

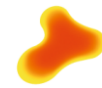
Travail relationnel et conduite

Importance de la conduite et du travail relationnel en termes de santé

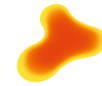
Dans quelle mesure la conduite contribue-t-elle à la santé psychique des apprenant(e)s, quel rôle joue dans ce cadre la construction de la relation entre formateurs/trices et apprenant(e)s?

D'une manière tout à fait générale, on entend par «conduite» le processus de communication entre la personne qui conduit et celle qui est conduite. Ce processus n'est pas dénué de buts ou d'intentions, puisqu'il s'agit en fin de compte d'atteindre (dans l'entreprise) des objectifs organisationnels (-> cf. section Définir des objectifs à la rubrique Motivation et performances). Dans ce contexte, la conduite consiste pour les formateurs/trices à exercer une influence sur les apprenant(e)s, notamment sur leurs attitudes et leurs comportements, afin de soutenir des processus d'apprentissage individuels à caractère technique, méthodologique et personnel. Bien entendu, il ne s'agit pas d'un processus à sens unique. Les apprenant(e)s s'y investissent également et donnent de leur personne, y compris en intégrant leurs besoins, leurs souhaits, voire parfois leurs problématiques et leurs difficultés privées. La spécificité de cette situation de conduite est que les apprenant(e)s se trouvent au début de leur parcours professionnel. Ils doivent acquérir des compétences techniques et méthodologiques, accumuler des expériences, trouver leur place dans le monde des «adultes» et s'y installer (cf. -> Tâches de développement des adolescent(e)s). En d'autres termes, s'agissant de la vie professionnelle des adolescent(e)s, les formateurs/trices ne peuvent pas s'appuyer sur un acquis d'expériences. Ils/elles doivent familiariser les apprenant(e)s avec les exigences du monde du travail, sans pour autant perdre de vue les objectifs de l'entreprise.

La conduite, qui inclut aussi la conduite favorable à la santé, relève donc dans une large mesure de la communication qui se déroule dans l'échange direct. On peut dire de cette perspective qu'elle est «orientée sur le comportement». Par ailleurs, les tâches des apprenant(e)s, leurs objectifs, l'organisation des ressources et les caractéristiques de l'environnement de travail jouent aussi un rôle en matière de promotion de la santé (cf. également → Tâches et stress). On peut dire de cette perspective qu'elle est axée sur les conditions ou sur le comportement. Bien sûr, la manière dont les formateurs/trices gèrent leur propre santé joue également un rôle en matière de gestion autonome favorable à la santé. Les formateurs/trices qui sont eux-mêmes épuisés physiquement et émotionnellement ou ne savent pas comment gérer le stress ne peuvent pas accorder toute l'attention requise à ces processus. On distingue ainsi trois dimensions de la conduite favorable à la santé, résumées dans le schéma ci-dessous (cf. également Franke, Vincent & Felfe, 2011).



Vous trouverez plus d'informations sur l'organisation des conditions de travail dans le module → Tâches et stress. Nous traitons ici avant tout la gestion autonome favorable à la santé et la conduite favorable à la santé dans le contact direct avec les apprenant(e)s.



Gestion autonome favorable à la santé

La question de la gestion autonome favorable à la santé est pertinente pour deux raisons. D'une part, comme nous l'avons évoqué, seul(e)s des formateurs/trices en bonne santé sont à même de réaliser de manière appropriée leurs tâches exigeantes. D'autre part, les questions qui y sont liées s'appliquent également aux apprenant(e)s, qui doivent également veiller sur leur propre santé. La gestion autonome favorable à la santé concerne la gestion de sa propre santé, du stress ou des contraintes, mais aussi de ses propres ressources. Lorsque vous parvenez à la maîtriser, vous êtes davantage en mesure de percevoir les risques qui pèsent sur la santé des apprenant(e)s, de les évaluer correctement et d'aider ces jeunes à mieux gérer leur santé. Un comportement favorable à la santé au sens de la gestion autonome devient manifeste lorsque (1) la personne ressent que sa santé est affectée, (2) quand elle souhaite traiter le problème de manière active et (3) quand les mesures correspondantes de promotion de la santé sont connues. Enfin, (4) la personne doit également se croire capable de mettre en œuvre ces mesures (Franke, Vincent & Felfe, 2011; Franke & Felfe, 2011).

Les quatre aspects suivants jouent ainsi un rôle central dans le cadre de la promotion personnelle de la santé. Vous pouvez les utiliser pour contrôler votre gestion autonome de votre santé ou pour soutenir les processus d'apprentissage auprès des apprenant(e)s (cf. Franke & Felfe, 2011):

1. Attention, prise de conscience

- Reconnaître-vous (sur vous-même ou sur les apprenant(e)s) les signaux d'alerte en matière de santé?
- Remarquez-vous lorsqu'on vous en demande trop ou qu'on en demande trop aux apprenant(e)s?

2. Importance

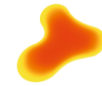
- Quelle priorité accordez-vous à la santé au travail? Estimez-vous que cette thématique est pertinente pour votre travail?
- Lorsque vous prenez des décisions, tenez-vous compte de leur importance pour la santé?
- Est-il important pour vous de garder un œil sur les contraintes?

3. Efficacité

- Avez-vous l'impression de parvenir à maîtriser la situation lorsque vous devez jongler avec plusieurs choses à la fois? Pensez-vous parvenir à changer les choses de manière efficace?
- Savez-vous comment récupérer après une période de travail très intense?

4. Orientation sur l'action

- Gérez-vous les contraintes de manière active en adaptant votre méthode de travail?
- Essayez-vous d'optimiser activement les conditions de travail de sorte qu'elles soient favorables à votre santé?



Ces quatre aspects sont également importants pour les apprenant(e)s. En effet, les personnes non expérimentées doivent par exemple d'abord apprendre à gérer les contraintes et le stress. Il convient dans tous les cas de veiller à ce que l'échelon inférieur (p. ex. importance) constitue une condition préalable pour traiter le prochain échelon (p. ex. efficacité) avec succès. Les formateurs/trices peuvent servir ici de modèle positif.

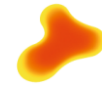
La gestion autonome, base pour la fonction de modèle des formateurs/trices

Les apprenant(s) observent la manière dont vous gérez votre propre santé. La conduite favorable à la santé s'effectue donc à un niveau moins manifeste. Le comportement des formateurs/trices, comme d'ailleurs de tous les cadres dirigeants dans l'entreprise, est observé à la loupe par les apprenant(e)s, y compris en dehors des situations de conduite à proprement parler, du matin au soir. Parmi les exemples en lien avec la promotion de la santé, citons:

- Le/la formateur/trice fait-il/elle des pauses régulières?
- Prend-il/elle ses congés ou pas?
- Fait-il/elle régulièrement des heures supplémentaires?
- Comment gère-t-il/elle les clients difficiles?
- Comment gère-t-il/elle la pression des délais?
- Comment se comporte-t-il/elle dans les situations stressantes?
- Respecte-t-il/elle les règles de sécurité au travail et de protection de la santé?

