

Organisation des tâches et du travail: importance des tâches pour le développement des apprenant(e)s, aspects difficiles des tâches, stress

Importance des tâches pour le développement des adolescent(e)s

Diverses causes professionnelles et privées peuvent expliquer les réactions singulières des adolescent(e)s observées dans les exemples de cas. On pourrait conclure par exemple que ces adolescent(e)s sont «trop peu motivé(e)s», qu'ils/elles «manquent de persévérance ou de rigueur», voire que les adolescent(e)s en général «traversent une phase difficile de leur vie» (cf. -> Tâches de développement des apprenant(e)s). Tout cela est possible. Confrontés à ces comportements ou à d'autres qui leur sont similaires, nous avons tendance à en rechercher les causes dans des caractéristiques et des spécificités de la personne concernée. Mais ce que nous entendons examiner ici, c'est la possibilité qu'un facteur explicatif réside dans les conditions de travail ou, plus concrètement, dans les tâches des apprenant(e)s. La recherche des causes «liée à la personne» s'accompagne ainsi d'une perspective «liée aux circonstances».

En psychologie du travail, on considère que des activités diversifiées intégrant des possibilités d'évolution, associées à des marges de manœuvre adéquates en termes d'action et de décision, favorisent la motivation et le développement de la personnalité. En outre, elles peuvent contribuer à préserver et accroître le bien-être et la santé psychique. Cela ressort de diverses études réalisées auprès d'employé(e)s adultes. Il en va de même des tâches des apprenant(e)s. L'autonomie et les exigences liées aux tâches sont par exemple en relation avec divers aspects du développement des adolescent(e)s, notamment la confiance en soi et le sentiment d'une efficacité personnelle. En d'autres termes, une bonne organisation des tâches professionnelles peut constituer une ressource propice à la santé. Elle se distingue par les caractéristiques suivantes:

1. elle permet de valoriser à divers égards les aptitudes des adolescent(e)s et de les développer,
2. elle laisse une certaine liberté pour prendre des décisions autonomes et faire preuve de créativité dans l'accomplissement des tâches,
3. elle permet la prise de responsabilité ainsi que l'autonomie dans les modes d'action,
4. elle rend les tâches gratifiantes en cas de réussite,
5. elle met en valeur l'utilité sociale de chacun(e).



Le tableau ci-après présente de manière synthétique et concrète les principaux critères d'organisation des tâches (d'après Ulich et Wülser, 2012).

Critère d'organisation	Concrétisation par...	Objectif/intention Avantages/effet
Globalité ou complétude	<ul style="list-style-type: none">... des tâches menées de bout en bout, avec la possibilité de vérifier que les résultats obtenus correspondent aux exigences à remplir,... des tâches que les apprenant(e)s peuvent effectuer de A à Z.	<ul style="list-style-type: none">Les apprenant(e)s savent quelle est l'importance et la valeur de leur activité,l'activité en soi les informe sur l'avancement de leur travail.
Diversité des attentes	<ul style="list-style-type: none">... des tâches intégrant des éléments de planification, d'exécution et de contrôle,... des tâches qui sollicitent diversement les fonctions corporelles et les organes sensoriels.	<ul style="list-style-type: none">Les apprenant(e)s peuvent mettre en œuvre diverses aptitudes, connaissances et compétences,on évite les sollicitations unilatérales.
Possibilités d'interactions sociales	<ul style="list-style-type: none">... des tâches dont l'accomplissement implique ou présuppose la coopération.	<ul style="list-style-type: none">Les apprenant(e)s peuvent surmonter les difficultés ensemble/avec des collègues,le soutien mutuel permet de mieux gérer les difficultés.
Autonomie (ou marge de manœuvre)	<ul style="list-style-type: none">... des tâches permettant de prendre des initiatives et des décisions (→ Marge de manœuvre).	<ul style="list-style-type: none">L'estime de soi et la propension à prendre des responsabilités sont renforcées chez les apprenant(e)s,ils/elles découvrent par l'expérience qu'ils/elles ne sont ni sans influence, ni sans importance.
Possibilités d'apprentissage et de développement	<ul style="list-style-type: none">... des tâches ardues dont l'accomplissement requiert d'approfondir les qualifications existantes ou d'acquérir de nouvelles qualifications.	<ul style="list-style-type: none">La flexibilité intellectuelle des apprenant(e)s est renforcée ou au minimum préservée,de même, leurs qualifications sont entretenues et développées.



