

Faire face aux risques de la vie. Le développement de compétences psychosociales

J. Fortin

Université du Droit et de la Santé de Lille

Télévision, radio, journaux, déversent quotidiennement une succession de malheurs individuels et collectifs. La catastrophe internationale se mêle au drame local dans une même présentation dramatisée qui exacerbe le sentiment de vulnérabilité. Tout événement est présenté et ressenti comme violence physique, psychologique, sociale, économique, politique, religieuse ou culturelle. Le sentiment d'insécurité devient constitutif de l'environnement ; la peur, la méfiance, la suspicion envers l'inconnu, l'inhabituel, l'étranger, submergent les plus anxieux, les plus fragiles, les moins sûrs d'eux. Repli sur soi qui ferme la porte à l'autre ou agressivité de défense du territoire. La légitimité même de l'altérité est questionnée. De la crainte d'attentats à l'interdiction du port du voile, de la peur des OGM à la multiplication des alarmes et vidéo surveillance, c'est la manière dont chacun aborde le risque qui est questionnée par la société.

Un risque insupportable

La progression rapide des connaissances au cours du XXe siècle a ancré la foi en la toute puissance de la science qui doit apporter une réponse rationnelle à tout questionnement et résoudre chaque problème au bénéfice d'un droit absolu au bien être. La programmation rythme le temps de notre société: aucune place n'est abandonnée à l'imprévu, à l'accident qui ne peut que résulter d'une erreur, d'une faute. L'obligation de résultats est une exigence dans tous les domaines, de la qualité d'un produit à la réussite des études, de la prévision météorologique à la guérison de la maladie ; l'échec implique la recherche de responsables, forcément coupables pour qu'il y ait réparation, indemnisation. D'un côté la recherche permanente du risque zéro en tout domaine, et de l'autre l'exigence d'une assurance tout risque. La définition même du risque, concept social, culturel, est revisitée. Au XIXe siècle les systèmes d'assurances ont été fondés sur des calculs de probabilité de survenue d'un dommage. La subjectivation qui caractérise les sociétés post modernes selon A. Touraine rend sans limites le sentiment de préjudice avec lequel le risque se confond désormais ; elle suscite une lecture émotionnelle, irrationnelle de données objectives. Comme le souligne Ewald, « *Le processus d'accidentalisation des événements individuels et sociaux est directement lié à la diffusion de la notion de risque et des pratiques du risque. Avec cette caractéristique que rien*

n'étant en soi un risque, tout peut en être un ». Le mouvement d'individuation de nos sociétés fait perdre la capacité à partager le risque et à en assumer collectivement les conséquences. La responsabilité individuelle est sans cesse interrogée, mais peu se soucient de savoir qui est en capacité de l'exercer et comment on peut acquérir et développer les compétences nécessaires. Au contraire, dans un monde complexe, la prévention du dommage devient celle du risque et se traduit par une législation extensive, des interdits que l'autre doit respecter mais dont chacun tente de s'affranchir au nom de sa liberté d'agir selon ses désirs. On admet alors que seule la force du texte peut suppléer à une incompétence individuelle irréversible à penser l'autre. L'immédiateté de l'application indistincte de la loi est privilégiée au processus d'apprentissage et de perfectionnement de compétences psychosociales.

Penser positivement

Malheur, dommages, difficultés, soucis, sont encore perçus comme des signes négatifs du destin, comme le résultat d'une mauvaise conduite, pour ne pas parler de faute ou de péché. Pourquoi ai-je « attrapé » cette maladie ? Pourquoi est-ce « ma » maison qui a été cambriolée ? L'école évalue le travail de l'élève non à partir de ce qu'il sait, mais du repérage et du contage de « ses fautes », c'est-à-dire de ce qu'il ne sait pas faire, à partir de normes qui excluent le principe même de variabilité biologique du développement et de spécificité biographique.

