



# Compétences pour la vie

Développer les aptitudes  
pour s'épanouir

## Manuel

**Centre psychosocial**



Fédération internationale des Sociétés  
de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge



**Compétences  
pour la vie**  
Développer les aptitudes  
pour s'épanouir

**Manuel**

## Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir : Manuel

---

Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge  
Centre de Référence pour le Soutien Psychosocial  
Blegdamsvej 27  
DK-2100 Copenhague  
Danemark  
Téléphone : +45 35 25 92 00  
E-mail : [psychosocial.centre@ifrc.org](mailto:psychosocial.centre@ifrc.org)  
Site Web : [www.pscentre.org](http://www.pscentre.org)

---

Couverture : Getty Images  
Conception et production : Paramedia 1662  
Imprimé au Danemark. Première édition : 2013  
ISBN 978-87-92490-34-6 (édition imprimée)  
ISBN 978-87-92490-35-3 (version électronique)

---

Ce manuel est publié par le Centre de référence pour le soutien psychosocial (Centre PS) de la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge.  
Rédactrice en chef : Nana Wiedemann  
Rédactrices et contributrices : Wendy Ager, Ea Suzanne Akasha, Semine Brorson et Birgitte Yigen  
Relecture : Louise Steen Kryger, Valerie Meredith, Zara Sejbjerg et Manish Tewany  
© International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support.

---

Notre reconnaissance va à toutes les organisations qui nous ont autorisés à inclure leurs ressources dans le manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir*.  
Nous remercions également la Croix-Rouge danoise, la Croix-Rouge finlandaise et la Croix-Rouge norvégienne pour le financement et l'aide qu'elles nous ont apportés pour cette publication.



---

Veuillez contacter le Centre de Référence si vous souhaitez traduire ou adapter une quelconque partie du manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir*. Vos commentaires, réactions et questions sont les bienvenus. Merci de les adresser à : [psychosocial.centre@ifrc.org](mailto:psychosocial.centre@ifrc.org)

Vous trouverez une liste complète des documents publiés par le Centre PS sur [www.pscentre.org](http://www.pscentre.org)

© International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support.

## Avant-propos

Un père nous a récemment confié : « Nous sommes reconnaissants de l'aide que la Croix-Rouge et le Croissant-Rouge nous ont apportée lorsque nous n'avions rien à manger et nulle part où dormir. Cela nous a aidés à traverser des mois difficiles. Je suis aussi ravi que mes enfants aient acquis des compétences pour la vie. Je suis sûr qu'elles leur serviront toute leur vie. »

Dans le cadre de sa Stratégie 2020 – « Sauver des vies, changer les mentalités » , la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (FICR) s'engage à intégrer le soutien psychosocial dans ses interventions et programmes, et dans le travail qu'elle accomplit pour assurer le bien-être psychosocial des volontaires. Le renforcement des compétences pour la vie contribue à tous les aspects du bien-être psychosocial, à la prévention et au relèvement, au développement de modes de vie sains et sûrs, et à la promotion de l'intégration sociale et d'une culture de non-violence.

Le Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR (Centre PS) est heureux de présenter *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir*, une publication destinée aux praticiens et aux gestionnaires de programme qui travaillent sur les compétences pour la vie dans le cadre d'actions humanitaires. Le Centre PS développe des connaissances essentielles d'un point de vue stratégique, et promeut de bonnes pratiques pour informer et guider les actions de soutien psychosocial menées par les Sociétés nationales de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge à travers le monde.

*Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* présente les compétences qui permettent aux personnes de mieux faire face à la vie, à ses difficultés et à ses vicissitudes. Les compétences pour la vie contribuent au bien-être psychosocial en favorisant la communication, une réflexion positive, l'esprit d'analyse, la fixation d'objectifs, la coopération et l'adaptation. Le renforcement des compétences pour la vie aide les personnes et les communautés à gérer les difficultés et les risques, à tirer profit des opportunités et à résoudre pacifiquement les problèmes par la coopération. Au bout du compte, améliorer les compétences pour la vie aide les adultes, les enfants, les familles et les communautés à affronter les difficultés de manière positive et constructive.

Le manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* fournit des orientations détaillées sur les programmes de développement des compétences pour la vie aux intervenants sur le terrain et à ceux qui s'intéressent au soutien psychosocial. Il s'appuie sur des expériences vécues aux quatre coins du monde, et contient des outils pratiques qui aideront les volontaires, le personnel et les coordinateurs de programme à adapter les activités à des groupes cibles spécifiques. Il a été développé pour inspirer et soutenir les programmes de développement des compétences pour la vie dans différents contextes. Il contient des ressources utiles pour les initiatives de développement communautaire et les interventions lors de catastrophes. Nous espérons de tout cœur que le manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* permettra d'améliorer les interventions et les programmes au profit de ceux auxquels nous souhaitons apporter notre soutien.

**Nana Wiedemann**

Directrice du Centre PS pour le soutien psychosocial de la FICR

## **Les principes fondamentaux de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge**

### **Humanité**

Né du désir de porter secours sans discrimination aux blessés des champs de bataille, le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, avec ses moyens nationaux et internationaux, s'efforce de prévenir et d'alléger en toutes circonstances les souffrances des êtres humains. Il tend à protéger la vie et la santé ainsi qu'à faire respecter la personne humaine. Il favorise la compréhension mutuelle, l'amitié, la coopération et une paix durable entre tous les peuples.

### **Impartialité**

Il ne fait aucune distinction de nationalité, de race, de religion, de condition sociale et d'appartenance politique. Il s'applique seulement à secourir les individus à la mesure de leur souffrance et à parer en priorité aux détresses les plus urgentes.

### **Neutralité**

Afin de garder la confiance de tous, le Mouvement s'abstient de prendre parti dans les hostilités et, en tout temps, dans les controverses d'ordre politique, racial, religieux et idéologique.

### **Indépendance**

Le Mouvement est indépendant. Auxiliaires des pouvoirs publics dans leurs activités humanitaires et soumises aux lois qui régissent leurs pays respectifs, les Sociétés nationales doivent néanmoins conserver leur autonomie afin de pouvoir agir à tout moment selon les principes du Mouvement.

### **Bénévolat**

Il s'agit d'un mouvement de bénévoles et désintéressés.

### **Unité**

Il ne peut y avoir qu'une seule Société de la Croix-Rouge ou du Croissant-Rouge dans un même pays. Elle doit être ouverte à tous et étendre son action humanitaire au territoire entier.

### **Universalité**

Le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, au sein duquel toutes les Sociétés ont des droits égaux et le devoir de s'entraider, est universel.

## Sommaire

Introduction

9

1

Comprendre les compétences pour la vie

15

2

Les compétences pour la vie sur le terrain

31

3

Évaluation des besoins en développement des compétences pour la vie

45

4

Planification des programmes de développement des compétences pour la vie

61

5

Mise en œuvre des programmes de développement des compétences pour la vie

77

6

Suivi et évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie

93

Ressources & Glossaire

109

---

Les encadrés qui figurent dans ce manuel relèvent de quatre types :



Explications



Cas



Check-list



Conseil/Bonne pratique



# Introduction



## Les compétences pour la vie dans le cadre du soutien psychosocial

Cette introduction donne un aperçu du manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir*; elle définit des concepts clés et montre que les compétences pour la vie font partie intégrante des interventions menées par le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge. Elle contient un résumé de chaque chapitre du manuel ainsi qu'une liste de ressources utiles pour les programmes de développement des compétences pour la vie.

### Qu'entend-on par compétences pour la vie ?

Les compétences pour la vie sont un ensemble d'aptitudes qui permettent aux personnes de mieux faire face à la vie, à ses difficultés et à ses vicissitudes. Les compétences pour la vie contribuent au bien-être psychosocial en favorisant la communication, une réflexion positive, l'esprit d'analyse, la fixation d'objectifs, la coopération et l'adaptation. Le renforcement des compétences pour la vie aide les personnes et les communautés à gérer les difficultés et les risques, à tirer profit des opportunités et à résoudre pacifiquement les problèmes par la coopération.

Les secteurs de l'éducation, de la santé, de la jeunesse et du développement communautaire utilisent tous le terme « compétences pour la vie » pour décrire un éventail de différentes compétences et approches. Les compétences pour la vie peuvent être développées dans le cadre de clubs sportifs, de clubs de jeunes, de groupes de soutien, du bénévolat et du travail social communautaire. Au bout du compte, améliorer les compétences pour la vie aide les adultes, les enfants, les familles et les communautés à affronter les difficultés de manière positive et constructive.



#### Psychosocial

Le terme « psychosocial » désigne la relation dynamique qui existe entre les dimensions psychologique et sociale d'une personne. La dimension psychologique inclut les processus de réflexion, émotionnels et internes d'une personne, ses sentiments et ses réactions. La dimension sociale inclut les relations, les réseaux communautaires et familiaux, les valeurs sociales et les pratiques culturelles. Le « soutien psychosocial » désigne les actions engagées pour répondre aux besoins sociaux et psychologiques individuels, familiaux et communautaires.

#### Les compétences pour la vie et le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge

Les compétences pour la vie sont au cœur de toutes les actions entreprises par le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge. Des programmes comme *Les Jeunes en tant qu'Agents du Changement de Comportement*, et *Santé sexuelle et reproductive et Compétences pour la vie pour l'Éducation des Jeunes par les Pairs* incluent un apprentissage des compétences pour la vie. Les compétences pour la vie sont également au cœur d'autres programmes de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, comme *le Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire* et les programmes *ÉduRespect : Prévention de la violence et de la maltraitance* développés par la Croix-Rouge canadienne.



## Sauver des vies, changer les mentalités

Les programmes et activités de développement des compétences pour la vie font partie intégrante de la Stratégie 2020 de la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge : « Sauver des vies, changer les mentalités ». Pour mettre en œuvre cette stratégie, les programmes de développement des compétences pour la vie proposés aux populations touchées incluent les éléments suivants :

### Objectif stratégique 1 : Sauver des vies, protéger les moyens d'existence et renforcer le relèvement après les catastrophes et les crises

Cet objectif implique d'analyser les situations, d'avoir une réflexion critique et de peser le pour et le contre, de planifier la résolution des problèmes et de savoir prendre des décisions de manière positive et adaptée à la situation, d'évaluer les conséquences futures des actions entreprises, de donner du sens à la vie, de savoir où trouver les informations utiles, de défendre les besoins et les droits, d'assumer émotions et besoins, de gérer le stress, de surmonter les changements et les difficultés, d'acquérir des compétences de communication comme l'écoute active et les premiers secours psychologiques, de renforcer un sentiment d'appartenance à une communauté, et de pratiquer des activités et des traditions culturelles.

### Objectif stratégique 2 : Promouvoir des modes de vie sains et sûrs

Cet objectif implique de savoir comment se protéger et protéger les personnes qui sont sous votre responsabilité, d'analyser les situations, d'avoir une réflexion critique et de peser le pour et le contre, d'évaluer les conséquences futures des actions entreprises, de donner du sens, de prendre les bonnes décisions pour sa santé et sa sécurité, de gérer la peur du lendemain, de renforcer la conscience de soi et l'auto-efficacité, de défendre les besoins et les droits.

### Objectif stratégique 3 : Promouvoir l'intégration sociale et une culture de non-violence et de paix

Utiliser des mécanismes d'adaptation culturellement acceptables ; analyser les situations ; avoir une réflexion critique et peser le pour et le contre ; défendre les droits ; communiquer efficacement ; résoudre les conflits pacifiquement ; collaborer et négocier ; assumer émotions et besoins ; améliorer le bien-être émotionnel par l'apprentissage du sentiment de sécurité ; créer des relations de confiance avec les autres ; comprendre ce que ressentent les autres ; gérer le stress ; comprendre et respecter les différences.

Les volontaires ont un rôle crucial à jouer dans la réalisation des objectifs de la Stratégie 2020. En renforçant leurs compétences pour la vie, ils auront les connaissances et les outils nécessaires pour faire leur travail au nom du Mouvement.





La qualité de la réponse apportée avant, pendant et après une crise est tout aussi importante que les activités elles-mêmes. Il est donc crucial que le personnel et les volontaires soient bien préparés et formés pour pouvoir fournir les meilleurs services possibles. La formation aux compétences pour la vie aide les volontaires à bien communiquer avec les bénéficiaires. Ils peuvent ainsi apporter un soutien aux communautés touchées avec intégrité et compassion.



### Premiers secours psychologiques

Les PSP consistent en un soutien emprunt de sollicitude offert aux personnes ayant vécu un événement ou une situation très difficile. Les éléments de base incluent : rester proche, écouter attentivement, accepter les sentiments exprimés et fournir des soins généraux et une aide pratique. Un module de formation sur les PSP est inclus dans *Soutien psychosocial dans la communauté – Trousse de formation*, disponible sur le site Internet du Centre PS de la FICR.

### Les avantages du développement des compétences pour la vie

Le renforcement des compétences pour la vie a de multiples effets sur la vie de tous les jours. Les compétences pour la vie apprises et appliquées dans un contexte donné, comme un groupe d'entraide par exemple, peuvent servir dans de nombreux autres domaines de la vie. Apprendre à communiquer avec assurance dans l'environnement sécurisant d'un groupe d'entraide peut notamment aider à changer les relations à la maison et au travail, entre les membres d'une famille, entre collègues, ou avec des pairs. Très souvent, les volontaires de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge ayant appris l'écoute active indiquent également qu'ils ont depuis une meilleure capacité d'écoute dans leur vie quotidienne.



### Le pouvoir de l'écoute

Un jeune médecin ayant travaillé comme volontaire du Mouvement raconte : « Lorsque j'ai rejoint un programme de soutien psychosocial dans une région touchée par des inondations en tant que volontaire, j'étais encore étudiant en médecine. La chose la plus importante que j'ai apprise, c'est le pouvoir de l'écoute. J'ai vu qu'en respectant les et en les écoutant, ils nous respectent en retour. J'ai appris à accepter les exprimés dans des moments épouvantables. Je suis aujourd'hui un meilleur médecin grâce à mon expérience au sein de l'équipe de soutien psychosocial. »

#

Alex Rumbord/Croix-Rouge britannique



13

Les compétences pour la vie aident les personnes à affronter les changements et les transitions au cours de leur vie, et à gérer les difficultés et les crises lorsqu'elles surviennent. Le renforcement des compétences pour la vie aide les personnes à tenir le coup et à récupérer après des accidents, des violences, des suicides de proches, des catastrophes d'origine naturelle ou humaine, ou pendant des conflits armés, des guerres ou des épidémies. Les programmes de développement des compétences pour la vie peuvent aider les personnes à surmonter les difficultés et à reprendre une vie normale.

### Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir

Le manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* fournit des orientations détaillées sur les programmes de développement des compétences pour la vie aux intervenants sur le terrain et à ceux qui s'intéressent au soutien psychosocial. Il s'appuie sur des expériences vécues aux quatre coins du monde, et contient des outils pratiques qui aideront les volontaires, le personnel et les coordinateurs de programme à adapter les activités à des groupes cibles spécifiques.

Ce manuel été développé pour inspirer et soutenir les programmes de développement des compétences pour la vie dans différents contextes. Il contient des ressources utiles pour les initiatives de développement communautaire et les interventions lors de catastrophes. Le manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* donne des conseils utiles pour organiser des groupes de soutien ou animer des ateliers, par exemple. Il fournit également un cadre pour le suivi et l'évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie, illustré d'indicateurs et de mesures adaptés aux activités de développement des compétences pour la vie.

Le personnel, les volontaires et les communautés qui participent à des programmes de développement et d'intervention d'urgence trouveront dans ce manuel des ressources utiles pour les programmes de petite ou de grande échelle, comme un groupe de soutien destiné aux personnes qui ont subi un suicide dans leur famille, ou des idées pour développer un programme d'éducation parentale destiné aux familles monoparentales.

Le manuel *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* définit et décrit les compétences pour la vie et explique en quoi elles sont essentielles au bien-être psychosocial et à la résilience. Les programmes de développement des compétences pour la vie reposent sur les principes fondamentaux de « ne pas porter préjudice » et de protéger les droits des femmes, des jeunes filles et garçons, et des hommes ayant vécu des drames. Le manuel fournit une orientation pour l'évaluation des besoins ainsi que pour la planification et la conception des activités et des programmes. Le dernier chapitre présente les processus et les procédures de suivi et d'évaluation.

Le manuel comprend six chapitres. Il peut être utilisé dans son intégralité, ou servir de référence pour des aspects spécifiques des programmes de développement des compétences pour la vie :

## Chapitre 1 | Comprendre les compétences pour la vie

Ce chapitre explique comment les compétences pour la vie favorisent le changement de comportement, le bien-être psychosocial et la résilience avant, pendant et après des crises. Il décrit et définit le concept de compétences pour la vie, en donnant des exemples des trois principales catégories. Il explore les facteurs de protection et montre en quoi les compétences pour la vie facilitent le processus de relèvement après une crise et un traumatisme collectif.

## Chapitre 2 | Les compétences pour la vie sur le terrain

Ce chapitre contient des exemples d'activités et de programmes de développement des compétences pour la vie mis en œuvre dans différents pays. Ces exemples sont tirés de programmes éducatifs et de soutien psychosocial ainsi que d'initiatives de prévention, d'interventions d'urgence, d'aide au relèvement, et de développement. Pour favoriser le relèvement des personnes, il est essentiel d'adapter ces programmes au contexte, à l'âge, au sexe, à l'état de santé, etc. ainsi qu'aux besoins et aux capacités.

## Chapitre 3 | Évaluation des besoins en développement des compétences pour la vie

Ce chapitre explique l'importance de l'évaluation des besoins, et fournit des conseils pour préparer et mener une évaluation des besoins adaptée à une intervention axée sur le développement des compétences pour la vie. Différents types d'évaluation sont décrits et des exemples de questions sont fournis pour différents groupes cibles. Le chapitre est parsemé d'exemples tirés d'expériences sur le terrain. Les méthodes d'évaluation des besoins psychosociaux sont approfondies dans *Interventions psychosociales : Manuel*, publié par le Centre PS de la FICR. Consultez ce manuel pour obtenir des informations détaillées sur les évaluations des besoins psychosociaux.

## Chapitre 4 | Planification des programmes de développement des compétences pour la vie

Ce chapitre s'inscrit dans la continuité du précédent, et donne une orientation précise sur la fixation d'objectifs réalistes, avec les indicateurs correspondants. Il décrit les différentes approches et activités qui peuvent être utilisées pour les programmes de développement des compétences pour la vie. Il contient des exemples tirés d'expériences sur le terrain, notamment un exemple de cadre logique pour un programme jeunesse combinant compétences pour la vie et soutien des moyens de subsistance. Le chapitre s'achève sur une check-list pour les planificateurs de programme.

## Chapitre 5 | Mise en œuvre des programmes de développement des compétences pour la vie

Ce chapitre montre comment conduire des programmes et activités de développement des compétences pour la vie, dans la continuité du précédent chapitre sur la planification des programmes. Il détaille les compétences et méthodes pour l'animation des activités, et explique le rôle des animateurs dans la création d'un environnement d'apprentissage participatif. Des exemples tirés de programmes de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge illustrent le chapitre qui donne également des idées pour structurer les sessions.

## Chapitre 6 | Suivi et évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie

Ce chapitre décrit la manière dont les animateurs et les coordinateurs peuvent documenter les progrès et le développement, et s'assurer que les programmes remplissent les objectifs. Le chapitre explore tout d'abord le processus de suivi, et explique comment documenter les intrants, les extrants et les résultats. Il fournit différents outils et méthodes ainsi que des exemples tirés des expériences sur le terrain. La partie consacrée à l'évaluation explique comment évaluer les activités au milieu et à la fin du programme. Des conseils sont également donnés pour évaluer si le programme a eu l'impact souhaité. Un cadre de suivi et d'évaluation synthétise le chapitre.



# Comprendre les compétences pour la vie



## Comprendre les compétences pour la vie

Ce chapitre explique comment les compétences pour la vie favorisent le changement comportemental, le bien-être psychosocial et la résilience avant, pendant et après des crises. Il décrit et définit le concept de compétences pour la vie, en donnant des exemples des trois principales catégories. Il explore les facteurs de protection et montre en quoi les compétences pour la vie facilitent le processus de relèvement après une crise et un traumatisme collectif.

### Compétences pour la vie

#### Compétences pour la vie

Les compétences pour la vie sont des aptitudes et des capacités qui permettent d'affronter plus facilement les épreuves de la vie et les crises, de manière réaliste, positive et constructive. Celles qui contribuent au bien-être peuvent servir pour soi et pour les autres, ainsi que dans le cadre d'actions visant à changer son environnement.

Les compétences pour la vie sont des aptitudes et des capacités permettant aux personnes de s'adapter et d'avoir une attitude positive pour gérer efficacement les exigences et les épreuves de la vie quotidienne. Les compétences pour la vie sont essentielles au rétablissement psychosocial suite à une crise. Elles sont étroitement liées aux concepts de changement comportemental, de bien-être psychosocial et de résilience.

Le terme « compétences pour la vie » englobe un large éventail de capacités, de compétences et d'approches. Il est couramment utilisé dans les secteurs de l'éducation, de la santé, du social, et de l'humanitaire. Il décrit généralement un ensemble de capacités cognitives, personnelles et relationnelles qui permettent d'être autonome. Les compétences pour la vie aident les personnes et les communautés à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à avoir une réflexion critique et créative, à manifester de l'empathie envers les autres, à communiquer efficacement, à nouer des relations saines et à affronter la vie de manière productive. Ces compétences sont essentiellement des capacités qui favorisent le bien-être mental et social dans des périodes difficiles de la vie.

Les compétences pour la vie renforcent la perception de soi en tant que membre d'un foyer, d'une communauté et de la société. Les facteurs de stress d'une crise peuvent ébranler la communauté et rendre certaines personnes incapables de gérer la situation. Il peut arriver malheureusement que cela conduise à une détresse psychosociale. Cependant, lorsque les compétences pour la vie sont solides, les personnes peuvent comprendre et gérer leurs réactions face à des situations anormales, et utiliser leurs capacités pour aider à leur rétablissement.



Ida Lund/Croix-Rouge danoise Jeunesse





Dans l'étude de cas ci-dessous, des volontaires de la Croix-Rouge en Haïti utilisent leurs capacités cognitives, personnelles et relationnelles pour aider un jeune homme à se relever et à reconstruire sa vie après le tremblement de terre. Cette étude de cas montre comment une crise comme le séisme en Haïti peut profondément bouleverser la vie des personnes et des communautés :

**Crise**

On peut définir une crise comme une interruption soudaine du cours normal de la vie d'une personne, d'un groupe ou d'une population, qui oblige à changer de mode d'action ou de pensée. Une crise engendre un sentiment de perte des repères du quotidien.



Tomas Bertelsen/Croix-Rouge danoise Jeunesse



**Les compétences pour la vie aident à surmonter les catastrophes**

Quelques semaines après le séisme de 2010 en Haïti, un groupe de volontaires de la Société de la Croix-Rouge haïtienne qui travaille sur le soutien psychosocial a visité l'un des camps où des milliers de personnes s'étaient réfugiées dans des abris de fortune. Un père a abordé l'équipe en lui demandant d'aider son fils. La famille avait extrêmement peur que le jeune homme ne bascule dans la folie. Soit il courait dans tous les sens comme un fou, soit il restait assis sans rien faire dans un coin. Il n'avait pas dormi depuis des semaines et il avait parfois des flashbacks. Le père expliqua que son fils avait aidé à déterrer des cadavres dans les premiers jours de la catastrophe. Les volontaires commencèrent par lui dispenser les premiers secours psychologiques, puis écoutèrent le jeune homme raconter ce qu'il avait vécu durant les jours frénétiques qui avaient suivi le séisme. Ils expliquèrent au jeune homme et à sa famille que sa réaction était normale face à une catastrophe. Ce fut un immense soulagement pour la famille qui comprit alors mieux la situation. Les volontaires apprirent également au jeune homme quelques techniques pour éviter les flashbacks, afin qu'il puisse dormir et commencer à récupérer. Après ce premier contact, les volontaires revirent plusieurs fois le jeune homme, et l'invitèrent à participer à des activités sociales qui avaient été organisées dans le camp pour aider au rétablissement psychosocial.

La plupart des compétences pour la vie peuvent être utilisées dans des contextes divers et variés. Par exemple, les capacités relationnelles comme les capacités de négociation peuvent être utilisées pour résoudre un conflit avec un membre de sa famille ou un ami. Elles peuvent également être utilisées pour discuter de problèmes communs lors d'une réunion des membres de la communauté, ou pour négocier les termes du contrat pendant un entretien d'embauche. L'apprentissage de compétences pratiques aide également les personnes dans leur vie quotidienne. L'apprentissage de compétences professionnelles, par exemple, peut aider les personnes à affronter les changements dans leur situation, en leur donnant de nouvelles opportunités professionnelles.

Les compétences pour la vie peuvent également avoir un impact plus vaste que la simple acquisition de compétences. Apprendre à gérer un budget peut être un vrai défi pour les jeunes, par exemple lorsqu'ils quittent le foyer familial. S'ils ont du mal à joindre les deux bouts, ils courent le risque de se retrouver dans une situation financière délicate, mais également de perdre confiance en eux et d'avoir une piètre estime d'eux-mêmes. Mais en décidant de changer et de consacrer du temps à apprendre à gérer un budget, ils peuvent acquérir des compétences et améliorer leur estime de soi. Réussir à gérer un budget apporte également des bénéfices psychosociaux aux jeunes.

### Les compétences pour la vie dans un monde en perpétuelle évolution

Les défis auxquels les populations du monde entier sont confrontées ont considérablement changé en quelques décennies. Le changement climatique, les maladies endémiques, la généralisation de la consommation de drogues, l'instabilité politique, la guerre, la traite des êtres humains, l'incertitude économique, etc. touchent les individus et les communautés dans le monde entier. La réponse humanitaire apportée dans ces temps difficiles reconnaît l'importance du renforcement des compétences pour la vie dans le processus de changement positif chez les individus et les communautés après des crises, des catastrophes et des conflits.

Cela implique davantage que la simple diffusion d'informations aux personnes frappées par une crise. Les programmes de développement des compétences pour la vie permettent aux personnes de traduire un savoir-faire, des attitudes et des valeurs en actions. Les activités aident les participants à faire des choix de vie judicieux, à résister aux pressions négatives et ainsi, à éviter au maximum les comportements nuisibles.

Dans des situations de crise par exemple, des programmes d'apprentissage professionnel sont souvent mis en œuvre pour les familles monoparentales. Cependant, les résultats sont encore meilleurs si le développement des compétences pour la vie est intégré au programme. La consolidation des compétences pour la vie aide les participants à mettre en pratique leurs compétences fraîchement acquises. L'étude de cas suivante montre un exemple d'activités combinant formation professionnelle et développement des compétences pour la vie.



#### Valeur ajoutée

Suite au séisme de 2011 dans la province de Van, le Croissant-Rouge turc, en collaboration avec les pouvoirs publics, a organisé des cours de formation professionnelle pour femmes dans des campements. Un cours de couture a été organisé, avec pour objectifs de développer de nouvelles compétences professionnelles, d'occuper son temps de manière productive, de contribuer aux revenus de la famille en vendant des objets artisanaux, et de surmonter les conséquences psychologiques du séisme. Le cours de couture a offert aux femmes un environnement dans lequel elles ont pu se rencontrer, discuter de leurs problèmes et obtenir des informations sur les activités de soutien psychosocial et la distribution de biens de première nécessité dans le camp. Le cours comprenait également des séminaires sur les droits des femmes, la santé, l'hygiène, l'éducation des enfants, etc. À la fin des cours de couture, une vente de charité a été organisée pour permettre aux femmes de vendre leurs objets artisanaux.

## Compétences cognitives, personnelles et relationnelles

Les compétences pour la vie peuvent être regroupées en trois grandes catégories : cognitives, personnelles et relationnelles. Ces trois groupes de compétences aident les personnes à affronter les difficultés de la vie et ses changements. Ces catégories sont interdépendantes et influent les unes sur les autres. Les sentiments influent sur la manière de penser d'une personne, et sa manière de penser influera également sur ses sentiments ou ses actes. Une personne peut choisir de maîtriser ses sentiments en changeant la perception qu'elle a d'elle-même, des autres ou de son environnement. Les compétences relationnelles sont également influencées par la manière de penser, et vice versa.

Dans l'étude de cas ci-dessous, le groupe voit comment l'écoute active aide deux hommes à communiquer plus efficacement. En apprenant à écouter, les hommes parviennent à éprouver de l'empathie pour l'autre et ainsi à résoudre leur conflit pacifiquement. Cet exemple de formation aux compétences relationnelles montre qu'il est possible de jeter des bases solides pour établir et reconstruire des relations saines et des communautés sûres.



### Écoute active

Un groupe participait à une session de discussion au Zimbabwe, un pays en proie aux souffrances après les élections controversées de 2008. Deux hommes se criaient dessus. Les femmes, dont la plupart portaient un enfant dans le dos, s'arrêtèrent de parler. « Nous ne savons que nous battre. C'est le seul langage que nous connaissons, » murmura un participant.

Pendant un instant, les volontaires observèrent la scène. Puis l'un d'eux s'avança, un bâton à la main. Il regarda les deux hommes, tendit le bâton à l'un d'eux et expliqua : « C'est un bâton parleur ». Les hommes eurent l'air déconcerté. Ils étaient encore sur le point d'en venir aux mains. « Celui qui tient le bâton a la parole. Lorsqu'il a terminé, » expliqua le volontaire en montrant du doigt l'autre homme, « vous prenez le bâton et vous répétez ce que vous venez d'entendre. S'il est d'accord, vous pouvez lui rendre le bâton. Dans le cas contraire, vous devez écouter encore une fois jusqu'à ce que vous soyez capable de répéter exactement ce qu'il a dit. Ensuite, c'est vous qui récupérez le bâton parleur. »

L'un des hommes commença à parler, calmement cette fois. L'atmosphère changea, et à la fin de la discussion, les deux hommes se serrèrent la main, en se souriant et en souriant aux volontaires. « Nous avons oublié comment écouter, » confia l'un d'eux. « Dans le climat de violence qui régnait après les élections, nous avons appris à nous battre, pas à écouter. » Et l'autre homme de dire : « Cet exercice m'a appris à écouter activement. J'ai appris à communiquer efficacement et je me suis senti écouté. Cela pourrait nous aider à nous comprendre les uns les autres. »







### Capacités cognitives

Les capacités cognitives permettent aux personnes et aux groupes de :

- utiliser des mécanismes d'adaptation culturellement acceptables
- analyser une situation, avoir une réflexion critique et peser le pour et le contre
- planifier la résolution des problèmes et savoir prendre des décisions de manière positive et adaptée à la situation
- évaluer les conséquences futures de leurs actions et de celles d'autrui
- donner du sens à leur vie quotidienne, au monde, etc.
- savoir où trouver les informations utiles
- utiliser des compétences professionnelles
- défendre leurs droits et ceux d'autrui.

### S'adapter

L'adaptation est un processus visant à faire face à une situation de vie nouvelle – gérer les difficultés, essayer de résoudre les problèmes et chercher à réduire ou à supporter le stress ou un conflit. Les comportements et mécanismes d'adaptation salutaires incluent : demander de l'aide, chercher activement une solution, agir sur la source du stress ou s'adapter au stress. Les comportements et mécanismes d'adaptation nuisibles incluent : ignorer un danger ou nier ses conséquences, s'isoler, reporter sa frustration sur les autres, consommer de la drogue, et prendre d'autres risques pour sa sécurité et sa santé.



Jakob Baer/Croix-Rouge française/Leun

### Capacités personnelles

Les capacités et connaissances personnelles permettent aux personnes et aux groupes de :

- bien se connaître, c.-à-d. connaître ses points forts, ses points faibles et ses valeurs
- être confiant et avoir une bonne estime de soi
- faire face aux émotions et aux besoins
- être capable d'éprouver de l'empathie pour les autres
- gérer le stress
- faire face aux changements et aux difficultés
- améliorer leur bien-être émotionnel en sachant comment se sentir en sécurité et faire confiance aux autres
- fixer des objectifs réalistes pour l'avenir
- être capable de donner du sens.

### Capacités relationnelles

Les capacités relationnelles et la connaissance des autres permettent aux personnes et aux groupes de :

- faire confiance aux autres
- comprendre les autres et tisser des liens avec eux, c.-à-d. aidants, famille et amis, pairs
- veiller au bien-être d'autrui
- communiquer efficacement et éviter les malentendus qui engendrent des conflits
- collaborer et négocier
- résoudre les conflits de manière pacifique
- écouter et communiquer avec assurance
- avoir le sentiment d'appartenir à une communauté
- pratiquer des activités et des traditions culturelles
- assumer des responsabilités domestiques appropriées et générer des revenus pour le foyer.

Ces catégories de compétences pour la vie correspondent globalement aux trois domaines de compétences et de connaissances, de bien-être émotionnel et de bien-être social du *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires, 2011*.

### Les compétences pour la vie pendant et après des crises

Pendant et après des crises, il est courant d'avoir toutes sortes de réactions et de difficultés, notamment le chagrin, la douleur, la dépression, le désespoir, la peur, l'angoisse, l'inquiétude et la culpabilité. Ces réactions peuvent être dirigées vers les autres sous forme de suspicion, de sautes d'humeur, de colère et de conflit. Des comportements à risque sont parfois adoptés – comme la consommation de drogues, qui entraîne des problèmes de concentration et un isolement social –, rendant la vie au quotidien extrêmement difficile. Dans ces moments, il peut être difficile de prendre des décisions et de planifier sa vie. Parmi les conséquences les plus dommageables d'une catastrophe d'origine naturelle ou humaine, on cite souvent les sentiments de perte de contrôle, de perte des capacités personnelles et de perte de sens de la vie.

Les compétences pour la vie aident les personnes à retrouver leurs facultés et à acquérir de nouvelles compétences, même dans un contexte très difficile. La résilience, qui permet de s'adapter plus facilement aux changements des conditions de vie, s'en trouve favorisée. Le renforcement ciblé des compétences pour la vie peut développer la capacité à surmonter une crise. Dans l'exemple ci-dessous, des Australiens parlent d'exploiter les compétences qu'ils avaient avant une catastrophe et d'en apprendre de nouvelles. Dans le processus de relèvement, la communauté est alors plus forte et davantage consciente de ses ressources collectives.

