

Editorial

Les formateurs et le travail

chronique d'une relation malheureuse

ÉDUCATION PERMANENTE, n° 116/1993-3

7

Il y a si longtemps que le champ d'intervention de la formation des adultes s'est restreint, en France, à celui de la formation professionnelle, que la chose paraît naturelle aux formateurs récemment entrés dans le métier, c'est-à-dire au plus grand nombre d'entre eux. Cette étroite association de la formation aux démarches de qualification de la main-d'œuvre, de gestion de l'emploi, de changement ou de développement organisationnel, inclinerait à penser que la question du travail y occupe une place centrale, tant comme concept que comme objet d'intervention. Nous voudrions montrer dans ce texte que non seulement il n'en est rien mais que, dans une certaine mesure, les formateurs contribuent au déni du travail qui caractérise la période néotaylorienne que nous connaissons aujourd'hui. Pour mieux saisir l'ambiguïté des relations

Guy Jobert est enseignant à l'Université de Paris-Dauphine et à l'Institut d'études politiques.

entre les formateurs et le travail, il n'est sans doute pas inutile de faire un peu d'histoire et de montrer que, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, discours et pratiques alternent d'une position extrême à une autre, pour déboucher sans cesse sur des malentendus, des rendez-vous manqués ou des impasses.

■ Les Trente Glorieuses ou la formation rationnelle de la main-d'œuvre ■

De cette période de redressement économique et de développement industriel, nous retiendrons trois traits majeurs.

■ **L'éducation populaire**, héritière du Front populaire, revigorée par les fraternités nées dans les combats de la Résistance et par les espoirs caressés d'un monde socialement pacifié, plus juste et plus égalitaire, constitue une source incontestable, bien qu'oubliée, de la formation des adultes. D'un côté, ses objectifs, clairement politiques, sont tournés vers l'éducation et le développement des citoyens ; d'un autre côté, ses activités sont liées aux loisirs ou à l'activité associative volontaire. Certes, la dénomination même « d'éducation populaire » montre assez qu'elle prend en compte la différenciation sociale, mais la question du travail n'y occupe pas une place centrale, même dans les mouvements explicitement liés à telle ou telle famille politique. Adossée au monde du travail, l'éducation populaire ne fait pas du travail son objet, encouragée en cela par le fait que l'époque est au plein emploi et que les débats et les luttes pour l'orientation de la société se mènent activement sur d'autres scènes, politiques, syndicales, intellectuelles.

■ **La promotion sociale individuelle**, second pilier de la formation des adultes des années 60-70, est plus encore que l'éducation populaire constituée autour d'une présence/absence du travail. Si les jeunes hommes qui s'engagent dans le parcours du combattant des cours du soir sont issus des catégories peu favorisées du monde du travail, leur propos n'est pas de changer le travail : ni même à proprement parler de changer de travail, mais

1. C'est-à-dire les conditions de travail, à l'époque très pénibles, de l'ensemble de leur groupe social. Cette préoccupation apparaîtra progressivement après 1968, avec le thème de l'amélioration des conditions de travail et les revendications qualitatives.

de quitter la position qu'ils occupent dans la société pour une position plus élevée offrant un niveau et une qualité de vie supérieurs. Le travail que l'on quitte est derrière soi, résolument : celui vers lequel on se dirige n'a pas encore, en tant qu'activité concrète, de contours précis. Dans ces conditions, l'expérience du travail, productrice de connaissances, de valeurs et de représentations du monde, ne saurait être valorisée. Le travail n'est pas seulement absent de la formation comme objectif, ou comme référence, il est dénié, voire renié, au profit des connaissances académiques et des attributs comportementaux possédés par la catégorie sociale d'aspiration, ou qui lui sont plus ou moins fantasmatiquement prêtés. Visant à conformer socialement autant qu'à instruire ou à développer la personne, la formation promotionnelle se doit d'emprunter ses modèles pédagogiques et épistémologiques à l'enseignement universitaire classique, celui qui sélectionne et promeut les élites. C'est sous ces auspices – prégnance de l'attente scolaire et mise à distance du travail – qu'émerge, au plan institutionnel, le dispositif français contemporain de formation des adultes.