La liste des situations observables peut s'allonger à l'infini. Ce type de conduite effective, souvent non intentionnelle, est donc une réalité permanente. Les formateurs/trices ont à cet égard une fonction importante de «modèle», surtout en ce qui concerne leur comportement favorable ou nuisible à leur santé. Plus d'un(e) n'en reviendrait d'ailleurs pas de voir tout ce que ses apprenant(e)s «observent», tout ce qu'ils/elles remarquent. Quand des formateurs/trices se plaignent du comportement des apprenant(e)s (p. ex. non-respect de mesures de sécurité au travail et de promotion de la santé), ils/elles doivent savoir que ce comportement peut tout à fait provenir du fait qu'eux-mêmes, ou beaucoup d'autres personnes dans l'entreprise (aspects culturels), n'ont pas fait ce qu'ils préconisaient, que leurs actions ne correspondent pas à leurs paroles. Bien souvent, on se base davantage sur le comportement observé que sur les mots prononcés.

En tant que formateur/trice, vous devez donc vous demander régulièrement quel effet peut produire sur les apprenant(e)s votre comportement quotidien dans l'entreprise. Il peut être très utile pour cela d'interroger d'autres personnes, par exemple des collègues, sur la manière dont les autres vous perçoivent.



Conduite favorable à la santé dans le contact direct avec les apprenant(e)s

Avant d'étudier les thèmes pouvant être importants dans ce contexte pour la conduite, il convient de s'interroger sur les contraintes et les ressources typiques qui peuvent avoir une influence sur la santé psychique des jeunes et sur la conduite. Les contraintes psychiques peuvent être générées par (1) les tâches (p. ex. surmenage/sous-occupation), (2) l'organisation du travail (p. ex. pression des délais) et (3) les conditions sociales (p. ex. conflits avec les supérieurs), mais aussi (4) les conditions-cadres (p. ex. temps de travail longs) (cf. également → Tâches et stress). Les ressources de promotion de la santé résident (1) dans l'organisation (p. ex. marges de manœuvre, possibilités d'évolution), (2) les relations sociales (p. ex. soutien des supérieurs, estime) et (3) la personne elle-même (p. ex. confiance en soi, optimisme, expérience). Des études menées auprès des jeunes montrent que la santé psychique (p. ex. bien-être, satisfaction, troubles psychosomatiques) est notamment influencée par les facteurs suivants:

- les expériences défavorables comme les contraintes chroniques, le choc de la vie pratique;
- l'incertitude concernant l'avenir professionnel;
- la pression des délais, les exigences en termes de concentration, les problèmes liés à l'organisation du travail, les instructions peu claires;
- une marge de manœuvre faible, un niveau d'influence réduit;
- une faible estime.

(cf. p. ex. Grob & Flammer, 1997; de Witte, 1999; Semmer & Jacobshagen, 2003)

Traiter ces questions dans une perspective de promotion de la santé pose de nombreuses exigences. Une relation de confiance avec les apprenant(e)s est particulièrement utile pour mener à bien cette mission complexe. Faire coïncider les objectifs et les tâches de l'entreprise avec les particularités, les besoins et les espoirs des apprenant(e)s est bien plus facile lorsque la relation est solide. Si l'on n'y parvient pas, la conduite peut être perçue par les adolescent(e)s comme une imixtion négative dans des domaines de la vie (professionnelle) qui leur tient à cœur. Elle devient effectivement difficile et fait naître un risque pour le bien-être des apprenant(e)s et leur santé psychique. Mais si l'on parvient à construire une bonne relation, la conduite peut constituer pour les apprenant(e)s une ressource importante, propice à la santé. Conçue ainsi de manière positive, elle oriente, motive, ouvre des voies de développement personnel et donne du sens. Ces effets sont favorisés par les comportements suivants:

Implication	Par exemple, dès que cela est possible et judicieux, prendre en compte les idées des apprenant(e)s; ces derniers/dernières peuvent s'investir à leur niveau et sont de plus en plus impliqués dans les processus de décision; demander leur avis sur ce qui les concerne, etc.
--------------------	--

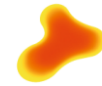


Comportement solidaire des supérieur(e)s hiérarchiques	Par exemple, les supérieur(e)s hiérarchiques prennent les décisions concernant les apprenant(e)s de manière transparente, compréhensible et juste; les apprenant(e)s sont traité(e)s avec estime; lorsqu'il y a plusieurs apprenant(e)s dans l'entreprise, l'égalité de traitement prime, il n'y a pas d'accusations injustifiées, etc.
Soutien social par les supérieur(e)s hiérarchiques	Par exemple, les supérieur(e)s hiérarchiques aident les apprenant(e)s lorsque cela est nécessaire; les erreurs commises sont considérées comme faisant partie de l'apprentissage, de sorte que les apprenant(e)s sont soutenu(e)s
Style de conduite axé sur les collaborateurs/trices	Par exemple, les formateurs/trices se préoccupent de savoir comment vont les apprenant(e)s, posent des questions; ils/elles sont disponibles si nécessaire et prêtent attention à ce que disent les apprenant(e)s; ils/elles prennent leurs besoins au sérieux et s'efforcent d'en tenir compte, etc.

Lorsqu'on demande à des employé(e)s ce qu'ils/elles pensent de la qualité de la conduite de leurs supérieur(e)s hiérarchiques, ils/elles dressent parfois un tableau bien différent de ce qui précède. Ils/elles mentionnent p. ex. le manque de temps pour communiquer, le manque de reconnaissance, le manque de feed-back, voire le fait que les supérieur(e)s se «défilent» en cas de conflit, etc. Cela contraste avec les comportements propices à la santé esquissés dans le tableau ci-dessus. Toutefois, n'oublions pas que les supérieur(e)s hiérarchiques ou les formateurs/trices sont eux-mêmes souvent sous pression pour effectuer l'ensemble de leurs tâches dans les délais impartis, de sorte que s'ils/elles négligent les comportements propices à la santé, ce n'est pas par mauvaise volonté, mais parce que la situation ne leur permet pas de faire autrement.