La nature des activités ou programmes de développement des compétences pour la vie proposés pendant ou après une crise dépendra des problèmes engendrés par la situation à laquelle la population ou le groupe touché est confronté. L'apprentissage de compétences pour la vie visant un changement comportemental par exemple, sera souvent utilisé en cas de risques sanitaires nécessitant l'adoption de nouvelles pratiques d'hygiène par la communauté dans son ensemble. Ce sera le cas après une inondation où il est primordial d'apprendre à utiliser l'eau en toute sécurité pour éviter les maladies hydriques. Refuser les relations sexuelles non pro-

tégées et utiliser des préservatifs contribue également à un mode de vie sain. Un changement de comportement pourrait également être nécessaire au lendemain d'un conflit, où le retour à une vie paisible en société nécessite l'apprentissage collectif de la gestion des émotions, de la négociation et de la résolution des conflits. Dans la plupart des cas, on peut supposer que le développement de compétences pour la vie permettant de surmonter une perte, de retrouver espoir et de favoriser la cohésion sociale profitera à tous.

#

### Renforcement des capacités personnelles après des feux de brousse

Après les feux de brousse de 2009 en Australie, la Croix-Rouge australienne a émis un rapport sur le rétablissement psychosocial dans la région touchée par la catastrophe. Un membre de la communauté déclara : « Vous pouvez être victime de l'événement tout en restant un contributeur opérationnel. » Les gens parlaient de la capacité à exploiter ses acquis pour accomplir les tâches nécessaires. Certains disaient s'être découvert de nouvelles compétences – par exemple, s'exprimer en public ou défendre la communauté – et réfléchissaient aux nombreuses choses que cela leur avait permis de faire dans ce moment difficile. La plupart étaient convaincus qu'avoir le contrôle et être capable de contribuer activement au relèvement de la communauté conférait de l'autonomie et aidait à panser ses plaies.

22



### Les compétences pour la vie et les droits

Il est important que les programmes et activités de développement des compétences pour la vie reflètent le contexte culturel dans lequel ils sont mis en œuvre. Les programmes doivent donc puiser dans les compétences, connaissances et expériences existantes dans la communauté touchée, puis s'appuyer sur ces ressources. Il est crucial d'intégrer la protection des droits de l'homme dans tous les programmes de développement des compétences pour la vie et d'appliquer leurs principes dans les activités de planification.

Certains groupes ont des besoins de protection particuliers, comme les mineurs non accompagnés, les personnes handicapées, les personnes âgées, les personnes vivant dans des établissements spécialisés, les femmes victimes de violences ou les victimes de la traite des êtres humains. Lorsque l'on travaille avec des déplacés internes ou d'autres populations déplacées, il est important de garder à l'esprit que plus la période pendant laquelle une population ou un groupe est déplacé se prolonge, plus le risque de violations des droits de l'homme augmente.

Tous les pays du monde ont signé au moins une convention de protection des droits de l'homme couvrant les droits liés à la santé. Cela comprend le droit à la santé et au bien-être ainsi que les droits qui doivent être respectés pour garantir santé et bien-être :

- L'article 25 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) stipule que « Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille. »
- Le *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé* (1946) stipule que « la possession du meilleur état de santé possible » constitue l'un des droits fondamentaux de tout être humain.

Connaître et défendre ses droits est essentiel au bien-être psychosocial. La capacité à éprouver de l'empathie et à nouer des relations sociales saines, à gérer ses émotions, le stress et les con-



flits, à avoir l'esprit critique et analytique, à s'affirmer, à bien planifier et à prendre les bonnes décisions, contribuera certainement à un mode de vie le plus sain possible. Toutes ces capacités (et d'autres encore) sont des compétences pour la vie qui participent au bien-être psychosocial :

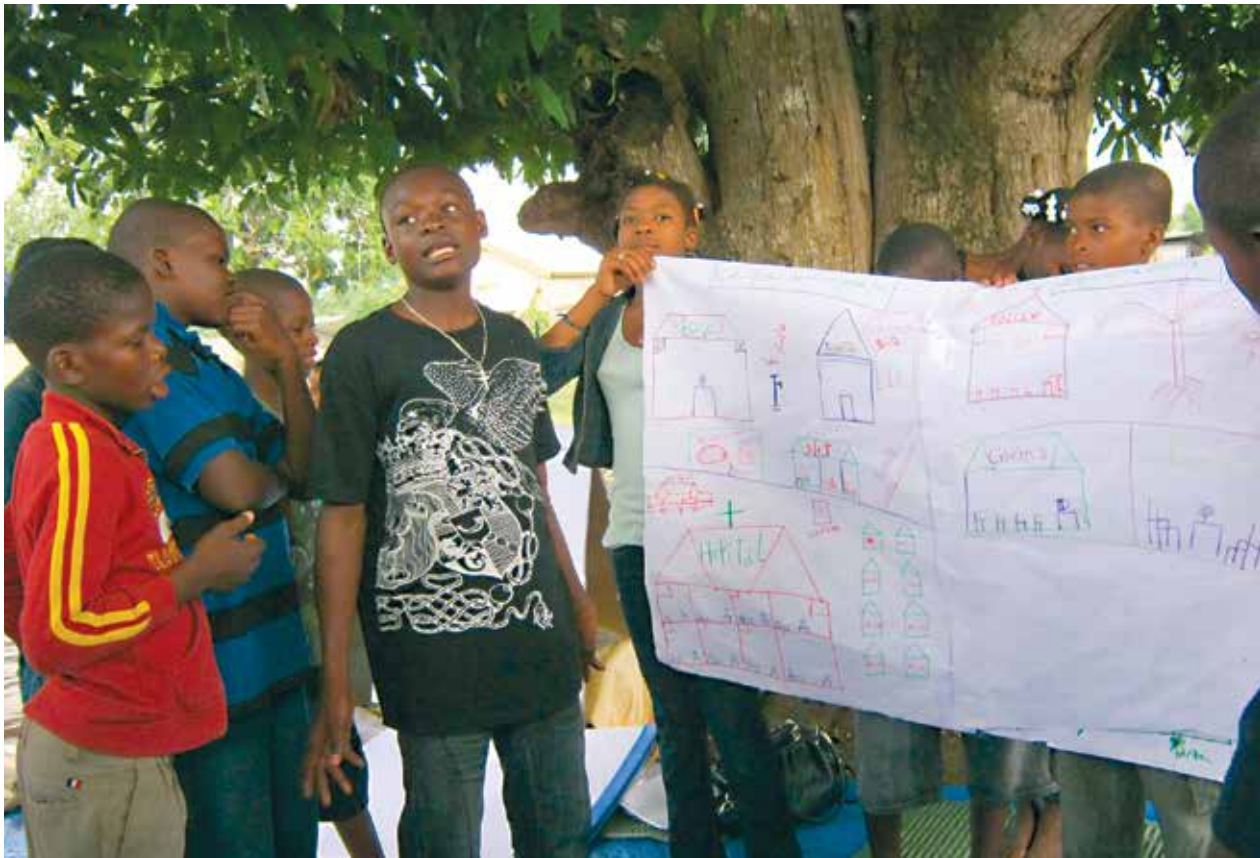
- La *Convention internationale des droits de l'enfant des Nations Unies (1989)* déclare que tous les enfants ont un droit inhérent à la vie, et que leur survie et leur développement doivent être assurés. L'article 29 souligne également que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de sa personnalité, le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités.

La capacité à analyser une situation, à négocier et à faire les bons choix – par exemple, aller à l'école au lieu de travailler à plein temps – aidera presque toujours un enfant à se développer du mieux possible. Cependant, l'éducation basée sur l'apprentissage par cœur ne développera pas forcément la personnalité, les dons et les aptitudes d'un enfant dans toute la mesure de leurs potentialités. Cela nécessite également de l'assurance, des capacités d'analyse, de résolution des problèmes et de communication, de l'empathie, de l'estime de soi, et de nombreuses autres compétences pour la vie.

Les principes des droits de l'homme et les questions de protection font partie du *Programme de renforcement de la résilience des enfants* mis en place dans de nombreux pays par la Croix-Rouge, le Croissant-Rouge et Save the Children. Les enfants apprennent et mettent en pratique des compétences pour la vie au cours de 20 sessions dirigées, abordant des thèmes comme les droits de l'enfant, la communication et la résolution des conflits ainsi que l'auto-protection face à la violence. Les parents participent à quatre sessions, dont celles sur le bien-être psychosocial, les droits et devoirs des enfants, et la protection des enfants.

### Compétences pour la vie et bien-être psychosocial

On définit le bien-être psychosocial comme un état d'être positif qui permet de s'épanouir. Dans cette définition, les dimensions psychologique et sociale du bien-être revêtent la même importance. Dans les épreuves, il est crucial de prendre en compte ces deux dimensions. Prenons l'exemple de l'impact d'une explosion sur un groupe d'écoliers blessés. Les enfants



auront certes besoin d'une prise en charge médicale d'urgence, mais leurs besoins émotionnels et sociaux seront tout aussi importants. Ils doivent savoir que la situation est maintenant sous contrôle et il faut leur donner des informations précises sur l'explosion. Ils doivent être rassurés sur le fait qu'ils ont réagi normalement à une situation anormale. Si leurs besoins psychosociaux ne sont pas satisfaits, ils pourraient avoir peur de retourner à l'école. Ils pourraient avoir du mal à se concentrer ou à trouver le sommeil, et développer de l'anxiété ou d'autres symptômes de détresse psychosociale à long terme. Dans ce cas de figure, les compétences pour la vie peuvent aider les enfants et leurs familles à mieux comprendre les réactions psychosociales au lendemain d'une crise, et à prendre des décisions éclairées sur la base de leurs besoins émotionnels.

Le développement des compétences pour la vie fait partie de nombreux programmes psychosociaux puisque favoriser le bien-être social implique de renforcer la capacité à gérer les situations sociales. Cela peut impliquer d'inculquer aux enfants des aptitudes pour gérer les conflits avec leurs pairs avec assurance, de permettre aux enfants de participer à la prise de décision au niveau local, ou d'aider les aidants en leur apprenant à pratiquer la discipline positive avec les enfants. De même, le soutien au bien-être émotionnel peut impliquer le développement de compétences par le biais du partage de connaissances et d'informations et d'une réflexion sur les expériences difficiles vécues par le passé, ou d'aider les personnes à commencer à imaginer un meilleur avenir pour elles-mêmes.

### Les Besties montrent la voie

De jeunes adolescents très réservés participent à *No Limits*, un programme mis en place par la Croix-Rouge en Nouvelle-Zélande. Repliés sur eux-mêmes, tyrannisés, isolés ou ayant

besoin de soutien du fait de leur situation familiale, ils participent au programme pour retrouver confiance en eux et acquérir des compétences pour la vie. Ils apprennent à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à communiquer, à planifier et à travailler en équipe. Le programme combine activités en plein air et modules d'apprentissage.

« Besties » est le nom des quatre jeunes qui animent le cours. Ils sont des modèles pour les adolescents. Leur crédo : « La seule limite, c'est toi ». *No Limits* a un impact durable sur les jeunes participants qui découvrent qu'ils sont capables de bien plus qu'ils ne le pensaient.



### Compétences pour la vie et résilience

La résilience est la capacité à réagir et à s'adapter efficacement à une nouvelle situation. La FICR décrit la résilience comme :

« la capacité des individus, des communautés, des organisations ou des pays exposés à des catastrophes, des crises et aux facteurs de vulnérabilité sous-jacents à

- anticiper
- réduire l'impact
- faire face
- se relever

des effets de l'adversité sans compromettre leurs perspectives à long terme. »





Les cadres de résilience reconnaissent et valorisent toujours les ressources et capacités des personnes et des communautés. Le renforcement de la résilience passe généralement par le renforcement de ces ressources et capacités. C'est pourquoi les compétences pour la vie sont essentielles pour permettre aux personnes de rebondir et de faire face aux difficultés, de trouver et de conserver un nouvel équilibre. Par exemple, une communauté qui mobilise ses actifs et ses ressources peut rebondir après une crise, comme une catastrophe naturelle due au changement climatique. En étant plus résiliente, elle s'adaptera plus facilement aux changements futurs, puisqu'elle sera capable de s'organiser et d'agir sur la base des expériences passées.



### Résilience

La résilience améliore la capacité d'adaptation. La consolidation des compétences pour la vie donne une capacité d'adaptation psychosociale qui aide à surmonter les vulnérabilités à court et à long termes. Au niveau individuel, la résilience permet de rebondir et de préserver une certaine qualité de vie malgré différentes épreuves.

Le développement des compétences pour la vie améliore la résilience et, en général, la résilience est renforcée lorsque les personnes sont capables de :

- établir de bons rapports entre elles
- communiquer efficacement
- planifier et résoudre les problèmes
- maîtriser les sentiments violents et les impulsions
- développer une image positive d'elles-mêmes et de la confiance en soi.



### Renforcer la résilience en développant les compétences pour la vie

La Croix-Rouge américaine a publié la série de messages ci-dessous, sur la résilience et le bien-être psychosocial pour les personnes touchées par des crises :

- Il est important d'avoir de bonnes relations avec sa famille et ses amis. Accepter l'aide de ceux qui vous aiment et qui vous écouteront renforce votre résilience. Aider les autres, c'est parfois aussi s'aider soi-même.
- On ne peut pas empêcher des événements stressants de se produire, mais on peut changer sa manière d'interpréter ces événements et d'y réagir. Essayez de voir plus loin que l'instant présent avec un regard plus optimiste sur les conséquences futures.
- Acceptez le changement comme inhérent à la vie. Accepter les circonstances indépendantes de notre volonté peut aider à se concentrer sur les circonstances auxquelles on peut remédier.
- Fixez-vous des objectifs réalistes. Au lieu de vous concentrer sur des tâches qui semblent irréalisables, demandez-vous : « Que puis-je faire aujourd'hui qui m'aidera à avancer dans la direction où je veux aller ? »
- Maîtrisez vos sentiments violents pour éviter qu'ils ne nuisent à vos relations avec les autres.
- Prendre confiance en sa capacité à résoudre les problèmes aide à renforcer sa résilience.
- Agissez avec détermination au lieu de vous détacher complètement des problèmes en priant pour qu'ils disparaissent tout seuls. Les gens apprennent souvent quelque chose sur eux-mêmes dans les moments difficiles ; nombreux sont ceux qui sortent renforcés de leurs épreuves.
- Évitez d'accorder une importance disproportionnée à un événement. Même lorsque vous vivez des événements extrêmement douloureux, essayez d'adopter une vision plus globale et à long terme de la situation stressante.
- Une attitude optimiste et positive vous permet d'envisager des choses positives pour l'avenir.

Prenez soin de vous. Faites les activités que vous aimez. Pratiquez régulièrement une activité physique. Certains écrivent leurs pensées et leurs sentiments. La méditation et les pratiques spirituelles aident certaines personnes à retrouver espoir.

Coping in Today's World: Psychological First Aid and Resilience for Families, Friends and Neighbors. Croix-Rouge américaine, 2010.

Aux quatre coins du monde, les Sociétés nationales organisent des groupes de soutien pour les personnes touchées par des crises. Le but est de renforcer la résilience pour que les participants puissent reprendre leur vie normale. Dans ces groupes de soutien, les participants parlent de leurs réactions à la crise. Ils acquièrent des capacités cognitives par le recueil d'informations en lien avec leur situation. Ils développent ou retrouvent progressivement des compétences pour la vie pour pouvoir avancer avec plus d'assurance.



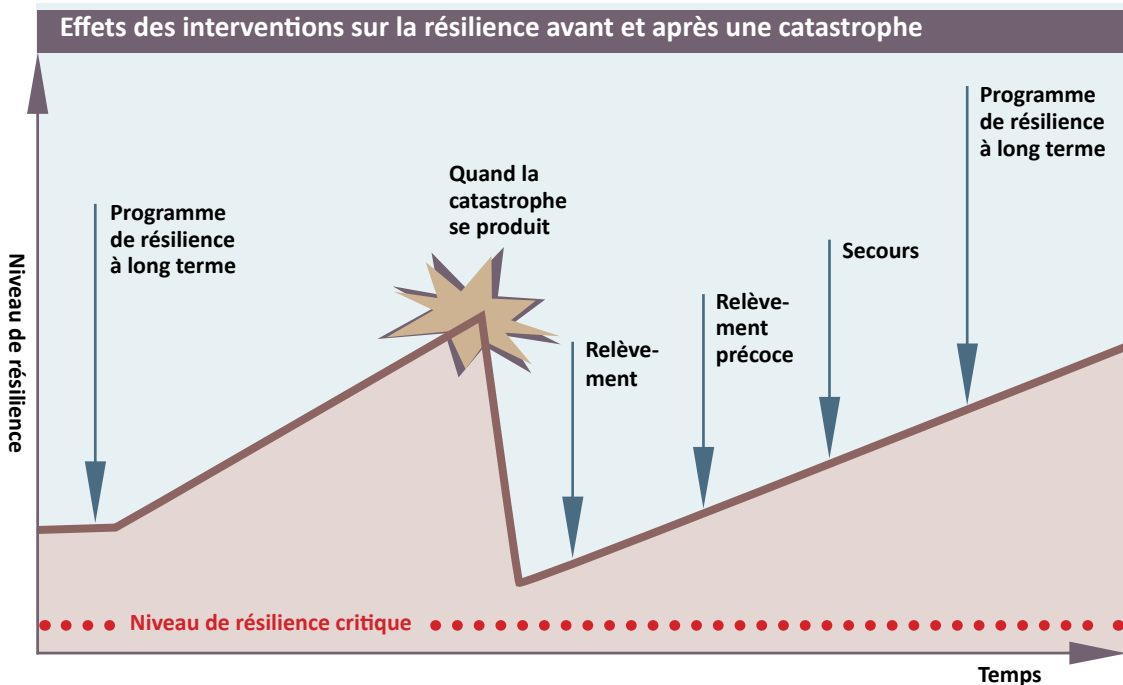
### Tourner la page après la perte

La Croix-Rouge suédoise organise des groupes de discussion pour des jeunes qui ont vécu un suicide dans leurs familles. L'objectif est de favoriser la résilience en développant les capacités d'adaptation des participants et en favorisant un sentiment de proximité. Les jeunes se réunissent une fois par semaine pour discuter de leur état général. Un participant confie : « C'est toujours très émouvant d'écouter les histoires et de voir combien nous sommes tous tristes. Mais j'ai aussi appris beaucoup de choses sur ce que l'on peut faire pour avancer, et comment surmonter la peine et le chagrin d'une manière qui nous aide à tisser des liens avec les autres et à se sentir proche d'eux. » En apprenant à gérer leurs émotions, les jeunes développent leur résilience, ce qui les aide à reprendre leur vie normale avec plus de force qu'auparavant.

### La résilience après une crise

Le diagramme ci-dessous représente l'impact d'une crise sur la résilience, et les moments où des interventions peuvent changer la vie des personnes. La ligne verticale représente le niveau de résilience d'une communauté à un moment donné. La ligne horizontale représente la période de temps au cours de laquelle les événements se déroulent. Le diagramme montre que le niveau de résilience augmente lorsque des interventions ont lieu, et baisse lorsqu'une catastrophe ou une crise se produit.

Le niveau de résilience critique, représenté par la ligne rouge en pointillés, correspond au niveau de résilience nécessaire pour que la communauté rebondisse après la catastrophe ou la crise. Si le niveau de résilience passe en dessous de ce niveau critique, la communauté ne pourra



Adapté du document La clé de la résilience: Combiner secours et développement pour un avenir plus sûr, de la Fédération internationale. Genève, 2012.

probablement pas utiliser ses actifs et ressources. Si la communauté est capable de rebondir, de tirer des enseignements de ses épreuves et de se renforcer face à l'adversité, elle pourra surmonter les moments difficiles encore mieux qu'avant. Si certaines personnes rebondiront et reprendront une vie à peu près normale, d'autres ne se remettront pas complètement et se porteront plus mal qu'avant la crise. Pour quelques-uns, la catastrophe ou la crise occasionnera de grosses difficultés, et leur résilience sera alors inférieure au seuil critique.

La résilience peut être renforcée à différents moments, comme le montre la ligne marron ; des programmes de résilience à long terme, par exemple, peuvent être mis en place avant et après les catastrophes. Même s'il est important de planifier et de mettre en œuvre des activités pendant et après les catastrophes ou les crises, il est particulièrement utile d'anticiper les crises et de développer la résilience en préparant aux catastrophes. La nature des activités et le moment où elles seront mises en œuvre dépendront des besoins des personnes touchées ainsi que de l'exposition à la crise, des vulnérabilités, des ressources et des capacités.

L'organisation d'activités de développement des compétences pour la vie, pendant les différentes phases d'une crise, contribuera à améliorer le niveau de résilience d'une population. Cela inclut également la consolidation des compétences pour la vie pendant les activités de préparation aux catastrophes, pour renforcer la résilience des groupes vulnérables dans la perspective de potentielles situations d'urgence.

### Aiguillage

Aucune personne qui a vécu une crise n'en sort totalement indemne, et beaucoup auront besoin de l'aide de leur famille, de leurs amis et de leur communauté pour se relever et s'adapter à une nouvelle situation. En fonction du degré de gravité de la crise, certaines personnes peuvent avoir besoin d'aide pour retrouver ce qu'elles ont perdu et développer de nouvelles compétences, de la résilience et des mécanismes d'adaptation.

Quelques personnes auront besoin de l'aide de professionnels, peut-être à cause de troubles mentaux datant d'avant la crise. Les personnes souffrant de troubles mentaux légers et modérés peuvent généralement être incluses dans la plupart des interventions axées sur les compétences pour la vie. Pour les personnes souffrant de troubles mentaux graves, l'apprentissage des compétences pour la vie peut être bénéfique, mais une aide spécialisée doit être offerte dans la mesure du possible.

Des personnes pourraient avoir besoin de l'aide d'un professionnel si elles :

- font allusion au suicide ou en parlent ouvertement
- souffrent de problèmes psychologiques ou mentaux datant d'avant la crise
- ont des réactions violentes sur une longue période après la crise
- représentent un danger pour elles-mêmes ou pour autrui
- ont des symptômes psychosomatiques qui persistent sur une longue période
- craignent pour leur sécurité en raison des violences et des maltraitances qu'elles subissent. Dans certains cas, l'aide de professionnels, comme les organismes d'aide juridique, les centres de crises, les refuges, etc. peut être nécessaire.

#### Quand aiguiller ?

Lorsque les problèmes psychosociaux sont graves ou persistent pendant une longue période (généralement un ou deux mois), il est recommandé d'orienter les personnes vers des professionnels.

### Facteurs de protection

Les facteurs de protection fournissent une « couverture psychologique » en réduisant le risque de conséquences psychologiques graves chez les personnes ayant connu des épreuves ou de grandes souffrances. Le niveau de résilience global d'une population peut être renforcé par un certain nombre de facteurs de protection chez les personnes, les familles et la communauté. Par exemple, appartenir à une famille et à une communauté soudées, perpétuer les traditions et la culture, avoir des croyances religieuses ou des convictions politiques fortes qui donnent le sentiment de faire partie d'un tout plus grand que soi-même, sont tous des facteurs de pro-

tection. Les enfants sont protégés lorsque leur famille prend soin d'eux, et lorsqu'ils sont soutenus au sein et en dehors de la cellule familiale. L'étude de cas ci-dessous montre comment les activités de développement des compétences pour la vie peuvent renforcer les facteurs de protection. Dans cet exemple, les activités spécifiquement organisées visaient à promouvoir de bonnes relations sociales comme moyen de protection pour les jeunes.



### Le soutien social comme facteur de protection

Organiser des activités qui permettent à des adolescents de passer du temps ensemble aide à entretenir et à renforcer les relations existantes et à nouer de nouvelles amitiés. Passer du temps avec ses pairs permet de développer ses capacités relationnelles, de se créer un réseau

de soutien, et favorise la cohésion sociale. Une étude d'un programme de soutien psychosocial (axé sur la psychoéducation et le développement des compétences de jeunes Bosniaques ayant connu la guerre en ex-Yougoslavie) a montré que l'apprentissage de compétences cognitives et relationnelles pour chercher de l'aide a été très apprécié par les participants. Ils ont cité cet apprentissage comme l'un des éléments les plus utiles du programme. Les jeunes ont découvert les différentes formes de soutien social, comme la proximité émotionnelle, le lien social et le sentiment d'être utile, et ils ont appris à identifier et utiliser les sources de soutien.

28



Leslie Otto Grebst

### Récupérer d'un traumatisme collectif

Un traumatisme collectif désigne un ensemble de blessures, décès, handicaps et stress émotionnel causés par une catastrophe de grande ampleur. Des recherches ont identifié cinq éléments essentiels dans les interventions qui suivent une catastrophe ou un traumatisme collectif. L'accent est mis sur le relèvement, la résilience et le renforcement de l'autonomie et de l'efficacité.

Les cinq éléments s'appliquent du début du traumatisme collectif jusqu'au milieu du processus de relèvement. Il s'agit de promouvoir :

1. un sentiment de sécurité
2. l'apaisement
3. un sentiment d'efficacité individuelle et collective
4. la connexité
5. l'espoir.

D'après Hobfoll, Stevan et al. « The road to resilience. Five Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Interventions » dans *Psychiatry*, vol. 70, pages 283-315, 2007.

### 1. Promouvoir un sentiment de sécurité

Après un événement traumatisant, il est courant que des personnes développent le sentiment que le monde est devenu dangereux et qu'elles ne seront plus jamais en sécurité.

Renforcer les compétences personnelles et relationnelles, comme l'empathie et la collaboration, contribuera à promouvoir un sentiment de sécurité et à rétablir la croyance que le monde est un endroit sûr. Le développement de compétences cognitives, comme la réflexion positive, restaurer la confiance et la capacité à éviter les conflits, sont également importants dans ce processus. Il peut également être utile d'informer sur les services et personnes à contacter pour obtenir informations et protection.

### 2. Promouvoir l'apaisement

Presque toujours, un événement traumatisant engendre une émotion exacerbée, une prise de conscience accrue et de l'anxiété. Il est fréquent que les gens aient des accès émotionnels, se sentent paralysés et aient des insomnies.

Les compétences pour la vie qui favorisent l'apaisement sont essentielles pour retrouver une stabilité émotionnelle. Les compétences personnelles comme la capacité à gérer le stress et les accès émotionnels favorisent l'apaisement. Les capacités de communication, comme savoir écouter et communiquer avec assurance, et les capacités cognitives, comme la réflexion positive, contribuent également à l'apaisement.

### 3. Promouvoir un sentiment d'efficacité individuelle et collective

Les personnes touchées par un traumatisme collectif risquent d'avoir le sentiment de ne plus être capables de gérer les événements de la vie. Il est vital d'avoir la conviction que les actions que l'on engage peut aboutir à un résultat positif.

Les capacités d'analyse, la planification et la fixation d'objectifs, y compris la capacité à fractionner un problème en plus petites parties facilement gérables, aideront les personnes à améliorer leur perception de leur propre efficacité.

### 4. Promouvoir la connexité

On sait que l'absence de soutien social et de liens sociaux est l'un des plus importants facteurs de risque du trouble de stress post-traumatique.

Les compétences relationnelles peuvent consolider les liens sociaux. Les compétences personnelles et relationnelles pour nouer et développer des relations, utiliser des techniques de communication et d'écoute efficaces, et la capacité à éprouver de l'empathie pour les autres et à collaborer favorisera un sentiment de proximité.

### 5. Promouvoir l'espoir

Un traumatisme collectif est généralement une expérience à laquelle on ne s'était pas préparé – il met en échec tous les mécanismes d'adaptation habituels. Si les mécanismes d'adaptation ne fonctionnent pas, cela conduit naturellement au désespoir.

Il a été démontré que les personnes qui restent positives et qui ont de solides capacités d'adaptation récupèrent mieux que les autres. Avoir de solides convictions, des valeurs fortes, un gouvernement responsable et des messages positifs transmis par les médias, peut renforcer cet état d'esprit positif.

### Principales références

Hobfoll, Stevan et al. « The road to resilience. Five Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Interventions » dans *Psychiatry*, vol. 70, pages 283-315, 2007.

FICR. *La clé de la résilience Combiner secours et développement pour un avenir plus sûr*. Genève, 2012.

UNICEF. *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires*. New York, 2011.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Rebuilding hope*. Film. Copenhague, 2009.



# Les compétences pour la vie sur le terrain



CHAPITRE

2

## Les compétences pour la vie sur le terrain

Ce chapitre contient des exemples d'activités et de programmes de développement des compétences pour la vie, mis en œuvre dans différents pays. Ces exemples sont tirés de programmes éducatifs et de soutien psychosocial ainsi que d'initiatives de prévention, d'interventions d'urgence, d'aide au relèvement, et de développement. Pour favoriser le relèvement des personnes, il est essentiel d'adapter ces programmes au contexte, à l'âge, au sexe, à l'état de santé, etc. ainsi qu'aux besoins et aux capacités.

### Différents besoins

Le monde est aujourd'hui confronté à de profonds changements et à d'immenses défis, liés à la pauvreté, aux inégalités, à la violence, à la santé et au changement climatique. Tout le monde est concerné d'une manière ou d'une autre, et surtout lorsque des crises surviennent. Dans ce genre de situation, il est crucial d'exploiter les compétences, les capacités et le potentiel de créativité dans la résolution des problèmes pour garantir un relèvement et un bien-être durables. La mobilisation des ressources communautaires par le biais de programmes de développement des compétences pour la vie favorise le relèvement et aide au développement durable. De nombreux programmes de développement des compétences pour la vie apportent cette aide en ciblant des groupes d'âge et des besoins spécifiques. Chaque groupe a des besoins spécifiques, et proposer des activités en fonction de ces besoins et capacités aide non seulement les participants, mais également la communauté dans son ensemble. L'exemple ci-dessous montre comment les activités de soutien psychosocial organisées par le Croissant-Rouge turc ont renforcé la résilience de réfugiés dans des camps.



### Gérer le stress aide les réfugiés

Le Croissant-Rouge turc avait installé des campements pour les réfugiés syriens qui fuyaient la guerre civile qui sévit en Syrie depuis 2011. Il proposa des activités de développement des compétences pour la vie, destinées à différents groupes d'âge et à des personnes présentant des besoins spécifiques. La gestion du stress était l'une des compétences pour la vie incluses au programme. Elle était enseignée dans un endroit sécurisé pour que les participants puissent librement partager leurs sentiments et pensées. Cela les a aidés à comprendre leurs réactions face à leur statut de réfugié, et leur a donné l'occasion d'exprimer leurs émotions. Les activités ont contribué à « normaliser » leur nouvelle situation, ce qui était particulièrement important pour les enfants. Plus généralement, les activités de groupe ont aidé à créer de nouveaux liens et ont renforcé les relations existantes. Cela a été utile pour renforcer la résilience globale des réfugiés des camps.

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur différents groupes : les enfants, les jeunes, les femmes et les hommes, les personnes âgées, les handicapés, et les volontaires.

### Enfants

Dans des situations très difficiles, les enfants ont encore plus besoin d'attention et de protection. Après une catastrophe, leurs besoins et leur bien-être sont prioritaires. La manière dont les enfants surmontent la catastrophe et leur niveau de résilience dépendent de nombreux facteurs, notamment de leur âge, de leur sexe, de leur situation familiale, de leurs conditions de vie, et de leur sentiment d'appartenance et d'acceptation au sein de la communauté. Parfois, les enfants qui ont vécu des moments extrêmement difficiles ont besoin d'une attention et d'un soutien particuliers pour s'en sortir et récupérer.





Nazia Rustam/Croissant-rouge du Pakistan

### Autonomiser les enfants

Dans le Sichuan, la Société de la Croix-Rouge de Chine a intégré son programme de soutien psychosocial au programme scolaire. Les activités visent à aider les enfants à tourner la page après le séisme de 2008, et à reprendre une vie normale. Le programme comprend un module d'apprentissage de compétences personnelles et relationnelles, dans lequel les professeurs et les élèves font des activités axées sur l'expression de la reconnaissance lors desquelles les enfants trouvent des moyens de manifester leur gratitude à l'égard des professeurs, des parents, de l'école et également de la nation. Des programmes similaires ont été mis en place au Pakistan.

Les enfants autonomisés par l'apprentissage des compétences pour la vie acquièrent des connaissances et développent des attitudes et des compétences qui contribuent à un mode de vie sain. Les compétences personnelles comme la conscience de soi et la gestion des émotions, les compétences cognitives pour l'adaptation et la résolution des problèmes, et les compétences relationnelles comme l'affirmation de soi, peuvent aider les enfants à se reconstruire émotionnellement et à reprendre leurs activités quotidiennes. Lors d'un programme de renforcement de la résilience des enfants, mis en place récemment dans une région occupée par des forces armées, un garçon de 12 ans raconte : « Avant de participer au programme, j'entendais le bruit des mitraillettes dans ma tête. Jour et nuit, le bruit ne s'arrêtait jamais. Aujourd'hui, je peux jouer librement. Avant le programme, je ne pouvais pas dire ce que je pensais à mes parents, mes proches ou mes professeurs. Aujourd'hui, j'ai repris confiance et je peux parler librement. » Au cours du programme, le garçon a appris à comprendre ses réactions et à les gérer. Ses amis et lui ont appris à s'exprimer en toute franchise devant des adultes – une grande réussite dans une société où ce n'est pas l'usage.

### L'adaptation des enfants dépend de :

- âge
- sexe
- handicaps
- situation familiale
- conditions de vie
- sentiment d'appartenance
- niveau d'acceptation au sein de la communauté
- mécanismes de soutien social, etc.



Ninos Stradze/Société de la Croix-Rouge de Géorgie

### Des filles qui vivent dans la rue utilisent les compétences pour la vie

Au Bangladesh, les compétences pour la vie aident des filles qui vivent dans la rue à survivre contre vents et marées. Comme elles n'ont pas accès à une éducation formelle, les ONG offrent à ce groupe d'enfants très vulnérables une éducation informelle, une éducation sanitaire et un mentorat. Les filles qui travaillent à Dhaka, la capitale, utilisent les compétences pour la vie pour survivre dans la rue. L'union est l'un des éléments clés, et les filles se sont rendu compte qu'elles pouvaient résoudre leurs problèmes ensemble. Un groupe de filles raconte : « Si une des filles travaille dans une maison et que son employeur la maltraite ou l'accuse de vol, nous pouvons aller ensemble chez lui pour lui faire comprendre que, certes, nous sommes pauvres, mais que nous ne sommes pas pour autant des voleuses. » Les filles ont également décidé de lutter contre la maltraitance. « Nous pouvons travailler ensemble pour faire en sorte que personne ne puisse agresser une fille en toute impunité. » Les filles pouvaient par exemple prévenir la police ou prendre à partie les employeurs ou d'autres hommes violents. Les filles voulaient identifier d'autres membres de la communauté qui pourraient rejoindre leurs initiatives visant à instaurer la justice. Par ailleurs, elles se sont rendu compte que la solution ne consistait pas seulement à éviter les auteurs de troubles, mais également à accepter dans une certaine mesure que tout ne dépendait pas de leur volonté.

