

## **Les compétences au cœur des problématiques de santé au travail des enseignants**

**Dominique Cau-Bareille, chercheuse en ergonomie, IETL – université de Lyon 2 et Creapt**

**L'enseignement connaît des réformes fréquentes, au gré des changements de ministres, qui touchent la dimension capacitante de l'institution scolaire. Le développement des compétences est une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail qu'il s'agit d'intégrer dans nos représentations des enjeux de santé au travail.**

*"Le travail apparaît aujourd'hui comme un élément central de la construction de la santé, cheminement vers le bien-être physique, psychique et social, et plus globalement de la construction identitaire des personnes"* (Dejours, 1993). Sur ce point, il y a consensus dans la communauté scientifique pour reconnaître cette dimension polymorphe de la santé et ses liens avec la dimension identitaire du travail.

L'approche constructiviste développementale de la santé, initiée dans le champ de l'ergonomie par Falzon (2013), pousse la réflexion encore plus loin, en ouvrant la problématique de santé à la dimension cognitive, souvent sous-estimée. Elle s'inscrit dans la lignée des travaux de De Montmollin (1993) qui considère que la santé cognitive passe par le fait d'être compétent, c'est-à-dire de disposer de compétences qui permettent d'être embauché, de réussir, de progresser. Dans cette perspective, l'équilibre dynamique que représente la santé nécessite le développement des compétences. Cela questionne la dimension capacitante des environnements de travail et des organisations, et les ressources que mettent à disposition les entreprises, les institutions, pour créer les conditions de leur développement.

Selon Falzon (2013), un environnement capacitant peut se définir en trois points. Il n'a pas d'effets néfastes sur l'individu et préserve ses capacités futures d'agir (il prévient les risques, élimine les exigences pouvant entraîner à long terme des déficiences ou des effets psychologiques négatifs). Il tient compte des différences interindividuelles et compense les déficiences individuelles, limitant ainsi les sorties précoces des métiers. Il permet aux personnes et aux collectifs de réussir, c'est-à-dire de mettre en œuvre leurs capacités de façon efficace et fructueuse. C'est un environnement qui non seulement n'entrave pas les capacités mais rend les personnes capables, permet de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur les tâches et sur la façon dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. C'est à ces conditions réunies que les organisations pourront contribuer simultanément et de manière pérenne à l'amélioration du bien-être des salariés, au développement des compétences et à l'amélioration de la performance des systèmes.

Si l'on retient cette définition, nous pouvons nous interroger aujourd'hui sur la dimension capacitante de notre institution scolaire. En effet, l'enseignement comme beaucoup de milieux professionnels, connaît des réformes fréquentes au gré des changements de ministres (9 en 16 ans !). Cela se traduit par de nouveaux programmes, des prescriptions pédagogiques différentes pour transmettre les connaissances, des changements de rythmes, des évaluations nationales de plus en plus fréquentes, la mise en œuvre de la loi de 2005 (intégration d'élèves en situation de handicap), etc.... Des changements qui vont contraindre les enseignants à

s'engager dans des changements permanents, à devoir travailler de nouveaux programmes alors qu'il n'y a pas eu d'évaluation des apports de la précédente réforme, à modifier leurs pratiques pour tenter de répondre aux injonctions. Leur fréquence, loin d'être capacitante, contribue au contraire à déstabiliser les enseignants et à fragiliser le sens du travail : *« Il y a une perte de sens dans ce que l'on fait ; on ne voit pas le devenir de notre métier, même à un an »*, explique une professeure des écoles lors d'un stage syndical. En effet, comme le souligne Weill-Fassina (2012), des prescriptions trop nombreuses, trop contradictoires, au lieu de favoriser le développement des compétences, contraignent l'activité et ses régulations, fragilisant le rapport au métier et la santé.

Certes, dans l'intimité de la classe, les enseignants renormalisent la prescription, la mettent à leur main ; mais cela ne va pas sans culpabilité et sans sentiment d'impuissance à transformer en profondeur le travail : *« Ce qui est difficile ces derniers temps, ce n'est pas une question de bidouilles. Soit on décide de s'opposer, soit on fait quelque chose, mais on ne peut pas continuer 30 ans comme cela ! »*. *« On ne peut pas continuer ... »* car devoir s'adapter en permanence a un coût cognitif et psychique important qui retentit sur la santé.

Cela est d'autant plus problématique que l'offre de formation continue dans l'enseignement s'est transformée avec la mise en place de la plateforme M@gistere<sup>1</sup> : les stages de formation in-situ sont moins nombreux, se limitant de plus en plus à des journées ou demi-journées d'information sur les réformes alors que les besoins sont autres. Continuer à travailler dans ce contexte sans trouver de ressources formatives et collectives pour développer des compétences efficaces fragilise le rapport au travail et enferme les enseignants dans leurs difficultés. Ils sont nombreux à partager le sentiment de ne plus réussir dans leur travail, de se trouver en difficulté pour gérer l'hétérogénéité des classes, pour trouver des réponses aux besoins d'élèves à profils particuliers de plus en plus nombreux dans les classes, pour répondre aux nombreuses injonctions de la hiérarchie, en dépit de leur surengagement dans le travail, etc... *« Ce manque de formation, d'accompagnement rend le métier difficile et différent d'avant. Ces difficultés nous font douter de nous, font douter de nos compétences. Il faut souvent se remettre en cause et c'est perturbant psychologiquement car c'est difficile de faire la part des choses entre je suis en difficulté parce que je n'ai pas été formée, je suis en difficulté parce que je suis incompetente »* constate une enseignante du premier degré interrogée dans le cadre d'une enquête syndicale en cours sur la formation continue.

