant de nos partenaires inuits, ainsi que l'omniprésence de redondances et de chevauchement entre les composantes dans leur récit. Ceci nous amène à réfléchir aux différences importantes au niveau de l'organisation d'information ainsi que la façon de percevoir l'animation et la planification d'activités.

## **Similitudes**

Les résultats de cette étude soulèvent plusieurs similitudes entre les composantes de la structure d'ensemble psychoéducative et les thèmes abordés par les participants. On pense notamment aux composantes intervenant, système de reconnaissance et moyen de mise en relation.

Tant pour le modèle psychoéducatif que chez nos participants inuits, «l'intervenant» est compris comme étant un metteur en scène de l'intervention. Ces deux cadres de référence s'accordent pour souligner l'importance de la relation entre l'animateur et le sujet. Il a été documenté auprès de clientèle caucasienne que la relation thérapeutique a plus d'impact sur le succès d'une intervention que l'approche qui est utilisée par le thérapeute (Rosenzweig, 1936; Lecomte, Savard, Drouin, et Guillon, 2004; Elvins et Green, 2008). Par contre, il faut souligner que cet effet est bonifié si le thérapeute est à même d'utiliser l'approche la plus pertinente pour aborder les difficultés de son sujet (Elvins et Green, 2008; Lecomte, Savard, Drouin, et Guillon, 2004; Rosenzweig, 1936). L'importance de l'alliance thérapeutique est aussi soulignée en contexte autochtone, ce qui est en continuité avec leur conception holistique de la santé (Heilbron et Guttman, 2000). De plus, les rapports sur le bien-être autochtone accordent une grande importance de la relation et aux connexions entre les individus, ce qui est déterminant dans la création d'un environnement favorisant le bien-être dans les services destinés aux populations autochtones (King, Smith et Gracey, 2009). L'alliance thérapeutique ne se fait pas uniquement avec les individus, elle se fait avec 'la communauté'. En contexte autochtone, la réputation et l'expérience dans un contexte similaire viennent influencer l'alliance thérapeutique avec les individus ( King, Smith, et Gracey, 2009; Vicary et Bishop, 2005).

Nous remarquons également l'importance accordée à la reconnaissance des participants et de leurs contributions qui est mise de l'avant. À Tasiurvik, chacune des activités prévoit un bien matériel ou de la nourriture que les participants amèneront à leur domicile. Le modèle psychoéducatif prévoit cette reconnaissance bien que le modèle ouvre à des types de

reconnaissance moins matériels et concrets comme des remerciements ou des félicitations de vive voix. Alors que nous n'avons pas documenté de tels systèmes de reconnaissances à l'intérieur de cette étude, d'autres chercheurs impliqués dans ce projet ont noté l'importance qu'accordent les participants à la reconnaissance sociale et interpersonnelle.

De plus, les moyens de mise en relation sont créatifs et stimulants et prennent une place centrale dans le discours des participants. Les animateurs accordent beaucoup d'importance à s'assurer que le moyen de mise en relation est approprié à la clientèle, divertissant et qu'il reflète bien les valeurs qu'ils veulent véhiculer. L'importance du moyen de mise en relation est conséquente avec la transmission du savoir chez les Inuits qui est lié à l'expérience et au vécu (Barnhardt, 2005; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2007). Ainsi, pour maximiser les apprentissages, il faut créer des situations ou des activités où les participants pourront faire l'expérience de ce que veut leur transmettre l'animateur, de là, l'importance du moyen de mise en relation (Barnhardt, 2005; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2007)).

### **Nouvelle composante: présente dans le discours, absente dans la structure d'ensemble.**

Malgré plusieurs similitudes dans les thèmes abordés par les participants et le modèle psychoéducatif, on note certaines différences importantes. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les participants nous ont parlé de deux considérations majeures dans la planification et l'évaluation de leurs activités, soit les contraintes et la langue. En tentant d'inclure ces informations dans les composantes du modèle psychoéducatif, nous avons constaté que certains de ces éléments perdaient de leur importance. Par exemple la langue était présentée dans les discours comme un élément important, mais elle ne ressortait pas dans les composantes en tant que telles. D'autres informations se retrouvaient dans toutes les composantes et venaient diluer l'essence de ces composantes, ici nous pensons aux contraintes sociales, politiques, climatiques et relationnelles. Cela nous amène à nous questionner sur

l'intérêt éventuel de créer deux nouvelles composantes dans le modèle : une première qui décrit les contraintes entourant l'activité et qui exercent une pression sur celle-ci; une seconde sur la langue et le langage.

Composante contraintes : relationnel, politique, climatique et social.

Lors de l'analyse des données, nous avons constaté que plusieurs catégories regroupaient des énumérations de facteurs favorisant ou nuisant aux activités. Plusieurs de ces contraintes pouvaient se retrouver soit dans deux composantes soit dans aucune. Un premier exemple de contrainte est d'avoir à s'assurer de prendre en compte des historiques entre les familles lorsqu'on invite des individus à des activités. Cette information se retrouve simultanément dans les catégories sujet et animateur. Un second exemple est de planifier des activités extérieures lorsque la température extérieure est propice à l'activité, tout en tenant compte des autres activités du calendrier de la ville et la disponibilité des animateurs.

De plus, on constate que la fenêtre d'opportunité pour une activité ayant un taux de participation optimal est limitée. Il est peu profitable pour les animateurs de prévoir un temps fixe, plus particulièrement si l'activité est récurrente. En effet, les activités qui fonctionnent bien sont celles pour lesquelles on prévoit un temps approximatif, ce qui permet aux participants d'arriver et de partir avec une latitude de plus ou moins une heure.

Au-delà du temps, les contraintes s'exercent aussi au niveau social et politique. Par exemple, il est mal vu par la communauté de faire une activité lorsqu'il y a un décès dans la communauté ou pendant la messe. La façon de promouvoir l'activité est aussi orientée par les contraintes politiques et sociales; une activité qui est seulement affichée sur Facebook est perçue par la communauté comme une exclusion volontaire des personnes plus âgées de la communauté. Similairement, les personnes responsables de l'activité viennent la modeler en fonction des contraintes relationnelles entre les individus, de la communauté et la complexité des réseaux sociaux de petits villages. La présence de telles contraintes sociales, politiques, géographiques,

matérielles n'est pas unique à cette communauté. Plusieurs auteurs décrivent l'ampleur des contraintes et leur impact sur l'implantation d'activités en petites communautés rurales (Durlak et DuPre, 2008; Jimerson, 2005) et plus spécifiquement en petites communautés autochtones (Macaulay, Freeman, Gibson, McCabe, Robbins et Twohig, 1999).

Ces amalgames de contraintes deviennent complexes à gérer. Les regrouper dans une seule section pourrait faciliter le travail de planification d'une personne extérieure à la communauté et permettre à tous les animateurs de leur porter une attention particulière. Connaître ces contraintes peut être particulièrement important pour une personne extérieure à la culture, ignorante des façons de faire (parfois implicites) et du fonctionnement de la communauté et de ses habitants. Planifier les contraintes qui peuvent influencer une activité peut également être pertinent pour les gens de la communauté qui, malgré leur connaissance de la communauté, doivent rassembler et considérer une multitude de facteurs.

#### Considérations langagières : nouvelle composante langue

À travers les entrevues, les animateurs ont, à de multiples reprises, souligné l'importance de leur langue, soit l'Inuktitut. Lors des entrevues, nous demandions aux animateurs quelle est pour eux la définition de culture et comment la culture se présente dans les activités de Tasiurvik. Trois participants ont identifié la langue comme un élément important de la culture. À l'exception des aînés, tous les Inuits de la communauté parlent l'anglais. Étant donné l'omniprésence de l'anglais dans leur quotidien (télévision, travail, activités sociales), nous ne pensions pas que la langue dans laquelle se déroulait une activité aurait autant d'importance. C'est pourtant le premier élément que les personnes interrogées nomment lorsqu'on leur demande ce qui fait d'une activité une activité adaptée. Selon les participants, une grande partie de leur culture passe par la langue et influence automatiquement la qualité et la portée de l'activité.