### Impliquer les parents et les aidants

En général, le fait d'impliquer les parents et les aidants dans les activités renforce les réseaux de soutien des enfants. Pour autant que les enfants soient en sécurité, le rapprochement avec les parents, les aidants et d'autres adultes de confiance, et leur implication, sont extrêmement bénéfiques pour les enfants. Dans le *Programme de renforcement de la résilience des enfants* par exemple, des réunions au sein de la communauté, des réunions avec les parents et aidants, et des formations pour les animateurs sur les méthodes participatives contribuent à construire un soutien communautaire dans la vie des enfants concernés.

On peut impliquer les parents et aidants de nombreuses manières. Renforcer les compétences en parentalité positive, organiser des groupes de soutien, fournir des jouets à la communauté pour aider les enfants à retrouver la joie de jouer avec leurs amis – toutes ces activités aident les parents et les aidants, et permettent progressivement aux enfants de retrouver leur bien-être. Après les inondations de 2010, des volontaires de la Société du Croissant-Rouge pakistanais ont rencontré des groupes de parents du même sexe pour discuter des réactions de leurs enfants à la catastrophe, et de la manière d'améliorer leur bien-être. Pour ces discussions, les volontaires se sont appuyés sur les ressources du site Internet du Centre PS de la FICR sur le stress des enfants et l'adaptation.





### Enfants présentant des besoins spécifiques

Si certains programmes pour enfants s'adressent à l'ensemble des enfants d'une communauté donnée, d'autres programmes ciblent les enfants présentant des besoins spécifiques, comme les enfants atteints de maladies transmissibles ou présentant un handicap.

### Les jeunes

L'adolescence est une période de transition physique, sociale et psychologique entre l'enfance et l'âge adulte. Les perceptions et définitions de l'adolescence varient d'un pays à l'autre selon les réalités, cultures et croyances locales. Les jeunes peuvent représenter une formidable ressource pour leur communauté, puisqu'ils apportent de l'énergie et de l'idéalisme dans des situations difficiles. Mais ils peuvent aussi être particulièrement vulnérables dans des périodes de crise ; surtout s'ils perdent les membres de leur famille qui assuraient leur protection, s'ils ne vont plus à l'école ou si leurs communautés sont déplacées. Les jeunes subissent des pressions qui les exposent à des épreuves et à des violences, par exemple les mariages précoces, le travail des enfants et l'enrôlement dans des forces armées. En général, ils sont mal équipés pour gérer ces difficultés, et ils sont encore dans le processus de construction de leur personnalité.

### Différents besoins

Lorsque l'on travaille avec des adolescents, il est important d'identifier précisément les besoins du groupe en question. Tous les jeunes ne peuvent pas être traités globalement, comme s'ils étaient tous pareils. Les jeunes adolescents et les adolescents plus âgés ont des besoins différents par exemple, et les programmes destinés aux jeunes doivent tenir compte de ces différences. Il est tout aussi important d'être conscient des différences entre les sexes, puisque les jeunes garçons et les jeunes filles n'ont pas toujours les mêmes besoins. Les programmes humanitaires et de développement ont tendance à négliger les besoins des jeunes adolescentes. Dans le cadre d'une évaluation à mi-parcours d'un programme du Croissant-Rouge, on s'est ainsi aperçu que les jeunes garçons avaient plus d'occasions de participer à des activités sociales (tournois de football et excursions par exemple) que les jeunes filles. Les jeunes filles n'avaient pas le droit de sortir de chez elles, sauf pour aller à l'école.

Le programme a remédié à cela par la mise en place un salon de beauté Croissant-Rouge. Les activités menées dans le salon de beauté étaient utilisées comme passerelle vers d'autres activités de développement des compétences pour la vie, acceptables socialement, parmi lesquelles des activités sur la gestion du stress, comment faire face à ses émotions et comment s'affirmer. Cet exemple montre l'importance d'avoir en tête des activités de développement des compétences pour la vie spécifiques à chaque sexe lorsque l'on planifie et évalue des programmes de développement des compétences pour la vie.

### Lutter contre la stigmatisation et la discrimination

La stigmatisation et la discrimination des enfants rendus vulnérables par le VIH et le sida est un problème majeur dans les écoles d'Éthiopie ; c'est pourquoi un programme a été mis en place pour y remédier. Le programme était axé sur l'amélioration des compétences pour la vie pour s'adapter à la situation et être plus conciliant à l'égard des enfants concernés ou infectés par le VIH et le sida. Un programme d'éducation par les pairs a été lancé, avec des sessions de développement des compétences pour la vie sur les thèmes de la communication, de la résolution des conflits, et sur comment procéder à des changements, surmonter les difficultés et prendre des décisions. Ces compétences pour la vie ont aidé les enfants à résoudre des problèmes, à communiquer de manière plus positive et à mieux s'intégrer. Les plus vulnérables ont pris de l'assurance et ont appris à collaborer avec d'autres enfants. Au cours d'une formation aux compétences pour la vie, une petite fille racontait : « Il y a quelque temps, je me suis disputée avec une amie. Après la session sur la résolution des conflits, nous nous sommes retrouvées pour discuter de ce qui s'était passé. Mon amie est atteinte du VIH et j'avais dit du mal d'elle. Je me suis rendue compte que j'avais eu tort et je me suis excusée. »



### Des compétences pour la vie pour renforcer la résilience

L'apprentissage de compétences pour la vie permet aux jeunes de renforcer leur résilience naturelle. Les compétences personnelles, comme comprendre les émotions violentes et les transformations du corps et apprendre à s'y adapter, aident les jeunes à gérer le stress et le changement vécus. Pratiquer l'empathie aide également les jeunes à apprendre le respect et la tolérance envers les autres. Les compétences relationnelles comme la collaboration, la négociation et la résolution des conflits, jouent toutes un rôle important pour la transformation de situations conflictuelles en alternatives pacifiques. Après un conflit armé, les compétences cognitives, comme comprendre la diversité, peuvent aider les jeunes à développer le sens de la solidarité, ce qui est important pour rétablir la paix.



#### Sortir de la violence

La Société de la Croix-Rouge ougandaise a réalisé une étude sur les jeunes hommes déplacés à l'intérieur du pays, vivant dans des camps au nord de l'Ouganda. Les jeunes hommes avaient grandi pendant la guerre, ce qui les avait traumatisés. Nombre d'entre eux étaient devenus alcooliques et avaient commis des viols. Ils avaient perdu tout espoir pour l'avenir. La Croix-Rouge décida de lancer un programme psychosocial autonome, axé sur l'empathie et la gestion de la pression des pairs. Au cours de ce programme, l'un des jeunes hommes se rendit compte du mal qu'il se faisait à lui-même et qu'il faisait aux autres. Il profita du programme pour apprendre à cultiver des tomates afin de les vendre sur le marché, et il trouva ainsi un moyen de subsistance qui lui permit d'être indépendant.

36



Croix-Rouge danoise Jeunesse

#### L'apprentissage des compétences pour la vie comme moyen préventif

L'apprentissage des compétences pour la vie peut également empêcher les jeunes de se faire du mal ou d'être exploités ou maltraités par d'autres personnes. Savoir communiquer – une compétence relationnelle élémentaire – aide les jeunes à différents niveaux. Renforcer les capacités cognitives, comme apprendre à analyser une situation, aide à évaluer l'impact potentiel des actions des autres. Connaître leurs droits peut aider les jeunes à la recherche de protection et de soins à prendre confiance. Les jeunes peuvent également contribuer à expliquer l'importance d'avoir des droits aux autres membres de la communauté. S'ils développent leurs aptitudes et leurs connaissances, et qu'ils sont soutenus aux moments clés de leur vie, les jeunes peuvent réduire leur vulnérabilité.





## Les hommes et les femmes

Les activités de développement des compétences pour la vie sont souvent organisées au sein des communautés, et offrent une aide précieuse aux personnes directement et indirectement touchées par la difficulté en question. Les hommes et les femmes qui ont été autonomisés grâce au renforcement de leurs compétences pour la vie sont mieux à même de prendre soin d'eux-mêmes et des autres. Dans le *Programme de renforcement de la résilience des enfants*, les sessions organisées pour les parents ou les aidants sont très appréciées. Les parents et les aidants expriment leur reconnaissance de l'opportunité qui leur est offerte d'apprendre de nouvelles aptitudes pour écouter leurs enfants, leur parler et comprendre leurs besoins. L'apprentissage de nouvelles compétences pour la vie améliore la confiance en soi, et cela développe la résilience de la communauté tout entière.

### Psychoéducation

La psychoéducation est une méthode visant à renforcer la capacité des gens à gérer des situations difficiles. Généralement, elle implique la fourniture d'informations générales sur les réactions courantes aux crises ou l'impact de maladies chroniques, et une formation aux capacités d'adaptation pour réduire le stress. La psychoéducation autonomise les participants, en leur permettant de comprendre leurs propres réactions ou celles de leur famille face à des situations pénibles, en les formant aux mécanismes d'adaptation, aptitudes et compétences, et en leur fournissant des ressources et des alternatives pour gérer les épreuves dans une vie difficile et stressante.

## Tenir compte des différents besoins

Face à des crises, les adultes doivent apprendre à faire face aux difficultés et au stress dans leur vie et dans celles des personnes à leur charge. La réaction des hommes et des femmes face aux épreuves dépend de leurs forces et de leurs faiblesses, et des facteurs de protection et de risque présents dans leur vie. Lorsque l'on planifie des activités de développement des compétences pour la vie dans différents contextes, il est important de prendre en compte ces facteurs.

Les attentes et normes culturelles régissent la manière dont les activités de développement des compétences pour la vie sont planifiées et organisées. L'âge, le statut socioéconomique et marital, l'origine ethnique et le niveau d'éducation influent également sur les besoins et les opportunités. Il peut être judicieux de former des groupes du même sexe ou d'organiser des activités de soutien pour les personnes qui vivent les mêmes expériences, comme le deuil, le chômage ou le fait de vivre dans une communauté ravagée par la drogue.

### Choisir la bonne voie

### Renforcer le processus de relèvement

Le processus de relèvement peut être facilité par le renforcement :

- des compétences relationnelles, par exemple en apprenant à développer des réseaux sociaux et à s'affirmer
- des compétences cognitives, comme la réflexion rationnelle, la fixation d'objectifs réalistes et la résolution des problèmes
- des compétences personnelles, comme apprendre à gérer ses émotions.



La Croix-Rouge hondurienne a créé un programme de prévention de la violence pour les jeunes adultes, qui s'articule autour d'« espaces de rencontre ». Ces espaces réunissent de jeunes adultes pour des activités pédagogiques et de soutien psychosocial. Le programme a été mis en place dans une région où il est facile de sombrer dans la drogue ou la violence. Les compétences pour la vie aident les jeunes adultes qui ont été rejetés toute leur vie à changer leurs comportements. Ils apprennent à parler de leurs difficultés, à résister à la pression de leurs pairs et à se fixer des objectifs. Il s'agit d'un programme à long terme, puisque la prévention de la violence prend du temps. Il repose sur une relation de confiance, ce qui permet aux jeunes de s'exprimer ouvertement et de se préparer à changer. Un jeune homme, aujourd'hui volontaire de la Croix-Rouge, témoigne : « Maintenant nous parcourons le monde le sourire aux lèvres, en disant aux autres jeunes : choisissez la bonne voie ! »

### Problématique hommes/femmes

Dans la plupart des sociétés, les hommes et les



femmes n'assument pas le même rôle. Ces différents rôles font que les hommes et les femmes ont différents besoins et différentes compétences pour la vie. Si l'on ne tient pas compte de ces différences, les conséquences sur la sécurité et la survie des personnes touchées par des crises peuvent être terribles. Les femmes et les hommes évoquent souvent des préoccupations différentes et apportent différents points de vue. Il est donc crucial d'écouter et de consulter aussi bien les hommes que les femmes pour que les réponses apportées profitent autant aux uns qu'aux autres.

### Sexe



Alister Bignell



#

#### compétences pour la vie de femmes victimes de la traite des être humains

La Croix-Rouge norvégienne aide des femmes qui ont survécu à la traite des être humains. Les femmes victimes de cette traite sont solitaires ; elles ont une piètre estime d'elles-mêmes et ne font pas confiance aux autres. Des volontaires de la Croix-Rouge rencontrent les femmes une fois par semaine pour préparer un repas ensemble, puis, après le dîner, ils aident les femmes à faire leurs devoirs. En effet, la plupart des femmes participent à des programmes d'éducation publics, où elles apprennent des compétences qui leur serviront lorsqu'elles retourneront dans leur pays d'origine.

La Croix-Rouge norvégienne anime également un réseau d'amitié dans lequel des femmes du programme sont accompagnées par des volontaires. Les activités de la Croix-Rouge visent à apporter de la stabilité et un sentiment de sécurité dans la vie des femmes, après une période extrêmement éprouvante. Les volontaires donnent la possibilité aux femmes de parler de ce qu'elles ont vécu. En tissant progressivement des liens de confiance entre elles, les femmes apprennent à communiquer avec les autres et à leur faire à nouveau confiance. Elles prennent de l'assurance et commencent à réfléchir aux épreuves qu'elles ont traversées et à comprendre leurs réactions. Toutes ces opportunités de développement et de relèvement sont renforcées par l'apprentissage de compétences personnelles, relationnelles et cognitives.

Le terme « sexe » renvoie aux différences sociales qui existent entre les femmes et les hommes au cours de leur vie, différences qui sont assimilées. Même si elles sont profondément ancrées dans toute culture, elles peuvent évoluer au fil du temps. Ces différences varient considérablement d'une culture à l'autre, et même au sein des cultures.

IASC. Gender Handbook in Humanitarian Action, 2006.

**Les réseaux développent les**



Dans certaines cultures, les femmes n'abordent pas certaines questions en présence d'hommes, et vice versa. Un bon programme de développement des compétences pour la vie doit donc parfois prévoir des groupes du même sexe et des groupes mixtes. Cela est d'autant plus important lorsque l'on aborde les violences faites aux femmes. Aider les femmes à prendre confiance en elles et à s'affirmer par exemple, nécessite l'implication et le soutien actifs des hommes. Autrement, les femmes pourraient faire face à des réactions violentes de la part des hommes, et les difficultés auxquelles les hommes sont confrontés risqueraient de ne pas être convenablement traitées.

Apprendre aux femmes des compétences pour la vie spécifiques peut également contribuer à prévenir la violence et la maltraitance. Apprendre à dire « non » avec fermeté mais sans agressivité, peut aider à gérer les menaces de violence. Savoir comment éviter les zones potentiellement dangereuses et manifester une conscience de soi renforcent l'estime de soi et la confiance en soi. Il est également crucial de développer les compétences pour la vie pour chercher de l'aide, par exemple pour trouver des informations sur une crise, les centres de soutien psychosocial et une aide juridique.

### Les personnes âgées

Le manque de sensibilisation et d'information du public sur les contributions, les situations, les problèmes et les besoins des personnes âgées aboutit généralement à des perceptions négatives du vieillissement. Cela conduit à une marginalisation des personnes âgées et au mépris de leurs capacités et besoins. Les personnes âgées peuvent être extrêmement vulnérables dans une situation de crise, ou si elles sont en proie à de graves difficultés pendant une longue période. Sans soutien familial ou communautaire, elles peuvent se retrouver livrées à elles-mêmes ; beaucoup souffrent de solitude, d'un sentiment d'inutilité et de peur, même lorsqu'elles s'accommodent tant bien que mal de leur situation.



Leif Jonasson

Les personnes âgées sont plus vulnérables face à la crise financière mondiale et au changement climatique. Les moyens de subsistance des familles rurales et urbaines pauvres ont été touchés dans tous les pays, avec un impact considérable et disproportionné sur les plus pauvres. La pauvreté a augmenté à cause de la crise. Cela a alourdi la charge économique et sociale supportée par ceux qui ont déjà du mal à vivre avec un accès limité aux soins, à l'eau potable, à l'assainissement, à une nourriture équilibrée, à un logement en dur, et qui vivent dans un environnement dangereux et sans sécurité financière.

Les personnes âgées comptent parmi les groupes les plus vulnérables pendant les conflits. Créer des lieux de rencontre ou des espaces sécurisés peut leur être d'un grand secours. En République démocratique du Congo par exemple, le conflit armé a fait des millions de déplacés internes qui vivent dans des familles d'accueil ou dans des camps. Les liens sociaux et communautaires dont dépendent de nombreuses personnes âgées ont été rompus, et les personnes âgées déplacées se sont retrouvées isolées de leur famille et de leur communauté. Les « espaces

### Se libérer de la honte

Une femme victime d'abus sexuels a participé à un programme de développement des compétences pour la vie mené par la Croix-Rouge en Afrique du Sud. Elle avait tout le temps peur, des cauchemars l'empêchaient de dormir et elle ne faisait confiance à personne. Sur son expérience du programme, elle raconte : « Au début, je n'étais pas du tout à l'aise. On a commencé par faire des activités ludiques et des jeux de rôles. On a discuté de la maltraitance et j'ai découvert que d'autres femmes avaient vécu les mêmes choses que moi. J'ai appris à m'affirmer et à dire « non » aux abus avec des mots et avec mon corps. Nous nous y sommes exercées avec le jeu de rôle. Nous avons parlé de notre valeur en tant qu'êtres humains et j'ai appris à me forger une estime de moi-même. Cela m'a fait voir que je n'avais pas à avoir honte de ce qui s'était passé. » Cette femme a également compris l'importance de l'éducation, et elle a pris conscience qu'elle devait se battre pour son avenir.



sociaux » sont devenus vitaux pour de nombreuses personnes âgées congolaises. Elles s'y rencontrent pour discuter des difficultés qu'elles rencontrent et les analyser, et elles s'aident mutuellement à résoudre leurs problèmes. Des formations sur les droits des personnes âgées sont dispensées, et des activités intergénérationnelles, dans lesquelles des personnes âgées et des plus jeunes s'écoutent et s'aident mutuellement, aident à réduire le fossé entre les générations.

Avec ce genre d'activité, comme avec la plupart des activités de développement des compétences pour la vie, il faut du temps avant que les effets des activités ne se fassent sentir. Les personnes âgées qui vivent une longue crise humanitaire ont parfois besoin de développer différentes compétences pour la vie, y compris des capacités cognitives (comme savoir utiliser les mécanismes d'adaptation appropriés), personnelles (comme savoir gérer ses émotions et ses besoins) et relationnelles (comme nouer et entretenir de nouvelles relations).



### Autonomiser les personnes âgées

Après le séisme de 2010 en Haïti, HelpAge International, une organisation qui aide les personnes âgées à faire valoir leurs droits, a créé un programme visant à nouer des amitiés entre les volontaires et les personnes âgées qui vivaient dans les camps de survivants du séisme. Les personnes âgées reçoivent des visites, de l'aide pour leur hygiène personnelle en cas de besoin, des informations sur la santé et la sécurité ainsi qu'un soutien émotionnel. Quelque temps après le séisme, une femme âgée souffrait de palpitations, d'agitation et d'angoisse, dues à la crainte d'un ouragan imminent. Un ami l'a aidée à se concentrer sur les sensations à l'intérieur de son corps, en se remémorant ce jour du mois de mai où une source d'eau potable arriva enfin au camp. « Nous nous sommes concentrés sur les sensations qu'elle a ressenties en buvant enfin cette eau fraîche, et au contact de l'eau lorsqu'elle faisait la lessive ou la vaisselle, » raconte son ami. Ses capacités d'adaptation l'ont aidée à surmonter ses peurs et à affronter l'ouragan de manière plus sereine.





## Les personnes handicapées

On estime à environ un milliard le nombre de personnes qui souffrent d'une forme de handicap. *La Convention relative aux droits des personnes handicapées* protège et promeut les droits des personnes handicapées. Tous les programmes et activités de développement des compétences pour la vie doivent donc inclure les personnes handicapées et leur être accessibles.

### La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) reconnaît les droits des personnes handicapées en promouvant, protégeant et assurant une pleine jouissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales avec le respect de leur dignité. Les personnes handicapées incluent les personnes souffrantes de déficiences physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles à long terme, lesquelles, combinées à différents obstacles, peuvent les empêcher de participer pleinement et efficacement à la vie en société sur un pied d'égalité avec les autres.



Laura Predolini/(REUTERS/NOI/press)

41

Mais malheureusement, de nombreuses personnes handicapées sont confrontées à des obstacles comme l'inégalité de l'accès aux soins, à l'éducation, à l'emploi et à des revenus. Autonomiser ces personnes par le biais d'activités ciblées visant à leur apprendre des compétences pour la vie, peut améliorer leur bien-être psychosocial, et ainsi favoriser leur participation active dans leur communauté.

Renforcer la confiance en soi et l'estime de soi par le biais d'activités de développement des compétences pour la vie peut par exemple aider à affronter les difficultés du quotidien. La formation aux compétences cognitives peut aider les personnes handicapées à faire valoir leurs droits et à faire tomber les préjugés. Il est important d'accompagner les personnes handicapées pour qu'elles puissent prendre conscience de leurs droits, vivre de manière autonome, et développer leurs compétences.

### Développer l'apprentissage des compétences pour la vie

Il est crucial de développer les activités de développement des compétences pour la vie pour les personnes handicapées si l'on veut améliorer leur intégration, et de les combiner avec des initiatives visant à répondre à des besoins spécifiques. Les programmes doivent toujours être conçus de manière à profiter à tous, y compris aux personnes handicapées, en tenant compte des besoins spécifiques à tous les niveaux. *Le Programme de renforcement de la résilience des enfants*, par exemple, insiste sur le fait qu'aucun enfant ne doit être exclu à cause d'un handicap, et sur la nécessité d'adapter les activités afin que tout le monde puisse y participer. Lors de la sélection des enfants pour une activité ou un programme, il est essentiel d'utiliser des méthodes non discriminatoires.

#### Discrimination

La discrimination consiste à empêcher des personnes d'exercer leurs droits en raison de leur handicap.

### Terminologie

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) utilise le terme « personnes handicapées ». D'autres directives et ressources internationales et nationales sur le handicap utilisent les termes « personnes handicapées » et « population handicapée ». Le terme « personnes handicapées » est généralement privilégié puisqu'il est utilisé dans la Convention. Le terme « personnes handicapées » désigne des personnes tandis que le terme « population handicapée » est parfois perçu comme un terme plus générique. Il est conseillé de choisir avec souplesse le terme qui aide à véhiculer le bon message.



### Familles comprenant des personnes handicapées

Les parents qui ont des enfants handicapés, et les parents qui sont eux-mêmes handicapés, ont des besoins particuliers. Dans certaines communautés, les familles dont certains membres sont handicapés sont marginalisées et exclues. Elles se voient souvent refuser l'accès à l'éducation et à l'emploi, et elles ont très peu de contacts avec les autres personnes.

Les activités de développement des compétences pour la vie aident les familles à gérer les difficultés qu'elles rencontrent dans des situations de crise. Lors d'un atelier de ce type en Ouganda, l'un des participants a ainsi fait part de son étonnement à pouvoir s'exprimer librement pour la première fois. Le programme donnait l'occasion à de jeunes hommes et à de jeunes femmes d'échanger leurs opinions et leurs idées, et cela leur a donné confiance et courage pour l'avenir.

### Les attitudes changent lorsque les enfants handicapés s'expriment

La Croix-Rouge et le Croissant-Rouge ont mis en place un programme destiné aux familles victimes de conflits armés et de catastrophes naturelles, et axé sur les compétences pour la vie et des activités récréatives. L'attitude à l'égard des enfants handicapés a changé lorsqu'ils ont été intégrés aux sessions organisées à l'école. Les enfants racontèrent à leurs camarades de classe que lorsque les échanges de tirs ont commencé, certains d'entre eux ont été abandonnés sur place. Cette histoire a ému les autres enfants, et ils ont témoigné de la sympathie et de la compassion pour leurs camarades handicapés. L'une des grandes réussites de ce programme a été de permettre aux enfants handicapés de participer pour la première fois à un grand tournoi sportif auquel la communauté tout entière a participé, avec des activités sportives adaptées à leurs besoins.

### Promouvoir l'intégration

Pour promouvoir l'intégration des enfants et des parents handicapés :

- Formez des groupes d'entraide, où les parents peuvent rencontrer d'autres parents, s'informer sur les handicaps, apprendre à accompagner du mieux possible leurs enfants, défendre leurs droits, etc.
- Défendez les droits à l'éducation, à la santé et à d'autres services, et sensibilisez les communautés aux obstacles à l'accès aux services et aux infrastructures.
- Faites participer des personnes handicapées à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation des services.
- Assurez-vous que des informations soient accessibles, et organisez le transport pour que les familles puissent accéder aux services, en leur fournissant une aide complémentaire au besoin.
- Organisez des activités sociales pour favoriser l'intégration.

Handicap International. Disability Checklist for Emergency Response, 2005.



### Réaliser le potentiel

Au Rwanda, une ONG locale a organisé des ateliers pour les parents et tuteurs d'enfants malvoyants. Le programme de l'atelier comprenait une sensibilisation sur les droits et capacités des personnes malvoyantes, et une formation sur l'orientation et la mobilité. À la fin du programme, les parents ont exprimé leur reconnaissance, en se disant ravis de ce qu'ils avaient appris. Avant le programme, ils empêchaient leurs enfants d'utiliser certaines compétences qu'ils avaient apprises à l'école, mais cela a changé grâce à l'atelier.



Nick Heppenstall



Ståle Wig/Croix-Rouge norvégienne

## Volontaires

Les volontaires constatent souvent qu'ils profitent personnellement de l'apprentissage des compétences pour la vie au cours de leur travail auprès des personnes vulnérables en situation de crise. Un volontaire de la Croix-Rouge philippine qui aidait des enfants après le typhon qui a frappé Mindanao en 2011, raconte que le fait de jouer et de parler avait aidé les enfants à se relever. Il a vu comment les enfants, accablés par le chagrin, ont malgré tout réussi à s'ouvrir et à raconter leur histoire. Grâce à ces activités, les enfants ont commencé à reprendre espoir en l'avenir. Les volontaires eux-mêmes avaient été formés à la gestion du stress ainsi qu'à la manière de s'organiser et de présenter des informations à des pairs lorsqu'ils sont sous pression, aptitudes qui se sont avérées cruciales pour leur travail.

Après l'attentat à la bombe et la fusillade en Norvège en juillet 2011, la Croix-Rouge norvégienne a régulièrement organisé des réunions de suivi où les volontaires pouvaient raconter ce qu'ils avaient vécu. Un programme spécial a été mis en place pour former et aider les volontaires à accompagner les jeunes qui rentraient chez eux après avoir assisté à la tragédie, ainsi que leurs proches. Dans le cadre du programme, les volontaires ont appris de nombreuses compétences cognitives, personnelles et relationnelles qui les ont aidés dans leur vie privée ainsi que dans leur travail de volontaire.

En 2012, la Société du Croissant-Rouge afghan a mis en place un programme de développement des compétences pour la vie pour ses volontaires, axé sur la gestion des émotions, la gestion du stress et l'écoute active. En mettant ainsi l'accent sur les aptitudes personnelles et relationnelles, le programme a aidé les volontaires à se préparer à travailler dans des conditions extrêmes et dans des régions isolées.



### Les volontaires y gagnent aussi

Les volontaires du Croissant-Rouge palestinien tirent profit des activités de développement des compétences pour la vie qu'ils animent pour des groupes. Un volontaire témoigne : « La première fois que j'ai rencontré les autres volontaires, ils étaient timides et n'osaient pas exprimer leurs points de vue devant les autres. Mais grâce à ces activités, ils ont incroyablement progressé. Par exemple, ils utilisaient des jeux pour aider les participants à exprimer leurs points de vue, et ainsi renforcer leur confiance en eux-mêmes. En même temps, les volontaires ont eux-mêmes gagné en assurance ! Une volontaire soumise à des règles très strictes chez elle m'a confié qu'elle avait désormais plus de facilité à parler à ses parents. Les activités de développement des compétences pour la vie ont eu un effet thérapeutique sur tous les volontaires. »

### Principales références

Bruijn, Paulien et. al. *Count me in. Include people with disabilities in development projects. A practical guide for organisations in North and South*. Veenendaal, 2012.

Handicap International. *Handicap International Disability Checklist for Emergency Response*, 2005.

IASC. *Gender Handbook in Humanitarian Action*, 2007.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Soutien psychosocial dans la communauté : Trousse de formation*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Interventions psychosociales : Manuel*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR et Save the Children. *Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Prendre soin des volontaires : Outils de soutien psychosocial*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Children's Stress and Coping*. Emergency Response Unit leaflet.



# Évaluation des besoins en développement de compétences pour la vie



Nana Wiedemann

CHAPITRE

3

## Évaluation des besoins en développement de compétences pour la vie

Ce chapitre explique l'importance de l'évaluation des besoins, et fournit des conseils pour préparer et mener une évaluation des besoins adaptée à une intervention axée sur le développement des compétences pour la vie. Différents types d'évaluation sont décrits et des exemples de questions sont fournis pour différents groupes cibles. Le chapitre est parsemé d'exemples tirés d'expériences sur le terrain.

### Pourquoi faire des évaluations ?

Les évaluations sont essentielles pour déterminer les activités de développement des compétences pour la vie à mettre en œuvre dans un contexte donné. Avant de commencer à planifier un programme, une évaluation des besoins permet de cerner la situation, le « mode de fonctionnement » des personnes, la façon dont elles perçoivent leurs besoins et les solutions possibles pour elles-mêmes. Le processus d'évaluation lui-même sensibilise sur le lien entre compétences pour la vie et relèvement.

Les évaluations des besoins en développement des compétences pour la vie utilisent généralement la même méthodologie que les évaluations des besoins psychosociaux. Les différentes méthodes d'évaluation sont détaillées dans *Interventions psychosociales : Manuel* (Centre PS de la FICR), *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires* (UNICEF), et *Assessing Mental Health and Psychosocial Needs and Resources: Toolkit for humanitarian settings* (OMS et HCR).

### Évaluation des besoins

Évaluer les besoins permet de :

- déterminer le niveau de compréhension des compétences pour la vie dans la communauté à un moment donné
- identifier les sous-groupes ayant des besoins spécifiques en matière de développement de compétences pour la vie
- définir des objectifs pour le programme, correspondant aux besoins locaux
- développer des indicateurs
- identifier et sélectionner les compétences pour la vie à renforcer
- adapter les activités de développement des compétences pour la vie aux groupes cibles sélectionnés
- créer des opportunités de mise en relation avec les chefs de file et membres de la communauté.



Les évaluations des besoins sont à la base de la planification et de la mise en œuvre des activités de développement des compétences pour la vie. Elles permettent d'identifier les ressources et besoins particuliers de la communauté ou population touchée, et par là même les groupes vulnérables comme les enfants, les jeunes déscolarisés, les familles monoparentales, les travailleurs immigrés ou les personnes handicapées. Les évaluations permettent également d'identifier les problèmes engendrés par la crise, qui peuvent faire obstacle à la mise en œuvre d'un programme de développement des compétences pour la vie.

Une évaluation des besoins peut être réalisée de différentes manières. Dans le cadre d'une intervention d'urgence par exemple, il n'est parfois pas possible, par manque de temps, de procéder à une évaluation exhaustive. Dans ce cas, une évaluation rapide donne un bref aperçu de la situation et de son impact sur le mode de fonctionnement des personnes touchées, ce qui permet de planifier les activités appropriées. En cas

de contact continu avec un groupe de personnes, plusieurs évaluations seront peut-être nécessaires pour prendre en compte l'évolution de la situation au fil du temps.

En Scandinavie par exemple, les Sociétés nationales fournissent généralement un soutien psychosocial aux demandeurs d'asile. La situation des demandeurs d'asile change inévitablement une fois que l'asile leur est accordé ou refusé. Les besoins en logement d'une famille qui a obtenu l'asile seront très différents de ses besoins lorsqu'elle demandait encore l'asile. Réaliser ces évaluations des besoins à différents moments aidera à recueillir des informations détaillées sur l'évolution de la situation. Ces informations peuvent ensuite servir à planifier des activités de développement des compétences pour la vie adaptées aux défis à relever.



### Envahis par les eaux – histoires vécues

Une déléguée décrit une évaluation rapide des besoins psychosociaux au Pakistan, après les inondations de 2010. « Le chaos régnait partout lorsque nous sommes arrivés dans le village totalement détruit. Autour de nous, il n'y avait que de l'eau et des maisons dévastées. J'étais entourée par plus de vingt femmes, qui me racontaient toutes leur histoire en même temps. Elles étaient manifestement dans un état de détresse extrême. Une inondation éclair leur mère avait emporté la plupart des maisons. Les enfants étaient eux aussi très angoissés. Ils s'agrippaient à leurs mères. Aucun ne jouait. Je demandai aux femmes comment elles s'en sortaient et quels problèmes les inondations avaient occasionnés. Je demandai également comment les gens s'entraidaient, combien il y avait de femmes seules avec enfants et comment les enfants se portaient. Je rejoignis mes collègues masculins pour avoir un aperçu global de la résilience de la communauté et des ressources dont ils disposaient. Mes collègues avaient parlé avec les hommes des pertes qu'ils avaient subies.

Après une heure environ, nous avons poursuivi notre route, et le soir, nous avons discuté de nos observations des différents lieux que nous avons visités. Compte tenu des entretiens et de nos observations, il semblait que la gestion du stress était la compétence psychosociale la plus importante à ce stade pour les adultes et les enfants. En apprenant à gérer son stress, la communauté pourrait commencer à se reconstruire. Je suggérai également la distribution de jouets à la communauté pour que les enfants puissent recommencer à jouer. »

Quelques semaines plus tard, une évaluation plus approfondie fournit des informations détaillées sur un programme de relèvement par le renforcement des compétences pour la vie, qui avait été planifié.





## Éléments clés à prendre en considération pour réaliser une évaluation

Une évaluation des besoins en développement des compétences pour la vie explore les besoins particuliers des membres d'une communauté, en tenant compte de la culture, des normes, des valeurs, du sexe, de l'âge et des besoins spécifiques des personnes.

### 1. Associer la communauté

Associer les membres et chefs de file de la communauté ainsi que le personnel clé, dès le début du processus, garantit que les évaluations soient basées sur leurs expériences et leurs connaissances. Les communautés doivent également être associées à la prise de décisions sur les changements qui affectent leur vie. Certaines personnes comme les anciens, les chefs religieux, les travailleurs sociaux, les professeurs et les professionnels de santé sont généralement respectées, connaissent bien leur communauté et comprennent ses besoins et ressources. Elles peuvent également expliquer les coutumes locales et les pratiques culturelles.