Qu'en est-il, au même moment, de la **formation professionnelle** proprement dite, celle qui transmet la qualification et prépare à occuper les postes de travail ? Si l'on exclut le secteur agricole, elle se rencontre pour l'essentiel dans les grosses entreprises (secteurs de l'énergie, de la métallurgie, des transports...) et dans quelques rares organismes interprofessionnels de formation.

La prééminence des industries de main-d'œuvre où le travail est fortement taylorisé induit des besoins de qualification technique limités. Pour le plus grand nombre des opérateurs, la qualification s'acquiert en peu de temps, directement au poste de travail, apprentissage et socialisation s'y trouvant étroitement intriqués. Dans ces conditions, le formateur intervient peu auprès des ouvriers, si ce n'est pour aménager à l'interne une certaine mobilité sociale verticale. En effet, les difficultés que rencontrent les ruraux dont l'industrie a besoin en nombre croissant et qu'elle va chercher toujours plus loin tiennent moins au contenu du travail qui leur est confié qu'aux douloureux déplacements identitaires exigés d'eux.

Quant aux organismes de formation d'adultes tels que l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes), ils apparaissent comme asservis à l'appareil productif. Préparant l'intégration technique et culturelle des nouveaux venus sur le marché du travail industriel, leur fonctionnement emprunte au modèle industriel. Certes, à la différence de l'apprentissage sur le tas en entreprise, la formation dispensée par l'AFPA fait une certaine part aux savoirs théoriques, mais l'essentiel du métier est acquis par la pratique, dans des conditions matérielles et relationnelles très proches de celles de l'atelier ou du chantier. Les moniteurs sont issus du milieu professionnel et en connaissent bien la technique et la culture ; l'organisation de la production pédagogique est calquée sur celle de la production industrielle, les tâches

étant découpées entre ceux qui définissent les gammes pédagogiques et ceux qui les exécutent².

Dans ces deux modèles formatifs, qu'en est-il du rapport entre formation et travail ? Ces rapports sont en fait très étroits : c'est à partir du geste en situation que sont définis les contenus et les méthodes de formation. Qu'il s'agisse de l'apprentissage sur le tas, d'ailleurs à peine identifié comme processus autonome de formation, ou de la formation professionnelle institutionnelle, l'essentiel est acquis dans l'action. Il y a superposition, confusion spatiale et temporelle entre l'acte formatif et l'acte productif. La formation est à ce point intégrée au travail, asservie aux caractéristiques locales et aux contraintes de la production, qu'elle ne s'en distingue plus. Or, si l'on veut bien admettre, d'une part, qu'un acte de transmission de savoir-faire a un caractère formatif à partir du moment où il intègre une réflexion sur ce qui est transmis, et d'autre part, qu'une telle réflexion sur le réel suppose une distance par rapport à celui-ci, on peut se demander si l'adaptation au poste de travail relève d'une véritable formation. Amalgamée à l'activité, la formation n'est plus en état de donner au travail le statut d'un objet sur lequel elle pourrait tenir un discours critique. L'apprentissage du métier se fait par reproduction de l'observé, par essais et erreurs, par emprunts et inventions de « tours de mains ». Il passe par le regard et le geste, s'intègre directement au corps et recourt peu au langage. Il produit donc peu de discours descriptif et encore moins de métadiscours sur le travail et la relation vécue à celui-ci.

Ainsi rendue aveugle et muette vis-à-vis du travail, la formation professionnelle apparaît en réalité cohérente avec l'organisation taylorienne du travail à laquelle elle prépare ses bénéficiaires. L'alignement des progressions pédagogiques sur les rubriques des gammes de fabrication ordonne le regard et le discours du formateur sur ceux des organisateurs et de la hiérarchie. Situation paradoxale et pourtant fonctionnelle que celle d'une formation professionnelle « pratique », si proche de l'activité réelle des ouvriers et pourtant privée de la capacité de la discerner, de la parler, d'aider les apprenants à penser leur rapport au travail, et à partir de là, de questionner son organisation. Cette contribution active de la formation à la dénégation de la

2. L'évolution de la dénomination de l'AFPA met clairement en évidence cet alignement de la production de formation sur la production industrielle. On trouve d'abord le sigle ANIFRMO qui signifie : Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre. A l'organisation scientifique du travail répond la production rationnelle de la qualification. Dans un second temps, l'AFPA a signifié Association pour la formation professionnelle accélérée. A la production de masse des biens doit correspondre une production de masse de la main-d'œuvre dont les entreprises confrontées à la croissance ont sans cesse besoin.

réalité du travail, c'est-à-dire, au bout du compte, le renoncement à l'exercice d'une fonction éducative véritable, est sans doute le prix payé par la formation professionnelle pour son intégration étroite à l'appareil productif.