Tel que discuté ci-dessous, la langue aurait une place primordiale pour le bien-être des peuples

inuits, mais également pour les autochtones à travers le monde, tant pour des raisons de préservation de la culture (Battiste, 1998; Sachdev, 1995) que pour des raisons politiques et d'*empowerment* (Taylor, 1993; Zuckermann et Walsh, 2011).

L'Inuktitut se décline en plusieurs dialectes et à Kuujjuarapik, il est parfois entremêlé avec la langue Cree et l'anglais car on retrouve ces trois populations dans le village (les francophones vont parler anglais). L'Inuktitut présente une multitude de terminologies qui lui sont uniques et qui décrivent la réalité à divers niveaux de précisions. Ainsi, cette langue renferme en elle-même une partie de la culture qui ne peut être transmise autrement. On y retrouve, notamment, une vaste terminologie pour décrire les types de neiges et de précipitations (Avataq Cultural Institute, 2012). Ce document d'Avataq (2012) établit l'état de l'Inuktituk au Nunavik. Pour favoriser la préservation, ils proposent la mise sur pied d'une organisation pour promouvoir la culture et la langue inuite. Kirmayer, Brass et Tait, (2000) indiquent que la langue est un convoyeur de la culture. Dorais (1995) suggère que la langue et la culture sont indissociables en ce qui a trait aux populations inuites. Le langage est donc un élément à considérer lors de l'adaptation culturelle d'activités. Il a été démontré que la langue influence la perception qu'a l'individu de ce qui l'entoure et de sa réalité (Barrett, Lindquist et Gendron, 2007). Au-delà du vocabulaire, la composante langue est aussi liée au contexte dans lequel les mots sont émis. Kirmayer, Rousseau, Guzder et Jarvis (2008) soulignent le fait que dans un contexte inuit, il est mal vu de questionner les individus. Il est préférable de créer un climat convivial de partage de nourriture afin de favoriser un canal de communication. Ainsi, la langue a une importance dans la prestation de service et dans la façon dont ils sont reçus. Eckermann, Dowd, Chong, et Nixon (2010) ont développé dans leur livre *Binan Gonnj : Bridging Cultures in Aboriginal Health* un modèle d'adaptation des services à la culture et y détaillent les facteurs influençant la communication entre les autochtones et les non-autochtones, qui nous semble d'à-propos, et qui pourrait être pertinent lors de la planification d'une composante culture. Premièrement, les services doivent prendre en compte la langue sous deux aspects: le verbal (titres, ton de voix, etc.) et le non-verbal (gestes, silences, etc.). À la langue, ils ajoutent deux autres catégories : les règles et les conventions (le partage de pouvoirs, les règles d'évitements, etc.) et les comportements acceptables et l'étiquette (le respect, la

reconnaissance, la conduite appropriée entre les différents sexes). Cette façon de décortiquer la langue et les comportements de communication permet de matérialiser de nombreux éléments qui sont abstraits.

Au-delà de son importance identitaire, l'Inuktitut a un impact politique et symboliserait les droits des Inuits (Dorais, 1995). Rappelons que, dans le contexte des écoles résidentielles, les Inuits n'avaient pas le droit de parler leur langue d'origine pour communiquer. À l'heure actuelle, l'éducation et les services de santé sont offerts en français et en anglais. Parfois, le personnel fait appel à un traducteur local. De plus, les Inuits sont une minorité ethnique au Québec et au Canada. Ces facteurs historiques et contemporains créent des dynamiques de pouvoir entre Inuits et non-Inuits qui se vivent au quotidien. Utiliser la langue maternelle peut aider à diminuer ce déséquilibre dans les relations entre Inuits et non-Inuits (Eade, 1997).

Lors de mes premiers voyages dans la communauté, on m'a initiée à la communication non-verbale inuite. Par exemple, lever les sourcils en inspirant simultanément lorsqu'on est en accord avec ce que la personne vient de nous dire, ou bien encore le son unique de soupir sonore que certains font lorsqu'ils s'assoient pour manger, ce qui signifie que la nourriture est bonne et qu'ils sont reconnaissants (cela s'adresse aux hôtes qui fournissent la nourriture autant qu'à Dieu qui la met à leur disposition). Deux personnes m'ont dit s'être empêchées de faire ce son d'appréciation parce qu'elles sont intimidées de le faire devant une personne non-Inuit. À la suite de ce commentaire, j'ai demandé à ce qu'ils m'enseignent à produire cette intonation, que je ne maîtrise toujours pas, mais cela a mené à des situations cocasses. Je le fais lorsque la situation s'y prête, afin de mettre à l'aise mes hôtes en reconnaissant leurs coutumes. Cette expérience personnelle représente l'importance de communiquer adéquatement et de faire sentir à l'autre qu'il est bienvenu et accepté en contexte interculturel. Ainsi, la langue est un vecteur d'*empowerment* et le fait que l'interlocuteur (individu ou organisation) accepte de l'utiliser, lui fait reconnaître le droit identitaire des Inuits et, par ce fait même, il les reconnaît comme peuple (Eade, 1997).

Tasiurvik s'inscrit dans une visée d'*empowerment* de la communauté. Ainsi, on peut penser

que l'utilisation de l'anglais viendrait à l'encontre de cet objectif puisque l'anglais amène avec lui un bagage historique de colonisation. Toutefois, il est important de nuancer cette vision. Une activité qui se déroule en anglais n'est pas inadéquate. Nous pensons qu'il faut favoriser des modalités où la langue d'origine est considérée et favorisée. Ce que nous voulons transmettre comme pensée est qu'il est important de considérer la langue lors de la planification et l'exécution d'activités, puisqu'on y associe un pouvoir et un lien avec l'identité des communautés et des individus.

Dans leur recherche sur l'exportation de la psychoéducation au Chili, Dionne, Munoz et Bustamente (2012) ont noté non seulement l'importance de la langue en contexte interculturel, mais aussi le défi que pose la langue pour l'application et l'adaptation de la psychoéducation. En effet, la majorité des outils, concepts et documents ne sont pas traduits et ne peuvent donc pas être compris et appliqués par les intervenants locaux sans la présence d'un traducteur. Dans notre étude, la difficulté observée avec la langue n'était pas tant dans la traduction des outils ou du modèle, puisque nous n'avons pas tenté de transmettre le modèle aux participants. Notre difficulté était de trouver une composante ou une façon de rendre justice aux considérations linguistiques si essentielles aux participants. Nous pensons qu'il serait pertinent d'inclure à la structure d'ensemble une nouvelle composante, celle de la langue.

Ajouter la langue au modèle psychoéducatif est pertinent pour les animateurs qui ne parlent pas la langue locale. Cela leur rappelle de privilégier au détriment d'autres langues dans lesquelles il est plus facile de trouver des outils et de la documentation. L'ajout serait aussi utile aux personnes qui ne parlent pas la langue afin de considérer cette variable lors de la planification de leurs activités. Voici une suggestion de définition de la composante langue, inspirée des données que nous avons recueillies: la composante langue est constituée de tous les éléments qui ont trait à la communication, que ce soit par les médias sociaux, le support visuel, le matériel promotionnel, le langage oral et le non verbal. La langue regroupe l'opération professionnelle de la communication et accorde une importance en ce qui touche au langage utilisé. La langue utilisée rapporte à une identité et aux rapports de force qui lui sont associés.

## **La pensée qui structure et la structure de la pensée**

Au-delà des similitudes et des différences perçues dans la présence et l'absence des diverses composantes, l'analyse des données a fait émerger des différences quant à l'organisation générale d'idées et d'actions. Tout d'abord, on dénote une tendance vers la non-planification chez nos partenaires inuits comparativement à la culture psychoéducative où la planification et l'évaluation prennent une place centrale. Cette différence est perceptible plus spécifiquement dans la composante programme ainsi que dans la composante code et procédure, ce qui sera discuté plus bas.