On peut par exemple imaginer qu'un comportement « impatient » ou « agressif » de la part d'un(e) apprenant(e) tient notamment au fait qu'il/elle a trop peu de possibilités de développement à ses yeux et commence à remettre en question le sens de son activité quotidienne. Peu importe dans un premier temps que ce soit effectivement le cas ou qu'il s'agisse d'une perception purement subjective: pour la personne concernée, c'est la réalité à ce moment-là. Il en va de même lorsque les apprenant(e)s doivent accomplir des tâches monotones, peu diversifiées, ou lorsqu'ils/elles doivent répondre au quotidien à des consignes très strictes sans possibilité de s'investir personnellement. Il peut en résulter le sentiment de n'être qu'un rouage insignifiant pour le succès de l'entreprise.

L'organisation des tâches des apprenant(e)s n'est donc pas dénuée d'importance. Bien conçue, elle constitue une ressource et contribue à préserver et promouvoir notamment la santé psychique des apprenant(e)s.

Bien entendu, il n'est pas toujours facile d'organiser les tâches de telle sorte qu'elles favorisent la santé. En particulier dans les petites entreprises, il arrive qu'on n'ait pas tous les moyens nécessaires pour aménager les tâches de façon suffisamment diversifiée et pédagogique. Mais il est utile dans tous les cas de considérer les tâches des apprenant(e)s sous cet angle et d'en parler avec eux/elles.

Il convient toutefois de tenir compte du fait que la perception des adolescent(e)s quant à leurs propres aptitudes et compétences ne coïncide pas nécessairement avec l'évaluation qu'en font les formateurs/trices. En d'autres termes, il peut arriver que les adolescent(e)s se surestiment ou se sous-estiment. Il est donc important de trouver une bonne adéquation entre les exigences professionnelles et les aptitudes et compétences des adolescent(e)s (-> cf. section Difficultés liées aux tâches). A cet effet, confronter l'image que chacun(e) a de soi et celle qui est renvoyée peut être une base de discussion fructueuse. Parallèlement, il convient d'examiner et de clarifier régulièrement les attentes des formateurs/trices et des apprenant(e)s quant aux tâches à assumer. Cette clarification peut intervenir dans le cadre du quotidien, mais aussi de façon plus formalisée lors d'entretiens d'évaluation, à l'occasion d'enquêtes ou, en particulier si plusieurs apprenant(e)s sont concerné(e)s simultanément, dans le contexte de cercles de santé.

Globalement, en tant que formateur/trice, vous pouvez vous assurer que:

- ... dans la mesure du possible, les tâches des apprenant(e)s sont complètes, diversifiées, permettent des interactions sociales et offrent à la fois des marges de manœuvre suffisantes et des possibilités de développement appropriées;
- ... les exigences inhérentes aux tâches correspondent au niveau de développement et aux compétences des apprenant(e)s, ceci dans le cadre d'entretiens périodiques.



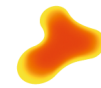
Aspects difficiles des tâches

Les exigences et les ressources liées aux tâches ont en principe des effets propices à la santé. Toutefois, il peut arriver que les exigences soient trop élevées ou trop faibles. Dans le premier cas, les tâches correspondantes seront trop complexes ou trop «difficiles» (on parle alors de **surmenage qualitatif**) et la quantité de travail trop importante (c'est ce que l'on appelle le **surmenage quantitatif**). Dans le deuxième cas, les apprenant(e)s auront trop peu à faire, seront insuffisamment sollicité(e)s, ou leur travail sera monotone: ils/elles seront en situation de **sous-occupation**.

Le **surmenage** quantitatif et qualitatif, comme la **sous-occupation**, peut être difficile sur le plan psychique. Les difficultés psychiques au travail se traduisent potentiellement par une série de réactions à brève échéance, par exemple fatigue, indifférence, tension, colère. A moyen ou long terme, elles peuvent affecter la confiance en soi et entraîner des risques pour la santé. Une autre difficulté psychique résulte du fait que les apprenant(e)s ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs en raison d'un feed-back lacunaire ou peu clair, d'interruptions imprévues fréquentes, d'informations manquantes ou erronées. Les contacts émotionnellement difficiles fréquents avec des client(e)s, des patient(e)s, etc., sont également sources de difficultés psychiques considérables, en particulier pour les collaborateurs ou les apprenant(e)s encore peu expérimenté(e)s. Enfin, l'environnement (bruit, chaleur ou froid, vibrations, etc.) peut générer des difficultés tant psychiques que physiques. Une des conséquences de ces difficultés est l'apparition de stress.