La construction de la relation doit donc faire l'objet d'une certaine attention, que l'on peut considérer comme un investissement. Les apprenant(e)s gagnent en confiance en soi et en assurance, ils/elles sont plus autonomes dans leur travail à moyen terme. Toutefois, le travail relationnel est soumis à une série de contraintes contradictoires qu'il convient de garder en ligne de mire:

1. Il faut trouver le bon équilibre entre **proximité** et **distance**.
2. Il faut faire preuve de **bienveillance et de compréhension** face aux -> tâches de développement spécifiques des jeunes adultes, sans pour autant perdre de vue les **objectifs organisationnels**.
3. Les apprenant(e)s ont besoin qu'on leur fasse **confiance**, mais des **processus de feed-back et de contrôle** sont indispensables pour pouvoir organiser le processus d'apprentissage de manière ciblée.
4. En principe, les apprenant(e)s doivent être traité(e)s sur un **pied d'égalité**, mais ils/elles présentent des **différences** notables en termes de personnalité, d'expérience, de maturité, etc.
5. Les apprenant(e)s ont besoin d'un **cadre d'orientation clair** et de **consignes**, mais parallèlement il faut les inciter à **participer à la réflexion commune**.



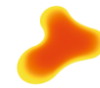
Il n'existe pas de recettes miracles pour résoudre ces problématiques. Ces **contraintes contradictoires** sont incontournables, mais on peut trouver les moyens de les gérer intelligemment. Elles peuvent sembler évidentes mais, si l'on n'en a pas conscience, on tombe facilement dans des attitudes extrêmes qui peuvent se révéler préjudiciables pour le développement des apprenant(e)s.

Par exemple, les jeunes formateurs/trices sont parfois humainement très proches des apprenant(e)s. Ils parlent entre eux, y compris de questions privées, ils partagent même parfois des sorties. Mais en situation d'évaluation (cela apparaît très nettement p. ex. dans les phases préparatoires du diplôme de fin d'apprentissage), les formateurs/trices doivent soudain faire preuve d'une rigueur accrue, voire prendre leurs distances. Aux yeux des apprenant(e)s, la confiance cède la place au contrôle. Il peut donc être problématique de nouer des relations de trop grande camaraderie, car le rôle de formateur/trice perd alors de sa clarté. Inversement, il peut être tout aussi délicat de se réfugier en permanence derrière une attitude trop distanciée, trop autoritaire, trop «adulte». La solution réside souvent dans un juste équilibre entre ces deux extrêmes. Même si une relation de confiance a été établie, il faut des règles claires auxquelles les apprenant(e)s puissent se référer. Y compris pour les formateurs/trices, ce n'est pas toujours agréable, mais c'est normal. La gestion de ces contraintes contradictoires se faisant au cas par cas, elle constitue un travail de tous les instants pour les formateurs/trices. A cet égard, la concertation collégiale entre formateurs/trices peut se révéler particulièrement utile.

En tant que formateur/trice, vous avez tout intérêt à...

- ... garder un juste équilibre entre proximité et distance dans votre relation avec les apprenant(e)s, la gestion de cette contrainte contradictoire relève de votre responsabilité;
- ... interroger régulièrement les apprenant(e)s sur leurs souhaits et leurs besoins, puis en vérifier l'adéquation par rapport aux objectifs de l'entreprise;
- ... déterminer les domaines où feed-back et contrôle sont indispensables et ceux où vous souhaitez faire prévaloir la confiance envers les apprenant(e)s;
- ... donner les consignes qui s'imposent (et exiger systématiquement qu'elles soient respectées), mais réfléchir aussi aux décisions dans lesquelles les apprenant(e)s pourront avoir leur mot à dire (ce qui favorisera leur développement).

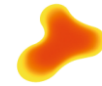
A titre d'aide à la gestion de ces contraintes contradictoires et à la construction de la relation entre formateurs/trices et apprenant(e)s, nous allons examiner à présent les principaux styles de conduite et leurs effets.



Les principaux styles de conduite et leurs effets

Même si les comportements des cadres dirigeants et des formateurs/trices sont très divers au niveau individuel, on peut les classer en trois catégories fondamentales bien définies: (1) **l'orientation sur les collaborateurs** signifie que les formateurs/trices appréhendent les apprenant(e)s dans leur globalité et tiennent compte de leurs espoirs, craintes et rêves personnels, et que non seulement les objectifs organisationnels jouent un rôle, mais aussi les besoins individuels et la situation de vie privée; (2) **l'orientation sur les tâches** signifie que les formateurs/trices privilégient des tâches définies et des objectifs concrets clairement formulés, ce qui a pour corollaires le contrôle continu de la réalisation des objectifs et de l'avancement des tâches ainsi que l'incitation à la performance; (3) **l'orientation sur la participation** enfin met l'accent sur l'implication des apprenant(e)s dans les processus décisionnels. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de ces trois orientations fondamentales (d'après von Rosenstiel, 2009).

Orientation sur les collaborateurs	Orientation sur les tâches	Orientation sur la participation
– Les formateurs/trices appréhendent les apprenant(e)s dans leur globalité d' êtres humains dont les souhaits et les besoins sont pris en compte.	– Les formateurs/trices veillent avant tout à définir des tâches avec les apprenant(e)s et à atteindre les objectifs fixés.	– Les formateurs/trices souhaitent que les apprenant(e)s prennent la parole et contribuent activement aux prises de décision.
– Comportements: conseiller, aider, soutenir, écouter	– Comportements: clarifier les objectifs, expliquer les tâches, inciter à la performance, contrôler la réalisation des objectifs	– Comportements: impliquer dans les décisions, donner la parole, être à l'écoute des souhaits d'amélioration, en tenir compte et si possible les accepter
– But: entretenir une bonne relation avec les collaborateurs, accroître leur bien-être	– But: améliorer les performances , atteindre les objectifs	– But: coordonner au mieux le savoir-faire des collaborateurs et le valoriser
– Effet: meilleure satisfaction au travail, meilleure ambiance, collaboration plus intense; moins d'absences et de fluctuations; performances accrues dans certains cas	– Effet: contribution significative à la réalisation des objectifs de performance (s'ils ne sont pas trop élevés)	– Effet: identification accrue aux tâches, diminution des résistances, autonomisation; difficile pour les personnes mal formées, non autonomes, peu sûres d'elles



Sous l'angle de la promotion de la santé, que penser de ces trois orientations fondamentales?