En deuxième lieu, on perçoit une tendance vers la catégorisation dans la culture psychoéducative comparativement à une organisation plus holistique des idées chez nos partenaires inuits. Ceci est perceptible dans la présence de redondances et de chevauchements dans les données organisées autour du modèle psychoéducatif que nous avons recueillies chez les participants.

Nous commencerons par expliquer les différences remarquées dans la planification de la programmation ainsi que des codes et procédures. Puis nous préciserons l'organisation de l'entièreté des composantes.

### La planification de l'implicite vers l'explicite

Deux composantes sont absentes du discours des participants, soit la composante « programme et contenu », et la composante « codes et procédures ». Nos résultats suggèrent que ces composantes ne sont pas nécessairement absentes dans l'action mais plutôt imbriquées dans les façons de faire. Plusieurs actions observées nous suggèrent que le développement d'une programmation et de ses codes et procédures est implicite, sans nécessairement être

communiqué ou rendu explicite. Bien que cette approche soit adaptée, elle semble être accompagnée de défis particuliers qui, d'un point de vue extérieur, pourraient être évités par une planification et une communication des composantes « programme et contenu » et de « codes et procédures ». Par exemple, la planification permettrait de diminuer le poids qui pèse sur ceux qui se portent volontaires pour faire les tâches souvent boudées par les participants suite aux activités comme la vaisselle et le ménage. Cela permettrait aussi d'assurer un climat chaleureux puisqu'un système plus stable et cohérent serait mis en place.

L'analyse des données recueillies révèle la complexité que représente la composante « programme » dans le contexte de Tasiurvik. Alors qu'en psychoéducation la composante « programme » implique une succession d'activités interreliées (Gendreau, 2001), dans le cas étudié, les données suggèrent que les activités sont plutôt de nature ponctuelle et non successive. En effet, même lors d'ateliers de planification de programme, les gens impliqués dans le développement de programme semblent démontrer plus de facilité à élaborer une série d'activités, puis à discuter de ce qui relie ces activités, plutôt que de faire le contraire, soit de partir d'un objectif et de développer des activités qui pourraient répondre à cet objectif.

Cela étant dit, nous notons que dans le cadre de Tasiurvik, le *Babybook* semble être l'exemple même qu'il peut y avoir des programmes locaux d'intervention. En effet, le *babybook* a été développé par l'organisation *Kativik school board* (KSB), il inclut des activités hebdomadaires de scrapbooking dans lesquelles les participants réalisent un livre de souvenirs pour leurs enfants. Il est voulu que chacune des activités suive la chronologie de développement des enfants. Par contre, si une participante s'absente, elle continuera à la prochaine thématique avec le reste du groupe. Chaque séance a un temps prévu pour la discussion où les participants peuvent amener des sujets qui leur tiennent à cœur et qui n'a pas nécessairement de lien avec la thématique abordée en début de séance. Dans ce contexte, les animateurs ont pu vivre un programme organisé sur un principe séquentiel mais toujours flexible.

Par ailleurs, Bean et Forneris (2016) parlent également de l'importance de la flexibilité dans la programmation au Nunavik. Ils écrivent leur expérience d'adaptation d'un programme où ils

ont mis sur pied des équipes de hockey pour les jeunes dans 14 communautés inuites. Ils font état de deux points : revoir le noyau central de leur programme pour l'adapter ; faire preuve de flexibilité et ajuster leur programme d'une communauté à l'autre, suggérant ainsi que chaque communauté vit ses propres contraintes. L'article ne décrit pas la nature des adaptations requises mais souligne l'importance de celles-ci.

Cotton, Laventure et Joly (2016) ont fait des constats similaires dans leur mise sur pied et évaluation d'un programme de prévention des dépendances *Système d* qui s'adresse aux jeunes de 3e cycle au primaire pour une communauté innue du nord du Québec. Le programme était constitué d'une série d'activités préalables les unes aux autres. Les chercheuses ont remarqué que le programme nécessitait une refonte en ce qui a trait à cet aspect séquentiel du programme et qu'il devrait être plus holistique pour s'adapter à la façon d'apprendre des enfants innus.

Il n'est pas exclu que des programmes autochtones, tels que le *Babybook*, ou des programmes adaptés avec des membres de la communauté ne soient développés et appliqués à Tasiurvik. Pour le moment néanmoins, la conjoncture entourant les opérations de la maison de la famille ne favorise pas l'application de programmes pré-développés et évalués. Effectivement, on a connu une instabilité au niveau de la récurrence des activités, des heures d'ouvertures et des animateurs présents jusqu'ici.

On ne voit pas émerger une programmation telle qu'on pourrait le voir dans des centres communautaires ou dans un programme gouvernemental. Celle-ci s'établit plutôt par rapport aux objectifs du projet de la maison de la famille Tasiurvik, soit : encourager les membres de la communauté à prendre des décisions et faire des actions pour le bien-être des familles; faciliter la reconnexion des familles aux terres et à la culture; améliorer la connexion avec les services de santé en bonifiant l'accès, la qualité et en s'assurant que ces services soient appropriés culturellement (Tasiurvik center, s.d.). Ainsi, l'existence même d'un centre ayant des individus inuits lui étant rattachés, qui y prennent des décisions et s'impliquent bénévolement serait intrinsèquement une forme de programmation qui répond à leurs objectifs.

Cette nuance apporte une nouvelle façon de concevoir la composante programme de la structure d'ensemble, ce qui requiert donc un certain ajustement conceptuel; un ajustement qui pourrait offrir un regard neuf et positif sur ce qu'est un programme en contexte inuit.

De façon semblable aux composantes « programme et contenu », la composante « code et procédure » est largement absente des entrevues auprès des participants. L'observation terrain nous amène à constater que les règles des activités de Tasiurvik sont établies de façon graduelle et sont généralement implicites, jusqu'au moment où une situation de tension prend place et qu'un membre ressent le besoin d'élaborer explicitement une règle. La littérature suggère que dans des petites communautés ou dans des réseaux fermés et homogènes les « codes et procédures » sont généralement implicites, puisqu'ils ne sont pas confrontés à d'autres réalités (Duguid, 2005; Reber, 1989). Il y a une compréhension commune de ce qui est attendu et des façons de réagir devant une situation (Duguid, 2005; Reber, 1989). Ceci expliquerait en partie la tendance à ne pas expliciter de codes et procédures.

Il est aussi possible que certains « codes et procédures » prennent une forme différente de celle que l'on retrouve en psychoéducation à travers la planification explicite de la composante. En effet, nous avons observé que plusieurs activités débutent par une prière. Plusieurs animateurs et participants inuits nous ont traduit sommairement les prières. Celles-ci rappellent que nous devons être reconnaissants pour le moment que nous allons partager, un souhait que tout se passe dans l'harmonie et la sécurité des participants. La littérature abordant les prières en contexte inuit révèle qu'elles sont utilisées pour guérir les personnes ou encore demander à Dieu des faveurs, de l'aide ou d'être guidé (Laugrand et Oosten, 2010). On peut donc comprendre les prières faites avant les activités comme étant un souhait d'être guidé, aidé pour s'assurer que l'activité soit un succès.

Ces prières rappellent ce que les psychoéducateurs planifient dans leur composante code et procédure. Nous pensons qu'une partie des codes sont communiqués lors de cette prière. Par contre, il serait irrespectueux et inadéquat de diriger le contenu des prières, étant donné qu'elles sont faites par les *Elders* de la communauté ou les personnes religieuses qui ont des

habiletés en ce domaine. Ainsi, les composantes s'articulent d'une façon « implanifiable » et très différente de la façon dont les psychoéducateurs les conçoivent normalement.