Les membres de la communauté – c.-à-d. ceux touchés par une crise – doivent être impliqués dans les évaluations des besoins. Cela facilite bien sûr l'évaluation, mais surtout l'implication favorise l'autonomisation : lorsqu'une communauté tout entière se sent impliquée, ses membres reprennent un certain contrôle de la situation, et cela contribue de manière décisive au bien-être psychosocial. La Société de la Croix-Rouge mongolienne, par exemple, a mis en place un programme national de développement des compétences pour la vie afin de prévenir les maladies sexuellement transmissibles, et a fait participer des groupes d'homosexuels à l'évaluation des besoins et à la planification du programme.

### 2. Respecter la culture

Pour une bonne évaluation, il est fondamental de se comporter d'une manière culturellement acceptable. Savoir comment entrer chez les gens ou les saluer par exemple, ou déterminer s'il convient de former des groupes du même sexe pour permettre aux hommes et aux femmes de s'exprimer ouvertement ; toutes ces choses dépendent des coutumes et pratiques locales. Par exemple, dans une culture où il n'y a pas d'égalité hommes-femmes, il faudra absolument veiller à avoir des femmes dans l'équipe pour qu'elles puissent rencontrer les femmes et évaluer leurs besoins, étant donné que les volontaires hommes ne pourront peut-être pas les rencontrer et parler avec elles. Au sein de la population touchée par une crise, il pourrait également y avoir des personnes d'origine ethnique et de religion différentes. Il est donc essentiel que les équipes d'évaluation en soient conscientes afin d'aborder les personnes de manière appropriée.

Les équipes d'évaluation doivent tenir compte des conflits dans les communautés et veiller à associer toutes les parties à l'évaluation. Dans les communautés où il existe par exemple un litige persistant sur les droits fonciers ou l'accès aux ressources, ou bien en cas de conflit familial, les équipes d'évaluation doivent être impartiales et indépendantes. Toutes les parties doivent également être protégées contre de possibles tensions engendrées par leur participation au processus d'évaluation.



### Développement des compétences pour la vie des enfants après une coulée de boue

Suite à une coulée de boue dévastatrice dans un village reculé d'Afghanistan, l'antenne locale du Croissant-Rouge s'est rendue sur place pour évaluer les besoins. Les maisons, les rues et l'école étaient remplies de boue. Les chefs de la communauté ont consenti à ce que les volontaires du Croissant-Rouge mènent une opération de déblayage et à ce que l'école soit provisoirement installée dans la mosquée. Il a été décidé que les volontaires du Croissant-Rouge donneraient des cours de préparation aux catastrophes à l'école, l'objectif étant que les enfants transmettent ensuite ces informations à leur famille. Ce plan représentait un grand changement dans la manière dont les choses se faisaient habituellement. Les enfants ne sont pas censés parler devant les adultes. Une partie du plan comprenait donc l'apprentissage de compétences pour la vie permettant aux enfants de parler à des adultes. Ce plan a été le résultat de l'implication de la communauté dans l'évaluation des besoins et dans les discussions sur les interventions possibles. La communauté a ensuite décidé elle-même de la manière dont le Croissant-Rouge pourrait l'aider.



### Implication de différents groupes

Les évaluations des besoins en développement des compétences pour la vie doivent associer différents groupes de la population touchée ; différentes tranches d'âge, des hommes et des femmes, des personnes handicapées (déficiences physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles), et des personnes de culture, de religion, d'origine ethnique et de statut socioéconomique différents. Les évaluations des besoins en développement des compétences pour la vie doivent garantir la confidentialité, le respect de la vie privée, la participation volontaire des participants, et protéger leurs intérêts.



Conseil danois de la jeunesse (DJF)

### 3. Intégrer la problématique hommes-femmes

Une analyse comparative entre les sexes place les femmes, les filles, les garçons et les hommes au cœur d'une évaluation des besoins. Il s'agit de déterminer si la situation touche différemment les femmes et les hommes de tous âges, et comment cela se traduit. Par exemple, au sein d'un foyer, une analyse comparative entre les sexes pourrait s'intéresser aux différences hommes-femmes en termes de bien-être psychosocial et d'estime de soi. Il est recommandé d'avoir des équipes d'évaluation mixtes, et de discuter systématiquement avec les hommes, femmes, garçons et filles ensemble et séparément. Si l'évaluation des besoins n'est pas découpée en fonction du sexe (et de l'âge), il est impossible d'identifier les personnes les plus vulnérables, et ensuite de planifier une intervention ciblée.

Exemples de questions permettant d'identifier les différences entre les expériences des hommes et celles des femmes :

- Quels problèmes cet événement a-t-il occasionnés pour les hommes et les femmes ?
- Les problèmes sont-ils les mêmes pour les hommes et les femmes ou sont-ils différents ?
- Quels problèmes cet événement a-t-il occasionnés pour les garçons et les filles ?
- Les problèmes sont-ils les mêmes pour les garçons et les filles ou sont-ils différents ?

#### Analyse comparative entre les sexes

Une analyse comparative entre les sexes examine les rapports entre les femmes et les hommes. Elle examine leurs rôles, leur accès aux ressources et le contrôle qu'ils exercent sur les ressources ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs relations. Une analyse comparative entre les sexes doit être intégrée à une évaluation des besoins humanitaires et à toutes les évaluations sectorielles et analyses situationnelles.

Adapté du CPI (IASC). Gender Handbook in Humanitarian Action, 2006

#### L'évaluation des besoins fait ressortir différents besoins pour les hommes et les femmes

La Société de la Croix-Rouge kényane dispense une formation sur les compétences pour la vie à des détenus, afin de les préparer à leur sortie de prison. Lors d'une évaluation des besoins, une analyse comparative entre les sexes a montré que les détenus avaient des besoins en développement de compétences pour la vie différents de ceux des détenues. Lorsque l'on demandait aux détenus et aux détenues « Qu'est-ce qui vous préoccupe le plus en ce moment ? » et « Qu'est-ce qui vous aiderait à avancer ? », les hommes disaient être inquiets de leur manque de compétences professionnelles, tandis que les femmes parlaient de leur peur de perdre le contact avec leurs enfants. Ces informations ont aidé à adapter les activités à ces deux groupes. Les activités des femmes ont été axées sur les capacités personnelles et relationnelles, afin d'aider les femmes à garder le contact avec leurs enfants dont elles étaient séparées pendant leur incarcération.

#### 4. Inclure les personnes handicapées

Les crises peuvent malheureusement rendre les personnes handicapées plus vulnérables à la détresse psychosociale. La perte des soutiens sociaux par exemple, ainsi que les changements dans l'environnement physique, sont particulièrement difficiles à gérer. Les personnes handicapées sont parfois plus difficiles à trouver, mais les intégrer aux évaluations permet d'enregistrer leurs besoins et favorise leur bien-être psychosocial. Des questions spécifiques sur le handicap intégrées aux évaluations permettront d'identifier des problèmes clés. Après une crise, il est courant que les personnes se blessent ou rencontrent de nouveaux problèmes parce que les choses ont changé du tout au tout. Les questions sur leurs besoins du moment doivent aborder ces problèmes. Cependant, il est très important que les personnes handicapées répondent à toutes les questions de l'évaluation – et pas seulement à celles sur le handicap.

L'équipe d'évaluation doit protéger et promouvoir les droits des personnes handicapées. Les évaluateurs doivent également s'assurer que le personnel et les volontaires protègent et promeuvent ces droits dans leur travail. Remédiez aux obstacles susceptibles de gêner le processus d'évaluation lui-même. Par exemple, utilisez au moins deux modes de communication et un langage simple ou des images pour être bien compris de tous. Organisez les réunions dans des endroits accessibles et proposez un mode de transport ou toute autre forme d'aide permettant aux gens de participer aux évaluations.

#### Traiter la question du handicap

Il peut être difficile de localiser et d'identifier les personnes handicapées. Demander directement à une personne si elle a un handicap n'est pas envisageable. La personne pourrait ne pas se considérer comme handicapée, ou sa famille pourrait ne pas la considérer comme telle. On peut par exemple formuler la question comme suit : « Avez-vous personnellement, ou connaissez-vous quelqu'un qui a des difficultés à marcher ou à monter les escaliers, à voir ou à entendre, etc. ? » Parfois, les aidants (en général des membres de la famille) sont dans l'impossibilité d'assister aux réunions sur le handicap car ils ne peuvent laisser la personne handicapée seule. Certaines familles peuvent se sentir coupables de parler des problèmes, par peur d'être accusées de ne pas remplir correctement leur rôle.

#### 5. Collaborer avec d'autres organisations.

Collaborer avec d'autres organisations qui travaillent dans le domaine du soutien psychosocial présente un certain nombre d'avantages. Parfois, des informations ou des ressources peuvent être partagées au cours du processus d'évaluation des besoins. Certaines organisations pourraient avoir mis au point des supports utiles pour un programme. Ainsi, lors d'une évaluation des besoins en développement de compétences pour la vie au Pakistan, un grand nombre de femmes a demandé des documents faciles à lire sur certaines questions de santé. Les organisations qui collaboraient à cette initiative ont satisfait cette demande.

Les évaluations des besoins réalisées en collaboration avec d'autres organisations réduisent le risque de doublons dans les services offerts. Et lorsque des insuffisances sont identifiées, elles peuvent être traitées en collaboration avec les organisations participantes. Cela a été le cas en Thaïlande après le tsunami de 2004 et en Chine après le séisme de 2008, lorsque des composantes des programmes de développement des compétences pour la vie ont été intégrées au programme scolaire officiel.

### Les différents types d'évaluation des besoins

#### 1. Évaluations rapides

Les évaluations rapides sont effectuées en l'espace de quelques jours, en général dans la phase d'intervention immédiate après une catastrophe ou une crise. Elles donnent un aperçu des besoins et sont la première étape du processus de collecte d'informations sur une situa-

tion. Les évaluations rapides ont un périmètre assez vaste : il s'agit de recueillir des données démographiques et des informations sur le contexte, d'identifier les problèmes, ressources et capacités, et de fixer les priorités pour l'aide à apporter. Si l'on s'aperçoit que des personnes ont besoin de développer leurs capacités pour gérer la crise, un programme de développement des compétences pour la vie ou une composante de développement des compétences pour la vie insérée dans un programme peut s'avérer utile.

## 2. Évaluations détaillées ou exhaustives

Les évaluations détaillées ou exhaustives définissent précisément les besoins et les ressources de la population ou du groupe touché. Elles identifient les domaines spécifiques dans lesquels le groupe a besoin d'aide, et sur lesquels se concentrera le programme de développement des compétences pour la vie. Ces évaluations plus précises pourront alimenter le processus de planification approfondie et servir de références fiables pour le suivi et l'évaluation ultérieurs. La Société de la Croix-Rouge haïtienne a consacré énormément de temps à l'évaluation des besoins psychosociaux, afin de préparer la transition entre les interventions de relèvement et la planification à long terme des interventions psychosociales après le violent séisme de 2010.

## 3. Évaluations continues des besoins

Les évaluations continues des besoins peuvent être réalisées au cours d'activités de suivi, pour dresser un état des lieux des besoins à un moment donné. Elles peuvent intervenir à tout moment, et consistent simplement à poser une série de questions sur un sujet spécifique. Elles peuvent également être réalisées lorsqu'un élément nouveau ou inattendu intervient dans le programme.

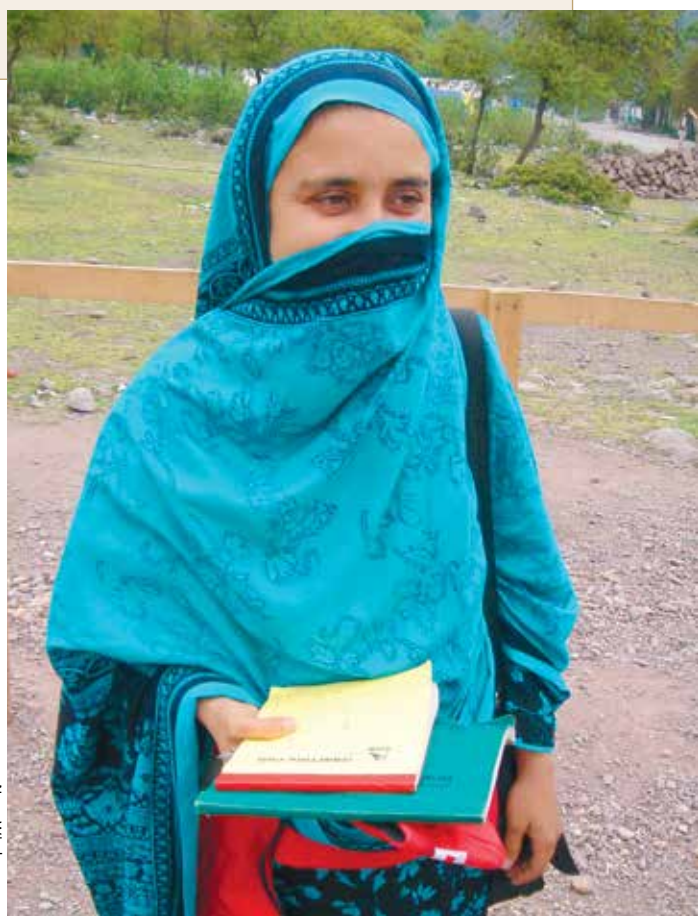
Le personnel et les volontaires affectés au programme peuvent réaliser ce type d'évaluations eux-mêmes. Par exemple, lors d'un grand événement sportif et social, organisé dans le cadre d'un programme de renforcement de la résilience des enfants en Haïti, un groupe de jeunes de la communauté locale a abordé le personnel pour lui demander si l'on pouvait leur organiser des activités similaires. S'en est suivie une discussion sur leurs besoins. Le personnel en charge du programme leur a posé des questions comme « Qu'est-ce qui vous plaisait dans la vie de la communauté avant la crise ? » et « Que voudriez-vous qu'il se passe pour les jeunes maintenant dans votre communauté ? »



### Évaluation détaillée des besoins dans une situation de conflit

Au Moyen-Orient, après une guerre civile, bon nombre d'habitants avaient dû fuir dans un pays voisin. Un délégué et un employé du Centre PS ont réalisé une évaluation des besoins des réfugiés dans leur pays d'accueil. Ils avaient préparé des questionnaires pour trois groupes cibles : les hommes, les femmes et les enfants. L'équipe a parcouru tout le pays et a rencontré des réfugiés dans les antennes de la Société nationale. L'évaluation a révélé que les jeunes réfugiés étaient profondément traumatisés par la guerre qui faisait rage dans leur pays d'origine et qu'ils avaient perdu tout espoir de refaire leur vie dans leur pays d'accueil. L'évaluation des besoins recommanda une combinaison d'ateliers de développement des compétences pour la vie, afin d'aider les jeunes à se concentrer sur l'avenir et à changer certaines choses dans leur nouvelle vie.

51





### Check-list de l'évaluation des besoins en développement de compétences pour la vie

**Informations contextuelles** Recueillir des informations sur la situation et consulter les ressources utiles des organismes officiels, des Nations Unies et d'autres organisations.

#### Ressources et lacunes

Identifier les autres organisations qui participent aux programmes de soutien psychosocial et de développement des compétences pour la vie, et ce qu'elles font. Identifier les ressources et les lacunes afin de déterminer la portée et le calendrier de l'évaluation.

#### Choix de la méthode

Sélectionner les méthodes les mieux adaptées pour l'évaluation, en tenant compte des compétences pour la vie que les membres de la communauté utilisent déjà. Élaborer des stratégies d'échantillonnage, des outils, des questionnaires, etc.

#### Logistique

Recruter et former l'équipe, déterminer si des traducteurs seront nécessaires, tester le questionnaire sur le terrain, organiser les aspects logistiques, veiller à la supervision de l'enregistrement des données, planifier la saisie et l'analyse des données.

#### Principales conclusions et étapes suivantes

Identifier les principales conclusions et arrêter un plan d'action pour la préparation et la mise en œuvre du programme de développement des compétences pour la vie. Présenter les conclusions, en discuter, et lorsqu'elles sont pertinentes, les communiquer à la communauté ou à la population cible.

### Une évaluation continue des besoins réussie

Au Bangladesh, une ONG a créé des groupes de femmes pour travailler sur le développement communautaire, et traiter les problèmes de pauvreté, d'inégalité hommes-femmes et de violence à l'encontre des femmes, y compris les mariages précoces et les demandes de dot. Mais les femmes ont cessé de se rendre aux groupes de travail. Une évaluation continue des besoins – associant les femmes qui participaient encore aux groupes, celles qui avaient abandonné et les animateurs – a indiqué que les animateurs eux-mêmes avaient besoin d'être mieux formés. Il ressortit de l'évaluation qu'une formation aux compétences personnelles et relationnelles était nécessaire, y compris la gestion des émotions, l'empathie, la confiance, l'écoute active et l'affirmation de soi.

### Questions d'évaluation

Différents types de questions peuvent être utilisés pour différents groupes, soit lors d'entretiens individuels, de discussions dirigées de groupe ou pour une auto-évaluation. Les questions directives sur les compétences pour la vie peuvent poser problème. Les questions doivent être faciles à comprendre et adaptées à la situation. Elles doivent être utiles pour la planification et permettre d'identifier les compétences pour la vie nécessaires. Prenez toujours le temps de tester les questions au préalable pour vous assurer qu'elles sont faciles à comprendre et pertinentes. Concentrez-vous sur les informations nécessaires à la préparation et à la mise en œuvre du programme de développement des compétences pour la vie.

Des questions mettant en évidence les points forts et les ressources ainsi que les besoins des personnes touchées par la crise, doivent être intégrées. Des questions sur les capacités cognitives, personnelles et relationnelles existantes aideront ensuite à adapter les activités planifiées à la situation en question.

Les évaluations utilisent généralement des questions ouvertes commençant par « qui, que, quand, comment et où » plutôt que des questions fermées auxquelles on ne peut répondre que par « oui » ou « non ». Les questions de ce type permettent de savoir comment les personnes perçoivent leur propre situation. Elles aident à décider si des activités ou programmes doivent être mis en œuvre, et si oui, lesquels. On utilise en général 10 à 12 questions pour les entretiens individuels.



Parfois, les questions directes peuvent être perçues comme agressives. On pourra alors opter pour une approche indirecte. Par exemple :

- Savez-vous si un membre de la communauté est... ?
- Quelqu'un a-t-il vécu ce... ?
- À quoi voyez-vous qu'une personne va bien ?
- À quoi voyez-vous qu'une personne va mal ?

Exemples de questions ouvertes simples pour les entretiens individuels et les discussions dirigées de groupe :

- Que comprenez-vous de votre situation ? Et comment les autres personnes l'appréhendent-elles ?
- Que faites-vous pour vous en sortir ? Comment les autres s'y prennent-ils ?
- Quelles sont vos principales préoccupations ?
- Comment décririez-vous une situation positive ?
- Quelles aptitudes pourraient vous être utiles pour aller de l'avant ?
- Quelles stratégies recommanderiez-vous aux autres personnes qui se trouvent dans une situation semblable afin de régler leurs problèmes ?





### Discussion dirigée de groupe

Une discussion dirigée de groupe rassemble les participants dans le but de débattre d'un sujet (dans ce cas, des questions en lien avec l'évaluation des besoins en développement de compétences pour la vie). Un animateur pose des questions de manière méthodique et les réponses sont consignées. Les questions portent généralement sur les expériences, opinions, croyances, attitudes et idées des participants. La première question amorce la discussion, en demandant généralement aux participants leur avis sur le sujet traité. Cela permet d'entendre les différents points de vue. Puis les participants discutent ensemble des questions en s'appuyant sur les réponses de chacun d'entre eux.

### Discussions dirigées de groupe

Les discussions dirigées de groupe s'articulent généralement autour de cinq ou six questions principales. La difficulté, lors de la préparation de ces questions, est d'identifier les informations qui sont vraiment importantes et de formuler les questions en conséquence. Il est également crucial de déterminer la manière dont les informations tirées de la discussion seront consignées afin qu'elles puissent être analysées ultérieurement. On peut par exemple demander aux groupes de discussion de classer ou de schématiser leurs préoccupations.

Exemples de questions de groupes de discussion pour les membres clés de la communauté :

- Selon vous, qu'est-ce qui est à l'origine de X (c.-à-d. la crise) ?
- Qu'est-ce que cela a engendré selon vous ?
- Selon vous, quelles seront les conséquences à long terme ?
- Quelles ont été les répercussions sur la vie de la communauté ?
- Qui souffre le plus dans la communauté ?
- Qui se porte bien dans la communauté ?
- Qui a bien réagi à X (c.-à-d. la crise) ?
- Comment décririez-vous les personnes qui se portent bien ?
- Serait-il possible d'acquérir certaines de leurs qualités ?
- Qu'est-ce que la communauté doit apprendre ou changer pour que cela se produise ?

### Questionnaires d'auto-évaluation

Des questionnaires d'auto-évaluation sont utilisés pour demander à des personnes d'évaluer leurs propres besoins, individuellement ou en petits groupes. Des questionnaires simples et ciblés permettent de se faire une idée de la manière dont des personnes comprennent et vivent leurs propres besoins, et de la manière dont elles perçoivent les autres et le monde qui les entoure. Ces informations peuvent être utilisées pour préparer des interventions de développement des compétences pour la vie adaptées à la situation.

Exemples de questions pour les auto-évaluations :

- Quels problèmes rencontriez-vous avant la crise ?
- Citez un exemple de quelque chose qui a mal tourné dans votre vie ou dans celle de quelqu'un que vous connaissez, en expliquant comment cela s'est passé et pourquoi.
- Comment avez-vous réglé le problème, ou comment les autres l'ont-ils réglé ?
- Comment auriez-vous souhaité régler le problème ou comment les autres auraient-ils souhaité le régler ?
- Quels problèmes rencontrez-vous aujourd'hui, ou quels problèmes rencontrent-ils (après la crise) ?
- Quel tournant souhaitez-vous, ou d'autres personnes souhaitent-elles, que la vie prenne maintenant ?
- Que devez-vous faire, ou qu'est-ce que les autres doivent faire, pour que la vie prenne ce tournant ?
- Comment pourriez-vous apprendre à le faire aussi ou comment les autres pourraient-ils apprendre à le faire également ?
- Seriez-vous capable, ou d'autres personnes seraient-elles capables, de régler d'anciens problèmes en utilisant ces nouvelles compétences pour la vie ?

### Attentes

Une évaluation peut faire naître des attentes. Il peut être délicat de réaliser une évaluation des besoins en développement de compétences pour la vie lorsqu'une communauté a des besoins qui doivent être comblés en urgence. Les personnes interrogées pourraient demander dans quel délai une aide leur sera apportée. Il est important que les évaluateurs répondent prudemment, en disant par exemple, s'ils ne savent pas si un programme sera mis en place après l'évaluation: « Je suis désolé, je n'ai malheureusement aucune information à ce sujet. Pour le moment, nous évaluons les besoins. Si vous le voulez bien, nous en discuterons après l'entretien. Vous sentez-vous capable de poursuivre l'entretien ? » Ce type de réponse peut également être utilisé lorsque des besoins immédiats éclipsent les discussions ou les entretiens.

### Évaluation des besoins après une crise

En ce qui concerne les évaluations des besoins pendant ou après des crises, il est important de déterminer l'impact de la crise sur les capacités psychosociales de la population. Une évaluation des besoins cherchera à identifier les points forts et les ressources qu'avaient les personnes avant la crise, en lien avec leurs compétences pour la vie, et la manière dont elles surmontent la crise aujourd'hui. Ces questions portent sur les capacités cognitives, personnelles et relationnelles :

#### Capacités cognitives

Ces questions évaluent la manière dont les personnes font face à la situation actuelle, comment elles donnent du sens à leur vie de tous les jours, si elles savent où aller pour trouver des informations, et quelles compétences professionnelles leur seraient utiles. Par exemple :

- Qu'est-ce qui a changé dans votre vie quotidienne et au sein de la communauté après la crise ?
- Comment les membres de la communauté appréhendent-ils leur propre situation ?
- Comment gèrent-ils cette situation ?
- Savent-ils où aller pour trouver des informations ?
- De quoi les gens ont-ils besoin pour agir efficacement dans cette situation ?
- Ont-ils des compétences professionnelles adaptées à la nouvelle situation ?

#### Capacités personnelles

Ces questions évaluent la manière dont les personnes gèrent leurs émotions et leurs besoins, le stress, les changements et les difficultés. Par exemple :

- Que ressentez-vous, ou que ressentent les autres membres de la communauté, face à cette situation ?
- Êtes-vous en mesure, ou les autres membres de la communauté sont-ils en mesure, de gérer ces sentiments, et comment ?
- Quelles sont les principales préoccupations de la communauté dans son ensemble actuellement ?
- Y a-t-il quelque chose en particulier qui vous effraie ou qui vous angoisse ?

#### Capacités relationnelles

Ces questions évaluent la manière dont les personnes veillent au bien-être des autres, si elles sont capables de communiquer efficacement et d'éviter les malentendus qui entraînent des conflits, si elles sont capables de collaborer et de négocier, si elles participent aux activités culturelles et respectent les traditions, et si elles sont capables d'assumer leurs responsabilités domestiques habituelles et de gagner leur vie.

- Y a-t-il des personnes au sein de la communauté qui ont besoin d'une attention et de soins particuliers ? Par exemple, qui s'occupe des femmes seules avec enfants ?
- Savez-vous, ou les autres savent-ils, comment communiquer pour se faire entendre ?
- Les besoins de l'ensemble de la communauté sont-ils comblés ?
- Êtes-vous en mesure de respecter vos traditions culturelles ?
- Qu'est-ce que votre vie avait de bon avant la crise ?

### Questions pour les évaluations détaillées ou exhaustives des besoins

Les évaluations exhaustives des besoins sont utilisées pour les programmes à long terme ou pendant la phase de relèvement après une situation d'urgence. On posera ici davantage de questions que lors d'une évaluation rapide afin d'avoir une idée précise des besoins et ressources de la communauté. Ces évaluations détaillées peuvent servir de références pour le suivi et l'évaluation ultérieurs.



Till Mayer/Croix-Rouge danoise Jeunesse

Exemples de questions pour les dirigeants locaux, les travailleurs sociaux, les professeurs et autres :

- Quel est l'impact émotionnel de l'événement sur les membres de la communauté ?
- Quelles étaient les émotions dominantes avant la crise ?
- Quelles sont les émotions dominantes aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui pourrait aider les membres de la communauté à se sentir plus en sécurité, moins en colère ou moins perdus ?
- Que doivent-ils apprendre ou changer pour que cela se produise ?
- L'événement a-t-il eu un impact sur la capacité des membres de la communauté à prendre des décisions, planifier et aller de l'avant ?
- En quoi la capacité des membres de la communauté à prendre des décisions, planifier et aller de l'avant a-t-elle changé ?



- Qu'est-ce qui pourrait aider les membres de la communauté à prendre des décisions, planifier et aller de l'avant plus efficacement ?
- Qu'est-ce que les membres de la communauté doivent apprendre ou changer pour que cela se produise ?
- Quelles répercussions l'événement a-t-il eues sur la communication et l'interaction entre les membres de la communauté et d'autres personnes, comme les membres d'une famille, les proches, les voisins et les amis ?
- En quoi la communication et l'interaction entre les membres de la communauté et d'autres personnes ont-elle changé ?
- Qu'est-ce qui pourrait aider les membres de la communauté à mieux communiquer et interagir avec les autres ?
- Qu'est-ce que les membres de la communauté doivent apprendre ou changer pour que cela se produise ?

Exemples de questions pour les adultes et les personnes âgées :

- En quoi la situation vous a-t-elle touché émotionnellement, vous ou d'autres personnes ?
- Quelles sont les émotions prédominantes aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider, ou aider d'autres personnes, à se sentir plus en sécurité, moins en colère ou moins perdu ?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider à gérer ou à changer ces émotions ?
- L'événement a-t-il eu un impact sur votre capacité à prendre des décisions, planifier et aller de l'avant ?
- En quoi votre capacité à prendre des décisions, planifier et aller de l'avant a-t-elle changé ?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider à prendre des décisions, planifier et aller de l'avant plus efficacement ?
- Qu'avez-vous besoin d'apprendre ou de changer pour que cela se produise ?
- L'événement a-t-il eu des répercussions sur la manière dont vous communiquez et interagissez avec d'autres personnes, comme les membres de votre famille, des proches, des voisins et des amis ?
- En quoi votre manière de communiquer et d'interagir avec d'autres personnes a-t-elle changé par rapport à avant l'événement ?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider à mieux communiquer et interagir avec les autres ?
- Que devez-vous apprendre ou changer, ou qu'est-ce que les autres doivent apprendre ou changer pour que cela se produise ?

Exemples de questions pour les enfants et les jeunes :

- Qu'est-ce que les enfants ont vécu pendant la crise ?
- Comment les enfants ou les jeunes se sentaient-ils avant l'événement ?
- Comment se sentent-ils aujourd'hui ?
- Que faisaient les enfants ou les jeunes avant l'événement ?
- Que font les enfants ou les jeunes lorsqu'ils sont en colère, tristes, inquiets ou qu'ils ont peur ?
- Aujourd'hui, est-ce qu'ils jouent et passent du temps avec leurs amis ?
- Pourquoi (pas) ?
- Les enfants et les jeunes peuvent-ils parler de ce qu'ils ressentent à des amis et à leurs familles ?
- Si non, pourquoi ?
- Pouvaient-ils le faire avant ?
- Qu'est-ce que les enfants ou les jeunes peuvent faire pour se sentir mieux ?
- Que doivent-ils apprendre ou changer pour que cela se produise ?

Exemples de questions pour les parents et les aidants :

- Qu'ont vécu votre enfant ou les autres enfants pendant la crise ?
- À quels signes reconnaissez-vous que votre enfant ou d'autres enfants ne vont pas bien ?
- Comment se sentent les enfants aujourd'hui ?
- Comment votre enfant ou les autres enfants se sentaient-ils avant l'événement ?
- Que faisaient votre enfant ou les autres enfants auparavant lorsqu'ils se sentaient bien ?
- Aujourd'hui, que fait votre enfant ou que font les autres enfants lorsqu'ils sont en colère, tristes, inquiets ou qu'ils ont peur ?
- Votre enfant ou les autres enfants font-ils du sport et jouent-ils avec leurs amis aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui aiderait votre enfant ou les autres enfants à se sentir mieux ?
- Qu'est-ce que votre enfant et les autres enfants doivent apprendre ou changer pour que cela se produise ?
- À quoi reconnaîtriez-vous que votre enfant ou d'autres enfants se portent mieux ?

### Consentement éclairé

Il convient d'obtenir le consentement éclairé de chacun avant un entretien ou une discussion de groupe. Les parents et les aidants doivent donner leur consentement éclairé pour les enfants de moins de 18 ans.

Un consentement éclairé contient :

- le nom et l'organisation de l'évaluateur ou de l'équipe ,
- une description de l'activité de l'organisation ,
- l'objectif de l'évaluation , des informations destinées aux participants concernant le caractère anonyme et volontaire de la participation ,
- la durée des questions des informateurs ,
- l'accord (ou le refus) écrit ou oral pour un entretien.

### Consentement éclairé

L'OMS recommande le texte suivant pour obtenir le consentement éclairé des adultes :

Bonjour, je m'appelle \_\_\_\_\_ et je travaille pour \_\_\_\_\_. Nous travaillons en \_\_\_\_ (région) sur \_\_\_\_\_ (type de travail) depuis \_\_\_\_ (durée). Nous parlons actuellement avec les habitants de cette région. Notre objectif est d'identifier les problèmes rencontrés par les habitants de la région afin de savoir comment nous pouvons les aider. Nous ne pouvons pas vous promettre une aide en échange de cet entretien. Nous ne sommes là que pour poser des questions et comprendre ce que vous avez vécu. Vous êtes libre de participer ou pas. Si vous acceptez d'être interrogé(e), vous pouvez être certain(e) que les informations que vous nous donnerez resteront anonymes et que personne ne saura ce que vous nous aurez dit. Nous ne pouvons rien vous donner en échange de votre participation, mais le temps que vous voudrez bien nous consacrer et vos réponses nous seront d'une très grande aide.

Avez-vous des questions ?

Acceptez-vous d'être interrogé(e) ?

1. Oui
2. Non



Société de la Croix-Rouge du Panama



### Organiser, analyser et interpréter les conclusions

Les informations recueillies dans une évaluation des besoins doivent être préalablement organisées et analysées avant de pouvoir commencer la planification. Toutes les informations, opinions, besoins, souhaits et idées de la communauté forment la base à partir de laquelle sera défini(e) l'intervention ou le programme de développement des compétences pour la vie à mettre en œuvre. Les étapes suivantes consistent à :

- vérifier et organiser les informations
- analyser les informations
- interpréter les informations.

### Redonner espoir

La Croix-Rouge hondurienne a constaté qu'un taux alarmant de jeunes consommait de la drogue dans certaines régions. De ce fait, les jeunes étaient très passifs et semblaient avoir perdu tout espoir pour l'avenir. Un plan d'action basé sur les conclusions d'une évaluation détaillée des besoins a défini les priorités suivantes : apprentissage de compétences cognitives pour le travail telles que la fixation d'objectifs, de compétences personnelles telles que la gestion du stress, et de compétences relationnelles telles que la capacité de résister à la pression des pairs.

### Indicateurs

Un indicateur est un énoncé simple et clair qui contribue à mesurer et à communiquer un changement. Un bon indicateur aidera à évaluer les interventions et programmes de développement des compétences pour la vie. Les indicateurs doivent être liés aux compétences cognitives, personnelles et relationnelles sur lesquelles est axé le programme.

Cette analyse fournit des informations utiles pour le développement d'indicateurs clairs pour les objectifs du programme. Elle aide à définir les compétences cognitives, personnelles et relationnelles qui seront au cœur du programme.

La dernière étape de l'évaluation des besoins consiste à hiérarchiser les recommandations pour la planification et la mise en œuvre du programme et à rédiger un plan d'action basé sur ces recommandations. Le plan d'action détaille toutes les étapes à suivre pour la planification et la mise en œuvre d'une intervention visant à développer les compétences pour la vie.

### Principales références

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Interventions psychosociales : Manuel*. Copenhague, 2009.

OMS et King's College de Londres. *The Humanitarian Emergency Settings Perceived Needs Scale (HESPER): Manual with Scale*. Genève, 2011.

OMS et HCR. *Assessing Mental Health and Psychosocial Needs and Resources – Toolkit for humanitarian settings*. Genève, 2012.

Cf. Centre international de ressources en ligne sur le handicap et l'intégration : [www.asksource.info/index.htm](http://www.asksource.info/index.htm)

Source est un centre international de ressources en ligne géré par Handicap International, qui vise à renforcer la gestion, l'utilisation et l'impact de l'information sur le handicap et l'intégration dans les contextes de développement et les contextes humanitaires. Il est destiné principalement aux praticiens et aux universitaires.