Lorsqu'en 1986 l'Organisation Mondiale de la Santé signe la Charte d'Ottawa qui définit les 5 axes devant favoriser la promotion de la santé dans tous les pays, on a pu observer que cette démarche qui dépasse la lutte contre les maladies ou leur prévention, est restée très confidentielle dans le monde médical français. Combattre la maladie, soigner, lutter sont des activités nobles ; prévenir, dans nos représentations c'est déjà admettre une menace, un dommage potentiel pour notre santé; promouvoir la santé, c'est s'impliquer résolument dans une gouvernance de soi et de son environnement. C'est une démarche dérangeante, exigeante, qui interroge la responsabilité individuelle et collective et donc implique l'ensemble de la société, c'est-à-dire chacun d'entre nous, là où il est, dans sa participation à la construction d'un monde en santé ; c'est reconnaître que l'homme a des compétences pour acquérir progressivement un contrôle sur son mode de vie, sur son cadre de vie, sur l'organisation de la société dans laquelle il baigne ; compétences qui lui permettent d'accéder à un certain degré de santé physique, psychologique, sociale et spirituelle.

En 1998, dans un document intitulé « Les compétences essentielles liées à la santé et au bien être à intégrer au curriculum des enfants de l'éducation préscolaire et des jeunes du primaire

et du secondaire au Québec », le Ministère de l'éducation, de la santé et des services sociaux précisait qu'il s'agissait des compétences permettant « *d'engager la conversation, d'exprimer ses pensées et ses sentiments, de partager ou d'être en désaccord avec l'opinion des autres, de donner des messages clairs et consistants. Toutes ces composantes de l'habileté sont essentielles au sentiment d'efficacité personnelle en ce qui a trait à l'adoption de comportements requis dans diverses situations* ». Il s'agit d'être en capacité de communiquer, de connaître, de négocier, de respecter et d'être respecté afin que chacun puisse accéder à un certain état de bien être psychosocial dans un contexte donné.

Le concept de résilience qui commence à se diffuser en France témoigne de la réalité et de l'importance de ces compétences. L'intérêt porté non aux personnes détruites par des traumatismes physiques et psychiques (guerre, maltraitances ...) mais à celles qui sortent de ces épreuves renforcées dans la confiance en eux et dans la réussite d'un projet de vie, constitue un réel changement de paradigme dans l'approche du malheur, du dommage, du risque. Les travaux de Lazarus et Folkman dans les années 60 avaient déjà souligné les caractéristiques des personnes susceptibles de gérer leur stress (coping) le plus facilement. En cas de maladie ou de tout autre événement dommageable, la mesure du préjudice doit s'accompagner de la mesure de facteurs individuels et environnementaux de coping, c'est-à-dire de facteurs permettant de surmonter l'événement. La prévention n'est plus envisagée comme la suppression du risque sur le modèle de l'éradication des agents infectieux, mais comme le développement de ces facteurs de coping, de résilience, processus que les anglo-saxons intègrent dans le concept d'*empowerment*. On peut alors parler de démarche éducative car ce développement se poursuit tout au long de la vie et se construit dans de multiples transactions formelles et informelles avec l'entourage.

Les compétences psychosociales et la gestion du risque

De nombreuses études, en particulier les enquêtes longitudinales de McCord et Tremblay, ont montré que les enfants et adolescents qui manifestent des conduites à risque pour leur santé globale (consommations excessives et addictives de substances légales et illégales, violence, délinquance, rapports sexuels précoces et non protégés, tentatives de suicide, excès de vitesse et accidents répétés, difficultés scolaires ...) présentent un certain nombre de caractéristiques communes, notamment une image de soi négative, peu de confiance en leurs capacités en dehors des compétences asociales reconnues par leurs pairs telles que l'exercice de la force physique, la capacité à relever un défi, à boire une grande quantité d'alcool...qui traduisent en fait leur faible aptitude à s'affirmer et à résister à la pression du groupe; l'anxiété est très

fréquente, ainsi que la difficulté à s'inscrire dans un projet. Inversement ce qu'on pourrait considérer comme des facteurs protecteurs se retrouvent tant chez les personnes les plus aptes à gérer le stress selon Lazarus (l'expérience des malades chroniques graves le confirme), que parmi celles qui se montrent résilientes : une image de soi positive, construite sur un sentiment fort et constant d'être aimé de quelqu'un, appuyée sur un sentiment d'aptitudes personnelles adaptatives, de capacité à contrôler les émotions et les situations, à verbaliser les affects ; une socialité qui intègre, qui porte vers la solidarité et fait du groupe social un appui en cas de besoin ; une projection dans l'avenir concrétisée par des projets.