Face à l'émergence naturelle de règles à Tasiurvik, et possiblement à une présence de codes et procédures établies dans les prières, nous nous questionnons sur la possibilité de prévoir et de changer des codes et procédures. La structure d'ensemble étant un modèle de planification pré-activité, le psychoéducateur se voit inviter à stipuler les règles d'une activité avant que celles-ci n'aient lieu. Mettre en place des codes dès le départ pourrait s'avérer complexe dans le contexte où un groupe d'individus tente de développer quelque chose de « différent » des modèles développés dans le sud<sup>2</sup> et qui sont importés dans leur communauté par le gouvernement. Il est important de réfléchir à la composante code et procédure et à sa pertinence. Elle pourrait offrir la possibilité de réfléchir aux codes avant que des tensions émergent. Elle semble toutefois aller à l'encontre de l'approche intuitive des participants.

Un parallèle intéressant peut être fait entre les dimensions non officialisées « système de responsabilité » et « code et procédure ». Une personne interviewée nous a dit qu'elle arrêterait son implication si elle était mise officiellement en charge. Est-ce que de préétablir un système de code et procédure plus strict amènerait un déclin de la participation par les sujets et les bénévoles? On peut penser que les animateurs ne voudraient pas être en charge d'appliquer les règles et de sanctionner le non-respect de celles-ci. Nous pensons que ces deux composantes sont soumises à des règles culturelles complexes, ce qui met en lumière les limites actuelles de la structure d'ensemble en contexte interculturel.

---

<sup>2</sup> Le sud représente tous les villes et villages du québec, géographiquement au sud du Nunavik.

## **Chevauchement et segmentation**

L'analyse des données fait ressortir un nombre de chevauchements et de redondances dans les diverses composantes, suggérant une différence importante dans la façon dont les composantes sont associées entre elles. On note un certain holisme, une interaction si grande entre les composantes qu'elles semblent difficiles à dissocier.

Pour ce qui est des chevauchements et des redondances, un jour, les animateurs animent une activité, le lendemain ils sont plutôt participants. La différence entre les deux n'est pas claire et ne semble pas nécessaire. On voit le chevauchement entre le rôle de sujet et celui d'animateur quand, dans leur discours, les animateurs expliquent qu'ils s'impliquent parce que cela leur fait du bien et parce qu'ils sentent que c'est leur devoir d'aider, sans pour autant proposer une solution concrète. De façon semblable, les participants sont invités à devenir animateurs à leur tour ou à partager des responsabilités avec les animateurs.

Le modèle psychoéducatif est organisé de façon à ce que toutes les composantes du modèle devraient être comprises comme étant fortement interreliées. Par exemple, la composante code et procédure est liée à la composante temps puisqu'elle divise les différentes étapes de l'activité. Cela étant dit, les participants parlent des activités comme un tout et présentent les éléments des composantes comme indissociables. Par exemple, la différence entre un sujet et un participant n'est pas faite par les animateurs qui participent eux-mêmes à l'activité et partagent ce double chapeau de participant animateur.

## **La relation en action: coeur de l'activité**

Au cœur du modèle psychoéducatif se trouve « l'objectif » soit ce qui vise à être atteint par l'activité. Il semblerait que pour nos participants inuits la « mise en relation » soit l'ingrédient qui donne sens aux activités et aux autres composantes de l'activité à Tasiurvik. En psychoéducation, le moyen de mise en relation est la façon que le psychoéducateur choisit

pour mettre le sujet en contact avec le contenu de son activité pour atteindre l'objectif. À Tasiurvik, les animateurs mettent en place des activités qui leur permettent d'offrir une partie de ce qu'ils sont. Sally, par exemple, est une organisatrice douée qui aime les fêtes bien réussies ; elle se porte volontaire pour organiser des *showers*. Louisa a grandement la foi, elle s'exprime bien et est en mesure de créer une atmosphère sécurisante ; on se surprend donc peu de la voir à la tête d'un groupe d'étude biblique. Les animateurs font des activités qui correspondent à leurs valeurs et à leurs moyens de mise en relation. Alors que le psychoéducateur choisit le moyen de mise en relation le plus approprié pour atteindre son objectif, l'animateur de Tasiurvik incarne le moyen de mise en relation et ses objectifs grâce à ses dispositions naturelles. L'activité s'en trouve par conséquent empreinte d'une certaine passion et d'une grande authenticité. Les objectifs sont très généraux et ne sont pas détaillés, la relation active, centrée sur l'apprentissage d'activités traditionnelles, est la raison d'être de l'activité, voire du centre lui-même. Ceci n'est pas unique à Tasiurvik et semblerait congruent avec les approches dites culturellement adaptées. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, la littérature souligne l'importance du concept d'apprentissage par l'expérience et le vécu. Les expériences doivent s'inscrire en continuité avec la vie des participants et ainsi contextualiser les apprentissages dans leurs contextes (Barnhardt, 2005; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2007). En plus d'un apprentissage par expérience, il est important qu'il y ait une relation entre le participant et l'animateur (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005). On peut comparer ce lien au schème de la congruence, schème relationnel important en psychoéducation puisqu'il permet d'assurer que la relation entre l'animateur et le sujet soit empreinte d'authenticité et de continuité. Ainsi, on retrouve des concepts similaires dans des sphères différentes, il serait facile pour la psychoéducation de transposer le schème relationnel en une valeur plus large d'activité.

De plus, contrairement à ce qui est préconisé en psychoéducation, les critères évaluant le succès d'une activité ne correspondent pas à des objectifs, mais plutôt à des barèmes de participation et d'appréciation plus larges qui correspondent principalement aux objectifs identifiés pour Tasiurvik comme institution. Les animateurs ne semblent donc pas évaluer les activités en soi, mais plutôt le processus global de la maison. Par exemple, les animateurs

savent que les activités de cuisine sont bénéfiques pour les participants. Elles ont pour effet d'améliorer la santé des participants, d'améliorer leurs aptitudes culinaires, de créer un moment de communauté et de toucher aux valeurs traditionnelles. Alors que la psychoéducation cible un objectif général et d'autres plus spécifiques, nous notons que les animateurs inuits qui travaillent autour de Tasiurvik créent des activités riches où chaque participant en retire ce dont il a besoin sans pour autant cibler ou circonscrire les acquis faits. Ce ne sont pas tant des « objectifs » que décrivent les participants inuits, mais plutôt le potentiel expérientiel qu'ils souhaitent créer dans leurs activités. Ainsi, les activités doivent être holistiques, permettre les expériences concrètes et être en continuité avec la réalité des participants (Barnhardt, 2005; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005).

De plus, notre expérience terrain nous démontre les difficultés à prévoir des objectifs concrets. En effet, nous avons pu constater à plusieurs reprises que la portée de nos activités peut être très difficile à prévoir et que si elles sont trop orientées vers des objectifs, les participants peuvent perdre tout intérêt dans celles-ci.

Voici un exemple d'une activité que j'ai animée en collaboration avec une femme inuite de Montréal et qui illustre l'impossibilité de prévoir la portée de nos activités dans le cadre de Tasiurvik. C'était la troisième soirée consécutive où nous donnions les activités de billes. Un décès est survenu dans la communauté du côté Cree. Normalement, il est de mise d'annuler toutes les activités pour respecter les personnes endeuillées (même les magasins ferment, la communauté est si petite que les probabilités que la caissière, le directeur et les autres employés partagent un lien avec la personne décédée sont très élevées). Je demande à une personne qui m'aide à organiser les soirées si on doit annuler. Elle me répond qu'elle a envie de faire des billes et que nous allons ouvrir Tasiurvik et laisser entrer qui veut bien participer, sans pour autant le partager publiquement à la radio ou sur les réseaux sociaux. La soirée se déroule tranquillement ; plusieurs femmes sont là (les mêmes que les jours précédents). À la fin de la séance, une femme Cree dit: « *Aujourd'hui j'étais dans des cérémonies, car c'est ma tante qui est décédée, mais j'avais espoir que ce soir je pourrais venir faire des billes pour*

*pouvoir avoir un bon moment et sortir de la tristesse* ». Mon amie inuite qui m'avait dit de faire l'activité quand même était bien mal à l'aise, puisqu'elle ne savait pas que cette dame était directement liée à la personne décédée. Si elle l'avait su auparavant, nous aurions annulé l'activité.

