

Pedagogia e ergonomia: interpelações cruzadas

Daisy Cunha (FaE/UFMG; Université de Provence – France) daisycunha@uol.com.br
Emmanuelle Puigserver (Cabinet d'Ergonomie Ergolis – France) e.puigserver@ergolis.com
Laurence Belliès (Eurocopter; CNAM – France) laurence.bellies@eurocopter.com

Resumo

A idéia do trabalho como uma experiência educativa supõe a articulação de diferentes abordagens disciplinares, entre as quais a ergonomia e a pedagogia. Esta comunicação parte do pressuposto de que a experiência do trabalho e a análise ergonômica do trabalho são educativas para quem as vivencia, na medida em que abrem novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e formação de novas competências no espaço do trabalho, sendo, também, recurso essencial para a formação profissional inicial ou continuada. A comunicação discute algumas das múltiplas facetas educativas que perpassam a experiência de trabalho e o uso da análise ergonômica do trabalho, confrontando produção teórica no campo da ergonomia da atividade francesa, da Ergologia (Departamento de Ergologia da Universidade de Provence – França) e das idéias pedagógicas presentes na educação popular brasileira, com experiências de formação profissional no Brasil e na França.

Palavras-chave: Atividade, Educação, Trabalho, Aprendizagem

1. Introdução

Para abordar a relação trabalho-formação é preciso apoiar-se no conceito da atividade como compromisso estabelecido pelo operador com sua situação de trabalho. A experiência desse compromisso é paradoxal na medida em que abre possibilidades para a ampliação da experiência desse operador, mas, ao mesmo tempo, pode por em risco determinados aspectos de sua saúde. De fato, falar das dimensões educativas que perpassam o trabalho significa reconhecer que toda atividade de trabalho é formadora de experiência, o que é, em última instância, contraditoriamente positivo para a saúde, posto que essa experiência pode representar, para os trabalhadores, também um custo em função das sérias complicações físicas e psíquicas advindas das condições nas quais esse trabalho é desenvolvido.

Pensar esse encontro inédito entre uma atividade humana desenvolvida por um homem determinado e seu meio de trabalho torna obsoleta uma certa compreensão de que um trabalho e/ou uma organização possam ser qualificantes por si mesmo. É desse encontro, ou seja, da relação estabelecida entre o operador e sua situação de trabalho que se abre um campo de possibilidades na aquisição de experiência e de novas competências para o operador. Todo projeto de transformação e/ou de formação que toma como ponto de partida a atividade de homens em situação de trabalho deve levar em conta os limites de sua ação, pois ninguém pode assegurar as evoluções ou involuções que podem advir dessa interação. Entretanto, é possível explicitar sua dinâmica a fim de determinar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal que aí se manifestam; o procedimento da análise ergonômica do trabalho, bem como os dados gerados a partir dela, podem configurar, nessa situação, um rico material de formação pelo trabalho, no trabalho e para o trabalho.

2. Um retorno à problemática “trabalho e educação”

Um novo interesse pelas dimensões educativas da experiência de trabalho inscreve-se num contexto marcado, por um lado, pelas recentes mudanças no mundo do trabalho e, por outro, por novos desafios político-institucionais surgidos com as reformas em curso nos sistemas educacionais no Brasil e na França. No Brasil, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cf. LDBEN 9394/96) vem instituir uma separação radical entre formação geral e formação profissional, visando, até mesmo em longo prazo, à constituição de dois sistemas de educação independentes, prevendo articulações extremamente frágeis. Contudo, nessa mesma legislação encontramos, no seu Art. 1º, um reconhecimento do trabalho como um processo formativo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Já a experiência francesa apresenta um sistema único de ensino com diversas soluções institucionais para associar formação profissional e geral no âmbito da formação inicial, bem como dispositivos de formação continuada (Cf. Lei de Formação Contínua de 1971). No que concerne à formação inicial, as mudanças são impulsionadas pela reforma europeia, assim como pelas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, nas quais se inscrevem as questões em debate a propósito da formação dos ergonomistas. As reformas em curso no sistema de ensino francês de formação profissional vão desde um deslocamento do paradigma da qualificação para aquele baseado nas competências até a evolução do sistema de “Validation d’Acquis Professionnelles” (VAP) para aquele de “Validation d’Acquis d’Expérience” (VAE), contando, ainda, com a criação de cursos do tipo MASTERS, etc.

Nesse cenário, as dificuldades de compreensão das relações dialéticas e fundamentais entre trabalho e educação aparecem, portanto, toda vez que está posto o desafio da elaboração de um programa de formação para adultos que trabalham. A questão mais geral é valorizar a experiência de trabalho como *princípio educativo*, entendendo que a maneira como os homens produzem e, ao mesmo tempo, produzem a si mesmos pode revelar o educativo presente na experiência de trabalho. Essa tese não é evidente no contexto de reformas político-institucionais mencionado acima, principalmente, pelo fato de que grande parte das análises acadêmicas vem priorizando uma discussão das relações entre formação-emprego, mundo do trabalho-mundo da escola, muitas vezes desconhecendo a atividade de trabalho como uma experiência produtora de novos saberes, novas competências, de aquisição e transformação de valores, a qual oferece, ainda, aportes ao desenvolvimento humano, revelando, portanto, sua dimensão educativa (Cf. Cunha, mimeo).

Na perspectiva em que se inscreve essa comunicação, o fato educativo toma a forma de uma experiência vivida, e não pode, então, ser circunscrito somente à esfera escolar (Freire, 1997; Brandão, 1981). O conceito de educação toma sentido de *formação humana* (socialização) e permite, assim, apreender as dimensões formadoras que perpassam toda atividade de trabalho, sob o risco, que será preciso discutir, de uma diluição do fenômeno específico da aprendizagem. Essa visão implica, pois, repensar o conceito de trabalho tanto quanto aquele de educação; e nesse caso, a ergonomia da atividade francesa e a ergologia representam patrimônios teóricos importantes, na medida em que apresentam o trabalho como uma atividade humana. Por sua vez, a pedagogia, que se inscreve na tradição da educação popular brasileira, oferece os aportes necessários para ampliar nosso conceito de educação. Na confrontação desses aportes teóricos, podemos interpelar as relações fundamentais entre a experiência de trabalho e o fenômeno educativo.

3. A pedagogia e a ergonomia, entre o conceito e a experiência da atividade

Toda atividade é colocação em obra de competências previamente adquiridas, mas ela implica, ao mesmo tempo, aprendizagens diversas para fazer face à instabilidade do meio, reconfigurando e renormalizando a experiência passada cristalizada em forma de competências (Schwartz, 2000). Essas aprendizagens, *no* e *pelo* trabalho, ultrapassam o quadro mesmo do trabalho, posto que elas se inscrevem numa história profissional e pessoal, integrando a formação da personalidade da pessoa em sua totalidade. O trabalho como experiência formadora interroga, portanto, a ergonomia e a pedagogia enquanto disciplinas científicas; de modo mais amplo, as convoca mutuamente sobre o terreno do “como aprendemos no trabalho” e, ainda, sobre como essa compreensão é suscetível de nos dar referências para melhor caracterizar como o homem aprende de uma forma geral.

O interesse de um diálogo entre esses dois campos de conhecimento revela, às vezes, a especificidade, a complementaridade e a transversalidade de certas questões que se lhes apresentam isoladamente. Entre essas questões, encontra-se, inicialmente, o fato de essas disciplinas estarem à procura de seus próprios princípios epistemológicos. De fato, uma e outra configuram campos disciplinares novos, nos quais os procedimentos científicos devem ser cuidadosamente observados quando da produção de conhecimentos. Aliás, essa produção realiza-se na articulação e na tensão do encontro entre diferentes tipos de saberes originários de diversas disciplinas científicas, mas igualmente produzidos por quem pratica a profissão no terreno (Daniellou, 1996; Rochex, 1991). Essa “zona de fronteira” comum abre possibilidades de renovação de questões antigas em torno da profissionalização de ergonomistas ou de educadores, não mais restritas a esses campos, que trazem elementos importantes para se pensar problemas da profissionalização em geral.

Inicialmente, a pedagogia pode aprender da ergonomia a utilização de métodos de análise do trabalho, a fim de melhor entender o fenômeno educativo no sentido em que ele reenvia às atividades dos alunos tanto quanto à atividade do educador (Durant, 1998; Saujat, 2002). Com isso, a análise do trabalho revela-se um instrumento heurístico importante para a compreensão da aprendizagem da profissão de educador ou, ainda, alimentar o terreno de formação no trabalho que é comum a toda formação profissional. As questões propostas, em termos de análise do trabalho, vão além das problemáticas do tipo didático e também do formador em formação profissional ao levar em conta a existência de uma pedagogia da atividade considerada em si mesma. Trata-se, então, de uma pedagogia ancorada na experiência de trabalho, de uma “mudança de olhar” pela confrontação de experiências passadas e em curso (Noulin, 1999, 2002).

Dessas interpelações, a própria ergonomia pode encontrar certos elementos para melhor compreender a formação inicial em ergonomia, mas também o trabalho de formação, isto a partir de reflexões sobre o *que é o aprender, o que é o ensinar, qual profissional queremos formar em ergonomia...?* Enfim, essas interrogações permitem aprofundar as investigações sobre a análise ergonômica do trabalho como instrumento potencial de formação para os ergonomistas e para os operadores no sentido de que se trata, sempre, de um encontro de diferentes experiências (Dupont e Duraffourg, 1995; Teiger, 1993).

Esses dois campos disciplinares reencontram-se sobre o terreno da profissionalização entendida como um processo contínuo da formação inicial numa dada profissão, no exercício dessa profissão e nos vários momentos de reflexão sobre a própria prática profissional – por exemplo, nos momentos de formação contínua. A profissionalização reenvia, então, a espaços e tempos diferentes de formação, mas que se alimentam mutuamente. É, no entanto, difícil delimitar os contornos de uma profissionalização, posto que ela se apresenta como o produto

de uma síntese que faz o ergonomista do conjunto de suas experiências no enfrentamento de questões e problemas profissionais ao longo de sua vida, como aluno e como profissional.

4. O aprendizado da ergonomia em situação de trabalho e em situação de formação

As experiências de formação que deram origem a esta comunicação são três: Curso de Metodologia Geral em Ergonomia (TPB2), ministrado no Centre Régional Associé au Conservatoire Nationale des Arts et Métiers-CNAM de Aix-en-Provence; Curso de formação de enfermeiras do bloco cirúrgico no Assistance Publique des Hôpitaux de Marseille (APHM); e o Curso de Formação de Formadores em Formação Profissional da Central Única dos Trabalhadores (1998/1999). A seguir, optou-se pela apresentação sucinta da formação oferecida no CNAM de Aix-en-Provence/França seguida de uma problematização.

O TPB2, ministrado pelo CNAM de Aix-en-Provence, alterna momentos de formação em sala de aula e de análise de uma situação de trabalho, a qual subsidia a confecção de uma monografia, ao final do curso. As classes de alunos são marcadas por uma diversidade de formação acadêmica (diferentes níveis de formação e diferentes disciplinas científicas), bem como pela diversidade de experiência profissional. Como não existem pré-requisitos para cursar os módulos de formação oferecidos, há também uma diversidade no conhecimento da ergonomia, já que muitos desses alunos estão apenas sendo iniciados nos conteúdos do curso. Tal fato impõe ao formador a necessidade de apresentação permanente dos princípios básicos da metodologia de análise ergonômica do trabalho.

Além dessa diversidade a ser enfrentada no decorrer do curso, própria do perfil dos alunos, existe sempre o problema de iniciar a formação dos alunos na análise ergonômica do trabalho por uma situação em que a demanda primeira é a formação em ergonomia e não uma demanda que se inscreve na própria situação de trabalho a ser analisada pelos mesmos. A ausência de demanda real, vinda da situação de trabalho observada, cria uma situação de aprendizagem artificial e limita as potencialidades da atividade formativa.

Uma maneira de amenizar esse problema tem sido criar momentos em sala de aula para que os alunos reflitam sobre a sua própria atividade de intervenção-formação. Esses momentos podem ser caracterizados pela preparação de uma situação educativa em sala de aula a partir do vivenciado no processo da intervenção-formação, tornando-se conteúdo e objeto de reflexão. Nesse caso, o foco da análise é os múltiplos problemas vivenciados pelos alunos durante a intervenção-formação, o que gera elementos de reflexão sobre o próprio trabalho. Para ilustrar, citamos algumas das inúmeras dificuldades que se apresentam nas atividades de formação em intervenção ergonômica no TPB2 e que passam a constituir o foco de reflexão sobre a própria atividade por parte dos alunos: dificuldades do trabalho em duplas, desenvolvido por eles durante a intervenção-formação; dificuldades concernentes à análise da atividade dos operadores e de construção de um dossiê sobre o observado; dificuldades de identificação de uma demanda e sua reformulação segundo referências da metodologia ergonômica de análise do trabalho; dificuldades geradas pelas expectativas dos alunos em relação ao curso e/ou à intervenção-formação, pois estas interferem no próprio desenvolvimento da intervenção.

Uma alteração significativa será introduzida este ano, pois a intervenção-formação será objeto de uma parceria entre o CNAM e o MacDonaldis, devendo resultar em mudanças significativas para o processo de formação, trazendo ainda a possibilidade de aproveitamento real dos resultados apresentados nos dossiês dos alunos pela empresa em questão.

O outro momento dessa intervenção-formação, aquele da observação propriamente dita, exige também uma preparação. Quando **a prática educativa inscreve-se na situação de**

trabalho a ser observada pelos alunos, os problemas da intervenção-formação ampliam-se, incorporando outras questões teórico-práticas. Entre os problemas mais importantes está a dificuldade dos alunos de encontrarem o lugar de "auditor do trabalho", devendo intervir, perguntar, tomar iniciativas, colocar-se no ritmo necessário para o acompanhamento da atividade ou do posto de trabalho a ser observado, ou seja, ser agente de sua própria intervenção-formação. Outras dificuldades decorrem da ausência de preparo da situação de trabalho para receber os "alunos-audidores do trabalho", o que cria uma contradição, pois a necessidade de, por exemplo, prevenir os operadores presentes na situação a ser observada sobre as atividades que serão desenvolvidas ali, introduz alterações nessa situação.

5. Como ensinar o que não se ensina ou os paradoxos da formação

Para o ergonomista, como para todo trabalhador, é difícil colocar suas ações em palavras e, também, explicar como sua prática se desenvolve ao longo do tempo. Além do mais, "ensinar ergonomia não funciona", pois "o acesso à atividade de trabalho não se ensina" (entrevista com J. Duraffourg). Sendo o trabalho um encontro entre um indivíduo que porta uma história e uma situação de trabalho que igualmente porta uma história, o processo de análise é dificultado na medida em que aquele que pratica a análise, no caso um ergonomista ou um aluno de ergonomia, também porta uma história. Esse encontro, entre diferentes experiências, revela uma realidade complexa e enigmática que não se ensina, mas que se aprende com a experiência.

Nesse contexto, o que podemos dizer, então, do processo educativo na formação do ergonomista e na formação de trabalhadores da análise do trabalho? Em que os paradoxos constitutivos dessas situações de formação podem ser considerados como meios e não como limites da ação educativa?

Inicialmente, se considerarmos que formar é dar referências, tão-somente pontos de referência e não modelos formatados de procedimento a seguir face às situações-problema, então a formação não pode ser assimilada a uma situação de transferência de saberes, mas a uma construção coletiva que, não sendo jamais antecipável, deve, no entanto, ser organizada previamente.

No que concerne mais precisamente à formação dos ergonomistas, ela pode ser vista como um meio de interiorizar um modo de pensar cujas fronteiras ficam mais difusas com o distanciamento da formação inicial e a conseqüente ampliação da experiência. Existe, de qualquer modo, a necessidade de aprender, de viver e de experimentar etapas sucessivas e distintas do processo de intervenção, favorecendo uma progressão mais ou menos linear durante a exposição das recorrências possíveis. Desse ponto de vista, a aprendizagem pode ser mais ou menos diferenciada no que toca às temporalidades, às demandas e aos suportes pedagógicos utilizados. O problema é, contudo, explicitar esse paradoxo no processo de formação, mais do que procurar suprimi-lo.

Nós poderemos notar que um outro paradoxo da formação dos ergonomistas está ligado ao caráter caótico da intervenção, em termos de desenvolvimento temporal, de decisões e procedimentos adotados, quando comparados ao caráter muito mais organizado do ensino. Ora, em ergonomia, não é o *one best-way* que é procurado, mas o *sur mesure*. Aprender é saber relativizar, construir, às vezes com diferentes interlocutores, as questões e as respostas aos problemas postos. É preciso, previamente, aceitar esse desconforto, essas incompreensões diante da complexidade do trabalho de intervenção, para chegar, em seguida, a uma estruturação do mesmo com vistas à formação. Entretanto, retrabalhar suas intervenções, a fim de expô-las, isto num objetivo pedagógico preciso, pode provocar uma

distância ou tornar dificilmente verbalizável esse aspecto caótico como pré-requisito do estruturado e, assim, enfrentar as dificuldades do “construir em conjunto”.

Se considerarmos, aqui, que tudo não pode e não deve ser transmitido em formação, e que os fracassos são constitutivos dos processos de aprendizagem da formação do ergonômista em situação de intervenção, será preciso, entretanto, relevar tais fracassos numa situação de formação. Isso não revelaria um outro paradoxo da formação em ergonomia? De fato, a formação parece apresentar-se como um trabalho sobre as intervenções que obtiveram sucesso, no sentido de que todas as histórias de intervenção são relativamente bem organizadas, e a partir do qual não aprendemos com os ensaios e erros que “ensinaram” ao ergonômista na sua prática de intervenção. Nós podemos conferir tal fato em várias ocasiões. Inicialmente, os investimentos de profissionalização nessa categoria são importantes, pois ela não pressupõe uma vasta demanda social, mesmo na realidade francesa. Trata-se, no entanto, de uma profissão que se constrói através da formação, bem como por meio das demandas que lhe são endereçadas. É igualmente difícil para o ergonômista tornar públicos os “arranjos” que ele faz, da mesma maneira que é para todo trabalhador. Enfim, essa ausência de fracasso nos relatos apresentados como conteúdo de formação pode igualmente ser ligada à dificuldade de formalização, ao menos quando esse trabalho é mais ou menos diferente dos encaminhamentos e da situação nas quais ele se produz e se inscreve. Com efeito, esse problema pode guardar também relações com o tempo e com a memória que o ergonômista retém e retrabalha dos acontecimentos e micro-acontecimentos ocorridos durante a intervenção praticada.

Por fim, um último paradoxo na formação do ergonômista vem do fato de que, na maior parte dos casos, o formador tem a situação e o estatuto profissional de “interventor”, nos cursos de ergonomia franceses, o que fragiliza seu vínculo com essa formação. Entre os problemas que esse paradoxo revela, está o dos quadros legais que regularizam o exercício da intervenção em ergonomia na França (leis Auroux, EPRP, etc.), obrigando-nos a perguntar: é suficiente dominar meandros da profissão e suas metodologias para ser um bom formador em ergonomia? Não seria a atividade de formação a ser desenvolvida pelo ergonômista-formador uma atividade de trabalho de outra natureza e que, por isso mesmo, apresentaria uma especificidade se comparada ao trabalho de intervenção em ergonomia?

6. Conclusão

No que diz respeito às relações dialéticas entre trabalho e educação, tal como foram tratadas no âmbito desta comunicação, parece que formar é preparar, durante o período de formação, as aprendizagens posteriores a esta dimensão de encontro entre um homem e seu trabalho, da qual se falou acima, e, portanto, tomar como recurso o fato de que o processo de aprendizagem ultrapassa o quadro da formação institucionalizada para se ancorar na formação *pelo e no* trabalho.

Parece que, quando alguma intervenção está em curso de construção, é que se torna necessário analisar, recuperar o processo em suas diversas dimensões para, em seguida, torná-lo visível enquanto processo, com o objetivo de formação. Numa perspectiva metodológica, seria interessante, então, tentar formalizar, sistematizar os passos da intervenção quando do seu desenrolar, pois as experiências vividas, as decisões tomadas no percurso revelam questões importantes relativas aos porquês dos encaminhamentos – “o que eu disse do que eu faço ou o que eu não fiz e que eu teria amado fazer...” –, e que são difíceis de se recuperar *a posteriori*. Entretanto, essa é uma apresentação importante sobre o trabalho; um acerto de contas experimentado por um esforço de conscientização e reflexão acerca do que esteve em jogo; uma prática reflexiva que representa um trabalho que nem sempre é possível realizar integralmente sozinho. Isso é válido também no que se refere à capacidade de tornar visíveis

e analisadas as dificuldades e incertezas, os caminhos abandonados e os fracassos parciais durante o processo de intervenção ergonômica. Algumas pistas de trabalho foram abertas a esse propósito, quando da confecção de sínteses diárias do trabalho de intervenção do ergonomista (Dufresnes, 2001), no contexto das situações de auto-confrontação ou de retorno de experiências de trabalhadores no quadro de elaboração da concepção de um projeto industrial (Bellès, 2002).

Parece, também, que momentos de aprendizagem de jovens ergonomistas são uma fonte importante para se compreender melhor esses processos de intervenção como momentos de aprendizagem, conseguir descrevê-los e explicitá-los; isso tanto pela via da análise da atividade quanto pela dinâmica a ser instaurada em sala de aula, aproveitando-se a confrontação das experiências e saberes de trabalho que portam os próprios alunos.

Enfim, para retornar à idéia de que o trabalho educa muito além das situações do trabalho de formação e para se inscrever num contexto em que a formação profissional tem mudado muito e rapidamente suas formas institucionalizadas, uma questão que se coloca é a de saber se nós podemos aprender "em trabalho", quer dizer, "aprender fazendo", sem os investimentos em escolarização inicial ou, ainda, se é possível proceder a um processo de "validação das aquisições de experiências" para o exercício da ergonomia enquanto profissão.

Referências bibliográficas

BELLIÈS, L. (2002). *La conception*: processus d'élaboration et d'évaluation de représentations pour l'action. Paris: EPHE. (Tese de doutorado em Ergonomia).

BRANDÃO, C.R. (1981). *O que é educação?* 4ª edição. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (2000). *Formação de formadores em formação profissional - A experiência da CUT 1988/1999*. São Paulo: CUT.

CUNHA, D. (s/data) *Travail et éducation*: pour une pédagogie de l'activité. Aix en Provence: Université de Provence. (Tese de doutorado em Filosofia – mimeo).

DANIELLOU, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Débats épistémologiques. Toulouse: Octarès Éditions.

DUFRESNES, N. (2001). *Le contrôle des environnements dynamiques*. Etude ergonomique dans une perspective d'automatisation d'un système de contrôle de la circulation. Paris: EPHE. (Tese de doutorado em Ergonomia)

DUPONT, F., & Duraffourg, J. (1995). *L'analyse de l'activité pour travailler le point de vue du travail*. Performances Humaines et Techniques, Seminários Paris 1.

DURAFFOURG, J. (2003). *Notes d'entretien à propos de la formation en ergonomie*. Aix-en-Provence, 12 mars.

DURANT, M. (1998). L'enseignement comme action située. Eléments pour un cadre d'analyse. *Actes de la Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NOULIN, M. (1999). Formation et construction des compétences des futurs ergonomes. *Actes des journées de Bordeaux sur la pratique de l'Ergonomie*, Bordeaux. p.122-130.

NOULIN, M. (2002), **La formation n'est pas une prescription**. Texte préparatoire à la table ronde sur la professionnalisation des intervenants dans le champ du travail, XXXVII^{ème} Congrès de la SELF, Aix en Provence.

ROCHEX, J.Y. (1991). La sociologie de l'éducation à l'épreuve des contenus et activités d'enseignement. **Revue Société Française**, Paris. p.41-42.

SAUJAT, F. (2002). **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur**. Université de Provence, Aix-en-Provence. (Tese de doutorado em Ciências da Educação)

SCHWARTZ, Y. (2000). **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octarès Editions.

TEIGER, C. (1993). Représentation du travail et travail de la représentation. In: A. Weill-Fassina, P. Rabardel, & D. Dubois, D. (Ed.). **Représentations pour l'action**. Toulouse: Octarès Éditions. p.311-345.