Ces compétences ont une part d'inné, mais c'est précocement, dans les pratiques éducatives familiales au quotidien que l'enfant vérifie la permanence du lien affectif, reçoit la valorisation stimulante de ses réussites psychomotrices, verbales, cognitives, créatrices, affirme une identité qui lui permet de rencontrer l'altérité sans appréhension, d'affirmer ses valeurs et de négocier des situations conflictuelles. A côté de la famille, des « grands frères ou grandes soeurs », des adultes rencontrés à l'école, lors d'activités sportives ou artistiques, peuvent jouer ce rôle éducatif modélisant.

« Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle »

En référence aux observations précédentes, ce programme scolaire de développement des compétences psycho sociales a été construit à Lille avec des enseignants autour de cinq axes constituant autant d'objectifs à inscrire dans la pratique pédagogique.

- Favoriser l'acquisition d'une image de soi positive. L'enseignant est invité à valoriser systématiquement les réussites des élèves, que ce soit en mathématiques, en musique, dans l'aide apporté aux autres, dans la maîtrise de soi.... L'enfant doit sortir de la classe conscient qu'il « vaut quelque chose », qu'il a des atouts sur lesquels il peut s'appuyer pour progresser là où il réussit moins bien. Cette valorisation des réussites ne doit pas être complaisante, mais objective, appuyée sur une observation partagée par les autres élèves qui perçoivent ainsi que chacun dans la classe possède une certaine valeur qui en fait un être respectable.
- Fortifier une identité qui confère un sentiment de sécurité au niveau individuel et collectif. La prise de conscience d'avoir des compétences permet d'aller vers l'autre de manière assurée et confiante, en position d'égalité. Plus l'enfant a une conscience identitaire forte et affirme des valeurs, plus il est apte à affronter la nouveauté, la diversité (d'origines, de couleurs, d'opinions), des situations éventuellement dérangeantes telles que les règles et les lois auxquelles il peut se soumettre sans se

sentir diminuer. L'enseignant ne punit pas une personne mais rappelle la loi en sanctionnant un acte, une transgression.

- Favoriser les situations d'entraide et de solidarité. Une bonne estime de soi dans un climat de confiance et de sécurité facilite les transactions au sein des groupes. L'expérience d'échanges de compétences, c'est-à-dire d'entraide selon les domaines privilégiés de chacun est un exercice de citoyenneté que l'enseignant doit favoriser à travers sa pratique pédagogique. Autant dire que cette démarche s'oppose à toute posture individualiste, élitiste, ségrégative, du « chacun pour soi ». L'expérience du projet construit avec la diversité des compétences du groupe aide certains enfants à se projeter enfin dans le futur. Même s'ils peuvent avoir conscience de leurs limites dans certains domaines, ils savent qu'ils peuvent compter sur les autres, comme les autres peuvent compter sur leurs compétences pour faire aboutir leurs projets. La résolution des conflits par la médiation, l'intervention active et apaisante d'un groupe dans des bagarres sont des illustrations d'un apprentissage de la responsabilité collective.
- Avoir des mots pour dire ses émotions. Les élèves qui n'ont pas reçu en famille les mots nécessaires à nuancer leur pensée et à dire le plus précisément possible ce qu'ils ressentent, se trouvent particulièrement handicapés dans des situations de peur et de colère où l'émotionnel a pris le pas sur le rationnel, et passent plus facilement au geste violent.

Les objectifs du programme supposent un cadre pédagogique reconnaissant à l'élève le droit de s'exprimer dans un temps et un espace donné, permettant un apprentissage expérientiel des compétences, assurant une ambiance de sécurité par la constance de règles appliquées en toute justice et respect, favorisant les situations d'entraide valorisantes pour chacun des élèves. Des temps forts hebdomadaires, de 10 minutes deux fois par semaine chez les plus jeunes jusqu'à une heure hebdomadaire en cycle 3, permettent de découvrir ou d'approfondir des thèmes de réflexion. L'introduction du thème se fait par le support du livre. L'exploitation du contenu entre dans le cadre de l'expression orale. Expression qui s'effectue selon des règles précises de prises de parole successives et d'écoute respectueuse. Stimulation verbale, enrichissement du vocabulaire, réflexion, analyse critique, propositions construites en commun ... permettent de faire de ces séquences des temps d'étude du français à part entière. Un prolongement est apporté par des productions graphiques, l'appel à la créativité artistique, vocale ou motrice. « Mieux vivre ensemble » s'inscrit parfaitement dans les objectifs et contenu des programmes officiels.