Le but immédiat de mon activité était simplement d'enseigner les modèles de billes à la communauté, sans objectif psychoéducatif défini, et voilà que je soutiens à mon insu une participante dans une période difficile de deuil. Celui-ci est un exemple parmi tant d'autres. Ce sont des activités 'libres', qui semblent sans objectif, qui laissent de l'espace aux participants pour qu'ils en ressortent avec ce dont ils ont besoin sans apporter de contrainte d'objectifs mesurables. Cet espace libre aux contours mal définis est en accord avec la littérature qui suggère qu'il est important lors d'interventions en contexte autochtone d'assurer qu'il y ait la présence d'un espace informel sans hiérarchie et où les participants peuvent partager et créer des liens (Benoit, Carroll et Chaudhry, 2003; McBain-Rigg et Veitch, 2011; Vukic et Keddy, 2002 cité dans Fraser et Nadeau 2016). Bien que dans le projet, cet espace n'ait pas délibérément été planifié, on se rend compte que les animateurs l'ont instauré naturellement. La littérature suggère également que la présence d'objectifs spécifiques peut nuire à la participation des Inuits, et plus généralement de personnes autochtones (Fraser, Rousseau, et Hassan, 2013). L'importance de cet espace informel sans objectif précis vient remettre en question la pertinence d'une structure où chaque composante est organisée et définie autour d'un objectif.

Le développement communautaire en contexte nordique n'est pas sans défis et le désir de créer des espaces communautaires ayant des codes et procédures distincts de ceux des institutions occidentales est un défi de taille. Cela nous amène à nous questionner sur le rôle de la psychoéducation dans ce contexte. D'une part, la psychoéducation est une profession développée, pratiquée et enseignée dans ces mêmes institutions desquelles les membres des communautés tentent de s'éloigner dans leur approche communautaire. Les résultats de cette étude exploratoire soulèvent des divergences importantes dans la façon de planifier et même de réfléchir l'activité entre les participants inuits et l'approche psychoéducative. Or, on dénote

également plusieurs similitudes notamment dans l'importance de la relation entre l'animateur et les participants, la présence de systèmes de reconnaissances et l'importance du moyen de mise en relation. Ces similitudes suggèrent des ponts entre ce qui se fait localement et la structure d'ensemble psychoéducative.

De plus, nous pensons que certains des défis vécus dans ces processus de développement communautaire pourraient être atténués ou prévenus par l'utilisation d'une structure de planification comme la structure d'ensemble. Cet outil aurait le potentiel de soutenir une approche communautaire dans les défis plus spécifiques qui se posent à eux, notamment dans la prévention de tensions relationnelles, dans l'amélioration de la communication et dans une meilleure planification des contraintes entourant les activités. C'est également le cas pour le psychoéducateur allochtone, individu externe à la communauté, et qui n'a donc pas à vivre plusieurs des défis inhérents à la vie quotidienne en communauté. Un tel agent de soutien peut soutenir le processus de mobilisation mais doit prendre conscience de son rôle, de sa position de pouvoir et de ses cultures, façons de faire afin de privilégier un processus culturellement adapté et sécuritaire (Haarmans, Noh et Munger, 2004; Kowal, Anderson, et Bailie, 2005; Kowal, 2011).

Il est pertinent de faire un parallèle entre ces constats et la littérature sur les savoirs autochtones et les savoirs occidentaux. Plusieurs auteurs qui se sont penchés sur ces concepts décrivent les savoirs autochtones comme étant holistiques, liés à l'expérience et liés à la relation avec l'animateur (Barnhardt, 2005; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005). Les savoirs occidentaux sont plus généralement décrits comme linéaire et magistraux (Barnhardt, 2005; Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005). Or, certains auteurs (Rowan et Al., 2015) dénoncent cette tendance à dichotomiser les savoirs occidentaux et autochtones. En effet, ces auteurs suggèrent que malgré des différences les savoirs occidentaux et autochtones se chevauchent et qu'il est bénéfique de les unir lors de la mise sur pied de projets. De plus, en psychologie interculturelle, on suggère que malgré toute différence observée entre deux entités il y a toujours des espaces communs, des terrains de rencontre féconds (Fraser, Hassan et Rousseau, 2013; Rowan et Al., 2015). Dans la

présente rencontre entre participants inuits et modèle psychoéducatif, nous observons des espaces d'apprentissage mutuel où la psychoéducation gagne à mieux se connaître et s'adapter et où les participants qui ont travaillé sur ce centre communautaire peuvent gagner à prévenir des situations complexes. D'ailleurs, après avoir effectué les entrevues et le début des analyses, nous avons présenté les résultats préliminaires à un sous-groupe de participants. Ils ont écouté nos réflexions avec intérêt et ont été particulièrement interpellés par l'importance du rôle d'animateur, de la nécessité de s'assurer d'avoir une diversité d'animateurs et par tous les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours du projet en ce qui a trait aux composantes temps et espace.

Il faut noter que la structure d'ensemble imaginé par Gendreau offre l'avantage de permettre une flexibilité interculturelle. Il nous a été possible d'accommoder plusieurs composantes à la vision des animateurs interviewés et ainsi permettre un regard interculturel.

Cela étant dit, si le psychoéducateur qui travaille avec des groupes inuits veut assurer que sa présence et son approche sont culturellement adaptées, il doit réfléchir à la question de l'adaptation de programme. Comme il est mentionné dans l'introduction, l'adaptation de programmes peut être décrite sur un continuum allant de l'adaptation d'un programme existant à la création d'un programme par et avec la communauté. Sur ce continuum, les participants qui travaillent autour de Tasiurvik ont pris une décision, soit de commencer les activités en se basant sur leurs forces, puis de développer des initiatives, avant d'intégrer des approches développées pour d'autres populations et de les adapter. Comparativement aux approches probantes, les interventions plus locales rejoignent un grand nombre de participants, mais leur efficacité n'a pas été démontrée scientifiquement (Barrera, Castro et Steiker, 2011). À Tasiurvik, nous avons observé un désir de naturellement développer et adapter une programmation qui leur correspond comme population mais aussi qui correspond à leur environnement. Cela étant dit ceux qui développe tranquillement cette programmation ne semblent pas désintéressés par une éventuelle intégration de programme pré-développé et à adapter culturellement. Ce travail d'adaptation du modèle permettrait de cadrer en partie cette adaptation culturelle, organiser la réflexion quant à ce qui est considéré, ou devrait être

modifié pour être culturellement adapté.

Dans le contexte actuel où les services de psychoéducation sont de plus en plus présents dans le nord et où on voit une augmentation du nombre d'intervenants formés en psychoéducation qui y travaillent, nous souhaitons leur permettre de repenser leur cadre et au minimum d'être conscients du fait que leur enseignement et leurs modèles font partie d'une culture en soi. Également, comme de plus en plus de personnes inuites reçoivent des formations universitaires notamment en psychoéducation, nous pensons qu'il est pertinent de réfléchir à ce qu'ils ramèneront avec eux dans leur communauté.

## **Forces et Limites**

### **Forces**

Les plus grandes forces de cette recherche sont sans doute la diversité des méthodes utilisées, dont plusieurs visites sur le terrain; et l'établissement de relations de confiance avec les partenaires. Après avoir séjourné à Kuujjuarapik à cinq reprises, j'ai été en mesure de créer des liens durables avec plusieurs membres de la communauté qui se sont affairés à m'inculquer leur culture et qui ont fait preuve d'une grande générosité devant l'abondance de mes questions. Même de retour à Montréal, j'étais en mesure de recontacter des répondants pour leur demander des précisions qui m'ont aidée à faire l'analyse la plus complète et nuancée possible. Cette immersion culturelle m'a également permis de mieux prendre conscience de ma position d'« *outsider* » et de son influence sur ma recherche. Grâce à cette prise de conscience, j'ai su mieux diriger mon analyse en considérant les façons de faire autochtones comme étant un tremplin pour une analyse de ma culture professionnelle.