# Planification des programmes de développement des compétences pour la vie



## Planification des programmes de développement des compétences pour la vie

Ce chapitre s'inscrit dans la continuité du précédent, et donne une orientation précise sur la fixation d'objectifs réalistes, avec les indicateurs correspondants. Il décrit les différentes approches et activités qui peuvent être utilisées pour les programmes de développement des compétences pour la vie. Il contient des exemples tirés d'expériences sur le terrain, notamment un exemple de cadre logique pour un programme jeunesse combinant compétences pour la vie et soutien des moyens de subsistance. Le chapitre s'achève sur une check-list pour les planificateurs de programme.

### De l'évaluation à la planification

L'évaluation des besoins et la planification sont étroitement liées. L'évaluation des besoins identifie les capacités et besoins locaux et suggère des solutions pour toutes les personnes touchées. Ces informations sont essentielles pour identifier les compétences pour la vie à renforcer, développer des objectifs et planifier le programme le mieux adapté.

La première étape du processus de planification consiste à définir l'objectif global, c'est-à-dire le but du programme. L'objectif global est atteint par le biais d'une série d'impacts et de résultats immédiats ainsi qu'avec les intrants et les extrants nécessaires à la bonne conduite du programme. Pendant les crises, le temps et les ressources sont souvent limités, aussi est-il crucial de planifier en se basant sur des informations financières précises et de définir un calendrier pour les activités.

### Impact du programme

La planification commence par la définition de l'impact à long terme (ou objectif global), basée sur les conclusions de l'évaluation des besoins. C'est un énoncé qui décrit l'objectif global du programme. Il s'appuie sur les conceptions du bien-être et d'une « bonne situation » issues de l'évaluation des besoins.

#### Terminologie des programmes psychosociaux

Différents termes peuvent être utilisés pour les programmes psychosociaux, mais le *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires* recommande d'utiliser les termes « impact, résultat et extrant ». Ces termes sont également utilisés dans le présent manuel.

L'impact à long terme est concrétisé en réalisant des impacts immédiats (ou objectifs immédiats). Ceux-ci tiennent compte des ressources financières, techniques et logistiques de l'organisation qui met en œuvre le programme ainsi que des actifs et ressources des communautés. Ils représentent les changements qui, d'après les bénéficiaires, amélioreront leur situation.

Les impacts immédiats définissent les compétences pour la vie sur lesquelles sera axé le programme. À ce stade, il est important de clarifier comment une compétence donnée contribuera à réaliser les objectifs immédiats. Utiliser des phrases « si.../... alors » permet de tester les hypothèses sous-jacentes des objectifs.

Pour le programme destiné à de jeunes déplacés, évoqué précédemment, les hypothèses sont les suivantes :

- Si la capacité à faire confiance aux autres est renforcée, alors on aura créé une base pour établir des réseaux de soutien entre pairs chez les jeunes déplacés internes
- Si les capacités à collaborer et à négocier sont améliorées, alors des réseaux de soutien entre pairs seront créés
- Si la capacité à s'occuper du bien-être des autres est améliorée, alors on aura mis en place un élément clé pour l'amélioration des réseaux de soutien entre pairs.

Ce processus aide à classer les compétences pour la vie, et donc à commencer à structurer le programme. Dans l'exemple ci-dessus, l'instauration de la confiance est à la base de l'établissement de réseaux de soutien entre pairs. La capacité à s'occuper du bien-être des autres dépend également de l'établissement de liens de confiance. Cela signifie que le programme destiné aux jeunes déplacés internes commencera par des activités visant à instaurer la confiance, puis passera à l'apprentissage d'autres aptitudes pour réaliser l'objectif immédiat qui est de créer des réseaux de soutien entre pairs.

### Exemples d'objectif immédiat

Pour un programme destiné à de jeunes déplacés internes, les objectifs immédiats seront entre autres :

- amélioration des mécanismes d'adaptation et renforcement de la résilience ;
- amélioration de la confiance en soi et du sentiment de contrôle ;
- mise en place de structures de soutien entre pairs.

### Exemples d'impacts à long terme

Pour un programme de développement des compétences pour la vie destiné aux enfants et jeunes déplacés internes qui vivent dans un camp au sein d'une communauté d'accueil, l'objectif global est « l'amélioration du bien-être psychosocial des enfants et jeunes déplacés internes. »

Pour un programme de développement des compétences pour la vie mené dans une région depuis longtemps en proie à la violence physique et aux conflits, l'objectif global est « l'amélioration de la sécurité, l'atténuation des conflits et le renforcement d'une culture de non-violence. »





## Besoins, compétences pour la vie et impacts immédiats

	Besoins et difficultés	Compétences pour la vie	Impact immédiat atteignable
		Si...	... alors
Capacités cognitives	Comportement passif après une crise	les capacités à analyser les situations, prendre des décisions et se fixer des objectifs clairs sont renforcées,	les participants joueront un rôle actif dans leur propre relèvement et celui de leur communauté.
	Difficulté à surmonter une crise du fait des bouleversements qu'elle a engendrés dans le quotidien	les capacités à identifier les problèmes et les solutions, à éviter les conflits et les dangers, et à avoir une réflexion créative sont renforcées,	les participants pourront se concentrer sur des objectifs réalistes et atteignables.
	La détresse après une crise empêche de comprendre, d'utiliser et d'évaluer correctement les informations	les capacités à évaluer de façon critique les messages multiples, à prendre des décisions, et à analyser les conséquences des décisions sont renforcées,	les participants seront en mesure d'agir en tenant compte des informations, besoins et préférences.
	Augmentation de la criminalité, de la violence, des abus, et d'autres types de dangers et de maltraitances dans une région en état d'urgence	les capacités à identifier et analyser les situations dangereuses et à prendre des décisions sensées sont renforcées,	les participants seront en mesure d'éviter le danger, et la protection ainsi que l'autoprotection seront améliorées
Capacités personnelles	La peur, l'angoisse, la tristesse et le désespoir après une crise rendent les défis de la vie difficiles à surmonter.	les aptitudes à identifier et analyser les sentiments sont exercées,	les participants pourront se concentrer plus calmement sur la situation dans son ensemble.
	Manque de conscience de soi	les capacités d'introspection, la prise de conscience de ses propres forces et faiblesses, et la capacité à reconnaître le besoin d'auto-prise en charge sont stimulées,	les participants pourront avoir des rapports positifs avec les autres et rebondir après une crise.
	Piètre estime de soi et faible sens des responsabilités	les capacités à gérer ses sentiments, à surmonter le stress, à reconnaître ses points forts, ses faiblesses et ses valeurs, et à négocier des solutions équitables sont développées,	les participants renforceront leur confiance en eux-mêmes afin de s'impliquer de manière constructive dans la vie de la communauté.
Capacités relationnelles	Manque d'empathie	la capacité à comprendre les sentiments et les besoins d'autrui ainsi que les capacités d'écoute et de communication sont renforcées,	les participants disposeront d'une base pour dialoguer avec les autres, et ainsi remédier à l'isolement social.
	Des conflits éclatent lorsque le niveau de stress est élevé et que le niveau de résilience est faible après une crise	les compétences de négociation et la capacité à gérer les conflits pacifiquement sont renforcées,	les participants apprendront à résoudre les conflits et à prévenir la violence.
	Incompréhension et manque de cohésion sociale dus à des problèmes de communication	les capacités à comprendre et transmettre des messages efficacement et à s'exprimer clairement sont renforcées,	les participants apprendront à faire partie d'un groupe et à nouer des liens qui donnent un sentiment d'appartenance et de reconnaissance.





Manan Kotak/Croix-Rouge américaine

### Modèles d'intervention

La Croix-Rouge et le Croissant-Rouge utilisent quatre modèles principaux d'intervention psychosociale : Psychosocial autonome, Psychosocial plus, Psychosocial intégré et Psychosocial comme point d'entrée. Les activités psychosociales peuvent constituer des programmes autonomes ou compléter d'autres interventions de différentes manières. Par exemple, une formation sur les compétences personnelles peut être intégrée à des projets de soutien des moyens de subsistance, et une formation sur les compétences relationnelles peut être organisée pour un comité de gestion de l'eau établi au sein de la communauté.

### Psychosocial autonome

Un programme psychosocial autonome est planifié indépendamment de toute autre activité, avec un gestionnaire, du personnel et des volontaires à temps plein ou à temps partiel, et un budget propre. Un programme psychosocial autonome peut couvrir une zone géographique étendue et avoir de nombreux bénéficiaires qui acquièrent différentes compétences pour la vie. Par exemple, dans le cadre du programme destiné aux enfants touchés par des conflits armés (Children Affected By Armed Conflict, CABAC) mené par le Croissant-Rouge pakistanais, des enfants et leur famille apprennent à surmonter les conséquences engendrées par le fait de vivre dans une situation de crise permanente. Un programme autonome peut également être de plus petite échelle, avec un calendrier précis et un objectif spécifique.



### Compétences pour prendre sa vie en main (Life Planning Skills)

La Société de la Croix-Rouge ougandaise a mis en place un programme autonome intitulé Life Planning Skills (« Compétences pour prendre sa vie en main »). Il aide les jeunes à prendre soin de leur corps, à mûrir, à collaborer avec les autres, à prendre des décisions, à se protéger et à atteindre leurs objectifs. Le programme a un budget propre et un agent de coordination local a été spécialement désigné pour le programme. Life Planning Skills se concentre exclusivement sur les compétences pour la vie, en répondant à un besoin urgent d'apprentissage de ces compétences chez les jeunes. La jeunesse ougandaise est confrontée à un grand nombre de difficultés : manque d'éducation, chômage, grossesses précoces, déscolarisation, forte prévalence du VIH/sida, et peu de contrôle sur sa situation. Les jeunes manquent souvent de compétences et de possibilités pour faire les bons choix de vie. Afin d'améliorer l'existence des jeunes Ougandais, la Croix-Rouge danoise Jeunesse soutient la Société de la Croix-Rouge ougandaise dans la mise en œuvre de projets pour les jeunes, visant à promouvoir un changement comportemental chez les jeunes vulnérables et à leur offrir la possibilité de mener une vie saine et viable. Cela passe principalement par l'éducation par les pairs, la formation et le soutien aux propres initiatives des jeunes.

## Psychosocial plus

Le programme psychosocial plus couvre à la fois les besoins psychosociaux et les besoins essentiels à la survie comme la nourriture, un toit, de l'eau, des vêtements et un moyen de subsistance. Il s'agit d'une réponse globale, qui vient renforcer et compléter la fourniture de services de base. Maîtriser les compétences pour la vie peut être extrêmement utile pour le personnel et les volontaires ainsi que pour les bénéficiaires. Ils sont ainsi mieux équipés pour gérer tous les aspects du programme, y compris pour communiquer avec les bénéficiaires ou offrir des premiers secours psychologiques. C'est aussi la garantie d'une prise en charge optimale de chaque bénéficiaire.



### Les compétences pour la vie dans les interventions d'urgence sanitaire



Jérôme Grinaud

Lorsque l'unité d'intervention d'urgence sanitaire (Health Emergency Response Unit, ERU) de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge est envoyée en mission, le soutien psychosocial fait souvent partie de l'intervention. Des volontaires du soutien psychosocial assistent le personnel de santé de différentes manières. Ils parlent à toutes les personnes qui font appel à l'ERU. Ils prêtent une attention particulière aux bénéficiaires qui montrent des signes de détresse. En outre, les volontaires fournissent des informations et distribuent des supports pédagogiques sur les réactions courantes face à des catastrophes, ils donnent des conseils pour l'adaptation, etc. Ils organisent des activités ludiques pour les enfants ainsi que des groupes de soutien, comme les groupes pour parents qui ont perdu leurs enfants.



## Supports IEC

Des supports d'information, d'éducation et de communication (supports IEC) sont utilisés dans de nombreuses interventions d'urgence. Les supports IEC diffusent des messages clés faciles à comprendre dans une situation de crise, et permettent d'informer efficacement sur les réactions normales face à des crises, d'expliquer comment s'y prendre pour gérer ces réactions et trouver de l'aide.

La brochure de l'Unité d'intervention d'urgence intitulée « Coping with stress and crisis » (« Faire face au stress et à la crise ») explique les caractéristiques d'un stress extrême et donne des conseils pratiques pour gérer les réactions au stress :

1. Rappelez-vous que les réactions au stress sont des réactions normales à des situations anormales.
2. Donnez libre cours à votre tristesse et à votre chagrin.
3. Conservez vos habitudes de tous les jours et faites des choses qui vous procurent habituellement du plaisir.
4. Mangez sain, dormez bien et faites du sport si possible.
5. Allez à la rencontre des autres au lieu de rester en retrait.
6. Cherchez de l'aide et du soutien.
7. Acceptez l'aide qui vous est offerte.

## Psychosocial intégré

Le modèle intégré comprend des activités ou composantes de programmes incluses dans des programmes plus vastes. Le développement des compétences pour la vie est parfois une composante centrale de différents programmes, comme les programmes de soutien des moyens de subsistance, éducatifs, sanitaires et médicaux, ou de gestion des catastrophes. Cette approche améliore leur qualité et renforce leur impact. Le personnel n'est pas nécessairement recruté pour se concentrer exclusivement sur les activités psychosociales. Quant aux aspects administratifs et financiers, ils sont gérés au niveau du programme principal.

**Psychosocial comme point d'entrée**

Ce modèle utilise des activités pour impliquer la population touchée. Les compétences pour la vie peuvent servir de point de départ à d'autres interventions visant à répondre aux besoins de la communauté. De fait, le renforcement des compétences pour la vie peut aider une communauté à formuler ses besoins. L'exemple suivant (en Inde) montre comment les compétences pour la vie permettent à des communautés isolées de faire valoir leurs droits et d'accéder à des services de base.

**Développement des compétences pour la vie chez les jeunes Sud-Soudanais**

La Croix-Rouge du Soudan du Sud aide des jeunes dans le cadre d'un programme qui intègre une composante de développement des compétences pour la vie. Cette approche a été utilisée en raison de la grande vulnérabilité des jeunes qui vivent dans des conditions précaires au Soudan du Sud. Les compétences pour la vie, comme la fixation d'objectifs personnels, sont l'une des quatre composantes du programme. Les autres composantes sont le soutien psychosocial, la santé reproductive et l'éducation sexuelle, et la formation professionnelle. L'objectif global du programme est d'apporter une réponse holistique visant à assurer un environnement sain et productif aux jeunes.



Stephen Regel

**Les compétences pour la vie permettent de satisfaire les besoins élémentaires.**

Dans le sud de l'Inde, une ONG utilise les compétences pour la vie comme point d'entrée lorsqu'elle travaille avec des communautés tribales des régions montagneuses. Ces communautés sont marginalisées, avec un accès limité, voire aucun accès, aux ressources et services. Du fait de la difficulté à obtenir des cartes d'identité officielles, ces communautés n'ont pas accès à l'assistance publique, y compris à l'eau, à l'éducation et aux soins médicaux. L'ONG commence par aider les communautés à formuler leurs besoins et leur donne des informations sur leurs droits à l'assistance publique. Elle organise ensuite des sessions de formation sur l'affirmation de soi afin de permettre aux membres de la communauté de demander l'assistance publique. Une fois les fondamentaux en place, l'ONG et les membres de la communauté décident ensemble de ce sur quoi ils vont travailler ensuite. Très souvent, ils choisissent la santé et l'éducation.

**Les activités psychosociales dans les situations d'urgence**

Dans une situation d'urgence, les quatre approches précitées peuvent être utilisées. Si les circonstances évoluent, il est vital de s'adapter à la situation actuelle. Il est possible que la vie des gens, les services et les infrastructures soient momentanément ou durablement perturbés, d'où une évolution des besoins psychosociaux. Il existe différentes options de programme, et il est possible d'obtenir des résultats même sur une courte période. Même une courte intervention peut réellement changer les choses si elle est bien conçue. Dans beaucoup de situations, se rencontrer un week-end ou juste une heure par jour peut être très bénéfique.

Les compétences pour la vie sont utiles à toutes les phases d'une situation d'urgence. Le bien-être psychosocial peut être restauré non seulement en comblant les besoins élémentaires de nourriture, d'eau, de logement, de sécurité et de regroupement familial, mais également par le biais d'activités psychosociales. De fait, en consolidant les ressources pour affronter une situation d'urgence, on aide les personnes à renforcer leur résilience pour l'avenir.

### Clarté et simplicité

Les personnes confrontées à des catastrophes ou à des crises peuvent développer un sentiment général de perte de contrôle. Lorsque vous planifiez des activités, présentez les informations de manière claire et simple. Fournissez-les dans différents formats, et répétez-les pour que les personnes puissent les assimiler, y réfléchir et s'en souvenir.

### Définir les résultats et les extrants

Une fois que les impacts ont été définis, et que le modèle de programme à utiliser a été arrêté, l'étape suivante consiste à planifier les résultats et extrants attendus au cours du programme.

### Résultats

Les résultats sont « les comportements, attitudes et pratiques qui doivent être appliqués pour réaliser le ou les objectifs immédiats ». L'obtention de résultats dépendra donc de la capacité des personnes à assimiler les compétences pour la vie apprises et à les mettre en pratique.

### Mise en pratique des connaissances, compétences, attitudes et comportements

Les personnes tirent profit des activités psychosociales lorsqu'elles appliquent ce qu'elles ont appris à leur propre situation. C'est ce qu'on appelle la mise en pratique des connaissances, compétences, attitudes et comportements. Il est important que :

- les participants soient associés à la planification du contenu des programmes, qu'ils participent activement à l'apprentissage, et qu'ils définissent eux-mêmes leurs propres objectifs ;
- les participants soient incités à utiliser les compétences pour la vie qu'ils ont apprises, et soient convaincus qu'ils en sont capables. Cela renforcera leur confiance en leurs propres capacités ;
- les activités permettent aux participants d'acquérir des connaissances sur les compétences, et d'obtenir un retour d'information sur les nouveaux comportements qu'ils mettent en pratique ;
- les activités soient calquées sur des situations de la vie quotidienne. Pour ce faire, on pourra par exemple utiliser des exercices et des jeux de rôles inspirés des propres exemples des participants ;
- les participants aient l'occasion de réfléchir à ce qu'ils font et pourquoi ils le font ;
- les compétences pour la vie soient immédiatement utilisées dans la vie quotidienne. Cela garantit une mise en pratique plus efficace.

### Extrants

Les extrants sont les réalisations mesurables qui découlent de l'intervention.

Les extrants qui aboutissent à des résultats comme la confiance, le souci de soi et des autres et la constitution de réseaux de soutien peuvent inclure :

- la formation de huit groupes de 28 jeunes avec une structure de leadership formalisée ;
- deux ateliers sur l'établissement de relations de confiance ;
- quatre sessions sur le travail en équipe ;
- un atelier sur le soutien entre pairs.

Les extrants peuvent être formulés en se posant la question suivante : « Quelles activités facilitent l'obtention des résultats du programme ? »



### Différentes activités de développement des compétences pour la vie

Les programmes psychosociaux peuvent prendre différentes formes et inclure des activités diverses et variées organisées de différentes manières afin de permettre aux participants d'apprendre. Les activités psychosociales peuvent inclure un ou plusieurs des éléments suivants :



Conseil danois de la jeunesse (DUF)

#### Formations et ateliers

Les formations et les ateliers sont l'occasion pour les participants de renforcer leurs capacités du moment, d'acquérir de nouvelles compétences pour la vie et de tester d'autres manières de réfléchir et de réagir par le biais de présentations, de démonstrations, d'exercices, de jeux de rôles, de travaux en groupe et de discussions de groupe. Ils offrent un espace sûr dans lequel les participants peuvent apprendre et se développer personnellement. En général, les participants sont encouragés à appliquer ce qu'ils apprennent dans leur vie de tous les jours ; on peut également leur donner des exercices simples à faire au quotidien. Cela permet de s'assurer qu'une fois la formation ou l'atelier terminé, des compétences comme l'écoute, la capacité à faire valoir ses droits, l'évitement et la résolution des conflits, et la confiance en soi, seront consolidées et que le développement personnel pourra se poursuivre.

#### Éducation par les pairs

L'éducation par les pairs est souvent la méthode privilégiée lorsque l'on travaille avec des enfants et des jeunes, car ils se comprennent et se sentent proches les uns des autres. Cette méthode favorise la diffusion des connaissances et l'introduction de changements à plus grande échelle. En acquérant des compétences pour la vie par le biais de leurs pairs, les enfants et les jeunes apprennent et se développent, en améliorant leur niveau de compréhension, leurs attitudes, comportements, aptitudes et connaissances.



#### Pairs

Un pair appartient à un groupe de personnes présentant les mêmes caractéristiques, comme l'âge ou le milieu/l'origine. Un groupe de pairs peut également désigner des personnes qui travaillent au même niveau au sein d'une organisation.



### L'éducation par les pairs change la vie des enfants des rues

Au Bangladesh, une jeune fille qui vit dans la rue a vu sa vie changer après avoir rejoint un groupe de pairs : « Aujourd'hui, je travaille comme pair éducatrice au centre d'accueil. Je parcours la ville à la recherche d'autres filles comme moi et je leur dis de ne pas rester dans la rue car c'est dangereux. Je leur dis que le centre est un lieu sûr et agréable où elles peuvent suivre des cours, prendre une douche, dormir et manger. Je les informe également sur les effets secondaires de la drogue. J'aime bien le centre d'accueil et je voudrais continuer à travailler comme pair éducatrice. » L'étude a montré que l'attitude de cette jeune fille face à la vie a changé après qu'elle eut appris à mobiliser d'autres filles et à les sensibiliser sur les dangers de la drogue.



Leif Jonasson

Les pairs éducateurs suivent généralement une « formation des formateurs » afin qu'ils se familiarisent avec les différents problèmes qu'ils pourraient avoir à traiter lorsqu'ils rencontreront leurs pairs, et qu'ils aient les ressources et le matériel nécessaires.

### Groupes de soutien

Des groupes de soutien peuvent être formés soit dans le cadre d'un programme psychosocial, soit comme activité centrale d'un programme. Des groupes de soutien peuvent également être organisés pour aider les participants à s'épauler et à mettre en pratique leurs compétences une fois le programme terminé.



### Groupes de soutien pour les familles

La Croix-Rouge suédoise mène un programme de soutien autonome pour les familles dont un membre s'est suicidé. Les familles se retrouvent le temps d'un week-end pour passer du temps ensemble ou en groupes de pairs. L'objectif est d'aider les familles à gérer les pensées et sentiments complexes qui naissent après un suicide. Elles apprennent des compétences cognitives et personnelles, comme comprendre que ce suicide n'est pas de leur faute, et apprendre à reprendre le contrôle de leurs pensées et sentiments. Informer sur les réactions aux crises normalise le processus de crise. Le week-end crée un espace dans lequel les participants peuvent façonner leurs pensées et leurs sentiments, et il favorise des stratégies d'adaptation constructives. Pour certaines familles, une stratégie d'adaptation saine peut impliquer le renforcement des compétences relationnelles de leurs membres, comme apprendre à parler entre eux de leurs sentiments et besoins émotionnels.

### Psychoéducation

La psychoéducation vise à améliorer la compréhension et la prise de conscience de certaines réactions face à des événements difficiles, et elle aide les gens à surmonter plus facilement leurs difficultés. Par exemple, si un cancer est diagnostiqué chez un membre de la famille, une séance de psychoéducation peut éventuellement être organisée pour toute la famille. La séance de psychoéducation peut aborder les réactions courantes, comment parler de la maladie avec ses amis et sa famille, comment affronter l'avenir sans crainte, et où trouver de l'aide et des informations.

La psychoéducation peut également prendre la forme de campagnes d'information dans les cliniques, les écoles, les camps de déplacés internes ou de réfugiés et les centres communautaires, ou de séances d'information organisées pour les personnes concernées. La psychoéducation peut également être intégrée à des ateliers, ce qui permet aux participants de partager leurs pensées et leurs difficultés, et de discuter de stratégies d'adaptation utiles.

### Modèles positifs

Les modèles peuvent avoir un impact positif sur la vie des gens. Les modèles positifs peuvent aider les participants à entrevoir de nouvelles possibilités pour eux, les encourager et leur redonner espoir. Le *Programme de renforcement de la résilience des enfants* contient un atelier sur comment vivre avec le VIH. Pour cette session, il est conseillé d'inviter une personne atteinte du VIH pour qu'elle se présente et réponde aux questions des participants. Cela peut se faire dans de nombreux contextes. Des pères pourraient être invités à parler avec de jeunes hommes – de la gestion de la peur par exemple –, ou de jeunes femmes pourraient venir expliquer à des groupes de filles comment défendre ses droits et dire non à la violence. Rencontrer quelqu'un qui a surmonté des épreuves de manière positive peut être une expérience marquante et stimulante.

### Campagnes de sensibilisation

Les activités de sensibilisation sont souvent utilisées dans le cadre de projets et de programmes psychosociaux visant à faire changer les attitudes et les comportements. Elles cherchent à transmettre à un vaste groupe cible des informations sur des sujets importants en lien avec les compétences pour la vie. Ces campagnes utilisent différents moyens comme des affiches, brochures, événements, rencontres ainsi que les médias. Il peut s'agir par exemple de campagnes de sensibilisation sur les maladies transmissibles, ou d'affiches contre la violence qui s'adressent aux hommes et qui illustrent la gestion de la colère et la résolution des conflits. Les campagnes de sensibilisation peuvent également cibler les pouvoirs publics et les personnes qui assument certaines responsabilités, en diffusant des informations sur les conséquences psychosociales d'une situation donnée et en suggérant des actions pour amorcer un changement.



#### L'implication porte ses fruits

Dans le Karamoja, une province du nord-est de l'Ouganda sujette aux conflits, un programme de développement des compétences pour la vie axé sur la gestion des conflits et la réduction de la violence armée a été mis en place. Des activités de sensibilisation ont été intégrées aux activités de développement des compétences pour les jeunes qui risquaient de sombrer dans la violence. L'une des activités consistait en groupes de théâtre où les participants créaient des pièces de théâtre sur les risques et dangers associés à l'utilisation de la violence. En créant ces pièces, les jeunes analysaient leur propre vulnérabilité et réfléchissaient sur les risques qu'ils s'imposaient à eux-mêmes en recourant à la violence pour se procurer des biens ou de la nourriture. Les pièces ont été jouées dans quatre provinces et certaines ont même été adaptées pour la radio. Une évaluation de l'impact du programme a montré que les membres de la communauté estimaient que les pièces de théâtre avaient engendré un réel changement d'attitude et de comportement. Cela fut attribué à la précision et à la pertinence des messages ainsi qu'au sentiment d'authenticité généré par le fait de voir des jeunes qui avaient eux-mêmes changé d'attitude et de comportement.



Bianca Luff

## Indicateurs du changement

Afin de suivre et d'évaluer la progression d'un programme, on utilise des indicateurs pour mesurer le changement. Ils sont indispensables pour mesurer les impacts immédiats et à long terme ainsi que les résultats et les extrants.

En général, les indicateurs sont formulés en concertation avec le groupe cible. Des définitions de mécanismes d'adaptation sains, des stratégies de planification de l'avenir et des causes d'isolement social par exemple, sont générées par le groupe cible puis servent de base aux indicateurs. Ainsi, dans le cadre d'un programme de développement des compétences pour la vie destiné aux adolescents d'une région rurale, on a demandé aux adolescents de définir la confiance en soi. Certains ont défini la confiance en soi comme le fait de croire en soi, en ce que l'on fait et en ses capacités. D'autres ont mis l'accent sur l'estime de soi, le fait de savoir qu'on a de la valeur ou des qualités même si on n'est pas parfait.

Les indicateurs servent à mesurer le changement. Un indicateur doit donc être formulé de manière à permettre l'évaluation des changements positifs et négatifs qui se sont produits dans la période du programme. Par exemple, si le résultat attendu est un changement comme « l'amélioration des mécanismes de gestion des conflits », alors l'indicateur doit établir une mesure de ce changement, par ex. une baisse de 50 % du nombre de conflits qui dégénèrent en violence.

Les indicateurs aux différents niveaux de mesure sont susceptibles d'avoir les caractéristiques suivantes dans des programmes psychosociaux :

### Définition d'une bonne qualité de vie

L'un des objectifs d'un projet autonome de développement des capacités psychosociales pour les jeunes confrontés à la guerre en Ouganda était la promotion du bien-être des adolescents. Lors de la première session, les participants ont été invités à définir la notion de bonne qualité de vie, et à en débattre. Ils ont dressé une liste qui a servi à formuler des indicateurs :

- Avoir ses besoins élémentaires comblés
- Être en bonne santé
- Ne pas subir d'épreuves pénibles
- Avoir des amis proches et fiables
- Avoir l'esprit libre
- Vivre de manière responsable
- Être capable de relever des défis.

Niveau de mesure	Caractéristiques des indicateurs
Impact à long terme	Changements représentant une transformation durable et à long terme des problèmes et besoins, auxquels le programme peut contribuer mais qu'il ne pourra sans doute pas réaliser seul.
Impacts immédiats	Changements concrets dans la vie quotidienne des participants qu'un programme est censé instaurer au cours du projet ou peu après la fin du projet.
Résultats	Comportements, attitudes et pratiques résultant de la mise en pratique des compétences.
Extrants	Réalisations planifiées, « extraites » du processus de mise en œuvre d'un programme.

Les impacts, résultats, extrants et indicateurs d'un programme peuvent être synthétisés dans une matrice de cadre logique. Un cadre logique structure les principaux éléments d'un programme en soulignant les liens entre eux :





### Cadre logique

Ce cadre logique est une version simplifiée qui a été élaborée pour un programme en deux ans, combinant compétences pour la vie et soutien des moyens de subsistance, et qui a été mené dans une région qui a connu de nombreux conflits civils et ethniques. Le programme a été mis en place dans 57 villages de quatre provinces. Les groupes cibles étaient les jeunes qui risquaient de sombrer dans la violence, les dirigeants locaux et les membres de la communauté.

	Description	Indicateurs	Moyens de vérification
Impact à long terme	Amélioration de la sécurité, atténuation des conflits et renforcement d'une culture de non-violence.	Nombre d'incidents violents. Pourcentage de réunions pour la paix qui aboutissent à une solution concertée à la violence.	Dossiers de police sur la violence. Procès-verbaux des réunions inter-ethniques pour la paix.
Impacts immédiats	Amélioration de la capacité à prévenir l'intensification des conflits, et à y remédier. Renforcement du sentiment de sécurité au sein des communautés ciblées. Renforcement des compétences professionnelles comme alternative à la violence.	Pourcentage et nombre de conflits qui dégénèrent en violence. Sentiment de sécurité. Autonomie des jeunes qui risquent de recourir à la violence.	Discussions dirigées de groupe avec des membres de la communauté avant et après le programme. Enquête auprès des foyers des communautés ciblées. Dossiers d'emploi avant et après la participation à une formation professionnelle.
Résultats	Meilleure capacité à gérer la colère, les conflits, et à communiquer. Contraintes sociales renforcées limitant la violence. Amélioration des capacités des groupes enclins à la violence à subvenir à leurs propres besoins.	Changements comportementaux chez les personnes en conflit. Pourcentage de membres de la communauté qui interviennent lorsqu'ils assistent à l'intensification d'un conflit et à des violences. Les participants démontrent des compétences professionnelles qui correspondent aux opportunités professionnelles locales.	Auto-évaluation des participants avec exemples de changement comportemental, consignée sur formulaire de suivi. Discussions dirigées de groupe avec des membres de la communauté avant et après le programme.
Extrants	Nombre cible de jeunes formés à la gestion de la colère et des conflits, et à la communication. Nombre cible de dirigeants locaux et de membres de la communauté formés à la gestion des conflits, à la négociation et à la communication. Nombre cible de jeunes qui suivent une formation professionnelle.	Nombre réel de jeunes formés à la gestion de la colère et des conflits, et à la communication. Nombre réel de dirigeants locaux et de membres de la communauté formés à la gestion des conflits, à la négociation et à la communication. Nombre réel de jeunes qui suivent une formation professionnelle.	Feuilles de présence pour les sessions de formation avec les jeunes. Feuilles de présence pour les sessions de formation avec les dirigeants locaux et les membres de la communauté. Photos des activités de formation. Dossiers d'inscription des écoles de formation professionnelle.

Lorsque le développement des compétences pour la vie est intégré dans des programmes plus vastes, les indicateurs sont incorporés dans le cadre logique de ces programmes. Par exemple, un programme sur l'eau et l'assainissement peut avoir pour objectif immédiat d'établir des comités de gestion durable de l'eau avec des indicateurs de résultats en termes de compétences pour la vie, comme un degré élevé de collaboration, la cohésion du groupe, et des compétences de leadership pour instaurer de bonnes pratiques d'assainissement dans la communauté. Cela implique de documenter séparément les résultats en termes de compétences pour la vie dans le cadre du programme global.

### Check-list pour les planificateurs de programme

Le processus de conception d'un programme de développement des compétences pour la vie implique une relation dynamique entre la planification du programme et les ressources matérielles, logistiques, financières et humaines nécessaires pour le mettre en œuvre. À ce stade, les intrants nécessaires doivent être organisés en fonction des ressources et capacités disponibles au sein de l'organisation et de la population ciblée.

#### Animateurs

Les animateurs doivent avoir de l'empathie et une bonne écoute. Ils doivent être capables de guider les participants en les rendant autonomes. Ils créent un espace social propice aux interactions, et offrent un environnement qui favorise l'apprentissage. Lorsque l'on fait des activités psychosociales, il est également essentiel de faire le lien entre l'apprentissage des compétences pour la vie et la vie des participants.

- Quel type d'animateurs doit être recruté pour le groupe cible ? Qui a la confiance et le respect du groupe cible, et est capable d'interagir avec celui-ci en adoptant une approche participative ?
- Les animateurs peuvent-ils être des membres de la population cible ?
- Quelles compétences sont requises pour mener les activités psychosociales planifiées ?

#### Durée

Le calendrier et la durée du programme doivent être planifiés, conjointement à la définition de l'approche du programme et des activités qui seront menées. À ce stade, il est essentiel de prendre en compte les éventuelles obligations personnelles des participants. Il peut s'agir de contraintes professionnelles, d'une formation, de la récolte, etc.

- Quelle durée faut-il prévoir pour atteindre les objectifs d'apprentissage ?
- À quelle fréquence les participants doivent-ils se réunir ?
- Combien de temps les participants et les animateurs peuvent-ils consacrer aux activités ?
- Comment programmer les activités sans empiéter sur les autres obligations des participants ?