Il est vrai que les formateurs eux-mêmes disposent de peu d'autonomie professionnelle. La fonction est exercée par des moniteurs peu différenciés des agents de production, et il n'est donc pas étonnant que, dès la fin des années 60, un des thèmes autour duquel s'organise la réflexion dans le milieu professionnel des formateurs en train d'émerger soit celui de l'autonomie et de l'aliénation dans les formations d'adultes. C'est à partir de cette notion d'autonomie que B. Schwartz, dans le premier numéro d'*Education permanente*, choisit de définir le concept d'éducation permanente. Il est vrai aussi qu'avec la période ouverte par les « événements » de mai 1968, les relations que les formateurs vont entretenir avec le travail vont sensiblement se modifier.

L'après 68 : changer l'homme et le monde

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que la loi de 1971, avant de constituer le cadre réglementaire de la mise en œuvre technique de la formation, a été considérée par de nombreux praticiens comme une conquête sociale, l'ouverture d'un « droit pour les travailleurs ». Dans de nombreuses entreprises et administrations, la mise en place des structures de formation, au début des années 70, a été l'affaire de militants convaincus que la formation des travailleurs allait changer « l'ordre des choses », soit au niveau individuel, soit au niveau collectif. Comment s'étonner, dans ces conditions, que ces formateurs aient souvent été des « marginaux » au sein de leurs organisations et se soient revendiqués comme tels, surtout si l'on ajoute que la plupart des entreprises étaient incapables de définir une véritable politique de formation et d'orienter l'action de leurs services de formation interne ? Par rapport à la question du travail qui nous occupe ici, cette période se caractérise par deux traits spécifiques.

Le premier élément caractéristique est la typologie des actions de formation qui avait cours au début des années 70. Celles-ci prenaient place et sens dans un système d'axes dont l'un opposait les actions « d'adaptation au poste de travail » aux « formations générales ou de développement personnel », et dont l'autre opposait les formations « dans l'intérêt des travailleurs » aux formations « dans l'intérêt de l'entreprise ». Le premier axe était héritier du passé en ce qu'il entérinait la division sociale entre travail manuel et travail intellectuel. Le second axe, au contraire, marquait l'époque par son affirmation d'une non-coïncidence des intérêts salariaux et des intérêts patronaux. Pour recueillir l'assentiment des pionniers de la formation en entreprise, les stages proposés devaient figurer du côté des formations générales et être organisés dans l'intérêt des travailleurs. Les autres, c'est-à-dire les formations professionnelles proprement dites, étaient consi-

dérées comme des formations adaptatives ne satisfaisant pas le droit à la formation fraîchement conquis par les travailleurs. C'est ainsi que les « commissions formation » de nombreux comités d'entreprises mirent leur énergie à gérer quelques maigres ressources affectées par les employeurs à des stages totalement déconnectés des situations de travail (expression, peinture, langues, etc.) ; c'est à cette même époque qu'il nous fut donné de voir un service formation d'entreprise totalement décontenancé par la demande d'intervention émanant d'un responsable opérationnel, et ne sachant s'il était de sa vocation ou non de répondre à une telle demande... a priori suspecte.

Dans cette perspective, la formation devait servir les salariés mais ne pas avoir de lien direct avec l'effectuation du travail, sous peine d'apparaître comme « adaptative ». Les syndicats réajustèrent d'ailleurs assez rapidement leurs positions en considérant comme dangereuse la contradiction consistant à prétendre changer le travail par la formation tout en maintenant celle-ci à distance des situations de travail.

Une autre pratique témoigne de la façon dont, à la même époque, les formateurs se sont tenus à distance des situations concrètes de production : c'est celle dite de « recueil ou d'analyse des besoins de formation ». Cette pratique est au fondement du processus de production de la formation dans les entreprises au cours des années 70 et au début des années 80. Partant de l'idée que les adultes ne fréquenteraient les stages qui leur seraient proposés qu'à la condition qu'ils répondent à leurs « besoins », les formateurs partirent à la rencontre des salariés afin de recueillir auprès d'eux l'expression desdits « besoins ». Sans nous attarder sur la critique de la notion de « besoin », nous voudrions relever que les salariés étaient interrogés d'abord comme personnes avant de l'être comme acteurs impliqués dans des situations concrètes de travail. Les entretiens menés dans le cadre de ces « enquêtes de besoins » étaient en général individuels, conduits hors des lieux de production, souvent contre le gré de la hiérarchie proche et sans qu'il soit établi de lien direct entre la formation envisagée et des changements dans les situations de travail. Lorsque la formation était associée à un projet de changement, il s'agissait au mieux d'une perspective individuelle de promotion ou de changement de poste.

Alors que pendant la période précédente, l'acte de travail avait phagocyté l'acte formatif, le privant ainsi de l'espace de la parole et de la pensée, on assiste ici à une mise à l'écart volontaire du travail. Le regard des formateurs se porte soit en deçà soit au-delà de l'activité de travail. Les uns se placent dans une perspective de changement social global et voient dans la formation un instrument possible de ces changements : leurs références, plus ou moins mythologiques, sont Jules Ferry ou Mao Tsé-toung. Les autres, à la recherche d'une identité professionnelle propre, s'opposent au modèle scolaire, prennent comme référence théorique et idéologique la psychosociologie des petits groupes et la pédagogie non directive, et se consacrent au développement de l'individu à travers ses rapports sociaux de proximité. Si l'on ajoute qu'en matière de sociologie, les formateurs se

forment quasi exclusivement à l'école de Crozier, on conçoit que le travail et le rapport au travail n'aient pas pu constituer des objets d'étude et d'intervention.

Les années 80 ou la gestion de l'emploi

Concernant ses rapports avec le travail, la situation actuelle apparaît plus complexe et plus contrastée. Il est clair que la période est révolue d'une formation (relativement) autonome par rapport au travail et à ses contingences. L'effacement du mouvement social, le primat de l'économie et de la rationalité instrumentale ont fait de la formation un outil de gestion sociale parmi d'autres, soit au niveau de l'entreprise, soit au niveau de la nation. Nous distinguerons deux catégories d'objectifs : les uns à court terme servis par le développement des « formations actions » : les autres à moyen et long terme, visant à intervenir sur l'emploi.

La formation pour résoudre des problèmes de production

La notion de « formation-action » est apparue au début des années 80 en réaction à la « formation-stage » dont on dénonçait le peu d'impact sur le fonctionnement de l'entreprise. La formation-action doit servir à résoudre des problèmes que l'entreprise rencontre dans son fonctionnement quotidien, tels que des insuffisances de qualité, des retards de fabrication, des rebuts ou des arrêts machines importants, etc. On remarquera d'abord que les problèmes en question ne sont jamais de nature éducative mais technique, gestionnaire ou commerciale. Le formateur doit contribuer, en ce qui le concerne, à la résolution de ces problèmes selon des modalités fort différentes des modèles pédagogiques antérieurement appliqués. Il s'agit en effet d'opérer une sorte de renversement du rapport au savoir et de mobiliser les intelligences des opérateurs pour trouver des solutions pertinentes et les mettre en œuvre. Dans cette perspective, les salariés sont reconnus comme étant de bons connaisseurs des problèmes à traiter et les relais obligés de la remédiation des dysfonctionnements constatés. Cette reconnaissance d'un « savoir ouvrier », d'une expertise spécifique des opérateurs sans laquelle les installations, quelles qu'elles soient, ne fonctionneraient pas, constitue un changement important par rapport au modèle taylorien de la répartition de l'intelligence dans le travail.

Avec les « formations-actions », comme avec les « groupes de résolution de problèmes » qui ont été créés à la même époque dans la logique du « management participatif », les formateurs d'adultes sont très proches de la prise en compte de la réalité du travail dans la mesure où ces démarches s'appuient sur la formalisation et la reconnaissance des savoirs ouvriers. Cette avancée ne va cependant pas sans ambiguïtés. D'un côté, la reconnais-

du travailleur, confortant du même coup l'idée que celui-ci se situe loin de la cible de qualification visée pour occuper le futur poste.

En aval, l'anticipation du contenu des futurs postes et la conception des programmes de formation passent par l'analyse des postes actuellement occupés. Le formateur est alors très près de la connaissance et de la prise en compte du travail, peut-être même n'en a-t-il jamais été aussi près. Or là encore, qu'observe-t-on ? En règle générale, les organisateurs, les consultants et les formateurs s'adressent à des experts pour définir le travail théorique, aux managers pour recueillir leurs représentations du travail, et parfois aux opérateurs dont les déclarations sur leur activité sont considérées comme portant la marque de l'authenticité. A partir de là, les opérations qui doivent être réalisées pour obtenir le résultat recherché sont longuement listées : ces listes de tâches inspirent à leur tour des énumérations de savoirs et de capacités nécessaires pour occuper valablement le poste, celles-ci servant finalement de base à l'ingénierie de la formation.

En définitive, ce qui est pris en compte par les formateurs, ce sont des **tâches** juxtaposées et non **l'activité** telle que les ergonomes peuvent l'étudier ou l'anticiper. Or, il peut exister une différence de nature entre une tâche décrite en extériorité, hors de son contexte physique et social, sans référence au rapport subjectif des opérateurs à l'activité et ce qu'il en est de la réalité du travail. Tout semble dit du travail alors que l'essentiel, mais qui est aussi le plus énigmatique, n'a pas été perçu. Les listes décrivent alors un travail fantôme exécuté par des opérateurs qui n'existent pas.

· L'intervention préventive sur l'emploi : la formation en alternance

D'un point de vue politique, l'alternance apparaît comme une tentative pour articuler plus étroitement formation et emploi : à ce titre, elle constitue une intervention préventive sur l'emploi. D'un point de vue pédagogique, elle tente de combler l'écart entre le travail tel qu'il est transmis par les spécialistes dans l'univers du discours et tel qu'il est accompli et vécu dans l'affrontement au réel physique et social. Certes, l'alternance propose aux apprenants des terrains d'application des connaissances scolaires, mais elle procure surtout des occasions d'acquisition de « ce qui ne s'apprend pas à l'école », surplus dont chacun s'accorde à penser que, dans de nombreux métiers, il constitue l'essentiel de la compétence. Chacun va s'efforcer, dans un rapport physique direct avec la matière à transformer, la situation à gérer, la difficulté à résoudre, d'acquérir des savoirs pratiques, faits de savoirs pragmatiques et de savoirs théoriques. L'intelligence à développer est celle de l'action, faite de ruse, de tours de main, d'inventions diverses, d'arrangements collectifs, grâce auxquels les insuffisances de la prescription du travail peuvent être comblées, les infinies variations des situations prises en compte, les contraintes de la vie collective et le besoin d'initiative satisfaits. L'intensité émotionnelle de la tâche mise à distance. Pour l'ergonomie de langue française et la psychodynamique du travail, cet apport humain à l'obtention du résultat, sans lequel la réussite ne serait pas assurée, corres-

pond à la définition même du travail. Dans cette perspective, le travail c'est « ce qui n'est pas donné par la prescription ».

Avec l'alternance, dont il faut signaler qu'elle concerne aujourd'hui la quasi-totalité des formations dispensées, l'arrimage de la formation au travail réel est structurellement assuré. Encore faut-il, pour que l'alternance soit autre chose qu'une simple juxtaposition de temps d'école et de temps de production, qu'une véritable articulation pédagogique accompagne l'arrimage institutionnel. Il faut en particulier que le travail – tel qu'il a été défini précédemment – puisse devenir objet de parole et de pensée. La chose est moins simple qu'il n'y paraît et il n'est donc pas étonnant que la plupart des pratiques de formation en alternance achoppent sur ce point. Vivre le travail, se constituer un savoir expérientiel efficace est une chose : mettre des mots sur cette expérience, sur l'engagement du corps, de l'intelligence du corps dans le travail en est une autre. Si cela n'est pas fait par le formateur, l'élève vit une juxtaposition de situations discontinues dont il perçoit douloureusement les différences, voire les contradictions, sans être capable de les nommer et de les élaborer psychiquement. La question se pose en particulier à propos des aspects les plus douloureux de l'expérience de travail, qu'il s'agisse de la tâche elle-même ou des conditions matérielles ou sociales de son accomplissement.

16

Ce que le formateur doit faciliter est clair et en même temps extrêmement difficile à réaliser : dire l'activité, mettre des mots sur l'expérience singulière du travail, formaliser les savoirs produits dans l'effectuation de la tâche en situation, penser enfin l'activité, c'est-à-dire s'interroger sur sa signification et le sens qu'on y investit soi-même. D'une certaine manière, on pourrait dire que, pour que les apprenants profitent totalement de l'alternance, il faudrait que deux conditions soient remplies. L'une serait que l'observation active et méthodique du travail – le leur aussi bien que celui de leurs collègues – constitue leur préoccupation majeure pendant les périodes de production. L'autre que des temps longs d'analyse des pratiques offrent aux alternants revenus dans l'institution de formation l'occasion d'un retour réflexif et interprétatif sur leur activité professionnelle.

La compétence du formateur gestionnaire d'une formation professionnelle en alternance apparaît ainsi triple : posséder la maîtrise théorique suffisante d'un domaine d'activité et la capacité didactique de sa transmission ; être un bon analyste des situations de travail réel ; être capable d'aider des apprenants à formaliser leur activité et à objectiver leur rapport singulier à cette activité. Programme vaste, difficile mais passionnant, d'une articulation réelle de la formation et du travail, respectueuse de la spécificité des différents savoirs et de ceux qui les portent, mais aussi du cheminement de l'apprenti qui doit construire à l'intérieur de lui, dans toutes les instances de sa personne et pas seulement au plan cognitif, ce qui lui permettra de devenir membre d'une communauté professionnelle.

Comprendre le travail

La conclusion que nous tirons de ce panorama des relations des formateurs d'adultes avec le travail est en quelque sorte tout entière contenue dans la décision de consacrer une double livraison d'*Education permanente* à la question du travail. En premier lieu, il nous paraît important et urgent que les formateurs d'adultes isolent la notion de travail en la démarquant du sens commun et en la différenciant clairement des notions d'**emploi** ou de **poste**³. En second lieu, il leur faut choisir le point de vue disciplinaire, les références conceptuelles et les démarches méthodologiques à partir desquelles construire cette notion de travail. Celles qui nous semblent les plus riches et les plus pertinentes pour le formateur, et que nous présentons ici, sont proposées par l'ergonomie de langue française et la psychodynamique du travail. Le choix n'est pas neutre. Ces disciplines construisent la réalité du travail en se plaçant du point de vue des opérateurs, ce qui ne veut pas dire recueillir leurs opinions ou leurs déclarations sur le contenu de leur travail. Ces disciplines s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des opérateurs, et de mettre à jour ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche. Elles cherchent également, en coproduction avec les travailleurs, à dire le sens qu'ils attribuent à ce qu'ils font. Sans ces détours, la part proprement humaine des conduites au travail reste énigmatique, cette ignorance, volontairement entretenue, autorisant les interprétations les plus péjoratives sur le travail et les travailleurs. Un changement du regard du formateur sur le travail, une capacité méthodologique de lecture du travail réel et d'écoute du rapport subjectif au travail peuvent infléchir sensiblement la façon d'aborder un plan de conversion, de construire une action de formation, d'organiser une séquence de travail. Il y va du respect des sujets au travail, si souvent maltraités par des démarches de management basées sur le déni de la contribution des opérateurs, sur l'ignorance militante de l'intelli-

3. Pour que ce panorama des relations difficiles du formateur avec le travail soit complet, il faudrait évoquer les relations qu'il entretient avec son propre travail. Le contenu de son activité lui est largement opaque, d'autant plus que la dénomination de formateur recouvre des contenus d'activité et des modalités d'exercice extraordinairement différents. Dans une large mesure, chacun est tenu d'inventer le contenu du poste qu'il occupe. Les formateurs partagent avec les travailleurs sociaux en général le sentiment ambigu d'être à la fois libres d'inventer et abandonnés à eux-mêmes, ce qui les contraint à devoir produire en permanence leur propre savoir professionnel. Ils se trouvent dans la situation si bien décrite par cet agent de l'ANPE rencontré dans le cadre d'études que nous avons menées avec Christine Revuz sur le contenu du travail des agents : « On fait ce qu'on peut comme on veut ».

gence déployée comme de la souffrance subie au poste de travail. Bien des formateurs devraient y trouver leur compte, car ils savent qu'en dernière analyse, et quoi qu'en pensent les spécialistes de l'ingénierie pédagogique, l'apprentissage aussi est une affaire singulière, de sens et de désir.

EDUCATION PERMANENTE n° 116/1993-3

18

N°
116