Le fait de faire partie du projet dès ces débuts, de pouvoir observer et participer à la

mobilisation locale sur une période de 3 ans est également une force. C'est d'ailleurs en allant à plusieurs reprises dans la communauté, en tentant d'apprendre à travers l'observation que le projet de ce mémoire a pris forme. Un des partenaires locaux demandait aux étudiantes impliquées dans le projet de se questionner et de partager leurs apprentissages et leurs perceptions de leur séjour.

La majorité des intervenants de Tasiurvik ont participé aux entrevues semi-dirigées, ce qui, avec une collecte de données exhaustives compilant observations, notes de terrain et discussions d'équipe de recherche, rend possible la production d'un portrait relativement complet et fidèle des activités données au centre.

Qui plus est, il existe très peu d'études qui s'intéressent aux programmes « *ground-up* », alors qu'il apparaît très probable que de telles recherches puissent avoir une importance capitale dans le développement de programmes d'intervention adaptés en contexte autochtone.

## **Limites**

La limite la plus évidente de cette recherche est sans contredit qu'elle ne présente qu'un seul point de vue de l'intervention en contexte autochtone : soit l'étude de cas de la maison de la famille Tasiurvik. Il serait important de refaire un processus semblable auprès d'individus travaillant sur d'autres centres communautaires dans différentes communautés. Pour l'instant, il faut faire preuve de prudence lors de l'interprétation et de l'extrapolation des données, et éviter de tomber dans la généralisation.

La recherche est également unidirectionnelle dans le sens qu'elle permet à l'étudiante *blanche* de pondérer académiquement l'adaptabilité et la pertinence du modèle de Gendreau et du fonctionnement de Tasiurvik, mais elle n'offre pas une réelle contre-analyse de la part des intervenants inuits puisqu'aucun participant ne connaît le modèle de Gendreau.

De plus, la structure d'ensemble est un modèle théorique enseigné à l'université. On peut se questionner à savoir s'il est utilisé sur une base régulière dans le travail courant des psychoéducateurs.

Outre la rencontre d'analyse avec un petit groupe d'étudiants en psychoéducation et une relecture par une psychoéducatrice clinicienne, cette étude se limite à la compréhension de l'étudiante. La compréhension que chaque psychoéducateur a de la psychoéducation varie et est fortement influencée par la personnalité et les expériences du professionnel. Cette étude n'est donc pas représentative du point de vue de tous les psychoéducateurs.

Une attention particulière a été portée sur le rôle d'outsider de l'étudiante et sa culture psychoéducative, néanmoins, elle est également porteuse d'autres cultures : culture académique; culture anthropologique, etc. Il serait pertinent de réfléchir aux interrelations des diverses cultures que l'on porte et leurs influences sur la conceptualisation et la pratique de chacun.

# Bibliographie

- Adelson, N. (2005). The embodiment of inequity: Health disparities in Aboriginal Canada. *Canadian Journal of Public Health, Vol. 96*, S45-S61.
- Avataq Cultural Institute (2012). *Illirijavut – That which we treasure – La langue que nous chérissons*. Inukjuaq, QC: Avataq Cultural Institute.
- Barnhardt, R. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & Education Quarterly, 36(1)*, 8-23.
- Barrera Jr, M., Castro, F. G. et Steiker, L. K. H. (2011). A critical analysis of approaches to the development of preventive interventions for subcultural groups. *American Journal of Community Psychology, 48(3-4)*, 439-454.
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A. et Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in cognitive sciences, 11(8)*, 327-332.
- Bascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural safety: Exploring the applicability of the concept of cultural safety to Aboriginal health and community wellness. *Aboriginal Health Journal, 5 (12)*, 6-41.
- Battiste, M. (1998). Enabling the autumn seed: Toward a decolonized approach to Aboriginal knowledge, language, and education. *Canadian Journal of Native Education, 22(1)*, 16.
- Benoit, C., Carroll, D. et Chaudhry, M. (2003). In search of a healing place: Aboriginal women in Vancouver's downtown eastside. *Social Science and Medicine, 56(4)*, 821-833.
- Blackstock, C. (2003). First Nations child and family services: Restoring peace and harmony in First Nations communities. In B. McKenzie & K. Kufeldt (eds.) *Child welfare: Connecting research policy and practice* (331-342). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.
- Blackstock, C. et Trocmé, N. (2005). Community-based child welfare for Aboriginal children:

Supporting resilience through structural change. *Social Policy Journal of New Zealand*, 24(12), 12-33.

Blase, K. et Fixsen, D. (2013). *Core Intervention Components: Identifying and Operationalizing What Makes Programs Work*. Washington, DC: ASPE Research Brief: Office of Human Services Policy - US Department of Health and Human Services. Repéré à <https://aspe.hhs.gov/report/core-intervention-components-identifying-and-operationalizing-what-makes-programs-work>

Boult, D. A. (2004). *Hunger in the arctic: Food (in) security in Inuit communities Ajunnginiq Centre*. Yellowknife, NWT: National Aboriginal Health Organization. Repéré à [http://www.naho.ca/documents/it/2004\\_Inuit\\_Food\\_Security.pdf](http://www.naho.ca/documents/it/2004_Inuit_Food_Security.pdf)

Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle «Processus-Personne-Contexte-Temps» dans la recherche en psychologie du développement: Principes, applications et implications. Dans Tessier, R. et Tarabulsky, G.M. (eds) *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant (9-59)*. Ste-Foy, Qc: Presses de l'UQ.

Cavanagh, C. (2007). *La thérapie assistée par l'animal appliquée à un contexte psychoéducatif* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Chapais, B. (2009). *Primeval kinship: How pair-bonding gave birth to human society*. Cambridge: Harvard University Press.

Chiu, L.F. (2006). Critical reflection: More than nuts and bolts. *Action Research*, 4 (2), 183–203.

Conseil Canadien sur l'apprentissage (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage :chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Ottawa, ON: Conseil Canadien sur l'apprentissage. Repéré à <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>

Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Repéré à [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_FR](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR).

asp.

- Cotton, J. C. (2016). *Expérimentation de l'adaptation culturelle d'un programme de prévention des dépendances pour des élèves innus du Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Cotton, J. C., Laventure, M. et Joly, J. (2016). Adaptation culturelle d'un programme de prévention universel des dépendances pour les enfants autochtones innus. *Drogues, santé et société*, 15(2), 77-99.
- Darwin, C. R. (1876). *L'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle*. Paris: C. Reinwald et Co.
- Dionne, J., Munoz, M. et G. Bustamante (2012). La psychoéducation à l'international : L'exemple du Chili. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 231-250.
- Dorais, L. J. (1995). Language, culture and identity: Some Inuit examples. *Canadian Journal of Native Studies*, 15(2), 293-308.
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire: enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* (Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) en anthropologie). Université de Montréal.
- Duguid, P. (2005). "The art of knowing": Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *The information society*, 21(2), 109-118.
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Dupuis, R. (2007) *La question indienne au Canada*. Montréal, QC: Collection Boréal Express.
- Eade, D. (1997). *Capacity-building: An approach to people-centred development*. Ireland: Oxfam.
- Eckermann, A. K., Dowd, T., Chong, E., Gray, R. et Nixon, L. (2010). *Binan Goonj: Bridging*