Afin d'éviter les difficultés psychiques, vous pouvez vous assurer que les apprenant(e)s:

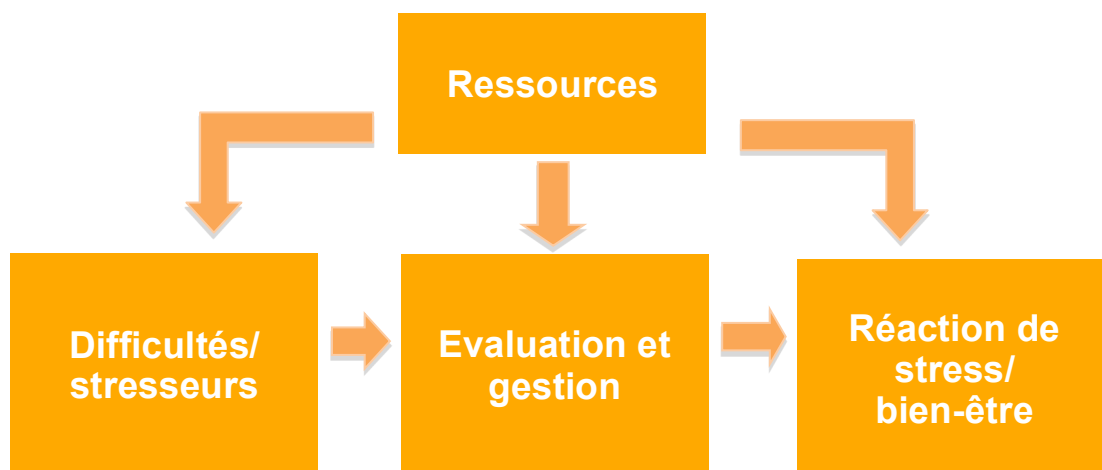
- ... ne sont pas surmené(e)s,
- ... ne sont pas sous-occupé(e)s,
- ... reçoivent rapidement du feed-back sur leurs performances,
- ... ne subissent pas des interruptions fréquentes et imprévues (voire inutiles),
- ... ne sont pas confronté(e)s fréquemment à un manque d'informations ou à des informations erronées,
- ... n'ont pas fréquemment des contacts émotionnellement difficiles avec la clientèle,
- ... ne sont pas exposé(e)s à un environnement de travail difficile.



Stress

Lorsque les exigences professionnelles et/ou les difficultés sont telles que les ressources des apprenant(e)s ne suffisent pas pour les gérer, il peut en résulter du stress. On parle donc de stress en cas de **déséquilibre** entre les exigences imposées aux apprenant(e)s et les possibilités d'action de ces derniers/dernières. Les **réactions** correspondantes se caractérisent par des sentiments désagréables comme la peur, la colère ou la frustration, ainsi que par des symptômes physiques comme une accélération du rythme cardiaque ou de l'hypertension artérielle. Mais les symptômes de stress se manifestent aussi aux niveaux social et comportemental: par exemple, on se met en «roue libre», on ne fait plus que le strict nécessaire, on multiplie les conduites à risques et les erreurs, on néglige les tâches de contrôle, on s'éloigne de ses collègues. Dès lors, le stress n'a pas que des conséquences individuelles, il entraîne aussi des réactions d'énerverment de la part des collègues, les conflits s'intensifient. On entend donc ici par «stress» un état négatif, à l'opposé des situations difficiles mais stimulantes qui n'entraînent ni sentiments désagréables, ni symptômes physiques.