Ces temps hebdomadaires jouent le rôle de « starters » à l'usage le plus fréquent possible des notions abordées au cours de la semaine, du vocabulaire nouveau, des attitudes et comportements étudiés ; l'actualité de la classe et de l'école, voire du quartier et de la famille donnent l'opportunité de donner vie à ce qui pourrait ne rester qu'abstrait.

Les parents, systématiquement informés du contenu du programme, sont invités à prolonger dans la vie familiale ce qui a été abordé en classe. Dans certaines écoles, un véritable partenariat éducatif a pu se mettre progressivement en place avec des familles souvent désarmées par les comportements de leurs enfants, et qui pensent sincèrement que la punition stigmatisante et l'invective traduisent l'intérêt qu'elles portent à leur enfant.

L'évaluation du programme pendant trois ans à partir de questionnaires d'étude des comportements des élèves montre des différences significatives entre l'année 0 et l'année + 2 du point de vue de l'agressivité, de l'anxiété, du retrait et surtout de la socialité. Les modifications des comportements des groupes classe ont été manifestes dès la première année. Ces résultats très satisfaisants confirment les résultats antérieurs enregistrés dans des classes d'enseignants volontaires isolés. L'abandon du programme par certains montre la nécessité d'un réel volontariat, d'une formation suivie et d'un soutien institutionnel pour améliorer et changer parfois des pratiques pédagogiques très éloignées de l'esprit du programme. En particulier, l'évaluation montre la difficulté des adultes à « penser positivement » l'élève, à prendre en compte la spécificité de sa personnalité et donc de son parcours d'apprentissage, à prendre du recul par rapport à une norme institutionnelle trop souvent stérilisante et stigmatisante. Réduire l'enfant à un cerveau, machine cognitive, permet de limiter l'enseignement à la transmission de connaissances en faisant abstraction du champ émotionnel dont l'école s'est toujours méfiée puisqu'il implique vécu antérieur, transactions interpersonnelles au sein de la classe, interactions entre école-famille-loisirs, c'est à dire individuation. On constate que si les textes officiels incitent à la construction de l'autonomie de l'enfant, les pratiques pédagogiques sont souvent trop directives et laissent bien peu de place à la créativité, à l'originalité et à l'initiative.

« En choisissant un mode de vie, nous choisissons également de courir certains risques. Chaque forme de vie sociale a son propre portefeuille de risques. Partager les mêmes valeurs, c'est partager les mêmes craintes, et inversement les mêmes certitudes ». L'observation pertinente de Mary Douglas interroge la capacité de chacun à choisir son mode de vie. De réelles compétences psychosociales permettent d'une part d'échapper au déterminisme social, et d'autre part de prendre du recul par rapport à la pression sociale qui

s'exerce en tout milieu. C'est aborder le risque, ce qui est nouveau et étranger, avec intérêt, curiosité, recherche d'enrichissement personnel ; c'est avoir suffisamment confiance en soi et dans son réseau relationnel pour aborder le dommage, la maladie, avec la certitude de pouvoir mobiliser toutes ses ressources personnelles et collectives afin de maîtriser la situation.

Références bibliographiques

- Bolognini M, Prêteur Y. [1998], *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Dodge KA, Pettit GS, Mc Closley CL, Brown J. [1986], *Social Competences in Children*. Monographs of the Society of Research in Children Development, 44, 2, n°213.
- Douglas M, Wildavsky A. [1984], *Risk and Culture. An Essay on the selection of Technological and Environmental Dangers*, University of California Press.
- Ewald F. *L'Etat providence*. [1986], Paris: Grasset et Fasquelle.
- Fortin J. [2001], *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Paris : Hachette-Education.
- Manciaux M. (ss la dir.) [2001], *La résilience. Résister et se construire*. Genève : Edit. Médecine et Hygiène.
- Paulhan I, Bourgeois M. [1995], *Stress et coping. Les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris : PUF.
- Tremblay RE, et al. [1992] Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: longitudinal analysis; *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 64-72.