- cultures in Aboriginal health* (3rd ed.). University of New England: Elsevier Australia.
- Elvins, R. et Green, J. (2008). The conceptualization and measurement of therapeutic alliance: An empirical review. *Clinical psychology review*, 28(7), 1167-1187.
- Fluke, J. D., Chabot, M., Fallon, B., MacLaurin, B. et Blackstock, C. (2010). Placement decisions and disparities among aboriginal groups: An application of the decision making ecology through multi-level analysis. *Child Abuse and Neglect*, 34(1), 57-69.
- Fournier, S. et Crey, E. (1997). *Stolen from our embrace: The abduction of First Nations children and the restoration of Aboriginal communities*. Vancouver: Douglas & McIntyre Ltd.
- Fraser, S., Rouillard, R., Nadeau, L., Racine, L. D. O. et Mickpegak, R. (2016). Collaborating to improve child and youth mental health in Nunavik. *Inuit studies*, 40(1), 23.
- Fraser, S., Rousseau, C. et Hassan, G. (2013). La psychologie interculturelle : un jeu de miroirs. *Revue québécoise de psychologie*. 34(2). 225-244.
- Fraser, S. L., Rousseau, C., Kasudluak, R., Burmester, P. et Arauz, M. J. (2012). Culturally appropriate care - A multicultural task: Assessing the needs of Inuit youth in the care of child welfare services. *International Journal of Indigenous Health*, 9(2), 38-49.
- Fraser, S. L., Vachon, M., Arauz, M. J., Rousseau, C. et Kirmayer, L. J. (2012). Inuit youth transitioning out of residential care: Obstacles to re-integration and challenges to wellness. *First Peoples Child and Family Review*, 7(1), 52-75.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. Dans *The interpretations of culture: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC: Éditions sciences et culture.
- Gouvernement du Québec. (1976). *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec. Repéré à [http://www.aenq.org/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z77/Stock/Francais/Documents/Conv\\_Baie\\_James/ConventionBaieJamesComplet.pdf](http://www.aenq.org/fileadmin/user_upload/syndicats/z77/Stock/Francais/Documents/Conv_Baie_James/ConventionBaieJamesComplet.pdf)
- Gouvernement du Québec (2015). *La situation d'emploi de personnes diplômées:*

*Enquêtes de 2011/2013/2015*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces\\_info/Statistiques/Enquetes\\_Relance/Universite\\_Bac\\_Maitrise/Relance\\_universite\\_Bac-Mai\\_Brochure\\_2015\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Enquetes_Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_Brochure_2015_VF.pdf)

- Grégoire, J.C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 41(2), 121-136.
- Grover, J. G. (2010). Challenges in applying Indigenous evaluation practices in mainstream grant programs to Indigenous communities. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(2), 33-50.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haarmans, M., Noh, S. et Munger, F. (2004). *A review of clinical cultural competence: definitions, key components, standards and selected trainings*. Toronto, ON: Centre for Addiction and Mental Health.
- Heilbron, C. L. et Guttman, M. A. J. (2000). Traditional healing methods with First Nations women in group counselling. *Canadian Journal of Counselling*, 34(1), 3-13.
- Huffman, T. (2001). Resistance Theory and the Transculturation Hypothesis as Explanations of College Attrition and Persistence among Culturally Traditional American Indian Students. *Journal of American Indian Education*, 40 (3). 1-39.
- Jimerson, L. (2005). Special Challenges of the “No Child Left Behind” Act for Rural Schools and Districts. *Rural Educator*, 26(3), 1-4.
- Kaufmann, J. C. (2005). *Casseroles, amour et crises: ce que cuisiner veut dire*. Paris: Armand Colin.
- King, M., Smith, A. et Gracey, M. (2009). Indigenous health part 2: the underlying causes of the health gap. *The Lancet*, 374(9683), 76-85.
- Kirmayer, L. J. (2012). Cultural competence and evidence-based practice in mental health: Epistemic communities and the politics of pluralism. *Social Science and Medicine*,

- 75(2), 249-256.
- Kirmayer, L., Corin, E., Corriveau, A. et Fletcher, C. (1993). Culture et maladie mentale chez les Inuit du Nunavik. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 53-70.
- Kirmayer, L. J., Brass, G. M. et Tait, C. L. (2000). The mental health of Aboriginal peoples: Transformations of identity and community. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 607-616.
- Kirmayer, L. J., Rousseau, C., Guzder, J. et Jarvis, G. E. (2008). Training clinicians in cultural psychiatry: A Canadian perspective. *Academic Psychiatry*, 32(4), 313-319.
- Kovach, M. (2010). Conversation method in Indigenous research. *First Peoples Child and Family Review*, 5(1), 40-48.
- Kowal, E., Anderson, I. et Bailie, R. (2005). Moving beyond good intentions: Indigenous participation in Aboriginal and Torres Strait Islander health research. *Australian and New Zealand journal of public health*, 29(5), 468-470.
- Kowal, E. (2011). The stigma of white privilege: Australian anti-racists and indigenous improvement. *Cultural Studies*, 25(3), 313-333.
- Labonte, R. et Laverack, G. (2001). Capacity building in health promotion, Part 2: Whose use? And with what measurement? *Critical Public Health*, 11(2), 129-138.
- Lafrance, J. et Bastien, B. (2007). Here be dragons! Reconciling Indigenous and Western knowledge to improve Aboriginal child welfare. *First Peoples Child and Family Review*, 3(1), 105-126.
- Lambert, M. J. et Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357-361.
- Laugrand, F. B. et Oosten, J. G. (2010). *Inuit shamanism and Christianity: Transitions and transformations in the twentieth century* (Vol. 58). Québec: McGill-Queen's University Press.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M. S. et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.

- Lavergne, C., Dufour, S., Trocmé, N. et Larrivée, M. C. (2008). Visible minority, Aboriginal, and Caucasian children investigated by Canadian protective services. *Child welfare*, 87(2), 59-76.
- Lavoie, J. G. (2014). Policy and practice options for equitable access to primary healthcare for Indigenous peoples in British Columbia and Norway. *The International Indigenous Policy Journal*, 5(1), 6.
- Lavoie, J. G., Forget, E. (2006). *A financial analysis of the current and prospective health care expenditures for First Nations health care in Manitoba*. Prepared for the Intergovernmental Committee on First Nations Health. Manitoba: Centre for Aboriginal Health Research.
- Laverack, G. et Labonte, R. (2000). A planning framework for community empowerment goals within health promotion. *Health policy and planning*. 15(3), 255-262.
- Leroux, M., Théorêt, M. et Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et formation en éducation*, (2). Repéré à <http://journals.openedition.org/tfe/783>
- Lessard, L. Bergeron, O., Fournier, L. et Bruneau, S. (2008). *Étude contextuelle sur les services de santé mentale au Nunavik*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.
- Lessard, L. et Bergeron, O. (2009). Approches en santé mentale adaptées aux populations autochtones: quelques pistes pour guider l'intervention. *Quintessence* 1(3). Repéré à [www.qualaxia.org/fdownload.php%3Ffn%3DQuintessence-V01N03-fr.pdf%26ct%3Ddq%26tp%3Dpdf+%&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ca](http://www.qualaxia.org/fdownload.php%3Ffn%3DQuintessence-V01N03-fr.pdf%26ct%3Ddq%26tp%3Dpdf+%&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ca)
- Lockhart, A. (1982). The insider-outsider dialectic in native socio-economic development: A case study in process understanding. *Canadian Journal of Native Studies*, 2(1), 159-168.
- Macaulay, A. C., Commanda, L. E., Freeman, W. L., Gibson, N., McCabe, M. L., Robbins, C. M. et Twohig, P. L. (1999). Participatory research maximises community and lay involvement. *BMJ: British Medical Journal*, 319(7212), 774.