#### Lieu

Les activités de développement des compétences pour la vie, quel que soit leur format, nécessitent un espace sûr où les participants peuvent se concentrer sur l'apprentissage. Cela implique de trouver un espace physique où les participants ne risqueront pas d'être menacés ou dérangés.

- Où peut-on mener les activités ?
- À quel endroit peut-on organiser les activités de manière à ce que les participants puissent s'y rendre en toute sécurité ?
- Lors du choix du lieu, quels éléments susceptibles de compromettre le sentiment de sécurité et de protection de la vie privée doivent être pris en considération ? Que peut-on faire pour assurer la confidentialité et – au besoin – empêcher l'accès de personnes extérieures sur le site ?
- Le site est-il facilement accessible ?
- Les participants ont-ils besoin d'un moyen de transport pour y accéder ?

### Supports d'apprentissage

De nombreux supports sont disponibles pour les activités de développement des compétences pour la vie. Examinez la documentation disponible pour voir si certains d'entre eux conviennent au programme planifié. Les supports d'apprentissage doivent être adaptés au contexte et à la culture. Si des supports de formation spécifiques sont nécessaires, une dotation budgétaire supplémentaire pourrait être nécessaire pour les acheter ou charger quelqu'un de les rédiger. Une liste de ressources pour les programmes de développement des compétences pour la vie est fournie page 110.

- Existe-t-il des supports utiles pour le programme planifié ?
- Les activités présentées sur les supports sont-elles en accord avec les objectifs d'apprentissage du programme planifié ?
- Les supports ont-ils besoin d'être remaniés ? De nouveaux supports sont-ils nécessaires pour le programme planifié ?

### Capacités

La mise en œuvre d'un programme de développement des compétences pour la vie dépend en partie des capacités du personnel et des volontaires impliqués. Par conséquent, avant le lancement du programme, le développement des capacités comprendra généralement une « formation des formateurs ». Au cours de cette formation, le programme est présenté aux animateurs, avec le détail du contenu, l'objectif des activités et l'approche qu'ils utiliseront. La formation guide les animateurs sur la manière de créer un espace physique et social sûr pour les activités.

- Quelles sont les formations nécessaires pour les animateurs ?

- Qui peut former les animateurs sur les supports d'apprentissage et l'approche du programme, les objectifs, les types d'activités, etc ?
- Quel soutien et quel encadrement sont nécessaires et comment peuvent-ils être fournis ?

Le manuel *Prendre soin des volontaires : Outils de soutien psychosocial* du Centre PS de la FICR contient des informations détaillées sur le soutien au personnel et aux volontaires.

### Logistique

La logistique comprend l'achat du matériel et autres biens, l'organisation du transport (pour les animateurs/participants/aidants, etc.), le stockage du matériel, etc. La plupart des activités de développement des compétences pour la vie peuvent être menées pour un coût relativement faible, puisque les principaux intrants sont fournis par la conduite des activités elles-mêmes. Un tableau à feuilles mobiles, des marqueurs, du papier et des boissons sont généralement les éléments de base pour toute activité. Les activités plus coûteuses, comme un campement pour jeunes avec fourniture de tentes et de nourriture, doivent être intégrées au planning et au budget, avec tous les autres éléments.

- De quel matériel a-t-on besoin pour mener les activités planifiées ?

- De quel matériel dispose-t-on déjà et que faut-il acheter en plus ?
- Qui est habilité à acheter du matériel et d'autres biens ?
- De quel moyen de transport aura-t-on besoin pour le programme ? Dessert-il plusieurs sites ?
- Où le matériel sera-t-il stocké entre les activités ?

## Finances

La définition d'un budget et d'un système clair de gestion et de responsabilité financières est au cœur de la planification d'un programme. Le budget synthétise le coût de tous les intrants en donnant une vue d'ensemble de la répartition des ressources. Les postes du budget incluent :

- Salaire des animateurs et coûts salariaux
- Frais des volontaires
- Impression des supports
- Coût de formation des formateurs
- Matériel, y compris fournitures de bureau
- Location de salle
- Boissons
- Transport des animateurs/volontaires/participants/aidants
- Évaluation des besoins
- Suivi et évaluation.

## Principales références

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Soutien psychosocial dans la communauté : Trousse de formation*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Interventions psychosociales : Manuel*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR et Save the Children. *Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Le conseil non professionnel. Manuel du formateur*. Copenhague, 2013.

FICR. *Santé sexuelle et reproductive et compétences pour la vie pour l'éducation des jeunes par les pairs. Guide pour les formateurs d'animateurs*. Johannesburg, 2010.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Prendre soin des volontaires : Outils de soutien psychosocial*. Copenhague, 2012.

UNICEF. *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires*. New York, 2011.



# Mise en œuvre des programmes de développement des compétences pour la vie



CHAPITRE

5

## Mise en œuvre des programmes de développement des compétences pour la vie

Ce chapitre montre comment conduire des programmes et activités de développement des compétences pour la vie, dans la continuité du précédent chapitre sur la planification des programmes. Il détaille les compétences et méthodes pour l'animation des activités, et explique le rôle des animateurs dans la création d'un environnement d'apprentissage participatif. Des exemples tirés de programmes de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge illustrent le chapitre, qui donne également des idées pour structurer les sessions.

### Soutenir le programme

Les programmes de développement des compétences pour la vie favorisent le bien-être psychosocial, en donnant les moyens aux personnes confrontées à des crises de gérer les difficultés et de renforcer leurs mécanismes d'adaptation. Une des phases clés du processus de mise en œuvre consiste à entamer un dialogue et à sensibiliser sur les avantages d'un programme de développement des compétences pour la vie. Cela signifie qu'il faut impliquer les parties prenantes concernées comme les pouvoirs publics, les prestataires de services et les dirigeants locaux, afin qu'ils soutiennent le programme. Si l'on parvient à mobiliser ces parties prenantes en faveur du programme, les membres de la communauté seront encouragés à y participer. Par exemple, si l'on souhaite mettre en place un programme pour les enfants, il faudra commencer par rencontrer les parents et les aidants. Les parents seront invités à une réunion d'information sur le programme. On leur présentera le programme, les animateurs et l'organisation en charge de la mise en œuvre du programme. Une réunion de ce genre est importante pour les parents car elle leur montre qu'ils n'ont aucune inquiétude à avoir en laissant leurs enfants participer au programme, et elle leur explique comment accompagner leurs enfants pendant le programme.

### Sélection équitable des participants

Le processus de sélection doit viser à protéger les personnes dans le besoin tout en garantissant une totale transparence sur le mode de sélection des participants. Il est crucial que la sélection se fasse de manière juste et transparente, sans aucune stigmatisation. Pour éviter la stigmatisation, on veillera par exemple à choisir un nom approprié pour le programme. Pour un programme destiné aux personnes atteintes du VIH, on choisira comme nom « Vivre en positif » plutôt que « Programme d'aide aux personnes atteintes du VIH » afin de véhiculer une image positive pour les participants et pour le programme.

Le déroulement du processus de sélection dépendra de la situation des groupes cibles. Pour un programme qui s'adresse aux personnes touchées par une catastrophe naturelle, il faudra diffuser des informations à grande échelle pour garantir l'égalité d'accès. Une réunion communautaire est souvent organisée pour entrer en contact avec des participants potentiels. Il peut également être utile de travailler avec les chefs de communauté, des professeurs ou des travailleurs sociaux qui connaissent bien le groupe cible, afin d'identifier les personnes qui pourraient avoir besoin d'aide. Tout programme qui a un nombre de places limité doit avoir un processus de sélection transparent pour qu'il soit jugé légitime par la communauté. Un programme qui s'adresse à un groupe spécifique, comme les femmes qui ont survécu à des abus



sexuels, doit également avoir un processus de sélection équitable, même s'il devra naturellement se dérouler dans un cadre confidentiel et faire appel à des réseaux comme les foyers, les associations de femmes et la police.

### Conduite des programmes et activités de développement des compétences pour la vie

Les animateurs, les volontaires et le personnel jouent un rôle clé dans la réussite des programmes et des activités. Leur capacité à créer un environnement sûr, à présenter les informations de manière appropriée, à discuter des problèmes sans porter de jugement et à aider à établir des liens sociaux est essentielle. Des animateurs, employés et volontaires dévoués ont eux aussi besoin de soutien. La publication *Prendre soin des volontaires : Outils de soutien psychosocial* du Centre PS de la FICR contient des informations détaillées sur la manière de soutenir au mieux les volontaires.

### Animateurs

Les animateurs ont des rôles variés ; ils peuvent fournir des informations, puis laisser les participants en discuter et réfléchir sur les problèmes abordés. Les animateurs animent les débats et apportent des idées et des points de vue. Ils doivent faire preuve d'une bonne capacité d'écoute, rassurer les participants et favoriser le soutien émotionnel au sein du groupe. C'est d'autant plus important lorsque l'on aborde des questions sensibles qui suscitent de vives émotions. Parfois, les participants parlent d'expériences douloureuses et évoquent ouvertement leur vulnérabilité. D'autres fois, les participants ne parlent pas beaucoup, mais cela ne veut pas forcément dire qu'ils ne s'impliquent pas dans l'apprentissage.

### Participants

Les participants jouent un rôle actif dans leur propre apprentissage en fixant eux-mêmes leurs objectifs personnels et en apprenant au contact des animateurs. Les animateurs donnent l'exemple au cours des activités, en adoptant un comportement positif, et servent de modèles pour une communication franche et efficace. Les participants observent toujours attentivement l'animateur, et ils peuvent apprendre si l'animateur « joint le geste à la parole ». Pour plus d'informations, reportez-vous au *Manuel du formateur de Soutien psychosocial dans la communauté* et au *Manuel de l'animateur (1ère partie) : « mise en route »* du *Programme de renforcement de la résilience des enfants*.

### Interprètes

Au besoin, on recrutera des interprètes, en privilégiant ceux qui connaissent les valeurs, approches et termes utilisés par la Croix-Rouge et le Croissant-Rouge. Une expérience de traduction orale en ateliers et formations ainsi qu'une connaissance des compétences pour la vie peuvent également être utiles. La traduction orale peut prendre du temps, et nécessite une préparation à l'avance si des supports comme des diapositives PowerPoint doivent être traduits.

Avant un atelier ou une formation, il faudra absolument faire le point avec les interprètes pour s'assurer qu'ils comprennent bien tous les éléments du programme, y compris les concepts et les supports utilisés. Ils doivent également être informés des réactions émotionnelles possibles des participants. Dans l'idéal, on fera également le point après l'atelier ou la formation, pour discuter des réactions au programme.



Nana Wiedemann



## Manuels

La plupart des activités de développement des compétences pour la vie sont organisées sous forme de formations et d'ateliers, et sont mises en œuvre à l'aide d'un manuel. Les manuels peuvent parfois être utilisés « tels quels ». Une liste de manuels utiles est fournie à partir de la page 110.

Si vous rédigez un nouveau manuel de formation, veillez à ce qu'il soit clair et concis et à ce que sa structure et son contenu puissent facilement être suivis par les animateurs. Un manuel de formation comprend généralement :

- Une introduction aux compétences pour la vie, avec leur description et une explication de la manière dont elles seront enseignées
- Le calendrier du programme et une vue d'ensemble des sessions
- Un aperçu de chaque session, y compris les objectifs d'apprentissage et la durée de chaque session
- Le matériel nécessaire pour les sessions et des informations contextuelles pour l'animateur
- Les activités des sessions, y compris :
  - activités brise-glace et activités stimulantes
  - nouveaux concepts et compétences
  - exercices et pratique des nouvelles compétences
  - mise en application des compétences dans des situations réelles
  - exercices à faire à la maison
  - activités de clôture à la fin de chaque session
  - évaluation
- Outils de suivi et d'évaluation de l'ensemble de la formation

## Un environnement d'apprentissage participatif

Les activités de développement des compétences pour la vie sont centrées sur l'apprenant, et doivent s'appuyer sur les expériences personnelles des participants. Les participants sont impliqués dans les activités de différentes manières. Ils réfléchissent aux problèmes présentés, discutent des sujets entre eux, et font des exercices et des jeux de rôles. Les activités sont souvent en lien ou basées sur les expériences pratiques des participants pour qu'ils se sentent concernés.

Cela aide également les participants à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans leur vie quotidienne.

Définir des objectifs pour chaque session permet de relier les objectifs du programme aux activités planifiées. Les objectifs d'apprentissage sont efficaces s'ils sont clairs et sans ambiguïté. Par exemple : « Je veux apprendre à parler calmement même lorsque je suis en colère » ou « Je veux apprendre à témoigner de l'affection à ma famille ».

Évitez de fixer un trop grand nombre d'objectifs pour une seule session, et choisissez des objectifs réalistes et gérables pour les participants.



Conseil donné de la jeunesse (DJF)



Utilisez les questions ci-dessous, ou des questions semblables, avec les participants avant les sessions ou au début de la première session :

- Quelles sont mes principales difficultés par rapport aux compétences pour la vie ?
- Qu'aimerais-je apprendre pour surmonter ces difficultés ?
- Que souhaiterais-je voir de changé chez moi une fois les sessions terminées ?
- Quelle sera ma contribution à l'environnement d'apprentissage ?
- Que vais-je faire pour exploiter au mieux les compétences que j'ai apprises ?

À la fin du programme, les participants peuvent utiliser ces objectifs pour une auto-évaluation (cf. chapitre 6, page 103).

### Impliquer les participants

Toutes les activités de développement des compétences pour la vie doivent être interactives et participatives. Même des enfants de cinq ans peuvent être impliqués dans des activités de développement des compétences en utilisant des méthodes interactives. Les participants développent leurs aptitudes et compétences en participant activement aux activités. Cette approche est couramment utilisée dans des initiatives de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge comme ÉduRespect : Prévention de la violence et de la maltraitance, Explorer le droit humanitaire, Les Jeunes en tant qu'Agents du Changement de Comportement, *Soutien psychosocial dans la communauté*, *Le conseil non professionnel* et *Le programme de renforcement de la résilience des enfants*.



Jérôme Grimaud

### Programmer les activités

Les activités peuvent être programmées de différentes manières. Elles peuvent se dérouler sur une période courte et dense, ou bien sur une période plus longue à intervalles réguliers.

### Camps de développement des compétences pour la vie

Un camp d'une durée de plusieurs jours, comme un camp d'été, crée un environnement d'apprentissage intensif dans lequel les participants peuvent apprendre ensemble dans une atmosphère stimulante. Dans un camp, les participants ont amplement le temps d'interagir et d'échanger sur leurs expériences. Ils ont aussi la possibilité de mettre en pratique les compétences en dehors des sessions. Les camps sont une excellente manière de lancer un nouveau programme axé sur les compétences pour la vie. Mais il est important de s'assurer que les participants continueront de mettre en pratique ces compétences une fois le camp terminé, et qu'ils appliqueront ce qu'ils ont appris dans leur vie quotidienne.



Picasa

### Ateliers d'un week-end

Un atelier sur un week-end permet aux participants d'apprendre et d'assimiler des compétences pour la vie dans un environnement sûr. Cette option convient particulièrement bien aux participants qui rencontrent les mêmes problèmes, habitent loin et proviennent d'horizons divers. Par exemple, la Croix-Rouge suédoise organise des week-ends pour les familles dont un membre s'est suicidé. L'organisation des sessions est assez souple, avec des grands et des petits groupes contenant différentes combinaisons de participants.

82



### Un camp de cinq jours produit des changements

Une évaluation des besoins réalisée au Bangladesh a montré que les animateurs d'un programme d'autonomisation des femmes avaient besoin d'une formation psychosociale. Le formateur a préparé un programme de formation structuré autour d'un camp de cinq jours, basé sur les besoins identifiés dans l'évaluation. La formation comprenait des activités stimulantes axées sur les compétences pour la vie. Par exemple, les compétences cognitives comme l'analyse d'une situation et la résolution des problèmes faisaient partie du programme. Les compétences personnelles comme la conscience de soi et la confiance en soi ont également été étudiées ainsi que les compétences relationnelles comme l'écoute, l'affirmation de soi et la collaboration. Les participants étaient invités à noter chaque chose positive qu'ils avaient faite pour prendre davantage conscience de leurs propres forces et faiblesses et améliorer leur estime d'eux-mêmes. Dans un exercice, les participants ont dessiné le contour de leur pied et écrit un objectif qu'ils souhaitaient atteindre sur le dessin. Au fur et à mesure qu'ils travaillaient et progressaient vers cet objectif, ils remplissaient le dessin de couleur.





### Sessions régulières

Des sessions quotidiennes, bimensuelles ou mensuelles conviennent aux programmes de développement des compétences pour la vie lorsque, par exemple, la structuration du temps aide les bénéficiaires à reconstruire leur vie après une catastrophe ou une crise. En outre, les sessions régulières sont l'occasion pour les participants d'appliquer les compétences fraîchement acquises et de suivre les progrès accomplis au fil du temps.

### Structurer une série de sessions

Pour structurer une série de sessions, on s'appuie sur l'évaluation des besoins. Les chapitres 3 et 4 expliquent en détail comment les conclusions de l'évaluation des besoins alimentent le processus de planification et de conception du programme. Les objectifs du programme guident sa mise en œuvre. Ils tiennent compte des ressources financières, techniques et logistiques ainsi que des actifs et des ressources des communautés. Au bout du compte, ils représentent les changements qui, d'après les bénéficiaires, amélioreront leur situation.

### Série de sessions

Dans la plupart des cas, une session sur les compétences pour la vie fait partie d'une série qui a un objectif global pour l'ensemble du programme de développement des compétences pour la vie. Chaque session repose sur les compétences acquises lors de la session précédente ; les participants apprennent de nouvelles compétences et continuent de s'exercer à utiliser les compétences fraîchement acquises. Les sessions commencent généralement par un bref récapitulatif, avec des questions posées aux participants, comme « Qu'avons-nous fait la dernière fois ? » « Quelqu'un a-t-il quelque chose à dire sur la dernière session ? » « Quelqu'un souhaite-t-il raconter comment il a utilisé ses aptitudes d'écoute la semaine dernière ? »

### Planification

Pour planifier une série de sessions, il faut se poser les questions suivantes :

- Sur quelles compétences la formation se concentre-t-elle ?
- Quels sont les objectifs d'apprentissage globaux ?
- Quel cheminement naturel pourrait être suivi pour l'apprentissage des compétences ?
- Quel est le fil conducteur du programme ?
- Quelles sont les attentes des parties prenantes et des participants ?
- Qui sont les participants et quel est leur niveau de compétences pour la vie ?
- Comment s'assurer de la participation de tous les groupes de la communauté ?
- Quels sont le lieu et l'heure qui conviennent le mieux pour les sessions ?

Il est préférable d'avoir le même format pour chaque session d'une série. Cela crée un environnement d'apprentissage familier et sûr. Chaque session s'appuie sur la précédente, et les sessions s'enchaînent en suivant un ordre naturel : on commencera par des sujets d'ordre général puis on passera à des thèmes de plus en plus spécifiques. Les sessions sont progressivement orientées vers l'intégration des compétences dans la vie de tous les jours. Par exemple, une série sur la résolution des conflits peut commencer par l'apprentissage de l'écoute ; la deuxième session sera consacrée à l'apprentissage de l'écoute des faits et de la dissociation des faits et des émotions ; et la troisième session pourra porter sur les compétences de négociation.



Clara Rubin



### Ateliers de développement des compétences pour la vie pour les enfants

Le *Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire* contient une série de 20 ateliers de développement des compétences pour la vie pour les enfants qui peuvent être combinés de différentes manières, plus quatre sessions pour les parents et les aidants. Les modules préétablis d'ateliers se concentrent sur les difficultés rencontrées par les enfants qui ont été maltraités et exploités, qui ont vécu un conflit armé ou une catastrophe, ou qui vivent dans des communautés à forte prévalence du VIH et du sida. Il y a deux options pour les ateliers de clôture.

Voici la série d'ateliers axée sur la protection contre la maltraitance et l'exploitation :

	Numéro et nom de l'atelier	Thème
1.	Se familiariser les uns avec les autres	Se familiariser les uns avec les autres et travailler ensemble
2.	Ma vie	Donner l'occasion aux enfants d'échanger entre eux des informations sur leur vie et leurs réseaux de soutien, et ainsi leur permettre d'apprendre à mieux se connaître.
3.	Notre communauté	Examiner ensemble la communauté dans laquelle vivent les enfants, en les incitant à identifier les problèmes et les points positifs dans la communauté
4. a.	Les droits des enfants	Discuter des droits des enfants, de leur vie et des rôles qu'ils jouent dans leur communauté
	OU	
4. b.	Les besoins des enfants	Discuter des besoins des enfants, de leur vie et des rôles qu'ils jouent dans leur communauté
5. a.	Les enfants dans notre communauté – Les droits des enfants	Sensibiliser encore davantage aux droits de l'enfant et examiner la vie des enfants dans la communauté.
	OU	
5. b.	Les enfants dans notre communauté – Les besoins des enfants	Sensibiliser encore davantage aux besoins des enfants et examiner la vie des enfants dans la communauté
6.	Qu'est-ce que la maltraitance infantile ?	Identifier les différents types de maltraitance infantile et les sources d'aide disponibles en cas de maltraitements infantiles subies
7.	Mon corps m'appartient – bons gestes et mauvais gestes	Acquérir des aptitudes permettant d'établir des limites personnelles pour se protéger des risques et des expériences de maltraitance
8.	Mon corps m'appartient – se protéger de la maltraitance	Attention particulière sur l'abus sexuel, le harcèlement et l'intimidation
9.	Messages « Se protéger de la maltraitance »	
10.	Abus sexuel, prédation et auteurs	
11.	Réactions normales à des événements anormaux	Comprendre les sentiments et les réactions aux expériences pénibles et apprendre à gérer les souvenirs envahissants
12.	Les sentiments changent	
13.	Le harcèlement et l'intimidation	Explorer la signification de l'amitié et aborder la question du harcèlement et de l'intimidation
14.	Faire confiance à mes amis	
15.	La confiance, suite	Sensibiliser sur l'importance de la confiance entre amis





### Structure de chaque atelier

Tous les ateliers sont structurés de la même manière. Par exemple, tous les ateliers ont les mêmes activités d'introduction et de clôture :

#### Activité d'introduction : Récapitulatif, retour d'information et introduction

Objectif : Récapituler les activités de l'atelier précédent, fournir un retour d'information sur l'évaluation et présenter l'objectif de l'atelier du jour.

1. Demandez à un volontaire de récapituler ce que vous avez fait ensemble à l'atelier précédent. S'il a oublié certaines activités, demandez aux autres de l'aider jusqu'à ce que toutes les activités aient été mentionnées.
2. Fournissez aux enfants un retour d'information sur leurs évaluations de la fois précédente. Profitez-en pour discuter des activités que les enfants n'ont pas aimées. Inscrivez-le dans vos notes de suivi.
3. Félicitez les enfants et rappelez-leur l'importance de donner des évaluations sincères, en soulignant le fait que cela vous permet de planifier des ateliers qui répondent à leurs besoins.
4. Présentez l'objectif de l'atelier à l'aide du script de l'atelier.
5. Répondez aux questions, puis démarrez l'atelier.

#### Activité de clôture : Notre chanson

Objectif : Chanter une chanson que tous les enfants connaissent et qui favorise un sentiment d'appartenance et de fierté culturelle.

1. Demandez aux enfants de se lever, puis de chanter la chanson qu'ils ont choisie à la fin du dernier atelier.
2. Ils peuvent chanter la chanson comme ils l'ont fait la précédente fois, ou bien la chanter différemment en s'inspirant des idées données à l'atelier.

#### Activité de clôture : Évaluation de l'atelier

Objectif : Évaluer l'atelier

Utilisez de petits morceaux de papier, des stylos et un tableau à feuilles mobiles avec des smileys. Ramassez les évaluations et conservez-les à des fins de suivi, et pour identifier les éventuelles modifications à apporter aux activités déjà planifiées. Au début de l'atelier suivant, revenez sur les résultats de l'évaluation.

1. Expliquez ce que vous avez fait au cours de l'atelier du jour en utilisant le script de l'atelier.
2. Montrez à nouveau le tableau avec les smileys aux enfants, puis remettez à chacun un petit morceau de papier en leur demandant de dessiner le smiley qui exprime ce qu'ils pensent des activités menées au cours de l'atelier du jour. Dites-leur de ne PAS écrire leur nom sur le papier. Cela les encouragera à donner une évaluation sincère.
3. Une fois qu'ils ont fini, remerciez-les de leurs commentaires et prenez le temps de dire au revoir à chaque enfant. Cela les aidera à se sentir reconnus et appréciés.

Centre PS pour le soutien psychosocial de la FICR et Save the Children.

*Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire. Manuel de l'animateur (2ème partie) : Modules d'ateliers. Copenhague, 2012.*





### Modèle en 8 étapes pour structurer une session sur les compétences pour la vie

Ce modèle en 8 étapes peut aider à structurer le contenu et le déroulement d'une session sur les compétences pour la vie. Certains animateurs voudront peut-être changer l'ordre des étapes ou même sauter une étape en particulier. Il est toutefois préférable de conserver les étapes 1 et 8, et d'utiliser les autres étapes avec une certaine souplesse. La session dure 90 minutes, mais elle peut être adaptée en fonction du temps disponible. Dans la mesure du possible, on reliera les activités brise-glace et stimulantes avec le thème de la session. Voici un exemple avec pour thème l'affirmation de soi :

#### 1. Présentations et activités brise-glace 10 minutes

Accueillez les participants et présentez les animateurs. Assurez-vous que tout le monde a été présenté afin que les participants connaissent le nom de toutes les personnes présentes. Présentez le contenu et les objectifs de la session aux participants. Utilisez une activité brise-glace pour commencer la session de manière ludique et interactive.

#### Règles de base

Les participants et les animateurs se mettent d'accord sur des règles de base la première fois qu'ils se rencontrent. Les règles de base fixent un cadre garantissant un dialogue respectueux, sans danger, et une participation efficace. Utilisez une feuille du tableau pour y noter les règles et demandez aux participants de signer la feuille pour confirmer leur engagement à respecter les règles. Exemples de règles de base : « Nous ne coupons pas la parole à celui qui parle », « Nous réglons toujours nos téléphones portables en mode silencieux » ou « Nous participons activement à la session ». Accrochez les règles de base au mur pour que tout le monde puisse les voir. Vérifiez de temps en temps avec les participants si les règles fonctionnent bien.

#### 2. Présentation du sujet 10 minutes

Présentez la session avec une réflexion collective sur le sujet. Cette réflexion collective permet aux participants de générer des idées, d'identifier les facteurs contributeurs d'un problème et de suggérer des solutions. Pour cela, il peut être utile de demander aux participants d'écrire leurs idées chacun de leur côté avant de commencer l'activité. Ainsi, chacun a l'occasion de formuler ses propres pensées. Synthétisez les informations en posant des questions de clarification pour inciter les participants à creuser davantage le sujet.

#### 3. Informations et exercice 15 minutes

Présentez brièvement les compétences pour la vie traitées dans la session. Décrivez chaque compétence psychosociale et demandez aux participants de citer des exemples montrant comment elle favorise le bien-être psychosocial. Demandez aux participants de réfléchir aux liens entre cette compétence et les autres compétences pour la vie qu'ils connaissent. Comment peut-on l'utiliser ? Dans quelles circonstances peut-elle être utile ? Doit-on faire attention à quelque chose en particulier lorsque l'on utilise cette compétence ?





Pendant la présentation, utilisez ce que les participants ont dit au cours de la réflexion collective et encouragez l'interaction. Terminez la session avec un exercice verbal ou non verbal. Par exemple, un jeu de rôle est l'occasion pour les participants de commencer à mettre en pratique les compétences dont ils ont discuté. N'oubliez pas de commenter le jeu de rôle une fois qu'il est terminé, afin d'intégrer les compétences pour la vie apprises.

#### **4. Activité stimulante 5 minutes**

Présentez l'activité stimulante – ou demandez à un participant de le faire. Une activité stimulante qui s'inspire du sujet traité peut être une manière d'apprendre amusante pour les participants.

#### **5. Exercice thématique basé sur l'expérience personnelle 15 minutes**

Demandez aux participants de citer des exemples de situations dans lesquelles ils pensent que la compétence peut être utile. Présentez l'exercice et formez de petits groupes. En vous basant sur ces exemples de situations, demandez aux participants d'appliquer la compétence psychosociale qu'ils ont apprise. Indiquez-leur le temps dont ils disposent pour faire l'exercice. Ensuite, posez quelques questions de réflexion aux groupes : « Qu'avez-vous observé ou remarqué chez vous ou chez les autres membres de votre groupe ? » « Qu'avez-vous éprouvé pendant l'exercice ? »

#### **6. Débat collectif 15 minutes**

Rassemblez tout le monde et dirigez une discussion de groupe basée sur le retour d'information des petits groupes. « Qu'avez-vous ressenti en faisant cet exercice ? » « En quoi s'apparente-t-il à la vie de tous les jours ? » « De quoi avez-vous parlé lorsque vous avez discuté de l'exercice à la fin ? »

#### **7. Étape suivante 10 minutes**

Les participants retrouvent leurs petits groupes pour discuter de la manière dont ils utiliseront la compétence psychosociale dans la vie réelle. Si vous avez suffisamment de temps, demandez à chaque groupe de faire un jeu de rôle pour s'exercer à utiliser la compétence.

#### **8. Clôture de la session 10 minutes**

Terminez par une activité qui marque la clôture de l'atelier. Vous pouvez par exemple terminer la session avec un bref récapitulatif. Cela permet aux participants de voir ce qu'ils ont compris de la session, et aussi de vérifier que tous les points ont été abordés. Posez des questions comme « Qu'entendez-vous par (nom de la compétence psychosociale) ? » « Qu'avons-nous appris ? » « Qu'est-ce qui a été utile ? »

Donnez le temps aux participants de donner leurs impressions sur la session. Pour ce faire, vous pouvez leur demander de noter ce qu'ils ont appris, ou vous pouvez réaliser un exercice participatif avec tout le groupe (cf. exemple page 98, chapitre 6). Vous pouvez également recueillir les impressions du groupe par écrit – demandez aux participants d'écrire quelque chose de positif et quelque chose qui pourrait être amélioré. Il peut être utile parfois de donner un exercice à faire à la maison pour mettre en pratique les compétences apprises pendant la session.

### **Affirmation de soi**

L'apprentissage de l'affirmation de soi est une composante de nombreux programmes de développement des compétences pour la vie. Les participants apprennent à identifier ce qu'ils veulent vraiment, à communiquer d'une manière respectueuse d'eux-mêmes et des autres, et à défendre leurs droits sans empiéter sur ceux des autres.

#### **1. Présentations et activités brise-glace 10 minutes**

Accueillez les participants. Présentez le ou les animateurs ainsi que l'organisation et ses objectifs. Expliquez le but de la session, par ex. « Nous vous avons invités aujourd'hui pour participer à une session sur l'affirmation de soi, qui mettra l'accent sur les techniques à utiliser pour demander et négocier des besoins et des droits ».

Faites le lien entre le thème de la session et celui de la session précédente, et demandez aux participants s'ils se sont exercés à utiliser des compétences pour la vie depuis la précédente session. Rappelez les règles de base aux participants et n'oubliez pas de préciser que ce qui se dit au cours des sessions est confidentiel et ne sortira pas de la pièce. Demandez aux participants de se présenter s'ils ne se connaissent pas encore tous. Pour ce faire, utilisez une activité brise-glace. L'activité brise-glace peut être liée au thème de la session ; ainsi vous pouvez demander aux participants de dire leur nom avec assurance.



Conseil danois de la jeunesse (DUF)

## 2. Présentation du thème 10 minutes

Commencez par une réflexion collective : demandez aux participants de réfléchir une minute à ce que signifie l'affirmation de soi. Demandez aux participants de former un binôme avec leur voisin et de discuter ensemble de ce que signifie pour eux l'affirmation de soi. Après quelques minutes, rassemblez tout le monde et demandez : « Que veut dire l'affirmation de soi ? » Demandez à un participant d'écrire les réponses sur le tableau à feuilles mobiles.

Résumez ce qui vient d'être dit et vérifiez que rien n'a été oublié. « Vous avez mentionné de nombreux aspects importants de l'affirmation de soi. » (Citez quelques exemples notés sur le tableau.) « S'affirmer signifie demander ce dont on a besoin en respectant les autres et en se respectant soi-même. S'affirmer signifie défendre ses propres droits tout en respectant ceux des autres. Avons-nous oublié quelque chose ? »

## 3. Informations et exercice 15 minutes

Présentez l'exercice. « Dans notre vie de tous les jours, nous nous retrouvons parfois dans des situations où il nous faut demander ou négocier quelque chose. Parfois, nous parvenons à nos fins. D'autres fois, nous avons plus de mal. Essayons les différentes manières que nous pouvons utiliser pour demander ou négocier quelque chose que nous voulons ou dont nous avons besoin. »

Demandez aux participants de former des binômes. Demandez aux binômes de décider qui sera A et qui sera B. Demandez à A de prendre un petit objet comme un stylo ou un livre et de le garder à la main. L'objet représente quelque chose que B veut absolument avoir.

Expliquez que A doit garder l'objet et dire « non » pratiquement à chaque demande de B, lequel va essayer de récupérer l'objet en utilisant toutes les stratégies possibles.

Avant de commencer l'exercice, demandez à A et à B de réfléchir un instant. Comment B va-t-il demander l'objet et comment A va-t-il refuser, et qu'est-ce qui pourrait décider A à donner l'objet ? Demandez aux participants de commencer en leur indiquant qu'ils ont trois minutes pour faire l'exercice. Lorsque l'animateur tapera dans ses mains, l'exercice sera terminé.

Demandez aux binômes de discuter de l'expérience à l'aide des questions écrites sur le tableau à feuilles mobiles :

- Quelles méthodes B a-t-il utilisées pour demander l'objet ?
- Utilise-t-il les mêmes méthodes au quotidien lorsqu'il demande quelque chose à quelqu'un ?
- Comment A s'y est-il pris pour contrer les différentes approches utilisées par B ?
- Si A a donné l'objet à B, qu'est-ce qui l'a décidé à le faire ?

Terminez l'exercice en demandant au groupe de réfléchir à des stratégies utiles pour demander et négocier. « Réfléchissons ensemble. En général, quelles sont les stratégies efficaces pour obtenir quelque chose dont on a besoin ? » Notez les stratégies sur le tableau et vérifiez que toutes les stratégies suivantes sont mentionnées : rester calme, formuler sa demande de manière respectueuse et socialement acceptable, donner ses raisons, et comprendre le point de vue de l'autre personne. Si certaines de ces stratégies n'ont pas été mentionnées, discutez-en et ajoutez-les sur le tableau.