En référence à l'approche constructiviste développementale, on perçoit bien ici que les enseignants ont de moins en moins l'impression d'évoluer dans un environnement capacitant leur permettant de réussir et de se développer. Ce flot de réformes participe au contraire à une lassitude de l'innovation, à une usure organisationnelle à l'origine d'usure physique et psychique (Lapeyre et Chabaud, 2006) qui questionnent les enseignants sur leurs capacités à tenir jusqu'en fin de carrière en santé (Cau-Bareille, 2009). *« L'impression de flou dans ce qui nous est demandé, de manque de projet pour l'école, de directive, une impression de ne pas être à la hauteur de la tâche ont pour incidence une fatigue professionnelle, une perte de sens dans le travail et une perte du collectif : chacun se renferme sur soi »*, explique une autre enseignante.

---

1 La plateforme M@gistere propose aux personnels enseignants et d'éducation du premier et du second degré des parcours de formation à distance.

Cette problématique de changement, très présente dans le premier et le second degré, se retrouve également dans les lycées professionnels et les lycées agricoles (Cau-Bareille, 2018). La transformation de la société, de ses besoins, a participé à l'émergence de nouveaux métiers, de nouveaux profils de travailleurs qu'il a fallu former en urgence. Cela a eu un impact important sur la détermination des filières de formation proposées aux jeunes, plus particulièrement les enseignements professionnels. Certaines disparaissent car considérées comme ne répondant plus aux exigences du marché du travail ; d'autres sont créées, imposant aux enseignants concernés de se reconvertir dans une autre discipline. Il s'agit de réformes souvent brutales (on se souvient des réformes STI2D<sup>2</sup> et TCB<sup>3</sup>), menées avec beaucoup de précipitation, sans prise en compte de leurs implications pour les professeurs en termes d'apprentissage, d'évolution des compétences disciplinaires, de transitions identitaires, de charge de travail. Il en résulte de nombreuses conséquences : déqualification des enseignants du fait du changement de discipline, perte d'identité professionnelle à l'origine d'une énorme souffrance. On ne peut que déplorer le manque d'accompagnement du changement associé à ces réformes : absence de formations solides permettant une vraie professionnalisation des enseignants dans les disciplines de reconversion du fait d'une sous-estimation du temps d'apprentissage nécessaire à la maîtrise de la discipline d'enseignement ; absence d'aménagements horaires qui auraient pu permettre de réduire la charge de travail des enseignants pour apprendre sereinement ; absence d'espace de discussion institutionnelle avec la hiérarchie sur le bien-fondé des réformes et d'espace de discussion et d'élaboration entre pairs ; absence de suivi de leur santé dans cette phase de transition et de déséquilibre durant laquelle beaucoup d'enseignants ont développé des problèmes de santé préoccupants.

On peut donc considérer une nouvelle fois que ces enseignants n'ont pas bénéficié d'un environnement capacitant leur permettant de réaliser ce processus de transition, de développer sereinement de nouvelles compétences et connaissances, de se créer des espaces de développement personnels dans des conditions acceptables. Ces réformes ont généré beaucoup d'inquiétudes, de problèmes de santé et malheureusement conduit certains enseignants à quitter le métier, à anticiper leur départ à la retraite, et même au suicide. On perçoit bien ici les liens étroits qui peuvent se nouer entre santé physique, psychique et santé cognitive.

Le développement des compétences est donc bien une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013) qu'il s'agit d'intégrer dans nos représentations des enjeux de santé au travail. Cela pose trois questions qui nous semblent importantes. Les représentants du personnel en CHSCT parviennent-ils à imposer cette problématique dans les débats autour des conditions de travail ? Quelle place pourraient avoir les partenaires syndicaux dans les négociations collectives lors de la mise en place des réformes s'ils étaient mieux formés et plus sensibilisés aux coûts humains et aux temporalités des apprentissages liées aux réformes, et à condition d'être entendus ?

---

2 Sciences et technologies de l'industrie et du développement

3 Techniques comptable et bureautique

Y a-t-il un management du changement dans l'enseignement faisant cas du développement professionnel des enseignants, de leur santé ?

Bibliographie :

- Cau-Bareille D. (2009) Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique. Rapport de recherche du Centre d'Études de l'Emploi, n° 56, novembre, 65 p. <http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/56-vecu-travail-sante-enseignants-carriere-ergonomique.pdf>
- Cau-Bareille D. (à paraître 2018) Les reconversions disciplinaires dans l'enseignement agricole : quels enjeux identitaires et du point de vue de la santé ? In T. Pérez-Roux et coll. (coord) : Parcours professionnels, transitions et transformations identitaires : le sujet au cœur des évolutions dans le champ de l'éducation et de la formation. Presses Universitaires de Montpellier.
- Dejours C. (1993) Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail - Paris, Edition Bayard - 1993.
- Delgoulet C. et Vidal-Gomel C. (2013) Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In P. Falzon (coord.) Ergonomie constructive, PUF, pp 19-32.
- Falzon P. (2013) Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (coord.) Ergonomie constructive, PUF, pp 19-32.
- Lapeyre N. & Thébaud C. (2006) Etude action sur la santé au travail - les facteurs d'usure au travail chez les seniors et leurs effets selon le sexe. Un exemple dans le secteur hospitalier et l'industrie aéronautique. Rapport final Juillet 2006, 73 p.
- Montmollin, M. de (1993) Compétences, charge mentale, stress : Peut-on parler de santé « cognitive » ? XXVIII congrès de la SELF. Genève, Suisse.
- Weill-Fassina A. (2012) Le développement des compétences professionnelles au fil du temps, à l'épreuve des situations de travail. In C. Gaudart, A. Molinié & V. Pueyo (Eds) La vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail, Octarès, pp 117-144.