- Mann, K., Gordon, J. et MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in health sciences education, 14(4)*, 595.
- McBain-Rigg, K. E. et Veitch, C. (2011). Cultural barriers to health care for Aboriginal and Torres Strait Islanders in Mount Isa. *Australian Journal of Rural Health, 19*, 70-74.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta : Aboriginal Services Branch and Learning and Teaching Resources Branch. (2005). *Our words, our ways: teaching First Nations, Métis and Inuit learners*. Edmonton, AB: Alberta Education. Repéré à <https://education.alberta.ca/media/3615876/our-words-our-ways.pdf>
- Nicholls, R., (2009). Research and Indigenous participation: critical reflexive methods. *International journal of social research methodology, 12(2)*, 117-126.
- Office of the Auditor General. (2011). *Report of the Auditor General to the Legislative Assembly of Nunavut–2011: Children, youth and family programs in Nunavut*. Repéré à [www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/nun\\_201103\\_e\\_35006.pdf](http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/nun_201103_e_35006.pdf).
- Poitras, M. et Jacques, C. (2016). Mise en place d'un modèle d'intervention psychoéducatif adapté à la réalité haïtienne en passant par la co-construction: un projet pilote implanté au centre d'accueil de Delmas 3 à Port-au-Prince. *Études caribéennes, (35)*. Repéré à <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/10295>
- Rae, L. (2011). *Inuit Child Welfare and Family Support: Policies, Programs and Strategies*. Ottawa: National Aboriginal Health Organization. Repéré à [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30181/1/2011\\_Inuit\\_Child\\_Welfare\\_Family\\_Support.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30181/1/2011_Inuit_Child_Welfare_Family_Support.pdf)
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of experimental psychology: General, 118(3)*, 219.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Montréal : Sciences et Culture.
- Richmond, C. A., (2009). The social determinants of Inuit health: a focus on social support in

- the Canadian Arctic. *International Journal of Circumpolar Health*, 68(5), 471-487.
- Rodon, T. and Schott, S. (2013). Towards a sustainable future for Nunavik. *Polar Record*, 50(3), 260-276.
- Rowan, M. (2014). Co-constructing early childhood programs nourished by Inuit worldviews. *Inuit Studies*, 38(1-2), 73-94.
- Rowan, M., Poole, N., Shea, B., Mykota, D., Farag, M., Hopkins, C., ... Dell, C. (2015). A scoping study of cultural interventions to treat addictions in Indigenous populations: methods, strategies and insights from a Two-Eyed Seeing approach. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 10 (26).
- Repéré à <https://substanceabusepolicy.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13011-015-0021-6>
- Sachdev, I. (1995). Language and identity: Ethnolinguistic vitality of Aboriginal peoples in Canada. *The London Journal of Canadian Studies*, 11(41), 41-59.
- Singh NN, McKay JD, Singh AN. The Need for Cultural Brokers in Mental Health Services. *Journal of Child and Family Studies*. 1999;8(1), 1–10.
- Sirois, L. et Montminy, K. (2010). *Nunavik Follow-up report on the recommendations of the investigation into youth protection services in Ungava Bay and Hudson Bay*. Québec, QC: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à [http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Follow\\_up\\_report\\_Nunavik\\_2010.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Follow_up_report_Nunavik_2010.pdf)
- Tait, H. (2008). *Aboriginal Peoples Survey, 2006: Inuit health and social conditions*. Ottawa, ON: Statistics Canada, Social and Aboriginal Statistics Division. Repéré à <https://www.statcan.gc.ca/pub/89-637-x/89-637-x2008001-eng.htm>
- Tarquino, C. et Spitz, E. (2012). *Psychologie de l'adaptation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Tasiurvik Center., (s.d.) *Tasiurvik family house: how it came to be. Assessing family strengths, needs and visions*. Montréal, QC: Université de Montréal.
- Taylor, D. M. (1993). Education in Aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-83.
- Tessier, B. (1969). Réflexion sur la notion d'adaptation. *Revue Canadienne de*

*psychoéducation, 1(5).*

- Thomas, V. G. et Stevens, F. I. (2004). *Co-constructing a contextually responsive evaluation framework : the talent development model of school reform*. San Francisco: Jossey-Bass and the American Evaluation Association.
- Trocmé, N., Knoke, D. et Blackstock, C. (2004). Pathways to the overrepresentation of Aboriginal children in Canada's child welfare system. *Social Service Review, 78(4)*, 577-600.
- UNICEF. (2009). *Supplément canadien au rapport La situation des enfants dans le monde 2009. La santé des enfants autochtones. Pour tous les enfants, sans exception*. Toronto, ON: Comité Canadien de l'UNICEF.
- Vukic, A. et Keddy, B. (2002). Northern nursing practice in a primary health care setting. *Journal of Advanced Nursing, 40(5)*, 542-548.
- Waldram, J. B., Herring, A. et Young, T. K. (2006). *Aboriginal health in Canada: Historical, cultural, and epidemiological perspectives*. Toronto: University of Toronto Press.
- Westerman, T. (2008). *Keynote address: The value of unique service provision for Aboriginal Australians: The Benefits of Starting from Scratch*. Adelaide, Australia: Psychology and Indigenous Australians; Effective Teaching and Practice Conference.
- Wexler, L. (2011). Behavioral health services "Don't work for us": Cultural incongruities in human service systems for Alaska Native communities. *American journal of community psychology, 47(1-2)*, 157-169.
- Zuckermann, G. A. et Walsh, M. (2011). Stop, revive, survive: Lessons from the Hebrew revival applicable to the reclamation, maintenance and empowerment of Aboriginal languages and cultures. *Australian Journal of Linguistics, 31(1)*, 111-127.



# Annexe 1 : Activity report

DATE AND TIME OF ACTIVITY :

NAME OF THE ACTIVITY :

SHORT DESCRIPTION OF ACTIVITY :

ORGANISED BY :

ANIMATED BY :

LOCATION OF ACTIVITY :

METHODS USED TO INVITE PEOPLE :

ANY SPECIFIC PEOPLE INVITED? N/A

WHO CAME (not necessarily names but number of people, demographics of people, any pertinent information about who was there) ?

PARTICULAR INFORMATION ABOUT HOW IT WENT, THOUGHTS, SATISFACTION

## **Annexe 2- Grille Interview**

**As you know, Tasiurvik is a Pilot project. As researchers we are here to support and document Tasiurvik to better understand what works well, what is more difficult and why, so that we can better support other communities who want to start a similar process.** The objective of this specific interview is to document the process by which people of Tasiurvik create and adapt activities at Tasiurvik. Because of involvement in Tasiurvik we would like to hear your experience with Tasiurvik and with its activities. We will ask you some broad questions and other more specific questions and there is no right or wrong answer.

### **1) Global perception of Tasiurvik.**

a) What is Tasiurvik for you ?

b) Tell me the story of Tasiurvik ? Everyone might have a different story and that is okay, here we want to hear your story of Tasiurvik, how you remember it and experienced it.

### **2) The elements conceive conceptualisation of activities**

a. Which activities do you think people of the community liked or participated in the most and why ?

b. Who participated in decision-making for bigger decisions about Tasiurvik ? and how about for smaller

### **3) What has influenced the participation and decision-making?**

**3.1) If we take the list of events and activities we made earlier, in which moments were you most involved ?**

a. What made you to be more involved ?

b. What made it change ?

- c. How did you feel ?
- d. Who was taking decisions ? Can you give me some examples ? What did you think about these decisions ?

3.2) If we take the list of event you made earlier, in which moments were you less involved ?

- a. What made you to less involved ?
- b. What made it change ?
- c. How did you feel ?
- d. Who was taking decisions ? Can you give me some examples ? What did you think about these decisions ?
- e. If it's large: what where you doing in this moment ?
- f. Can you describe the activity ?
- j. What do you think could have been done differently ?
- k. Do you feel that certain people have more decision making power than other ?

3.3) We choose two activities that the person attend and that happened more than once.

- a) How was the activity at first ? Describe it.
- b) Has it changed ? Can you explain? (ex.: Do you feel those change where for the best ? Why did it change ?
- c) Should it change in the future ?

#### 4) Culture

a. Culture is a word a lot of people use and have different view one what it means. Can you explain what it means for you ?

b) What space does culture have at Tasiurvik and in its activities ?

### **Conclusion**

In a year from now how would you like Tasiurvik to be ?

Do you want to add something that you think would be helpful for the research ?