- **L'orientation sur les collaborateurs** est importante sous l'angle de la promotion de la santé (cf. «Effets» dans le tableau ci-dessus). Bien entendu, on ne peut pas prendre en compte tous les souhaits et besoins des apprenant(e)s. De même, les formateurs/trices ne sont pas compétents pour répondre à tous les problèmes et tous les questionnements des apprenant(e)s, ils ne sont même pas en mesure de le faire. Mais il ne s'agit pas ici d'une attitude «tout ou rien», il s'agit de prendre au sérieux les tâches de développement et la situation des adolescent(e)s et de les intégrer avec mesure dans le travail de conduite. Des travaux de recherche ont par exemple démontré que l'orientation sur les collaborateurs peut contribuer à prévenir les états de stress et les symptômes de burnout.
- **L'orientation sur les tâches** est, elle aussi, souhaitable. Les apprenant(e)s apprécient le plus souvent d'avoir des objectifs clairs, de savoir comment les atteindre et de recevoir du feedback sur l'avancement des tâches. Tout cela conditionne par ailleurs leurs processus d'apprentissage individuels. En s'appuyant sur les consignes données, ils/elles peuvent accumuler des expériences, développer leur confiance en soi et accroître ainsi leur bien-être.
- Enfin, s'agissant de **l'orientation sur la participation**, une proportion optimale de cette approche suppose en particulier de tenir compte du niveau de développement des apprenant(e)s. Plus leur compétence et leur expérience s'accroissent, plus ils/elles sont prêt(e)s à prendre des responsabilités, plus ils/elles sont motivé(e)s, et plus l'orientation sur la participation est pertinente et propice à la santé. Si toutefois le besoin d'autonomie et de travail indépendant s'exprime (encore) faiblement et si les apprenant(e)s manquent d'assurance, une orientation trop marquée sur la participation est à déconseiller. Le risque est grand en effet qu'elle soit alors source de surmenage, de peur, voire de -> stress. C'est donc notamment lorsque l'apprentissage est déjà bien avancé que la participation joue un rôle important.

Ces trois orientations fondamentales peuvent ensuite se combiner naturellement entre elles selon des proportions variables, qui définissent différents styles de conduite.

Se pose à présent la question de savoir si l'un de ces six styles de conduite se démarque par rapport aux autres, notamment sous l'angle de la promotion de la santé. Bien entendu, la réponse n'est pas évidente et dépend des situations. Le/la formateur/trice en tant que personne, les apprenant(e)s, les tâches à accomplir, les spécificités de la situation telles que la pression des délais sont autant de critères à prendre en compte dans le choix du style de conduite. Le tableau ci-dessous récapitule ces critères:



Nature des tâches	Situation	Spécificités du formateur/ de la formatrice	Spécificités des apprenant(e)s
<ul style="list-style-type: none">– Niveau d'exigence?– Niveau de complexité?– Urgence?– Risque en cas d'échec?– Nombre de personnes chargées d'effectuer la tâche?	<ul style="list-style-type: none">– Contexte (quels sont les impératifs?)– Interdépendances entre divers services de l'entreprise?– Charge de travail (p. ex., une forte charge de travail empêche parfois la discussion et l'implication par manque de temps?)	<ul style="list-style-type: none">– Habitude (quel est mon style de conduite habituel?)– Préférences (quel est mon style de conduite préféré?)– Intention (quelle est-elle en ce qui me concerne?)– Expériences faites avec différents styles?– Flexibilité (dans quelle mesure suis-je flexible dans mon comportement de conduite?)	<ul style="list-style-type: none">– Capacité, volonté, possibilités en matière de performance– Expérience?– Compétence?– Généralités: motifs?

Il est clair par exemple qu'en présence de tâches urgentes impliquant de nombreuses personnes dans l'entreprise et entraînant de graves conséquences en cas d'échec, on devra pratiquer un style de conduite plus orienté sur les tâches que sur la participation. En revanche, les tâches peu urgentes et pour lesquelles on peut se permettre une erreur (c'est par l'erreur qu'on apprend) se prêtent typiquement à la participation des apprenant(e)s.

Bien que la situation conditionne le choix du style de conduite, voici quelques réflexions d'ordre général qui pourront vous aider à prendre une décision à cet égard:

- Pour pratiquer le style de conduite «**participatif**», qui suppose de beaucoup déléguer, il faut que les apprenant(e)s soient expérimenté(e)s et compétent(e)s, faute de quoi il y a un risque de surmenage.
- Une conduite trop axée sur les tâches pose un défi pour le travail relationnel. En outre, elle ne prend que partiellement en compte le fait que pour beaucoup d'apprenant(e)s, l'adolescence est une phase de développement complexe où les questions privées jouent un rôle aussi important que les aspects professionnels. Bien entendu, la clarté des objectifs et le contrôle quant à leur réalisation comptent (également) pour les apprenant(e)s. Mais si en plus la relation «fonctionne», il y a davantage de chances que les apprenant(e)s atteignent (et s'efforcent d'atteindre) leurs objectifs professionnels.
- Les formateurs/trices ont parfois tendance à pratiquer avec leurs apprenant(e)s un style de conduite «**amical**», sur le ton de la franche camaraderie (cf. Contraintes contradictoires en ma-

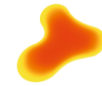


tière de conduite), surtout lorsqu'il n'y a pas une grande différence d'âge. Cela peut parfaitement fonctionner tant qu'aucun problème ne survient. Mais lorsqu'il faut surmonter des phases critiques de la formation, ce style de conduite est peu efficace et ne contribue guère à résoudre les difficultés. Une distance appropriée s'impose. En outre, il faut savoir que les apprenant(e)s voient et recherchent généralement en leur supérieur(e) hiérarchique non un copain ou une copine, mais un modèle.

- On observe souvent dans la pratique des formes de conduite mixtes. Toutefois, il ne s'agit pas de donner la même importance aux trois orientations fondamentales, mais de les combiner intelligemment en fonction (1) de la situation de conduite existante, (2) des caractéristiques des tâches à accomplir et (3) des spécificités des apprenant(e)s. Cela permet en particulier d'intégrer de façon optimale les écarts de développement entre apprenant(e)s. Il appartient donc aux formateurs/trices de connaître les trois orientations et de les avoir à leur répertoire.

En résumé, si l'on considère la question de la conduite sous l'angle de la promotion de la santé et dans le cadre de la relation particulière entre formateurs/trices et apprenant(e)s, trois aspects majeurs méritent d'être soulignés:

1. La conduite doit être **axée sur le développement**: les possibilités d'apprentissage et de développement doivent être particulièrement mises en valeur (-> cf. Organisation des tâches), de même qu'il importe d'avoir confiance dans le potentiel des apprenant(e)s et de structurer la formation en fonction de leurs points forts et de leurs ressources, sachant que ce n'est pas toujours simple.
2. La conduite doit être **axée sur le soutien**: donner un feed-back permanent aux apprenant(e)s est aussi important que valoriser leurs réussites et leurs progrès. De même, il convient de traiter équitablement les apprenant(e)s, qui sont hiérarchiquement subordonné(e)s, et de gérer avec rigueur et doigté les conflits qui surviennent inévitablement dans le cadre de la formation d'adolescent(e)s. Ce dernier point est étroitement lié à l'établissement d'une bonne relation, lequel est une exigence préalable dont dépend la réussite de la formation.
3. La conduite doit viser à **optimiser les difficultés**: les adolescent(e)s étant au début de leur parcours professionnel et n'ayant dès lors qu'une expérience relativement limitée, l'optimisation des difficultés doit faire l'objet d'une attention particulière. Il s'agit d'éviter à la fois le surmenage qualitatif et/ou quantitatif et la sous-occupation (cf. -> Importance des tâches pour le développement des adolescent(e)s et -> Aspects difficiles des tâches professionnelles).