Le stress désigne toutefois moins un état établi qu'un processus. Lorsque nous sommes confrontés à une situation potentiellement stressante, nous nous demandons dans quelle mesure cette situation représente un risque pour nous et si nous disposons des ressources nécessaires pour en venir à bout. «Se sentir stressé» n'est donc qu'une partie du processus de stress. Le graphique ci-dessous donne un aperçu des aspects principaux de ce processus:





Difficultés/stresseurs

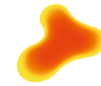
Concrètement, on peut imaginer des situations très diverses susceptibles de déclencher du stress. Des travaux de recherche montrent toutefois que des réactions de stress sont plus probables dans certaines conditions de travail spécifiques. Le tableau ci-après récapitule les principales **sources de stress, appelées aussi stresseurs ou difficultés** (cf. graphique ci-dessus):

Tâche	Trop monotone, trop difficile, dangereuse, émotionnellement difficile («travail émotionnel»)
Organisation du travail	Surcharge, consignes trop détaillées, manque d'outils de travail, instructions peu claires, critères d'évaluation opaques, processus inefficaces, interruptions imprévisibles fréquentes, informations manquantes ou erronées
Conditions sociales	Comportement difficile des supérieur(e)s hiérarchiques, grande dépendance, inégalités, manque de reconnaissance, manque de respect, mauvaise ambiance, conflits, harcèlement moral
Conditions organisationnelles	<ul style="list-style-type: none">– Politique d'information, politique salariale, horaires de travail– Insatisfaction par manque de récompense (déséquilibre: «je donne plus que je ne reçois», reconnaissance, statut, salaire)– Avenir professionnel incertain– Environnement physique: bruit, chaleur, froid, vibrations, promiscuité, travail de nuit

Evaluation et gestion du stress

Bien entendu, tou(te)s les apprenant(e)s ne sont pas stressé(e)s. Dans une enquête du seco effectuée en 2010 auprès de plus d'un millier d'employé(e)s de diverses classes d'âge, 34% des personnes interrogées ont répondu qu'elles s'étaient senties stressées souvent ou très souvent au cours des douze derniers mois. Parmi les employé(e)s les plus jeunes (15-24 ans), le nombre de personnes se disant souvent stressées était supérieur à la moyenne.

Bien entendu aussi, tou(te)s les apprenant(e)s ne gèrent pas le stress de la même manière et, dans certains cas, une bonne gestion du stress peut même conduire la personne concernée à un sentiment de réussite et de fierté.



L'évaluation et la gestion de la situation source de stress jouent à cet égard un rôle important:

- Tout d'abord, nous nous demandons si une situation est effectivement «à risque», car il peut arriver qu'elle fasse déjà partie de notre routine et ne nous stresse pas du tout, ou que nous soyons content(e)s de ce qu'elle nous permet d'apprendre. Dans ce cas, nous la ressentons comme exigeante au sens positif du terme.
- Lorsqu'une situation a été jugée «à risque», la question suivante est de savoir si nous disposons des ressources nécessaires pour y faire face. En cas de contacts stressants avec des clients, je peux par exemple demander à des collègues de m'aider (soutien social); ou encore, lorsque je manque de temps pour accomplir une tâche, je peux éventuellement en repousser une partie (marge de manœuvre temporelle).
- Une fois ces évaluations effectuées intervient en général la gestion de la situation stressante, ou une tentative de gestion, le cas échéant en s'appuyant sur les ressources disponibles.

S'agissant des comportements concrets de gestion des situations stressantes, on distingue globalement deux styles.

1. La gestion axée sur les problèmes s'efforce de traiter directement les causes de la situation stressante, de «résoudre» le problème.
2. La gestion axée sur les émotions met l'accent sur le ressenti personnel dans la situation stressante, l'objectif étant de parvenir à maîtriser ses émotions, par exemple ses inquiétudes et ses peurs.

Au premier abord, la gestion axée sur les problèmes semble être le moyen le plus efficace de faire face au stress. Ce style a de fait tendance à favoriser le bien-être psychique et la santé. Toutefois, en présence de situations fortement stressantes, il faut alors être capable de gérer les émotions intenses qu'elles déclenchent. Si en outre on n'a pas de prise sur les stressseurs/difficultés, si on ne les «contrôle» pas, la gestion axée sur les émotions peut être utile, au moins pendant un certain temps.

Bien géré, le stress n'a donc pas nécessairement des conséquences négatives. Il ne devient un risque pour la santé que lorsqu'il dure trop longtemps, lorsqu'il s'agit d'événements particulièrement graves, lorsqu'on n'a pas de prise sur la situation et lorsque les tentatives de la gérer ont échoué. De plus, le stress peut «déborder» d'un domaine de la vie à d'autres, ce qui risque de le renforcer.