**4. Activité stimulante****5 minutes**

Demandez aux participants de se déplacer dans la salle ou l'espace dans tous les sens, en veillant à utiliser tout l'espace disponible. Demandez-leur d'abord de marcher avec assurance en laissant de l'espace pour les autres et pour eux-mêmes. Demandez-leur de mémoriser la sensation qu'ils éprouvent. Puis demandez-leur de marcher de manière hésitante, c.-à-

Pernille Hansen



d. timidement, en se préoccupant uniquement de laisser de l'espace pour les autres. « Ne pensez pas à vous ; ne gênez pas les autres... Continuez de marcher comme ça et soyez attentifs à ce que vous ressentez. » Ensuite, demandez aux participants de marcher avec audace et agressivité. « Marchez comme si vous ne pensiez qu'à vous-mêmes sans tenir compte des besoins des autres. Remarquez l'impression que cela vous donne. » Terminez l'activité en demandant aux participants de marcher avec leur partenaire de l'exercice précédent pendant une minute. Demandez-leur de discuter ensemble de ce qu'ils ont pensé de l'exercice. Demandez à chacun de commenter brièvement l'exercice devant tout le groupe.

**5. Exercice thématique basé sur l'expérience personnelle 15 minutes**

Demandez aux participants de former des groupes de trois. Accordez-leur deux minutes pour réfléchir à des situations de leur vie quotidienne dans lesquelles il peut être difficile de demander ou de négocier quelque chose en lien avec leurs besoins ou leurs droits. Demandez aux groupes de choisir une situation qu'ils reproduiront dans un jeu de rôle. Puis demandez-leur de se répartir les rôles entre celui qui demandera ou négociera, celui qui répondra et celui qui observera. Circulez entre les groupes pendant qu'ils font leur jeu de rôle afin de vous faire une idée des difficultés rencontrées par les participants.

**6. Débat collectif 15 minutes**

Demandez aux participants de s'asseoir en cercle, en laissant de l'espace au milieu pour une démonstration. Demandez à un groupe de présenter son jeu de rôle. Menez une discussion sur les bonnes techniques utilisées par le groupe pour demander ou négocier un besoin ou un droit. Si possible, faites le rapprochement avec les principales difficultés rencontrées par les participants dans leur vie quotidienne.

**7. Étapes suivantes 10 minutes**

Demandez aux participants de reformer leurs groupes de trois et de discuter ensemble des prochaines étapes qu'ils envisagent pour demander ou négocier leurs besoins ou leurs droits. Demandez-leur de se concentrer sur l'utilisation de leurs compétences dans des situations simples de la vie courante, avant de passer à des situations plus complexes. Pendant les dernières minutes, demandez à quelques groupes de faire un compte-rendu des étapes suivantes qu'ils ont planifiées. Mettez en garde les groupes trop ambitieux. La clé du succès est de commencer par de petits pas.

**8. Clôture de la session 10 minutes**

Demandez aux participants de s'asseoir quelques instants et de réfléchir à ce qu'ils ont appris au cours de la session. Demandez-leur comment ils vont utiliser leurs techniques d'affirmation de soi dans leur vie quotidienne.

Recueillez le retour d'information des participants, oralement ou par écrit. Demandez si quelqu'un a quelque chose à ajouter avant que vous ne clôturez la session.

Avant qu'ils ne partent, rappelez aux participants que tout ce qui s'est dit au sein du groupe doit rester confidentiel.

Invitez les participants à la session suivante!

### Animation des activités de développement des compétences pour la vie

Animer des activités de développement des compétences requiert toute une palette de compétences de la part de l'animateur. N'oubliez pas que le rôle de l'animateur est de guider et de diriger un groupe de manière neutre et équitable, sans imposer ses opinions personnelles.

Si deux animateurs ou plus travaillent en équipe, ils doivent se répartir les rôles à l'avance. Par exemple, il est parfois plus logique de laisser un animateur diriger une activité tandis qu'une personne expérimentée accompagnera les participants ayant des besoins spécifiques.

#### Confidentialité

Les participants doivent se sentir en sécurité, sachant que la confidentialité de leurs propos est préservée. Chacun doit avoir l'assurance que tout ce qu'il dira pendant la formation restera privé et confidentiel. Protégez l'anonymat lorsque vous utilisez des cas qui s'inspirent de la vie des participants, pour que personne ne se sente exposé. Veillez à inclure la confidentialité dans les règles de base, et rappelez cette règle au début et à la fin de chaque session.

#### Gestion du temps

Le respect des horaires est important pour gagner la confiance d'un groupe et créer un environnement sûr. En douceur, veillez au respect du planning et ne dépassez pas les horaires prévus sans avoir consulté le groupe.



Ea Suzanne Akasha

#### Écouter les réponses

Écoutez attentivement ce qui se dit et concentrez-vous sur le participant qui parle. Gardez le contact visuel et montrez que vous écoutez en adoptant une posture ouverte, en hochant de la tête, etc. Ne coupez pas la parole, mais repérez les signes indiquant que quelqu'un d'autre voudrait répondre. Il est important de prendre acte des réponses avec encouragement, et de souligner ce qui est exact dans les réponses incomplètes. Gérez les réponses incorrectes avec tact. Demandez aux autres participants s'ils sont d'accord : « Êtes-vous d'accord avec ça ? Partagez-vous ces sentiments ou cette opinion ? Quelqu'un a-t-il autre chose à ajouter ? »

#### Répondre aux questions

Les participants posent généralement beaucoup de questions aux animateurs. Il est important de traiter toutes les questions sérieusement pour que personne ne se sente délaissé ou stupide. Un animateur ne doit pas se décourager face à une question difficile ; il doit essayer de clarifier ce que la personne veut vraiment savoir. Essayez d'identifier le problème ou le point de vue qui se cache derrière la question. Confirmez ou clarifiez la question si nécessaire. Adressez la question aux autres participants s'il y a lieu ; quelqu'un a peut-être une réponse pertinente à apporter. Lorsque vous répondez à une question, prenez le temps de bien formuler votre réponse, et essayez de faire en sorte qu'elle « parle » à tout le monde.

#### Du temps pour chacun

Veillez à répartir équitablement le temps de parole entre les participants, et à ce qu'aucun participant ne domine les autres. Veillez à ce qu'aucun groupe ne prenne l'avantage sur les autres du fait de son sexe, de son origine ethnique, de sa position, de son âge, etc. Il est parfois nécessaire de demander à quelqu'un de patienter jusqu'à ce que les autres aient parlé, pour permettre au plus grand nombre de s'exprimer.

N'ayez pas peur d'interrompre les participants qui auraient tendance à monopoliser les discussions. Dites : « Je suis désolé de vous interrompre, mais il faut que nous avançons. » Ou, « Je voudrais entendre quelqu'un d'autre donner son point de vue. » Ou, « Je pense qu'il est temps d'écouter d'autres participants nous dire ce qu'ils en pensent. »

### **Consigner les informations utiles**

Écrivez les mots et concepts clés sur le tableau à feuilles mobiles et laissez la feuille visible pendant toute la session, pour que les participants restent concentrés sur le sujet et puissent consulter ces informations en cas de besoin.

### **Adapter les activités aux besoins**

Adaptez systématiquement les activités aux besoins des participants et soyez prêt à modifier l'organisation de la session si nécessaire. Si une activité semble trop difficile ou source de conflits, adaptez-la pour permettre au groupe de participer d'une manière positive. Par exemple, si certains participants ne savent pas bien lire et écrire, adaptez les activités en conséquence. Parfois, les participants sont préoccupés par des problèmes de la vie réelle, ce qui les empêche de se concentrer sur la session. Par exemple, s'il y a eu une bagarre dans le quartier la veille au soir, il serait judicieux de prendre un moment pour en discuter avant de commencer la session.

### **Temps mort**

Expliquez aux participants qu'ils peuvent se retirer d'une activité, s'ils sont mal à l'aise. S'ils doivent quitter la salle, veillez à ce qu'ils soient accompagnés. Si possible, faites accompagner les participantes par une animatrice ou une volontaire.

### **Travail en groupes et débat collectif**

Lorsque vous demandez aux participants de travailler en groupes, assurez-vous que la tâche et le délai sont bien compris. Expliquez comment le travail des petits groupes sera ensuite présenté à l'ensemble du groupe des participants. Circulez entre les groupes, posez des questions et surveillez la progression de leur travail. Animez un débat collectif, en veillant à ce que le groupe ne s'écarte pas du sujet et à ce que la session ne dépasse pas le temps imparti. Passez à la conclusion, en sollicitant la contribution des participants.

### **Retour d'information positif**

Développer et favoriser les aptitudes et les compétences personnelles ainsi que la capacité à réfléchir sur l'apprentissage, sont des aspects importants du rôle de l'animateur. Donnez un retour d'information positif pour encourager les participants à réfléchir ouvertement. Soyez respectueux lorsque des participants parlent de leurs difficultés ou de leurs réussites et progrès. Affronter positivement les difficultés aide à renforcer la résilience.

### **Questions en suspens**

Parfois, les participants abordent des questions ou problèmes importants, mais difficiles à traiter. Ou bien ce n'est tout simplement pas le bon moment pour en parler. Dans ce cas, l'animateur peut dire :

« C'est une question très intéressante. Quelqu'un peut-il l'écrire au tableau ? Nous la traiterons plus tard. Pour le moment, revenons à la question que nous étions en train d'étudier. »

Les questions soulevées peuvent être notées sur une feuille intitulée « Questions en suspens » et accrochée au mur. Le groupe pourra ainsi y revenir plus tard. Cela permet de s'assurer qu'aucune question n'est laissée sans réponse.

### Principales références

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Soutien psychosocial dans la communauté : Trousse de formation*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Interventions psychosociales : Manuel*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR et Save the Children. *Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Le conseil non professionnel. Manuel du formateur*. Copenhague, 2012.

FICR. *Santé sexuelle et reproductive et compétences pour la vie pour l'éducation des jeunes par les pairs. Guide pour les formateurs d'animateurs*. Johannesburg, 2010.



# Suivi et évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie



## Suivi et évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie

Ce chapitre décrit la manière dont les animateurs et les coordinateurs peuvent documenter les progrès et le développement, et s'assurer que les programmes remplissent les objectifs. Il explore tout d'abord le processus de suivi, et explique comment documenter les intrants, les extrants et les résultats. Il fournit différents outils et méthodes ainsi que des exemples tirés des expériences sur le terrain. La partie consacrée à l'évaluation explique comment évaluer les activités au milieu et à la fin du programme. Des conseils sont également donnés pour évaluer si le programme a eu l'impact souhaité. Le cadre de suivi et d'évaluation présenté page 107 synthétise le chapitre.

### La chaîne d'évaluation

Le processus de changement dépend de chaque maillon de la chaîne du programme. Par exemple, dans un programme d'autonomisation des jeunes visant à apprendre à des jeunes à s'exprimer et à se défendre, le processus de changement commence par une prise de conscience par ces jeunes qu'il est difficile pour eux de s'exprimer. Ils doivent ensuite apprendre à choisir les mots appropriés et à gérer le stress lié au fait de dire ce que l'on pense, et avoir le courage de le faire. Une fois qu'ils ont appris à faire cela dans un environnement sûr, ils doivent mettre en pratique ce qu'ils ont appris en situation réelle. Le processus se poursuit, les jeunes prenant peu à peu confiance pour s'exprimer dans leur vie quotidienne.





La chaîne d'évaluation suit ce processus de changement, en commençant par les intrants. L'évaluation vérifie que toutes les conditions préalables ont été réunies pour permettre la mise en œuvre du programme. Cela comprend le recrutement d'animateurs qualifiés, l'achat du matériel, la préparation des supports de formation, etc. Le maillon suivant de la chaîne concerne les extrants. À ce stade, les questions à se poser incluent : « A-t-on organisé le nombre d'ateliers initialement prévu ? » et « A-t-on formé le nombre de participants initialement prévu ? » Les extrants sont censés conduire à des résultats comme une amélioration des compétences et un changement de comportement, en termes de confiance en soi ou de capacité à gérer le stress par exemple. Une évaluation vérifie si les participants ont été capables d'appliquer leurs nouvelles compétences dans des situations de la vie réelle. Dans le cas de l'exemple précédent, ce processus de changement doit conduire à la réalisation de l'impact immédiat – capacité des jeunes à se défendre dans les situations auxquelles ils sont confrontés. Le dernier maillon de la chaîne d'évaluation examine l'impact à long terme du programme sur la vie des jeunes. Par exemple, le programme a-t-il rendu les jeunes aptes à assumer de nouveaux rôles et responsabilités au sein de leurs communautés ?

La chaîne d'évaluation montre l'importance du suivi et de l'évaluation de chaque maillon de la chaîne. En présence d'un maillon faible, il est plus difficile d'atteindre les objectifs du programme et d'amorcer un changement dans la vie des participants.

### La chaîne d'évaluation



Il est important de trouver les outils adaptés pour vérifier tous les maillons de la chaîne d'évaluation. Des outils sont nécessaires pour recueillir les informations utiles sur les indicateurs du programme. Les indicateurs établis lors de la phase de planification (cf. chapitre 4) définissent les changements visés, et sont donc utilisés également pour le suivi et l'évaluation. Prenons par exemple l'indicateur « nombre de conflits qui dégénèrent en violence » pour un programme axé sur la gestion de la colère et la prévention de la violence. Un questionnaire d'auto-évaluation pour les participants peut être utilisé pour mesurer cela, en combinaison avec les données de la police ou d'autres parties prenantes impliquées dans la lutte contre la violence. Les méthodes et outils utilisés pour le suivi et l'évaluation doivent toujours être adaptés au programme mis en œuvre. (Cf. partie suivante pour plus d'informations)

#### Ne pas porter préjudice

« Ne pas porter préjudice » est un principe fondamental pour la réussite des programmes de développement des compétences pour la vie. Il met en garde contre tout préjudice qui pourrait être causé involontairement aux personnes censées bénéficier d'une intervention. Ce principe s'applique au suivi et à l'évaluation ainsi qu'à la planification et à la mise en œuvre du programme. Cela signifie par exemple que les évaluations doivent être réalisées dans un environnement sûr, en préservant la confidentialité des participants et en veillant à ne pas les stigmatiser.

## Suivi des programmes de développement des compétences pour la vie

Le suivi est le processus régulier consistant à recueillir des informations pour mesurer les progrès et le développement. Il permet de vérifier que le programme se déroule comme prévu, et d'ajuster des activités si nécessaire.

### 1. Documenter les intrants

La première étape du suivi consiste à vérifier que les intrants nécessaires ont été mis en place comme prévu, et à les documenter. C'est un prérequis à la mise en œuvre du programme. Le plan du programme comprend tous les intrants nécessaires, et cela sert de base au processus de suivi. Par exemple, pour un programme de renforcement de la résilience des enfants contenant des sessions de développement des compétences pour la vie et des jeux, on aura besoin de matériel comme des ballons, des cordes, des crayons et des cahiers à dessin. Tout cela doit être documenté ainsi que d'autres intrants comme les finances, la logistique et le personnel.

#### Vérifier les intrants :

- Avis bancaires de déblocage de fonds
- Bons de commande
- Factures des articles achetés
- Liste des actifs du programme
- Justificatifs de remise des actifs demandés aux gestionnaires, animateurs ou bénéficiaires
- Termes de référence pour les animateurs
- Coordonnées des animateurs

#### Vérifier les extrants :

- Nombre total de sessions, formations, ateliers, activités communautaires, etc.
- Documents du programme, notamment plans de session, manuel de formation, etc.
- Procès-verbaux des réunions avec les parties prenantes
- Noms et coordonnées des participants
- Données démographiques, par ex. sexe, âge, etc.
- Feuilles de présence\*
- Copies des photocopiés, affiches, etc. utilisés dans les activités
- Photos des activités

\*Les feuilles de présence peuvent servir à identifier les habitudes de participation. Si quelqu'un ne suit pas régulièrement le programme, ou si certains jours semblent moins bien convenir que d'autres à l'ensemble du groupe, alors il faudra peut-être envisager de modifier le planning.

### 2. Documenter les extrants

Le suivi des extrants consiste à documenter les livrables, c.-à-d. ce qui a été réalisé et dans quelle mesure ceux-ci sont conformes aux objectifs fixés. Les extrants incluent le nombre de participants, par exemple le nombre de personnes inscrites à une formation professionnelle, et le nombre d'ateliers de développement des compétences pour la vie organisés ou le nombre d'émissions radio de sensibilisation diffusées. Les plans de programme contiennent des indicateurs pour tous les extrants (cf. chapitre 4).

Ce type de suivi doit être intégré au processus de mise en œuvre. Il faudra mettre en place un système pour enregistrer et stocker toutes les informations. Ces documents pourront ainsi servir au suivi continu et à l'évaluation. Il est crucial que les informations soient enregistrées dans le même format par tous les animateurs des différents sites. Les coordinateurs de programme doivent veiller à ce que des modèles de rapport simples et uniformes soient élaborés au début du programme, et que les informations soient recueillies et stockées de manière centralisée s'il y a lieu.

### 3. Documenter les résultats

La documentation des résultats consiste à enregistrer les effets immédiats d'un programme de développement des compétences pour la vie sur la vie des participants. Les résultats sont donc les changements intervenus au niveau des connaissances, compétences, attitudes et comportements des participants. Les quatre étapes ci-dessous peuvent aider à définir et choisir les questions à poser et la manière d'évaluer les résultats d'une intervention ou d'un programme de développement des compétences pour la vie.



Jérôme Grimaud





### **Étape 1 : Utiliser le plan du programme**

Définissez l'objet (évaluation des connaissances, compétences, attitudes, comportements ou une combinaison de ces éléments) à l'aide des objectifs d'apprentissage et des résultats escomptés qui figurent dans le plan du programme ou le cadre logique. Par exemple, un programme psychosocial sur la gestion du stress peut avoir comme résultat escompté une gestion efficace du stress de niveau critique chez les autres.

### **Étape 2 : Formuler les questions d'évaluation**

En fonction de l'objet défini à l'étape 1, utilisez les indicateurs établis lors de la phase de planification pour les objectifs d'apprentissage ou les résultats escomptés pour formuler des questions visant à évaluer si des résultats ont été obtenus ou non. Par exemple, on peut prendre comme indicateur : « les participants sont capables d'identifier des symptômes clés du stress de niveau critique, et d'y répondre. » Les questions en lien avec ces indicateurs demanderont donc aux participants d'identifier des symptômes clés de ce stress, et des stratégies possibles pour le gérer.

### **Étape 3 : Développer des critères**

Définissez le niveau de connaissances et de compétences ainsi que les attitudes ou comportements qui doivent être démontrés pour indiquer que le changement escompté s'est produit, et comment cela sera mesuré. Dans l'exemple précédent, les critères énumèrent les symptômes qui devraient être relevés par les participants ainsi que les stratégies qu'ils devraient utiliser pour gérer ces symptômes.

### **Étape 4 : Choisir une méthode ou un outil d'évaluation approprié**

Il existe de nombreux outils et méthodes qui peuvent être utilisés pour une évaluation. Dans l'exemple précédent sur la gestion du stress, on peut utiliser un questionnaire ou un entretien. Quel que soit la méthode ou l'outil utilisé, il est crucial de respecter certaines règles éthiques. Cela suppose d'obtenir le consentement des personnes concernées, de préserver la confidentialité, de clarifier les objectifs et les procédures, et d'offrir de l'aide si le processus d'évaluation génère de l'anxiété.

Les programmes de développement des compétences pour la vie conduisent à l'acquisition de nouvelles aptitudes qui peuvent améliorer la vie quotidienne, et les évaluations doivent recueillir des preuves de cette amélioration. Les nouvelles compétences se développent à force de pratique et au contact des autres. Elles s'apprécient mieux au fur et à mesure du déroulement d'un programme et à la fin du programme. Pendant la mise en œuvre du programme, les résultats peuvent être suivis en documentant les changements de comportements, d'attitudes et de réactions et l'amélioration de la capacité de réflexion. Cela peut être intégré aux activités quotidiennes ou être planifié en tant qu'activité distincte. Le personnel et les volontaires doivent être sensibilisés à l'importance d'enregistrer leurs observations. Ils doivent prendre des notes pendant et après chaque activité, en utilisant la méthode de leur choix.

La plupart des évaluations utilisent une approche mixte pour la collecte des informations, à la fois qualitative (description) et quantitative (chiffres). Les méthodes qualitatives incluent des groupes de discussion, des entretiens individuels et des auto-évaluations. Les méthodes quantitatives incluent des questionnaires et des enquêtes, des dossiers et des statistiques de projet, etc.

### **Une stratégie de communication qui suit les success stories**

Au Sri Lanka, une ONG a élaboré une stratégie de communication pour un programme de développement des compétences pour la vie. Le personnel du programme voulait communiquer sur les progrès et les réussites en publiant régulièrement des articles et en faisant la promotion du programme dans les médias. L'ordre du jour des réunions trimestrielles du personnel comportait toujours un examen des success stories qui pourraient être publiées. Cette stratégie a permis au personnel et aux volontaires de mieux comprendre ce qui fonctionnait bien dans le programme, et cela a créé une dynamique positive pour toutes les personnes qui y étaient impliquées. Le personnel, les volontaires et les bénéficiaires étaient tous fiers de leur travail et de leurs réussites et cela a renforcé l'appropriation du programme.



Benoit Matshu-Carpentier/IFRC

### Méthodes de mesure des résultats

Il est parfois difficile de mesurer les changements intervenus au niveau des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements. Certaines méthodes peuvent être utiles comme les tests écrits, le retour d'information des participants, l'observation et les entretiens ou discussions avec des personnes importantes des réseaux des participants.

#### Tests écrits

Des tests écrits peuvent servir à mesurer le niveau de connaissance des participants, leurs compétences, comportements et attitudes avant et après les programmes de développement des compétences pour la vie. Les questions posées sont axées sur les points d'apprentissage clés traités dans les activités.

#### Retour d'information des participants

Les participants réfléchissent à leur propre développement en lien avec le programme psychosocial. Cela peut se faire en groupe ou individuellement. Par exemple, l'animateur demande au groupe de penser à des situations dans lesquelles leurs réactions ont été différentes de celles qu'ils avaient avant le programme. Puis le groupe discute des expériences de chacun. On peut également demander aux participants de représenter à l'aide d'un dessin leurs rapports avec leur environnement avant et après, ou de dresser une liste des choses qu'ils ont accomplies récemment.

#### Observation

Lorsque cela est possible, l'observation des participants dans leurs interactions avec d'autres personnes dans le cadre du programme ou avec d'autres membres de la communauté permet aux animateurs de voir comment ils ont progressé. Les animateurs peuvent observer les changements au niveau des compétences et des comportements pendant les activités du programme ainsi que dans les initiatives prises par les participants, comme s'inscrire à une formation ou participer à une activité au sein de la communauté.

#### Discussions avec des personnes importantes dans le réseau des participants

Les personnes proches des participants peuvent être une source précieuse d'informations pour l'évaluation des besoins, le suivi et les évaluations. Elles les côtoient quotidiennement et peuvent observer leurs réactions dans des situations diverses. Une première session regroupant les aidants, parents, professeurs, etc. peut être suivie d'une session intermédiaire au cours de laquelle on demandera à ces personnes leur point de vue sur les effets produits jusque-là par le programme sur les participants. Cette session est également l'occasion pour ces personnes de mieux comprendre les activités, et peut servir de forum de discussion sur les éventuels changements qu'elles ont remarqués dans leurs interactions quotidiennes avec les participants.



## Exemples tirés d'expériences sur le terrain

### L'objectif de la session d'aujourd'hui est de....

Un programme de développement des compétences pour la vie destiné aux enfants et à leur famille a été mis en place dans le Caucase, dans une région en proie à une guerre civile. Le personnel et les volontaires ont demandé à avoir plus d'informations sur la gestion du stress de niveau critique – leur propre stress et celui des bénéficiaires. Ils avaient constaté que les réactions au stress perturbaient parfois l'équilibre de tout le monde. Un délégué du soutien psychosocial en visite dans la région a proposé de diriger un atelier d'une journée avec pour thèmes les différences entre détresse et stress de niveau critique, et les techniques pour gérer le stress de niveau critique chez soi et chez les autres.

Au début de chaque session, l'objectif et les activités étaient présentés clairement, puis notés sur un tableau à feuilles mobiles. À la fin de chaque session, les participants discutaient des activités et livraient leurs impressions. La réflexion collective a aidé les participants à mieux comprendre le stress. La présentation de l'objectif au début de chaque session et le retour d'information à la fin ont considérablement facilité l'évaluation des trois sessions.

### Tests avant et après

Dans le cadre d'une session de développement des compétences pour la vie des adolescents sur le thème de la santé reproductive, une évaluation a été réalisée incluant des tests avant et après la session. Les questions sur les connaissances (ce que les participants avaient compris et appris) incluaient par exemple une question sur le mode de transmission du VIH. Les questions sur les compétences (la capacité des participants à démontrer certains comportements) incluaient notamment une question sur la capacité à s'affirmer face à une demande insistante de relations sexuelles. Les questions sur les attitudes comprenaient par exemple une question sur la motivation à adopter des comportements sains. Les questions sur les comportements (ce que feraient les participants face à des décisions importantes à prendre) incluaient une question sur l'utilisation systématique de préservatifs.

### Aptitudes à préparer l'avenir

Un programme visant à améliorer l'autonomie des adolescentes et leurs opportunités d'emploi mettait l'accent sur l'aptitude à planifier l'avenir. Une des sessions portait sur les opportunités et les difficultés rencontrées par les adolescentes lorsqu'elles veulent réaliser leurs rêves. Un des aspects importants décrits par les adolescentes était l'impact d'une grossesse précoce sur les opportunités d'éducation et d'emploi. Pendant la session, les participantes ont discuté de l'âge auquel elles souhaiteraient avoir un enfant. D'autres sujets comme la contraception, le contrôle sur sa propre vie, et la dépendance à l'égard de son futur mari ont été également débattus. À la fin de la session, les animateurs ont demandé aux participantes d'expliquer comment elles pourraient influencer sur le moment de leur grossesse. Elles ont été invitées à développer leurs réponses et à indiquer si elles avaient changé de point de vue depuis le début de la session. Les animateurs ont consigné leurs réponses. Cet exercice a été refait à la fin du programme. Ces informations ont ensuite été utilisées pour documenter l'apprentissage cognitif.

### Résultats d'un programme de renforcement de la résilience des enfants

En Asie, un programme de renforcement de la résilience des enfants vise à améliorer le bien-être émotionnel et l'entrain des enfants, ainsi que leur capacité à écouter et à collaborer. Les animateurs utilisent un questionnaire pour évaluer les résultats, et notamment les aspects suivants :

Hisashi Hasegawa/Société de la Croix-Rouge japonaise





### Entrain

- Nombre d'enfants qui s'intéressent spontanément aux activités et prennent des initiatives dans le cadre de ces activités
- Nombre d'enfants qui participent activement aux activités
- Nombre d'enfants qui s'investissent dans les activités (comme le montrent leur langage corporel, leur mimétisme, leur répétition des activités, etc.)

### Aptitudes d'écoute

- Nombre d'enfants qui montrent de l'empathie envers les autres enfants du groupe
- Nombre d'enfants qui écoutent les autres enfants du groupe
- Nombre d'enfants qui acceptent les opinions des autres, même si elles sont différentes des leurs

### Aptitudes de coopération

- Nombre d'enfants qui coopèrent avec d'autres enfants
- Nombre d'enfants qui attendent patiemment leur tour
- Nombre d'enfants qui aident à préparer la salle pour l'atelier

### Agressivité

- Nombre d'enfants qui agressent physiquement d'autres enfants
- Nombre d'enfants qui se moquent d'autres enfants ou les insultent pendant l'atelier
- Nombre d'enfants qui malmènent le matériel de l'atelier

## Évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie

L'évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie vise à déterminer si les activités et programmes de développement des compétences pour la vie ont réellement atteint leurs objectifs. L'évaluation peut intervenir à mi-parcours et à la fin d'un programme de développement des compétences pour la vie. À mi-parcours, l'évaluation vérifie que les activités sont mises en œuvre avec qualité, pertinence et impact. À la fin d'un programme de développement des compétences pour la vie, l'évaluation s'intéresse à l'impact du programme sur la vie des participants. Elle fournit des informations à l'organisation en charge de la mise en œuvre du programme, pour développer et améliorer les programmes.

### 1. Évaluation à mi-parcours

L'évaluation à mi-parcours d'un programme comporte deux aspects. Le premier s'intéresse à « l'intérieur » du programme, c'est-à-dire à la qualité des services fournis, tandis que le second examine « l'extérieur » du programme, c'est-à-dire les changements externes susceptibles d'avoir un impact sur la vie des participants.

Le premier aspect consiste à évaluer la qualité des services fournis, en examinant la capacité de l'organisation à mettre en œuvre les activités du programme. L'évaluation à mi-parcours recueille des informations auprès des participants, sur ce qui fonctionne bien et sur ce qui pourrait être amélioré. Il est très important d'intégrer des mécanismes de retour d'information à toutes les activités pour pouvoir procéder à des ajustements en cours de programme. Cela aide à instaurer une culture d'ouverture, à condition que le personnel accueille les retours d'information de manière positive et les utilise de manière constructive.

Le second aspect s'intéresse à la conception du programme en termes de contexte externe et de besoins des participants. Lorsque les activités sont menées depuis un certain temps, les points forts et les points faibles d'un programme apparaissent. L'évaluation à mi-parcours fournit des informations détaillées sur les changements qui pourraient être apportés pour améliorer le programme et l'adapter au contexte.



### Ordre du jour des réunions sur le programme

Les réunions organisées régulièrement avec le personnel et les coordinateurs du programme doivent inclure un suivi et une évaluation, avec une analyse des problèmes pratiques et organisationnels et le partage de bonnes pratiques. Cela aide à définir les ajustements et les améliorations à apporter au programme. L'ordre du jour peut comprendre les points suivants :

- Confirmer que les intrants matériels et financiers sont en place
- Présenter des exemples de changements observés au niveau des connaissances, attitudes et comportements des participants dans le cadre des activités menées
- Partager les retours d'information des participants
- Faire un compte-rendu sur la présence des participants au cours de la période, et identifier les causes externes potentielles des absences
- Discuter de ce qui a bien fonctionné
- Identifier les difficultés et la manière de les surmonter
- Examiner l'impact des événements externes sur la mise en œuvre du programme
- Partager des retours d'information sur l'impact des activités sur le personnel et les volontaires
- Vérifier les mécanismes de soutien pour le personnel et les volontaires.

Sur la base de ces discussions, une liste d'actions peut être dressée, avec le délai et la personne responsable de chaque action. La réunion suivante pourra ainsi commencer par un compte-rendu sur ces actions.





### Retour d'information actif

Après une session sur les réactions normales au stress et les symptômes de traumatisme dans une zone touchée par des conflits, un groupe de 25 participants a été invité à donner un retour d'information. Les animateurs expliquèrent que l'espace situé entre les deux extrémités de la pièce représentait l'écart entre une expérience « très positive » et une expérience « très négative ». Ils demandèrent ensuite aux participants d'évaluer chaque activité à tour de rôle, en se plaçant sur la ligne représentant leur expérience. Pour la première activité, un jeu de rôle sur deux villages en conflit, les participants étaient tous regroupés à l'extrémité « très positive » de la ligne. Pour la deuxième activité, une session sur le stress et le traumatisme, les participants étaient éparpillés le long de la ligne. Les animateurs demandèrent aux participants situés aux extrémités et au centre pourquoi ils avaient choisi de se placer là. Une personne à l'extrémité « très négative » de la ligne expliqua : « Cette activité a été très pénible pour moi. Elle m'a rappelé ce qui m'était arrivé, et maintenant je ne peux plus m'empêcher d'y penser. » Ce retour d'information indiquait que cette personne avait besoin d'être aidée avant de quitter la session. Les animateurs prirent conscience qu'ils devaient être plus attentifs aux personnes qui avaient besoin d'aide pour se sentir en sécurité, et qui devaient éviter de se forcer pendant les sessions. Ils voulaient s'assurer qu'aucun préjudice involontaire ne serait causé par les activités du programme.



### Recueillir des retours d'information

Exemples de méthodes pour recueillir des retours d'information :

- Dessins ou autres moyens créatifs de raconter ses expériences
- Boîte à suggestions
- « Humeuromètre »
- Activités de retour d'information participatif à la fin de la session
- Discussion avec les animateurs après chaque session.

Les animateurs peuvent faire un compte rendu sur ces retours d'information lors des réunions mensuelles de coordination.



### Check-list pour l'évaluation à mi-parcours

#### Vérifier les intrants

- Les ressources humaines nécessaires sont-elles en place ? Les animateurs, le personnel et les volontaires ont-ils été convenablement formés ? Font-ils encore tous partie de l'équipe ou d'autres personnes doivent-elles être intégrées à l'équipe ?
- Les intrants matériels nécessaires pour les activités sont-ils disponibles au moment de la mise en œuvre des activités ?
- Les transferts de fonds sont-ils faits en temps utile ?
- Les locaux/sites prévus pour les activités sont-ils disponibles, appropriés et sûrs ?
- Les animateurs, le personnel et les volontaires participent-ils aux activités organisées pour les soutenir et favoriser leur bien-être ?
- Au besoin, y a-t-il un moyen de transport disponible permettant la mise en œuvre des activités ?

#### Synthétiser les extrants

- Combien de participants ont été formés ? Combien d'ateliers ont été organisés, etc. ?
- Les extrants sont-ils conformes aux objectifs fixés ?
- Quel retour d'information a-t-on obtenu jusqu'ici ?
- Quelles difficultés les parties prenantes et les participants ont-ils mentionnées ?

#### Réunion d'examen avec les responsables de la mise en œuvre du programme

- Quels résultats ont été obtenus jusqu'à présent ?
- Quels sont les points forts du programme ?
- Comment se passe la collaboration au sein du programme jusqu'à présent ?
- Quelles difficultés sont apparues ?
- Comment pourrait-on améliorer la mise en œuvre du programme ?
- Quelles bonnes pratiques devraient être partagées ?
- Quels résultats inattendus a-t-on obtenus ?

#### Réunion d'examen avec une sélection de participants

- Les activités sont-elles utiles pour la vie quotidienne ?
- Les relations entre les animateurs, le personnel, les volontaires et les autres participants sont-elles bonnes ?
- Quelles ont été vos expériences positives depuis que vous avez commencé le programme ?



Nana Wiedemann

- Avez-vous eu des expériences négatives depuis que vous avez commencé le programme ?
- Y a-t-il quelque chose qui vous empêche de participer régulièrement aux activités ?
- Souhaiteriez-vous que l'on ajoute quelque chose aux activités ?
- Qu'est-ce qui pourrait améliorer le programme ?