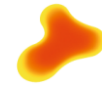
Identification et intervention précoces

Même lorsque les formateurs/trices choisissent le « bon » style de conduite en fonction de la situation, les apprenant(e)s sont parfois surmené(e)s. Même lorsqu'ils/elles ont un comportement exemplaire au regard de la promotion de la santé, il peut arriver qu'ils/elles soient « stressé(e)s » ou « n'aiment pas bien ». Que faire en pareille situation? Tout d'abord, il convient d'identifier rapidement les risques correspondants et de traiter en temps utile les anomalies comportementales ou les symptômes. Les indices de difficultés, de stress, de mal-être, peuvent être notamment les suivants:

- retrait social, mutisme,
- comportement de rejet,
- manque d'entrain,
- cynisme,
- impatience, irritabilité, agressivité,
- performances inégales,
- accumulation d'erreurs,
- multiplication des réclamations de clients,
- augmentation des absences,
- problèmes de santé (p. ex. la personne se plaint de maux de tête, de maux d'estomac, d'insomnies, etc.).

Que faire lorsque de tels symptômes se manifestent?

1. Dans un **premier temps**, il y a lieu de **repérer** et d'**observer les anomalies comportementales**, éventuellement de noter ses observations. Cela ne doit toutefois pas être interprété comme un « contrôle » excessif. Mais comme il peut être délicat d'aborder la question de ces anomalies, les formateurs/trices doivent être en mesure de décrire des situations concrètes. Ils/elles doivent donc être suffisamment en contact avec les apprenant(e)s au quotidien. Dans le cadre de l'observation, les *changements* de comportement sont souvent particulièrement significatifs. Lorsque par exemple un apprenant a effectué pendant longtemps un bon travail, sans commettre d'erreurs, et que subitement les erreurs s'accumulent, il convient d'y prêter attention. Il en va de même lorsqu'un apprenant habituellement sociable adopte soudain une attitude radicale de retrait au sein de l'équipe, etc.
2. Dans un **deuxième temps**, il y a lieu de **parler des anomalies constatées** et d'exposer ses *observations* personnelles à l'apprenant(e) concerné(e), en lui demandant ce qu'il/elle en pense. Il s'agit donc d'évoquer un comportement que l'on a observé directement et non de demander par exemple si l'apprenant(e) est « stressé(e) » ou s'il/elle « a des problèmes ». Cela mènerait trop loin à ce stade, car on serait beaucoup dans l'interprétation. Le retrait social peut avoir de multiples causes, il est parfois lié au stress, mais pas toujours.



3. Dans un **troisième temps**, après que l'apprenant(e) se soit exprimé(e) sur les observations et ait donné son point de vue (peut-être les causes étaient-elles tout à fait bénignes), on peut rechercher ensemble l'origine des anomalies comportementales.

Une fois que formateur/trice et apprenant(e) ont fait ensemble le point de la situation, se pose la question des prochaines étapes: comment procéder? Il convient d'agir selon les deux principes suivants:

- **intervention précoce:** proposer en temps utile une aide adéquate ou prendre des mesures appropriées, en tenant compte notamment des ressources dont dispose l'apprenant(e) et de son environnement;
- **respect de ses propres limites:** les formateurs/trices ne sont ni des médecins, ni des psychothérapeutes. Si nécessaire, il est recommandé de consulter des services spécialisés et des expert(e)s. Dans les grandes entreprises, on s'adressera par exemple au service du personnel, au service social ou au service médical, le médecin traitant peut apporter son aide le cas échéant. Les formateurs/trices ne doivent en aucun cas hésiter à recourir à ces ressources dès lors que cela est possible et pertinent, en général d'entente avec l'apprenant(e) concerné(e). Mais cela suppose qu'ils/elles aient identifié au préalable qui est susceptible de les aider pour quels problèmes. Idéalement, la prise de contact avec ces services doit intervenir avant même que des anomalies comportementales ou des problèmes surviennent, afin de faciliter les choses le moment venu.

La détente comme ressource

Souvent, les formateurs/trices disent que les apprenant(e)s sont fatigué(e)s lorsqu'ils/elles arrivent au travail, par exemple après le week-end. Cette fatigue est également liée à la gestion des exigences professionnelles qui ont tendance à s'accroître dans l'univers du travail moderne. Dans la perspective de la promotion de la santé psychique, un thème commun se dégage, celui de la détente. Une gestion active de la détente est une ressource importante de promotion de la santé. On peut distinguer entre les processus de détente au travail et ceux pendant le temps libre (cf. Ulich & Wülser, 2014)

Détente au travail

Personne ne travaille toute la journée avec le même niveau d'énergie. Pour gérer de manière raisonnable son énergie personnelle, il est nécessaire de connaître au préalable sa propre courbe de performance. Tout d'abord, il peut être intéressant de connaître les heures de la journée pendant lesquelles les apprenant(e)s sont particulièrement performant(e)s (plutôt le matin ou le soir) ou si l'heure de la journée n'influence que peu leurs performances. Si les apprenant(e)s sont particulièrement



rement performants à des moments définis, ils peuvent par exemple réaliser des tâches très exigeantes pendant ces plages horaires, si l'attribution des tâches le permet. Il est également important qu'eux-mêmes en fassent l'expérience.

Rôle des pauses

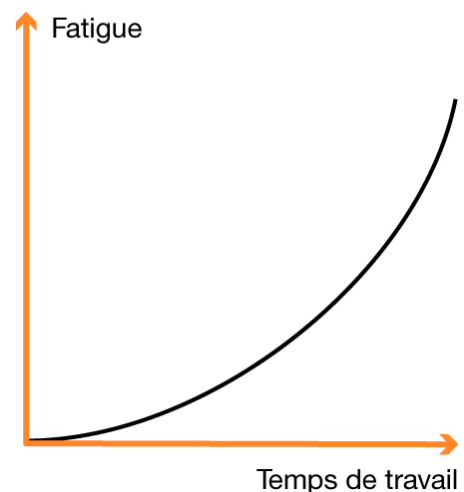
Les pauses, qui permettent de se détendre au travail, sont très importantes (cf. Ulich & Wülser, 2014). Elles le sont d'autant plus que les exigences et les contraintes sont élevées. A première vue, cela peut sembler paradoxal. Pour bien le comprendre, il est important de connaître l'effet des pauses.

La valeur de détente d'une pause dépend notamment de sa fréquence, de sa durée et de sa répartition dans le temps. De courtes pauses régulières permettent de réduire la fatigue (à l'endroit indiqué). Scott & Rickards (2001) ont pu également montrer que chez les personnes qui travaillent devant un ordinateur, des micro-pauses fréquentes permettent de réduire les maux de dos. De ce point de vue, les pauses brèves et fréquentes seraient à privilégier par rapport à une seule et longue pause pour obtenir une détente suffisante.

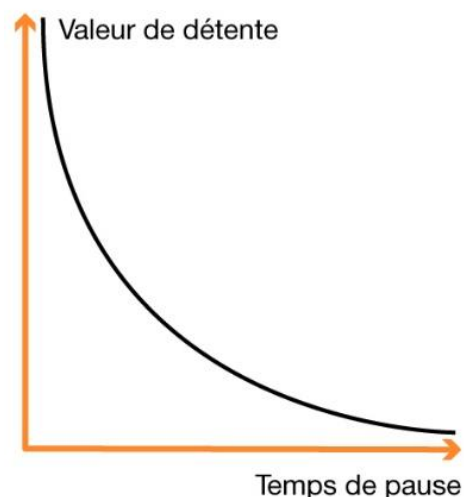
La sensation de fatigue n'est pas une indication suffisante de fatigue véritable. La motivation joue aussi un rôle: une personne peut renoncer à une pause tout simplement parce qu'elle estime qu'elle n'en a pas besoin pour poursuivre son travail dans de bonnes conditions ou encore pour rentrer chez elle plus tôt. Souvent les pauses sont prises trop tard et n'ont pas l'effet préventif désiré. Lorsque les personnes sont soumises à des contraintes particulièrement importantes, elles suppriment parfois totalement les pauses. Ce qui, en matière de promotion de la santé, est problématique, comme le montre l'illustration ci-dessus. Il est prouvé que les performances d'une personne fatiguée décroissent de manière exponentielle avec le temps (Rohmert, 1960).

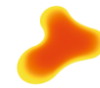
La valeur de détente est particulièrement importante en début de pause puis elle diminue avec le temps (Ulich & Wülser, 2014). Encore une fois, il est donc préférable de faire des pauses courtes mais fréquentes (cf. illustration ci-contre). Il ne faut pas oublier que les pauses ont également un rôle social, ce qui ne facilite pas la mise en œuvre des mesures correspondantes. Notons à cet égard que des pauses supplémentaires n'entraînent pas forcément une

Fatigue en fonction du temps de travail



Valeur de détente en fonction du temps de pause





baisse des performances car, dans ce cas, les pauses «cachées» ou non organisées ont tendance à diminuer. On ne peut donc pas déduire qu'une personne qui passe plus de temps au travail – ce qui est souvent le cas – est plus performante et plus productive.

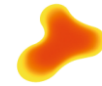
Se détendre pendant le temps libre

Se détendre est possible au travail, grâce aux pauses, mais aussi et surtout pendant le temps libre. Tout d'abord une remarque concernant les vacances. Elles jouent un rôle très important, notamment sur le plan social. On peut passer du temps avec sa famille ou ses amis, ou faire des choses impossibles quand on travaille. Qu'en est-il de l'efficacité réelle de ces moments de détente? Il a été démontré que dans les périodes de fortes contraintes professionnelles, les vacances ne suffisent pas pour récupérer suffisamment. En d'autres termes, les temps de détente ne peuvent être «repoussés» aux vacances et doivent être aménagés au quotidien. On observe généralement que la détente est mise à mal durant les périodes où les personnes sont soumises à de fortes exigences. Voici un aperçu de ces risques (selon Ulich & Wülser, 2014)



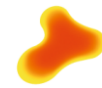
L'illustration ci-dessus montre clairement que les risques de mettre à mal la détente sont liés à la personne concernée (motivation et capacité à se détendre), mais aussi à son environnement de vie professionnel et privé (p. ex. lorsqu'elle est obligée de travailler le week-end car elle a trop à faire ou qu'elle doit encore, après des réunions éprouvantes dans la journée, s'occuper de ses parents le soir). Autrement dit, la détente ne dépend pas seulement de la personne et, dans le même temps, les conditions ne sont souvent pas les seules responsables d'une détente insuffisante. Généralement, pour être efficaces, les processus en jeu doivent tenir compte des deux aspects. Nous nous attacherons donc ci-après essentiellement à étudier les possibilités dont vous disposez et dont disposent les apprenant(e)s pour se détendre efficacement et à moindres frais.

Les mesures suivantes ont prouvé leur efficacité en matière de détente: vous pouvez utiliser ces conseils pour vous-mêmes mais aussi dans le cadre de votre travail avec les apprenant(e)s:



- **Ritualisation de la transition entre le travail et le temps libre:** organisez la transition entre le travail et le temps libre si possible de manière active, en décidant par exemple de rentrer chez vous à pied ou à vélo ou encore d'écouter de la musique.
- **Activités de détente pendant le temps libre:** les activités propices à la détente varient bien évidemment d'une personne à l'autre. Si certains apprécient particulièrement le sport, d'autres préfèrent voir des amis. Par ailleurs, il existe de nombreuses manières de se détendre (Ulich & Wülser, 2014). En cas de fatigue, un temps de récupération est nécessaire pour refaire le plein d'énergie; après des tâches monotones, une activité stimulante est la bienvenue; et des périodes de stress doivent être suivies d'une période de retour au calme. Il est important que vous incitez les apprenant(e)s à trouver la manière qui leur convient le mieux pour se détendre:
 - Trop pratiquer une même activité nuit à la détente. Si vous travaillez toute la journée devant votre ordinateur, il est préférable de bannir les écrans le soir et par exemple d'aller voir un ami plutôt que de répondre à des e-mails.
 - L'activité sportive favorise la détente.
 - Les activités sociales sont également efficaces à cet effet.
 - Des activités peu contraignantes, comme lire un journal ou regarder un film, sont aussi efficaces, bien que dans une moindre mesure. Dans tous les cas, la modération est de mise.
- **Ritualisation de la transition entre le temps libre et le sommeil:** ritualisez également la dernière demi-heure avant le coucher et la première demi-heure au lever du lit, surtout si vous dormez mal ou que vous traversez une période de stress. Allez par exemple vous promener le soir ou passez encore en revue votre journée. Si vous prenez cette habitude, le corps apprend avec le temps qu'une phase de sommeil va suivre. En cas de difficultés d'endormissement ou de sommeil interrompu, plusieurs possibilités s'offrent également à vous:
 - Si vous avez des difficultés à vous endormir, couchez-vous seulement lorsque vous êtes réellement fatigué(e). Sinon, votre corps risque de s'habituer à rester longtemps éveillé au lit.
 - Si vous vous réveillez en pleine nuit et ne parvenez pas à vous rendormir, levez-vous un moment.
 - Si vous êtes assailli(e) par des pensées, écrivez-les sur un bloc de papier déposé à cet effet sur votre table de nuit; il est possible que vous vous en sentiez momentanément libéré(e).

Les mesures décrites ici pour se détendre ne résolvent naturellement pas les problèmes liés à un comportement excessif pendant le temps libre. Se pose aussi la question de la place du temps libre dans la culture (signification, utilisation), difficile à influencer. Par ailleurs, il n'est pas évident pour les formateurs/trices de se mêler de questions qui ne concernent pas le travail. Traiter la

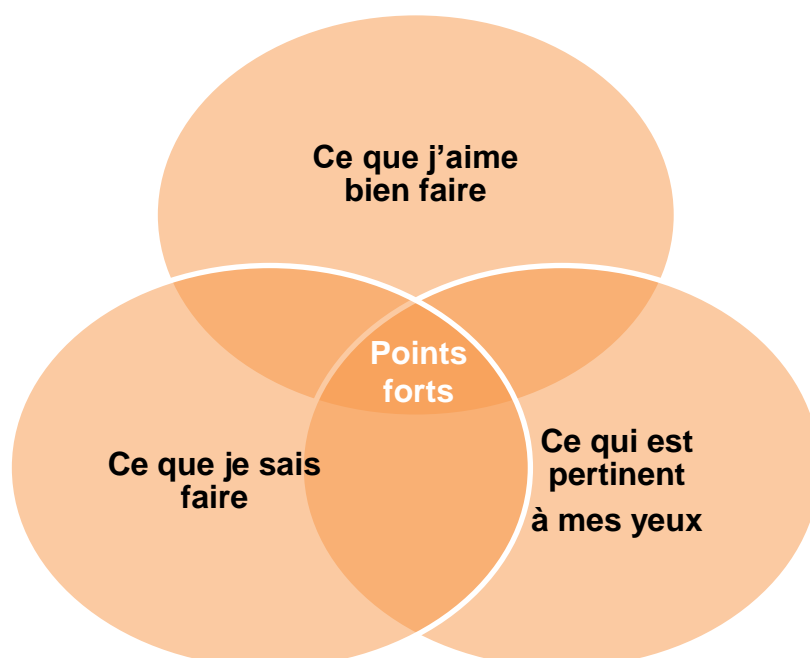


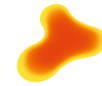
question de l'importance de la détente est un premier pas pour sensibiliser les apprenant(e)s à ce thème, notamment concernant leur approche du temps libre.

Points forts, orientation sur les ressources et rôle de l'estime

Les apprenant(e)s sont généralement au début de leur parcours professionnel et de leur développement. Ils/elles ont beaucoup à assimiler en termes de technique et de méthode, ils/elles sont en train de développer leur identité professionnelle et ils/elles ont des tâches à accomplir pour leur développement personnel (cf. -> Tâches de développement). Cela peut conduire à une exagération (par les jeunes adultes eux-mêmes ou par leur entourage) de leurs déficits ou de tout ce qu'ils ne savent pas encore faire. Bien entendu, il convient de combler systématiquement les lacunes au niveau des connaissances et des compétences. Mais cela ne doit pas faire perdre de vue les points forts et les aptitudes que les apprenant(e)s possèdent déjà ou sont en train de développer. L'orientation sur les points forts (ce qu'ils/elles savent particulièrement bien faire) et/ou sur les ressources (ce qui les aide particulièrement dans l'accomplissement de leurs tâches) peut notamment les aider à se construire une bonne estime de soi, à aimer leur travail et à identifier progressivement leurs qualités et leurs préférences spécifiques. Cela ne les empêche pas de voir ce qu'il leur reste encore à apprendre. Or on a tendance à mettre davantage l'accent sur les déficits et les points faibles. Ceux-ci, comme les problèmes, exercent une forte attraction, on leur prête souvent beaucoup d'attention. On se focalise volontiers sur l'écart entre la théorie (ce qui devrait être) et la réalité (ce qui est). En revanche, au quotidien, on considère les points forts et les ressources comme allant de soi, on en est trop peu conscient, voire on les ignore.

Mais qu'est-ce qu'un point fort? Le graphique ci-dessous en donne un aperçu:





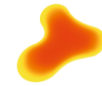
Ce graphique montre clairement qu'avoir un point fort ne signifie pas seulement «bien savoir faire quelque chose». «Bien savoir faire quelque chose» est une condition nécessaire, mais non suffisante pour parler de point fort. Il faut aussi «aimer faire cette chose» et considérer qu'il est «pertinent de la faire». Par ailleurs, un point fort présente les caractéristiques suivantes:

- Il s'agit d'une aptitude personnelle que l'on possède.
- Cette aptitude est propre à la personne concernée, elle la caractérise.
- Elle est «énergisante», l'exercer procure du plaisir, on se sent «dans son élément».
- Elle contribue à optimiser le développement et les performances.

Dans leur travail avec les apprenant(e)s, il est donc important que les formateurs/trices soient à l'affût non seulement des déficits, mais aussi des points forts que les adolescent(e)s possèdent ou que l'on devine chez eux/elles. Tout l'enjeu est ensuite de les cultiver, de les renforcer, de les valoriser, puis de les utiliser de plus en plus.

En relation étroite avec les points forts se pose la question des ressources internes (individuelles) et externes (sociales, organisationnelles) disponibles. Les ressources internes sont par exemple l'optimisme, les convictions quant à sa propre capacité à gérer la situation, ou encore la santé. Les ressources externes sont par exemple les relations sociales et les possibilités d'action. Vous trouverez une liste des principales ressources internes et externes dans le module -> Organisation des tâches et du travail. Les ressources sont utiles et importantes tant pour gérer les exigences «normales» du quotidien que pour maîtriser les situations exceptionnelles. En termes de promotion de la santé, les ressources aident à surmonter les difficultés existantes, voire à les réduire, et ont de manière générale un effet positif sur la santé des apprenant(e)s. Il est important que les ressources internes (comme l'efficacité personnelle) et les ressources externes (comme la possibilité de prendre des décisions de manière autonome) puissent influencer les unes sur les autres et se renforcer mutuellement. Quand par exemple un apprenant peut agir de manière autonome dans un domaine précis, cela conforte sa conviction que son travail produit des effets (l'efficacité personnelle est une ressource très propice à la santé). La liste ci-après présente à titre d'exemples une série de questions qui, en situation difficile et dans le cadre d'entretiens avec les apprenant(e)s concerné(e)s, peuvent permettre d'identifier les ressources existantes ou de mettre à profit de nouvelles ressources.

- As-tu déjà réussi à bien gérer cette situation problématique? Comment as-tu fait à l'époque?
- As-tu une idée de ce qui pourrait t'aider à résoudre le problème?
- A qui d'autre pourrais-tu demander un coup de main?
- Qu'est-ce qui pourrait t'aider à atteindre tes objectifs?

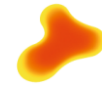


- Selon toi, que faudrait-il faire maintenant pour avancer dans la résolution du problème?
- D'après ce que disent tes collègues, qu'est-ce que tu sais particulièrement bien faire? Est-ce que cela pourrait te servir pour résoudre la situation actuelle?
- Laquelle de tes aptitudes pourrait t'aider à avancer?
- A quoi verrais-tu que tu as avancé dans la résolution du problème? Et moi par exemple, à quoi est-ce que je le verrais?
- Supposons que tu aies décidé de modifier ton comportement au travail. Qu'est-ce que tu ferais différemment demain?
- Quand aimerais-tu commencer?
- ...

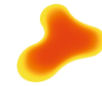
Une ressource qui se révèle particulièrement importante, y compris dans les travaux de recherche, est l'estime pour les collaborateurs/trices, et donc pour les apprenant(e)s. L'estime est une attitude étroitement liée aux notions de respect, d'attention, de soutien, de reconnaissance, de confiance. A l'évidence, elle fait partie intégrante d'une conduite axée sur les collaborateurs.

Concrètement, témoigner de l'estime aux apprenant(e)s signifie que vous les traitez de manière juste et équitable, que vous reconnaissez les bonnes performances, que vous êtes à l'écoute et posez des questions, que vous proposez de l'aide en cas de difficultés et que vous savez gérer les situations difficiles des apprenant(e)s. A noter toutefois que l'estime comporte aussi une deuxième dimension plus intérieure: il s'agit de l'estime de soi. Lorsque le formateur/la formatrice a de l'estime pour sa propre personne, la conduite s'effectue indirectement par le biais de sa fonction de modèle. Voici un aperçu des manifestations de l'estime de soi sous l'angle de la promotion de la santé:

- prendre au sérieux tout signal d'alarme physique et psychique (identification et intervention précoces appliquées à soi-même);
- définir des priorités: ne pas vouloir tout faire, mais bien faire ce que l'on choisit de faire;
- dire «non», ne pas hésiter à se distancer, poliment mais fermement;
- oser dire que l'on en a assez, sans pour autant tomber dans la jérémiade;
- en distinguant ses propres attentes de celles des autres;
- déléguer, surtout en situation difficile;
- rechercher l'équilibre, s'accorder le repos nécessaire (faire des pauses, prendre des congés);
- savoir tenir le coup quand il y a beaucoup à faire (cf. toutefois le dernier point ci-dessous);
- au besoin, chercher du soutien, échanger avec ses collègues;
- rester vrai(e).



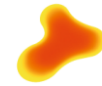
Les formateurs/trices manquant souvent de ressources, tout cela est plus facile à dire qu'à faire. Mettre en œuvre ces mesures est complexe. Aussi est-il important de ne pas se laisser décourager par les échecs, de garder le cap en sachant que les échecs occasionnels font partie du jeu. Car pour les formateurs/trices stressés en permanence, il est difficile d'exercer la conduite en préservant l'estime. Pour résumer sommairement: on ne peut estimer les autres que si l'on s'estime soi-même. La plupart des mesures énoncées ci-dessus valent bien entendu aussi pour la conduite des apprenant(e)s.



Conseils récapitulatifs

Voici quelques conseils récapitulatifs concernant les éléments présentés sur le thème de la conduite et de la santé psychique:

- **Créez des expériences positives:** proposez des tâches intéressantes et variées, offrant des possibilités de décision; prenez toujours en compte les points forts et les ressources des apprenant(e)s. Les expériences positives ainsi créées contribuent à renforcer l'efficacité personnelle des apprenant(e)s.
- **Proposez une aide sociale:** le cas échéant, aidez les apprenant(e)s à maîtriser les contraintes et à résoudre les problèmes éventuels (ce qui ne signifie pas que vous devez décharger l'apprenant(e) de sa contrainte)
- **Exprimez votre reconnaissance et votre estime :** par exemple en adressant à l'apprenant(e) un compliment, en lui demandant son avis, en lui confiant une tâche avec des responsabilités, mais aussi à l'aide de critiques constructives, car estimer une personne consiste moins à la complimenter qu'à lui accorder l'attention appropriée.
- Ménagez des **transitions graduelles**, lorsque l'apprenant(e) **doit passer à un niveau de responsabilité supérieur** (→ style de conduite situationnel).
- **Proposez une organisation différentielle du travail:** faites de la place pour les différences de performance individuelles en définissant différentes tâches en fonction du stade d'évolution; veillez toutefois à expliquer ces mesures, sans quoi les apprenant(e)s risquent de questionner leur équité.
- **Proposez une formation sur la détection précoce, la gestion du stress et le comportement en matière de détente.**
- **Assumez votre fonction de modèle:** que peut-on apprendre de vous?



Bibliographie

- Bauer, C. et Hegemann, T. (2012). Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das Lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen (3^e éd.). Heidelberg: CARL-AUER.
- Franke, F., Vincent, S. et Felfe, J. (2011). Gesundheitsbezogene Führung. In Bamberg, E., Ducki, A. et Metz, A.-M. (éd.), Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch (p. 371-391). Göttingen: Hogrefe.
- Klemens, S., Wieland, R. et Krajewski, J. (2004). Fähigkeits- und führungsbezogene Risikofaktoren in der IT-Branche. In Dokumentation des 50. Arbeitswissenschaftlichen Kongresses. Dortmund: GfA-Press.
- Rowold, J. et Heinitz, K. (2008). Führungsstile als Stressbarrieren: Zum Zusammenhang zwischen transformationaler, transaktionaler, mitarbeiter- und aufgabenorientierter Führung und Indikatoren von Stress bei Mitarbeitern. Zeitschrift für Personalpsychologie, 7, p. 129-140.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2014). Gesundheitsmanagement in Unternehmen (6. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- von Rosenstiel, L. (2002). Mitarbeiterführung in Wirtschaft und Verwaltung. Anstöße zur Ermunterung (3^e éd. revue et augmentée). Munich: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- von Rosenstiel, L. (2009). Grundlagen der Führung. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. et Domsch, M. E. (éd.), Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement (6^e éd. revue). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.