La bonne gestion du stress dépend en outre des ressources disponibles.



Ressources

Les ressources sont utiles et importantes tant pour gérer les exigences «normales» du quotidien que pour maîtriser les situations «stressantes». Elles contribuent à la maîtrise des stressseurs/difficultés, elles aident à les «déconstruire» et, d'une manière générale, elles ont un impact positif sur la santé des apprenant(e)s. Il est important que les ressources internes (individuelles) comme l'efficacité personnelle d'une part, les ressources externes (organisationnelles, sociales) comme la possibilité de prendre des décisions de manière autonome d'autre part, puissent influencer les unes sur les autres et se renforcer mutuellement. Quand par exemple un(e) apprenant(e) 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). Les ressources résident donc dans la situation ou dans les conditions de travail, mais bien sûr aussi dans la personne elle-même. Le tableau ci-après récapitule les principales ressources.

Ressources organisationnelles	<ul style="list-style-type: none">- Autonomie, marge de manœuvre (p. ex. comment je travaille, comment j'organise mon temps, quand et comment je fais ce que j'ai à faire)- Information, consultation, implication- Participation aux décisions (p. ex. sur les questions concernant mon travail au quotidien)
Ressources sociales	<ul style="list-style-type: none">- Soutien social (p. ex. écoute, aides concrètes, possibilité de faire confiance à mes collègues)- Estime, reconnaissance- Equité (être traité(e) équitablement, contreparties adéquates pour l'implication, l'engagement)
Ressources personnelles	<ul style="list-style-type: none">- Convictions quant à son contrôle personnel («je gère la situation»)- Compétences et connaissances propres («je <i>sais</i> faire ça, j'ai l'<i>expérience</i> nécessaire»)- Estime de soi et convictions quant à son efficacité personnelle («je suis capable de <i>faire ce que l'on attend de moi</i>»)- Sentiment de cohérence («je <i>comprends</i> ce que l'on me demande, je suis capable de le <i>gérer</i>, cela a du <i>sens</i> pour moi»)- Compétence sociale («je peux satisfaire <i>mes besoins</i> et en même temps être <i>soucieux/soucieuse des autres</i>»)- Santé physique, forme physique



Réaction de stress / bien-être

Des possibilités de repos appropriées, ainsi que les ressources disponibles, permettent de surmonter les réactions de stress ponctuelles et aiguës. En revanche, les **états de stress qui perdurent à moyen ou long terme** comportent des risques pour la santé. Ils peuvent se traduire par exemple par des troubles et des pathologies psychosomatiques, de l'insatisfaction, de la résignation ou un burnout.

Le tableau ci-dessous présente les conséquences potentielles du stress (d'après Udris et Frese, 1988):

	kurzfristig, aktuell	mittel-/langfristig, chronisch
Körper	<ul style="list-style-type: none">- erhöhte Herzfrequenz- erhöhter Blutdruck- „Stresshormone“ (Cortisol, Adrenalin)	<ul style="list-style-type: none">- Psychosomatische Beschwerden und Erkrankungen- Unzufriedenheit- Resignation- Depressivität- Burnout
Psyche	<ul style="list-style-type: none">- Anspannung, Nervosität, Unruhe- Frustration, Ärger- Ermüdung	
Verhalten	<ul style="list-style-type: none">- Leistungsschwankungen- Nachlassen der Konzentration- Zynismus- Fehlerhäufung- Schlechte körperliche Koordination- Hastigkeit, Ungeduld, Reizbarkeit- Konflikte, Mobbing, Streit, Aggression- Zunehmende Absenzen- Sozialer Rückzug	<ul style="list-style-type: none">- Vermehrter Nikotin-, Alkohol-, Tablettenkonsum- Fehlzeiten (Krankheitstage)- innere Kündigung

Les quatre «cases» du graphique illustrant le processus de stress représentent en même temps quatre leviers permettant de gérer le stress. En tant que formateur/trice confronté(e) au stress d'un(e) apprenant(e), vous pouvez donc appliquer les quatre stratégies suivantes:

1. suppression ou optimisation des stressseurs/difficultés,
2. identification et utilisation accrue des ressources existantes et/ou constitution de nouvelles ressources,
3. optimisation et/ou adaptation de l'évaluation/de la gestion des situations de stress (à aborder bien entendu avec l'apprenant(e) concerné(e)),
4. gestion des réactions de stress, par exemple par des activités de relaxation appropriées.

S'agissant des mesures concrètes, on distingue deux perspectives: la «prévention comportementale» agit sur les attitudes et les comportements des individus, en l'occurrence des apprenant(e)s, tandis que la «prévention contextuelle» vise à remédier au stress en créant des conditions de travail propices à la santé. Les programmes présentant le plus fort potentiel sont en



général ceux qui allient les deux perspectives, sachant que ces programmes combinés exigent des ressources accrues.

Le tableau ci-après donne un aperçu des mesures de gestion du stress que l'on peut mettre en œuvre:

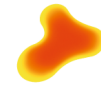
Prévention comportementale: action sur la personne	Prévention contextuelle: action sur les conditions
<ul style="list-style-type: none">- «Gestion du stress» en tant que telle: comment naît le stress, facteurs déclencheurs, ressources, traitement du stress- Exercices de relaxation et mesures similaires telles que méditation, yoga- Sport- Mesures générales de compensation et de relaxation- Gestion des conflits- Gestion du temps / méthode de travail / autogestion- ...	<ul style="list-style-type: none">- Analyse des symptômes de stress: absences pour maladie, fréquence des erreurs, satisfaction et bien-être des apprenant(e)s- Analyse de la situation au travail et des conditions de travail: identification des problèmes récurrents, des difficultés et des potentiels de ressources, p. ex. à l'aide d'entretiens, de questionnaires, d'analyses du travail- Elaboration de mesures: mesures à court, moyen et long termes, définition de priorités, en impliquant les supérieur(e)s hiérarchiques et, le cas échéant, la direction- Renforcement du soutien social: optimisation du comportement de conduite, promotion d'une culture de l'estime et du soutien mutuel, possibilité de parler de la santé et du stress

Au niveau individuel, on peut travailler par exemple à l'aide de mesures de qualification, de coachings et d'intervisions collégiales sur des cas concrets (rendre le stress visible, parler des problèmes, identifier ensemble des ressources et élaborer des solutions). Les mesures contextuelles sont généralement plus difficiles à mettre en œuvre, elles comportent des risques mais aussi un fort potentiel préventif. Outre les apprenant(e)s, il convient d'impliquer d'autres groupes cibles pertinents (p. ex. supérieur(e)s hiérarchiques, décideurs/euses) et de communiquer intensivement. Les possibilités d'échange et les supports communs pour le développement de mesures sont particulièrement importants dans le cadre du processus de gestion du stress.

En tant que formateur/trice, au niveau des mesures, vous disposez donc de deux options pour optimiser la situation de stress d'un(e) apprenant(e):



- des mesures comportementales, qui agissent sur les attitudes et les comportements de la personne,
- des mesures contextuelles, qui agissent sur les tâches et les conditions de travail.



Bibliographie

- Fend, H., Berger, F. et Grob, U. (2009). *Lebensverlauf, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, A. et Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter* (p. 243 ss).
- Häfeli, K. et Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Berne: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de la santé).
- Kaluza, G. (2004). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer: New York.
- Zapf, D. et Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In: Schuler H. (éd.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3 Organisationspsychologie* (2^e éd., p. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.
- Secrétariat d'Etat à l'économie seco (éd.) (2010). *Etude sur le stress 2010. Le stress chez les personnes actives occupées en Suisse. Liens entre conditions de travail, caractéristiques personnelles, bien-être et santé*. Disponible sur: <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/24101.pdf>
- Sommer, D. (2007). *IKK-Studie: Auszubildende und Gesundheit im Handwerk*. Berlin: IKK.
- Udris, I. et Frese, M. (1988). Belastungen, Stress, Beanspruchungen und ihre Folgen. In: Graf Hoyos, C., Frey, D. et Stahlberg, D. (éd.), *Angewandte Psychologie* (p. 427-447). Munich: PVU.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7^e éd. revue et mise à jour). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E. et Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen* (5^e éd. revue et augmentée). Wiesbaden: Gabler.
- Zapf, D. et Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In: Schuler H. (éd.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3 Organisationspsychologie* (2^e éd., p. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.