#### Revoir l'analyse du contexte et l'évaluation des besoins

- Des événements significatifs ont-ils modifié le contexte de travail ?
- Quels sont les besoins actuels au sein du groupe cible ? Les besoins ont-ils évolué depuis le début du programme ?
- De nouvelles parties prenantes ont-elles rejoint le programme ?
- Y a-t-il eu des changements dans les services accessibles au groupe cible qui doivent être communiqués aux participants et/ou intégrés comme option d'aiguillage ?
- Des rapports utiles ont-ils été publiés sur le contexte et le groupe cible ?

#### Plan d'amélioration

- Comment traduire les conclusions de l'examen en recommandations pour le reste de la période de mise en œuvre ?
- Quels ajustements doivent être faits ?
- Les ajustements ont-ils un impact sur le budget ?
- Qui est responsable de la mise en œuvre des ajustements ?
- Quand et comment les ajustements doivent-ils être intégrés dans la mise en œuvre du programme ?

## 2. Évaluation à la fin des programmes

Une des questions fondamentales à se poser à la fin d'un programme est : « Avons-nous réellement fait bouger les choses ? ». L'évaluation de fin de programme s'intéresse généralement à l'impact immédiat du programme. Son objectif est de déterminer si les activités de développement des compétences pour la vie ont conduit à des changements dans les capacités d'adaptation et de planification des participants ainsi que dans leur bien-être. L'évaluation de l'impact à long terme d'un programme s'intéresse aux changements durables intervenus dans la vie des personnes, familles, communautés et dans l'environnement global grâce au programme.



### Impact immédiat

Déterminer l'impact immédiat d'un programme suppose d'identifier les changements occasionnés par le programme et d'évaluer si les activités du programme ont eu l'effet souhaité.

### Base de référence

Le moyen le plus fiable d'évaluer si un programme a atteint ses objectifs est d'avoir une base de référence avant le début des activités. Il est important d'utiliser toujours les mêmes indicateurs de développement des compétences pour la vie du début jusqu'à la fin du programme. Des changements seront parfois nécessaires, suite à une évaluation à mi-parcours par exemple. Dans ce cas, les indicateurs devront être ajustés. Dans la plupart des cas, les résultats de l'évaluation des besoins peuvent être utilisés comme base de référence.

Les méthodes et les outils utilisés pour l'évaluation des besoins peuvent également servir à l'évaluation finale. Les questions suivantes peuvent être utiles car elles sont générales et permettent aux personnes de parler des problèmes qu'elles rencontrent :

- Comment les membres de la communauté appréhendent-ils leur propre situation ?
- Comment gèrent-ils cette situation ?
- Savent-ils où aller pour trouver des informations ?
- De quoi les gens ont-ils besoin pour agir efficacement dans cette situation ?
- Savent-ils comment s'y prendre ?
- Ont-ils des compétences professionnelles adaptées à la nouvelle situation ?



Naoki Shiratuchi/Société de la Croix-Rouge japonaise

S'il n'y a pas de données de référence disponibles pour comparer, on peut essayer de demander aux membres de la communauté de reconstituer la situation telle qu'elle était avant. Pour ce faire, on peut ajouter des questions sur la manière dont les choses se présentaient avant le début du programme. Cette méthode est moins fiable que l'évaluation avec une base de référence, puisque les souvenirs sont parfois assez flous.



### **Recueillir des informations pour l'évaluation**

À la fin d'un programme, les participants peuvent évaluer leur propre apprentissage par rapport aux objectifs qu'ils s'étaient fixés au début. On prévoit généralement un peu de temps à la fin de la dernière session pour cette évaluation. Dans un programme de développement des compétences pour la vie visant à autonomiser les jeunes par

- exemple, les questions suivantes ont été utilisées :
- Avez-vous atteint l'objectif que vous vous étiez fixé lors de la première session ?
  - Si non, pourquoi ?
  - Quelles nouvelles compétences pour la vie avez-vous acquises pendant les sessions ?
  - Comment allez-vous utiliser ces compétences psychosociales ?
  - Votre comportement a-t-il changé d'une manière ou d'une autre grâce à ce que vous avez appris ?
  - Quelle influence ces compétences pour la vie auront-elles dans votre vie quotidienne ?
  - Y a-t-il quelque chose que l'animateur pourrait améliorer ?
  - Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions ?

Les jeunes ont été invités à donner le plus d'exemples possible. Les réponses étaient données sous couvert d'anonymat pour encourager un retour d'information sincère.

Ce retour d'information est important car il amène les participants à réfléchir à leur propre apprentissage. Mais il est également utile pour l'évaluation finale du programme. Il fait partie des informations recueillies pour mesurer la réussite du programme. Les activités de développement des compétences pour la vie visent à initier des changements au niveau des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements ; aussi l'évaluation finale doit-elle essayer de mesurer tout cela afin de déterminer dans quelle mesure les participants utilisent leurs nouvelles compétences dans leur vie quotidienne.

Par exemple, un programme de développement des compétences pour la vie sur la gestion des conflits est évalué d'après le degré de compétences en matière d'écoute, de négociation et de gestion de la colère dont les participants font preuve. Le programme est évalué en fonction de la capacité des participants à écouter et à négocier dans des situations susceptibles de dégénérer en violence. Les informations nécessaires à l'évaluation peuvent être recueillies tout au long du programme. Par exemple, l'animateur peut consigner des exemples de gestion de la colère ou de résolution d'un conflit. Ces informations peuvent être conservées pour le suivi et l'évaluation.

### **En l'absence de base de référence**

Une évaluation des besoins réalisée suite à une catastrophe naturelle a montré que les structures de soutien et les mécanismes d'adaptation habituels avaient été perturbés. Cela avait généré beaucoup de détresse et un profond sentiment de solitude. La plupart des gens avaient subi de lourdes pertes. Un programme de développement des compétences pour la vie a été mis en place pour renforcer les mécanismes d'adaptation, établir des réseaux de soutien et redonner espoir pour l'avenir. Pour pouvoir déterminer si le programme avait réellement changé la vie quotidienne des participants, il fallait des informations sur les mécanismes d'adaptation juste après la crise et après les activités. Comme il n'y avait pas de données de référence, des questions sur la situation avant la catastrophe ont été intégrées à l'évaluation.

### **Évaluer un programme sur la gestion des conflits**

Une enquête réalisée à la fin d'un programme sur la gestion des conflits a révélé un changement d'attitude de la communauté envers les conflits et violences domestiques. L'enquête a montré que les voisins jouaient désormais un rôle plus important et intervenaient comme médiateurs dans 80 % des cas de violence domestique. Ces informations ont été validées, étant donné que les conflits et leur résolution avaient été suivis pendant la mise en œuvre du programme. Les données de suivi ont corroboré les résultats de l'enquête et fourni des informations supplémentaires sur le rôle positif joué par les voisins dans la gestion des conflits.

La plupart des évaluations finales utilisent une combinaison de méthodes, y compris des questionnaires, des enquêtes, des entretiens individuels et des groupes de discussion. Les discussions dirigées de groupe sont utiles pour avoir un aperçu de la contribution du programme aux changements. Les participants peuvent être invités à donner des exemples de choses qu'ils font différemment depuis qu'ils ont participé aux activités. Les questions sont spécifiques au programme, au contexte et au groupe cible. Pour un programme sur la résolution des problèmes et l'affirmation de soi dans un environnement post-conflit, les questions peuvent être les suivantes :

- Les activités vous ont-elles été utiles pour gérer les problèmes que vous rencontrez ?
- En savez-vous plus aujourd'hui sur la manière de planifier l'avenir qu'avant ?
- Quelle différence voyez-vous entre vos plans pour l'avenir d'avant le programme, et ceux d'aujourd'hui ?
- Faites-vous certaines choses différemment aujourd'hui lorsque vous planifiez l'avenir ?
- Citez des choses que vous avez accomplies grâce au programme.

S'il y a suffisamment de ressources, des groupes de discussion peuvent également être organisés avec les membres des familles et les aidants, les professeurs, les travailleurs sociaux, les chefs communautaires, etc. Cela peut fournir des informations utiles sur la manière dont les participants au programme ont mis en pratique les compétences pour la vie qu'ils ont apprises. Les questions d'évaluation doivent être adaptées aux différents groupes de personnes consultés et aux membres des groupes de discussion identifiés qui ont des perspectives intéressantes.

### Échantillonnage

*Le Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires* (pages 98-105) contient des recommandations pour l'échantillonnage. Un échantillon est un « sous-ensemble » représentatif d'une population. Il est important de déterminer le nombre de personnes à inclure dans votre échantillon ainsi que la méthode de sélection pour que votre évaluation soit impartiale.

### Impliquer les réseaux et les groupes

Pour un programme sur la protection sociale mené dans un camp de réfugiés, l'évaluation portait en partie sur la prévalence et les causes de la violence domestique et sexuelle. Les évaluateurs se sont aperçus que la communauté des réfugiés avait un réseau de groupes de femmes qui travaillaient sur ce problème, et que ces groupes étaient consultés dans le cadre de discussions dirigées de groupe avant et après le programme. Les groupes du réseau et de la communauté ont ainsi pu fournir des informations sur les changements occasionnés par le programme de protection sociale.

### Analyser et interpréter les informations

Les informations recueillies auprès de différentes sources sont comparées, vérifiées, analysées et interprétées. Des tendances et des différences peuvent être identifiées dans les informations et dans les comparaisons faites avec la base de référence à la fin du programme. Il est préférable que cette analyse soit réalisée par plusieurs personnes. Déterminer si les changements sont imputables au programme seul ou à d'autres événements n'est pas toujours évident. Cependant, des comparaisons peuvent être faites avec des groupes qui n'ont pas encore suivi de tels programmes et qui ont vécu les mêmes événements. Cela permet de tirer quelques conclusions sur les changements induits par le programme.

### Utiliser les conclusions

Le suivi et l'évaluation fournissent des informations qui serviront à développer et à améliorer les programmes. Les conclusions permettent de rendre des comptes aux parties prenantes, y compris aux personnes qui participent au programme, à l'ensemble de la communauté touchée, à l'organisation en charge de la mise en œuvre du programme, etc.

Le cadre de suivi et d'évaluation suivant donne un aperçu du processus.

## Cadre de suivi et d'évaluation

	Intrants	Extrants	Résultats	Impact immédiat	Impact à long terme
Question	Toutes les exigences ont-elles été satisfaites au bon endroit et au bon moment ?	Le nombre de participants qui ont suivi la formation dans son intégralité est-il conforme à l'objectif initial ?	Les participants ont-ils acquis les compétences pour la vie ciblées ?	Les participants ont-ils utilisé des compétences pour la vie dans leur vie quotidienne ?	Leur utilisation des compétences pour la vie a-t-elle eu les effets souhaités sur leur bien-être psychosocial personnel et celui de la communauté ?
À quel moment ?	Avant les activités, pour évaluer la qualité, et à la fin de la mise en œuvre, pour l'évaluation et le compte rendu	Pendant et après les activités	Contrôlé avant, pendant et après la mise en œuvre	Avant et après la mise en œuvre pour comparer	Avant et après la mise en œuvre pour comparer
Qui est responsable ?	Coordinateur de programme, animateurs	Animateurs	Animateurs et équipe d'évaluation	Animateurs, coordinateur de programme	Animateurs, coordinateur de programme, évaluateurs externes
Méthodes	Évaluation de la qualité et existence de : <ul style="list-style-type: none"> <li>avis bancaires de déblocage de fonds</li> <li>bons de commande</li> <li>factures des articles achetés ;</li> <li>liste des actifs du programme ;</li> <li>justificatifs de remise des actifs demandés aux destinataires (gestionnaires, animateurs ou bénéficiaires) ;</li> <li>termes de référence pour les animateurs ;</li> <li>liste des noms et coordonnées des animateurs ;</li> </ul>	Feuilles de présence ; <ul style="list-style-type: none"> <li>photos des activités réalisées ;</li> <li>dossiers de suivi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Test de connaissances factuelles avant et après le programme (par oral ou par écrit, suivant le niveau d'alphabétisation du groupe cible) ;</li> <li>Enregistrement des démonstrations d'utilisation de nouvelles compétences pendant les activités ;</li> <li>Auto-évaluation par les participants de leur changement de pratiques, d'attitudes et de comportements dans leur vie quotidienne en dehors des activités ;</li> <li>Observation par les animateurs des changements de mode de réflexion et de pensée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation exhaustive à l'aide d'une base de référence, comme : <ul style="list-style-type: none"> <li>développement actif d'indicateurs ;</li> <li>enquête basée sur un questionnaire ;</li> <li>discussions dirigées de groupe avec le groupe cible et les parties prenantes ;</li> <li>évaluation des changements observés par les parties prenantes proches des bénéficiaires ;</li> <li>données de suivi ;</li> <li>autres rapports.</li> </ul> </li> </ul>	Évaluation exhaustive à l'aide d'une base de référence, comme : <ul style="list-style-type: none"> <li>développement actif d'indicateurs ;</li> <li>enquête basée sur un questionnaire ;</li> <li>discussions dirigées de groupe avec le groupe cible et les parties prenantes ;</li> <li>évaluation des changements observés par les parties prenantes proches des bénéficiaires ;</li> <li>données de suivi ;</li> <li>autres rapports.</li> </ul>

Le suivi et l'évaluation sont essentiels pour comprendre si les programmes ont les effets escomptés. Comme le montre ce chapitre, ce processus peut être difficile, mais il est important pour identifier ce que les participants ont appris. Le suivi et l'évaluation permettent également de déceler d'éventuelles conséquences préjudiciables imprévues, et aident les organisations à développer et à améliorer leurs programmes. Pour les participants, animateurs, coordinateurs de programme et partenaires, il est extrêmement utile et encourageant de savoir que des progrès ont été faits et que les programmes ont fait bouger les choses.

### Principales références

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Interventions psychosociales : Manuel*. Copenhague, 2009.

UNICEF. *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires*. New York, 2011.



## Ressources & Glossaire



## Ressources

Voici une liste de ressources utiles pour la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des programmes de développement des compétences pour la vie. Cette liste n'est pas exhaustive, mais elle contient quelques-uns des documents et réseaux disponibles, y compris :

- Ressources de la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (FICR) et du Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (Centre PS)
- Ressources sur l'évaluation des besoins, le suivi et l'évaluation
- Ressources pour le développement des activités
- Directives
- Forums et formations en ligne.

### Ressources de la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et du Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Rebuilding hope*. Film. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Soutien psychosocial dans la communauté : Trousse de formation*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Interventions psychosociales : Manuel*. Copenhague, 2009.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR et Save the Children. *Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Prendre soin des volontaires : Outils de soutien psychosocial*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR en collaboration avec la Société danoise de lutte contre le cancer, la War Trauma Foundation et l'Université d'Innsbruck. *Le conseil non professionnel. Manuel du formateur*. Copenhague, 2012.

Centre de Référence pour le soutien psychosocial de la FICR. *Children's Stress and Coping. Emergency Response Unit leaflet*.

Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge. *La clé de la résilience: Combiner secours et développement pour un avenir plus sûr*. Genève, 2012.

### Évaluation des besoins

Organisation mondiale de la Santé (OMS) et King's College de Londres *The Humanitarian Emergency Settings Perceived Needs Scale (HESPER): Manual with Scale*. Genève, 2011.

Organisation mondiale de la Santé (OMS) et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR). *Assessing Mental Health and Psychosocial Needs and Resources – Toolkit for humanitarian settings*. Genève, 2012.

### Suivi et évaluation

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). *Guide inter-agences sur l'évaluation des programmes psychosociaux dans les crises humanitaires*. New York, 2011.

### Développement d'activités

Peace Corps. *Life Skills Manual*. Washington, D.C., 2001.

### Jeunes

Programme de technologie appropriée en santé (Program for Appropriate Technology in Health, PATH). *Life Planning Skills: A Curriculum for Young People in Africa, Ghana Version. Facilitator's Manual*. Washington, D.C., 2003.

Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (FICR). *Santé sexuelle et reproductive et compétences pour la vie pour l'éducation des jeunes par les pairs. Guide pour les formateurs d'animateurs*. Johannesburg, 2010.

Programme de technologie appropriée en santé (Program for Appropriate Technology in Health, PATH). *Life Planning Skills: A Curriculum for Young People in Africa, Uganda Version. Facilitator's Manual*. Seattle, 2003.

Programme de technologie appropriée en santé (Program for Appropriate Technology in Health, PATH). *Life Planning Skills: A Curriculum for Young People in Africa, Uganda Version. Participant's book*. Seattle, 2003.

Croix-Rouge danoise Jeunesse et Société de la Croix-Rouge ougandaise. *Life planning skills. A psychosocial annex for youth affected by conflict and war. Facilitators' manual*.

AED Center for Gender Equity. *Girls' Success: Mentoring Guide for Life Skills*. Washington, D.C., 2009.

### Enfants et santé

Organisation mondiale de la Santé (OMS). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Genève, 2008.

### Santé reproductive, VIH et sida

Nations Unies. Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique. *Life Skills Training Guide for Young People: HIV/AIDS and Substance Use Prevention*. New York, 2003.

Education Development Center, Organisation mondiale de la Santé. *Participatory Learning Activities from the EI/WHO Training and Resources Manual on School Health and HIV and AIDS Prevention*. Genève, 2004.

Education Development Center, Organisation mondiale de la Santé. *Learning for Life: Classroom Activities for HIV and AIDS Education*. Genève, 2009.

Population Council. Groupe de travail international sur la sexualité et le VIH. *It's All One Curriculum: Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights Education*. New York, 2009.

Groupe de travail inter-agences sur la santé reproductive dans les situations de crise. *Manuel de terrain interorganisations sur la santé reproductive en situations de crise humanitaire*. Genève, 2010.

Save the Children et Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA). *Boîte à outils pour la santé sexuelle et reproductive des adolescents en situations de crise humanitaire. Document accompagnant le Manuel de terrain interorganisations sur la santé reproductive en situations de crise humanitaire*. New York, 2009.

### **Personnes en situation de handicap**

Bruijn, Paulien et al. *Tiens compte de moi. L'inclusion des personnes en situation de handicap dans les projets de développement. Un guide pratique pour les organisations dans le nord et dans le sud*. Veenendaal, 2012.

Handicap International. *Handicap International Disability Checklist for Emergency Response*, 2005.

### **Violence**

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). *We can stop violence, Literacy and Life Skills. Workbook 2*. Kingston, 2003.

### **Directives**

Comité permanent inter-agences (Inter-Agency Standing Committee, IASC). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Genève, 2007.

### **Forums**

[www.mhpss.net](http://www.mhpss.net)

Le Réseau pour la Santé Mentale et le Soutien Psychosocial (Mental Health and Psychosocial Support Network) est une plateforme mondiale qui relie les gens, les réseaux et les organisations, et qui permet de partager des ressources et de développer des connaissances en matière de santé mentale et de soutien psychosocial, que ce soit dans le cadre de situations d'urgence ou de crises.

[www.unicef.org/lifeskills](http://www.unicef.org/lifeskills)

Site Internet qui présente des exemples d'initiatives de formation sur les compétences pour la vie à travers le monde, et fournit des outils et documents pour différents secteurs.

<http://www.asksource.info/index.htm>

Source est le centre international de ressources en ligne sur le handicap et l'intégration, géré par Handicap International. Il vise à renforcer la gestion, l'utilisation et l'impact de l'information sur le handicap et l'intégration dans les contextes de développement et humanitaires.

### **Formations en ligne**

[www.iawg.net/resources/arhtoolkit.html](http://www.iawg.net/resources/arhtoolkit.html)

Cours interactif en ligne d'une heure sur la santé sexuelle et reproductive des adolescents en situations de crise humanitaire, lancé par l'UNFPA et Save the Children en 2011.



## Glossaire

### **activités au sein des communautés**

Activités reliées à la vie de la communauté, parfois initiées par des groupes extérieurs à la communauté; elles impliquent la participation des membres de la communauté et s'appuient sur les connaissances, valeurs et pratiques de la communauté.

### **adaptation**

Processus visant à faire face à une situation de vie nouvelle – gérer les difficultés, essayer de résoudre les problèmes et chercher à réduire ou à supporter le stress ou un conflit.

### **autonomisation**

Prendre le contrôle des décisions qui ont un impact sur sa propre vie – en tant qu'individu ou en tant que groupe. On rend les gens autonomes principalement par la reconnaissance et par la mise en place de structures qui leur permettent de participer aux activités communautaires. L'implication dans des activités quotidiennes, ludiques ou éducatives aide à améliorer le bien-être psychosocial et à autonomiser les personnes afin qu'elles reprennent le contrôle de certains aspects de leur vie et qu'elles retrouvent un sentiment d'appartenance et d'utilité.

### **auto-prise en charge**

Prendre soin de son corps et de son esprit, notamment en se reposant et en dormant suffisamment, en utilisant des méthodes anti-stress comme la méditation ou la relaxation, en mangeant de façon régulière et équilibrée, en faisant de l'exercice, en gardant le contact avec ses proches, en parlant de ses expériences et de ses sentiments avec ses collègues et en s'amusant.

### **capacités relationnelles et sociales**

Aptitudes nécessaires pour interagir efficacement et convenablement avec les autres dans des situations et contextes sociaux variés.

### **catastrophe**

Événement dévastateur et soudain qui bouleverse profondément le fonctionnement d'une communauté ou d'une société, et qui entraîne des pertes humaines, matérielles, économiques ou environnementales auxquelles la communauté ou la société est incapable de faire face avec ses propres ressources. Même si elles sont souvent d'origine naturelle, les catastrophes peuvent également avoir des causes humaines.

### **choc**

Réaction biologique face à des événements externes, où la capacité à agir est paralysée. Les personnes en état de choc connaissent parfois des troubles émotionnels, deviennent apathiques ou plongent dans le désespoir. Parfois elles ne se rappellent quelque chose elles ne se rappellent même plus l'événement.

### **communauté**

Groupe de personnes partageant une même identité reposant sur certaines caractéristiques communes : géographie, langue, valeurs, attitudes, comportements et centres d'intérêts. Une communauté est le fondement social et psychologique des individus, familles et groupes : appartenance, partage, valeurs, identité, normes, système de santé, d'éducation, etc.

**compétences psychosociales**

Les compétences psychosociales sont des aptitudes et des capacités permettant aux personnes de s'adapter et d'avoir une attitude positive pour gérer efficacement les exigences et les épreuves de la vie quotidienne.

**crise**

Interruption soudaine du cours normal de la vie d'une personne, d'un groupe ou d'une population, qui oblige à changer de mode d'action ou de pensée.

**deuil**

Réaction émotionnelle à la perte d'un proche. La dépression associée au deuil est considérée comme normale en cas de perte d'un proche ; elle s'accompagne souvent d'une perte d'appétit, d'insomnies et d'une dévalorisation de soi.

**données démographiques**

Informations sur les caractéristiques d'une population, comme l'âge, le sexe et les profils ethniques.

**durabilité**

Capacité à maintenir quelque chose sur le long terme – dans le contexte d'un programme ou d'une intervention. Une participation active de la communauté à la planification et à la mise en oeuvre des activités favorise l'appropriation et accroît progressivement la probabilité de maintien des activités à long terme.

**écoute active**

Dans les situations de soutien, l'écoute active exige d'être capable de se concentrer sur le locuteur et de le laisser s'exprimer sans formuler ses propres pensées, sentiments et questions lorsque celui-ci parle. L'écoute active implique notamment d'essayer de bien comprendre le point de vue du demandeur d'aide, de répéter ce que le demandeur d'aide a dit et de résumer ce que vous avez compris, d'explorer l'aspect émotionnel du problème, et d'essayer de trouver des solutions avec le demandeur d'aide.

**empathie**

Être capable de se mettre à la place des autres et de comprendre leur situation, et leurs sentiments et motivations.

**enfants non accompagnés et séparés**

Les enfants non accompagnés sont ceux qui ont été séparés de leurs parents et d'autres membres de leur famille, et qui ne sont pas pris en charge par un adulte auquel la loi ou la coutume attribue cette responsabilité.

Les enfants séparés sont ceux qui ont été séparés de leurs parents ou de leur précédent tuteur légal ou coutumier, mais pas nécessairement des autres membres de leur famille.

**éthique**

Conforme aux normes sociales ou professionnelles reconnues.

**étude préliminaire**

Enquête descriptive qui fournit des informations sur le statut actuel d'une situation particulière au sein d'une population donnée.

**évaluation**

Processus de collecte et d'analyse de données visant à développer des informations, dans ce contexte pour déterminer l'état de bien-être d'une population donnée.

**facteurs de protection**

Facteurs qui fournissent aux personnes une « couverture psychologique », en renforçant leur résilience et en favorisant leur bien-être. Ils réduisent le risque de conséquences psychologiques préjudiciables chez les personnes ayant connu des épreuves ou de grandes souffrances. Par exemple, appartenir à une famille ou à une communauté soudée, perpétuer les traditions et les cultures, avoir des croyances religieuses ou des convictions politiques fortes qui donnent le sentiment de faire partie d'un tout plus grand que soi-même, sont tous des facteurs de protection. Pour les enfants, les facteurs de protection sont notamment des relations affectives stables avec les adultes et un soutien social au sein et en dehors de la cellule familiale.

**formation à l'affirmation de soi**

Dans ce type de formation, les participants apprennent à identifier ce qu'ils veulent vraiment, à communiquer d'une manière respectueuse d'eux-mêmes et des autres, et à défendre leurs droits sans empiéter sur ceux des autres.

**groupes vulnérables**

Désigne les groupes de personnes qui ont des problèmes de santé (par ex. VIH et sida, tuberculose, paludisme et cancer), des personnes qui ont des handicaps physiques et/ou mentaux, les enfants et les adolescents, les personnes âgées, les femmes, les chômeurs, les pauvres, et les minorités ethniques.

Les enfants particulièrement vulnérables incluent les enfants non accompagnés, séparés ou orphelins, les enfants placés en institutions, les enfants handicapés ou qui ont des besoins spécifiques, les enfants marginalisés, les enfants en situations d'urgence, les filles-mères et les enfants chefs de famille.

**mobilisation communautaire**

Activités qui encouragent les membres de la communauté à participer aux différents aspects d'une intervention ; il peut s'agir par exemple de réunions avec les chefs de la communauté, de grands événements et rencontres communautaires, ou de groupes de travail thématiques.

**ne pas porter préjudice**

Principe fondamental pour la réussite des programmes (de développement des compétences psychosociales). Il met en garde contre tout préjudice qui pourrait être causé involontairement aux personnes censées bénéficier d'une intervention.

**partie prenante**

Personne, groupe, organisation ou système qui a un impact, ou qui ressent l'impact de quelque chose dans un programme, une initiative ou une communauté.

**peine**

Processus naturel de réaction à une perte, qui consiste habituellement en une réaction émotionnelle, mais qui a aussi des dimensions physiques, cognitives, comportementales, sociales et philosophiques.

**plaidoyer**

Soutien actif d'une personne, d'un groupe ou d'une cause ; s'exprimer en faveur d'une personne, d'un groupe ou d'une cause pour la défendre.

**résilience**

Capacité des individus, des communautés, des organisations ou des pays exposés à des catastrophes, des crises et à des facteurs de vulnérabilité sous-jacents à anticiper les effets de l'adversité, réduire leur impact et les surmonter, sans compromettre leurs perspectives à long

terme.

### **systèmes d'aiguillage et d'orientation**

Personnes ou organisations disponibles pour répondre aux besoins des enfants et adultes lorsqu'une aide ou des services spécifiques sont nécessaires.

### **témoin privilégié**

Personne qui, du fait de son rôle ou de son expérience au sein d'une organisation ou d'une communauté, détient des informations importantes et des connaissances sur des faits intéressants (par ex. proviseur d'une école pour les besoins d'apprentissage des enfants, policier pour les enfants et la loi, etc.).

### **tendances suicidaires**

Une personne qui a des tendances suicidaires est une personne qui a des idées de suicide, voire un plan pour passer à l'acte. Les signaux d'alerte sont notamment des paroles sur le suicide ou l'automutilation, l'expression de sentiments violents de désespoir ou l'évocation d'une situation personnelle sans issue, une obsession pour la mort, une conduite à risque, appeler des proches ou leur rendre visite pour leur dire au revoir, prendre ses dernières dispositions, dire des choses comme : « Vous seriez tous mieux sans moi » ou « J'ai envie de tout plaquer », passer soudain de la dépression extrême à un comportement calme et joyeux.

### **traumatisme**

Terme couramment utilisé pour décrire un préjudice physique ou psychologique causé par un événement grave. Dans ce contexte, le traumatisme est associé à une profonde détresse psychologique et physique nécessitant le recours à des services spécialisés.

### **urgence**

Événement soudain, généralement imprévu, qui nécessite des mesures immédiates pour limiter au maximum ses conséquences néfastes.

### **violence**

L'OMS distingue trois catégories de violence : la violence dirigée contre soi-même, la violence interpersonnelle et la violence collective. Chacune de ces catégories a quatre types de violence communes : violence sexuelle, violence physique, violence psychologique, négligence/privation.

### **violence sexospécifique**

Violence exercée sur une personne en raison de son sexe, qu'il s'agisse d'une femme, d'un homme ou d'un transsexuel. Le sexe est l'une des causes profondes de la violence. La violence sexospécifique peut prendre différentes formes – violence physique, sexuelle, psychologique ou privation – et ses auteurs peuvent être des individus, des groupes et/ou des sociétés. Elle peut être identifiée comme de la violence interpersonnelle ou collective – la violence sexuelle sexospécifique pendant les conflits étant aujourd'hui qualifiée de crime de guerre. Le sexe est également un déterminant social de certains types d'automutilation.

### **vulnérabilité**

Différents facteurs qui peuvent diminuer la capacité d'une personne ou d'une communauté à surmonter sa détresse, par ex. la pauvreté, les handicaps mentaux ou physiques, l'absence de réseau social, le manque de soutien familial, l'âge et le sexe.





# Publications

du Centre PS pour le soutien psychosocial de la FICR



**Soutien psychosocial dans la communauté :** **Kit de formation** contient des ressources destinées aux formateurs et participants, sur des aspects clés du soutien psychosocial, y compris la compréhension de l'impact des crises, la communication de soutien, les problèmes de protection et l'auto-prise en charge. Cette trousse de formation contient un Manuel du formateur, un Manuel du participant ainsi que des diapositives PowerPoint. Disponible en ligne au format PDF et en version papier avec un CD-ROM, en anglais, français et espagnol.

**Interventions psychosociales.** Ce manuel est basé sur les enseignements tirés de l'intervention psychosociale après le tsunami de 2004 dans l'océan Indien. Destiné aux praticiens du soutien psychosocial qui organisent pour la première fois une intervention psychosociale, ce manuel fournit une orientation pour l'évaluation des besoins et des ressources, la planification et la mise en œuvre, la formation, le suivi et l'évaluation. Disponible en ligne au format PDF et en version papier avec un CD-ROM, en anglais, français et espagnol.



**Le Programme de renforcement de la résilience des enfants : soutien psychosocial à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire,** rédigé en collaboration avec Save the Children, est un kit d'information complet qui contient quatre brochures :

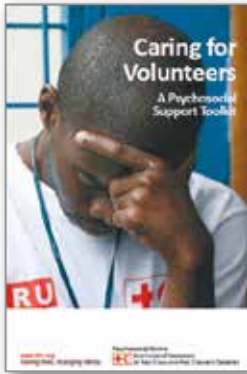
Comprendre le bien-être des enfants

Manuel du gestionnaire de programme

Manuel de l'animateur (1ère partie) : « Mise en route »

Manuel de l'animateur (2ème partie) : Modules d'ateliers.

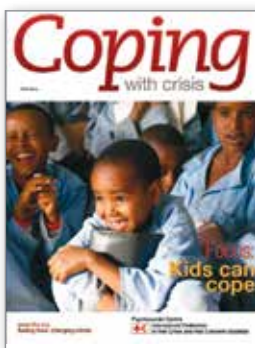
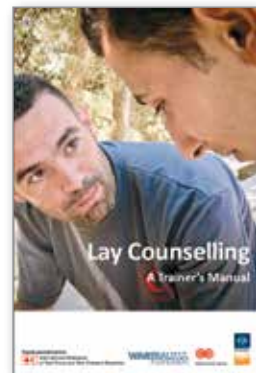
Le Programme de renforcement de la résilience des enfants comprend également une banque d'activités en ligne sur le site Internet du Centre PS de la FICR. Disponible en ligne au format PDF et en version papier, en anglais et en français.



**Prendre soin des volontaires : Outils de soutien psychosocial** aide les Sociétés nationales à préparer les volontaires à leur travail pendant et après des catastrophes, conflits et autres crises, et à les soutenir dans leur travail. Il contient des outils pratiques et des informations sur la préparation aux crises, la communication et les PSP, le soutien par les pairs, le suivi et l'évaluation. Disponible en ligne au format PDF et en version papier, en anglais, français, espagnol, russe et arabe.

---

**Le Conseil non professionnel – Manuel du formateur** est destiné aux formateurs qui travaillent avec des organisations d'aide sociale et humanitaires. Il présente un atelier sur deux jours avec des supports de formation utilisables dans différents contextes de conseil professionnel. Le matériel qui accompagne ce guide comprend un ensemble de diapositives PowerPoint et des activités de formation supplémentaires. Disponible en ligne au format PDF et en version papier en anglais, français, allemand et danois.



---

**Face à la crise** est le magazine du Centre PS destiné aux Sociétés nationales et à d'autres parties prenantes. Il présente les dernières actualités dans les domaines du soutien psychosocial, du développement et de la recherche. Il paraît trois fois par an en anglais en version papier. Il est également disponible en ligne en arabe, anglais, français et espagnol.

---

Notez que les versions françaises, espagnoles, arabes, russes, allemandes et danoises susmentionnées ont été traduites par la FICR. Des versions en d'autres langues (traduites par des tiers) sont également disponibles pour certaines publications ; pour tout renseignement, veuillez vous adresser au Centre PS ([psychosocial.centre@ifrc.org](mailto:psychosocial.centre@ifrc.org)).







# Compétences pour la vie

Développer les aptitudes pour s'épanouir

## Manuel

*Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* est une publication du Centre PS destinée au personnel, aux volontaires et aux coordinateurs de programme qui participent à des programmes de développement et d'intervention d'urgence. Contenant de nombreux outils pratiques permettant d'adapter les activités à des groupes cibles spécifiques, il guide le lecteur tout au long du processus d'évaluation des besoins, de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation d'un programme de développement des compétences pour la vie. S'appuyant sur des exemples de programmes de développement des compétences pour la vie mis en place dans différents pays, *Compétences pour la vie – Développer les aptitudes pour s'épanouir* explique comment les compétences pour la vie peuvent donner les moyens aux personnes d'affronter la vie, ses difficultés et ses vicissitudes.

**Centre psychosocial**



Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge