

Avant-propos

La rencontre entre deux mondes de formation, celui de l'Éducation permanente et de l'École, est au cœur de cette analyse en trois volets, co-écrite par quatre formateurs du Cefoc. Au départ d'une expérience concrète de partenariat avec une section d'enseignement professionnel, les formateurs du Cefoc analysent les écarts qui ont été perçus entre les deux institutions. Des écarts révélateurs d'une tension entre deux modes pédagogiques, privilégiant tantôt l'adaptation, tantôt la transformation sociale.

Introduction

La présente analyse prend son origine dans un projet bien concret, mené en 2011-2012 dans une école secondaire en région bruxelloise. Au départ, des convergences entre des enseignantes de l'école et des formateurs du Cefoc amènent ces deux institutions à souhaiter construire et développer un projet en partenariat. Chemin faisant, les formateurs du Cefoc prennent la mesure de la difficulté à pratiquer leur « façon de faire formation » dans une école. Des écarts entre ces deux « mondes de formation » apparaissent, à la fois en termes de fonctionnement, de structures et en termes de logiques, de cultures. Au point que les formateurs ont pu se demander : faire de l'Éducation permanente dans une école, est-ce possible ? Et, si oui, à quelles conditions est-ce favorable aux élèves ?

Ce sont ces questions qui sont abordées dans la réflexion qui suit. Partant des constats posés au fil de l'expérience concrète menée par le Cefoc, le propos s'élargit ensuite aux spécificités de l'école et de l'Éducation permanente, aux projets de société portés par l'une et par l'autre.

La réflexion se déclinera en trois parties. Ce premier volet s'attache à décrire et à éclairer les écarts entre les deux institutions en précisant en quoi ceux-ci peuvent faire obstacle à un partenariat concret.

Un second volet confrontera les écarts relevés dans l'expérience aux contenus des décrets dont relèvent l'école d'une part, l'Éducation permanente d'autre part. Au regard des missions qui leur sont confiées, deux finalités possibles et quelque peu contradictoires de l'éducation seront mises en évidence : éduquer pour transformer ou éduquer pour adapter.

Un troisième volet de la réflexion ébauchera quelques pistes à partir des complémentarités des deux institutions. La question sera posée : quels combats communs à l'école et au monde associatif, à l'Éducation permanente en particulier, gagneraient à être menés ensemble ?

Ce premier volet de l'analyse s'attache à l'expérience particulière vécue par quatre formateurs du Cefoc. Tout d'abord, le contexte de ce projet sera décrit pour préciser ensuite les écarts observés entre l'école et l'association d'Éducation permanente. Un questionnement s'en dégage : comment analyser les écarts vécus ? À quoi les relier ? L'analyse tente de montrer que ces écarts croisent les enjeux qui sous-tendent différents modèles pédagogiques. Le socio-pédagogue Marcel Lesne propose une grille éclairante : derrière des pratiques et des postures pédagogiques, des projets de société sensiblement différents se dessinent. On postule que les écarts entre les différents modèles pédagogiques en présence dans l'expérience décrite – tant à l'intérieur de l'école et de l'association, qu'entre ces deux institutions – sont à rattacher à des enjeux plus larges et parfois en tension.

Le contexte

La formation se déroule dans une petite école avec des sections professionnelles dans un quartier populaire et multiculturel. Parmi les sections proposées, la section « aide aux personnes », peu valorisée au sein de l'école ; quinze élèves (toutes des filles) en tout pour les 6^{ème} et 7^{ème}. Ces élèves fréquentent l'école de façon irrégulière ; elles ont souvent une vie « hors école » intense, difficilement compatible avec les exigences scolaires.

Les élèves de cette section ont à la fois des cours généraux, des cours de techniques professionnelles et des périodes de stages dans différents lieux : maisons de repos, hôpitaux, équipes de soin à domicile, services pour enfants « différents ».

L'école a eu connaissance du travail du Cefoc via un de ces lieux de stage : une équipe de travailleurs de soins à domicile qui collabore régulièrement avec le Cefoc. Un professeur de pratique professionnelle perçoit que la manière de travailler du Cefoc pourrait aider les élèves. **Le besoin de l'école est de trouver un outil différencié pour apprendre aux élèves à prendre la parole dans les équipes de stage.**

De son côté, le Cefoc cherche à travailler avec ce public, qu'il identifie clairement comme « prioritaire » pour son action. Jeunes, futurs-travailleurs, d'un quartier populaire et multiculturel. Un public qu'il est difficile de mobiliser autrement qu'en passant par une association ou institution du quartier. Un public qui ne viendra pas spontanément, ni individuellement, dans un groupe tel que ceux que le Cefoc propose. **Le besoin du Cefoc est de rejoindre ce public que l'école rassemble.**

De part et d'autre, il y a un réel souci de donner le meilleur aux élèves pour l'avenir. Pour l'école, ce souci passe par le fait de les préparer à se réaliser à travers une profession, par une façon d'habiter cette profession et par le fait de leur transmettre un bagage suffisant pour qu'ils puissent se positionner comme citoyens. Les enseignantes de la section se démènent pour « garder les élèves en formation », les accrocher, leur transmettre une conception « humaine » et humanisante des soins. Pour le Cefoc, le même souci passe par le fait de former des « sujets-acteurs », des adultes « debout », solidaires, capables de porter un regard critique sur leur environnement pour le transformer. Les formateurs s'attachent à mettre en place un espace de parole et d'écoute, à prendre au sérieux les propos des jeunes filles, à valoriser l'expérience qu'elles ont acquise.

Des écarts

Formulation des objectifs

Des rencontres entre les enseignantes et les formateurs du Cefoc¹ permettent de préciser le projet. Pour les enseignantes de cours pratiques, il s'agit surtout de répondre à un manque constaté lors des stages : les élèves y prennent peu la parole. Or, celles-ci ont des informations à transmettre. Elles font des observations, il faudrait qu'elles osent davantage les communiquer. Les enseignantes pointent le manque d'outils, de techniques à la disposition des élèves pour s'exprimer et prendre leur place dans les équipes de travail. Pour les formateurs, il s'agit d'abord d'amener un recul réflexif sur les situations vécues : essayer de comprendre ce qui freine la prise de parole des élèves lors des stages. Il s'agit de porter un regard critique sur ce qui s'y passe, sur les temps et lieux de parole proposés aux stagiaires et de soutenir leurs capacités.

Les formateurs proposent des temps de parole et d'analyse de ce qui se vit en stage, accordant une place à l'écoute des plaintes et critiques formulées par les élèves pour tenter peu à peu de structurer ces plaintes et critiques au travers d'outils d'analyse, pour éclairer le contexte dans lequel les stages prennent place. Ils interrogent la volonté réelle des lieux de stage (et, plus tard, des lieux de travail) d'entendre la parole des stagiaires (des aides soignantes).

¹ Par facilité, dans la présente analyse, le terme « formateur » renvoie aux formateurs du Cefoc, tandis que le terme « enseignant » renvoie aux acteurs de l'école.

Les enseignantes, de leur côté, même si elles déplorent parfois la position « inconfortable » des stagiaires et les conditions de travail difficiles dans le secteur, se doivent d'abord de former de futures aides familiales et aides soignantes capables de répondre à la demande des hôpitaux, homes, services de soins à domicile. Elles visent à former des élèves capables de s'adapter à leur futur lieu de travail, de répondre aux exigences de ces lieux. Leur attente est davantage que la formation donne des outils concrets, des techniques de prise de parole aux élèves.

Un premier écart est donc pointé, dès la formulation des objectifs du module, entre la nécessité de fournir des outils aux élèves et le désir de les former au recul critique.

Construction du dispositif

Lorsqu'il s'agit de fixer les dates des séances de formation, de nouvelles difficultés apparaissent, d'ordre structurel, cette fois. L'école fonctionne avec un cadre horaire précis, composé de séquences de cinquante minutes, réparties entre les différentes matières, entre les enseignants. Du côté de l'Éducation permanente, on a davantage de latitude et l'habitude est courante de travailler à plusieurs face à un groupe. On privilégie de plus longues séquences et un travail dans la durée. Les douze séances de deux heures et demi proposées par le Cefoc paraissent beaucoup pour les enseignantes au regard de la nécessité pour elles de « boucler un programme ». La difficulté est d'autant plus importante que deux classes sont concernées. Chaque classe a son horaire, ses périodes de stage...

Au-delà de la démarche de réflexion et d'échange entre stagiaires, le dispositif construit par le Cefoc tente de « faire vivre » des moments de prise de parole devant le groupe. Il s'agit d'apprendre par l'expérience à distinguer différents types de prise de parole (échange à bâtons rompus, négociation, analyse, prise de décisions...), ce qu'ils permettent et leurs exigences. Prenant appui sur des techniques de la pédagogie institutionnelle², les formateurs proposent dès le départ un objectif de production au groupe et « instituent » quelques lieux/temps de prise de parole :

1. le conseil (temps pour dire les problèmes rencontrés, organiser des solutions, proposer des changements, décider) ;
2. le *quoi d'neuf* (temps de libre parole autour de l'expérience vécue dans les stages) ;
3. des temps de production (temps pour réaliser des « traces » graphiques, écrites... et alimenter progressivement la production collective) ;
4. des temps d'analyse des situations vécues en stage.

Pour visualiser ces temps une grille horaire est remise aux élèves³.

La proposition du Cefoc questionne le cloisonnement scolaire en « classes d'âge ou niveaux ». Au fil du temps, les configurations du groupe vont varier : les deux classes séparées ou ensemble, par sous-groupes au choix ou imposés, par thème... en fonction des objectifs poursuivis et en tenant compte de demandes des élèves. Cette souplesse dans l'organisation permet à chacune de prendre « sa place, toute sa place, rien que sa place ». Quatre formateurs sont mobilisés : là encore, par rapport à l'enseignant seul dans sa classe, le dispositif est inhabituel.

Autre écart important de fonctionnement : les heures consacrées à la « Formation Cefoc » sont obligatoires pour les élèves. C'est une nécessité pour l'école ; c'est difficile pour le Cefoc. En Éducation permanente, on travaille d'habitude avec un public qui participe sur base volontaire. Les formateurs mettent en place une voie médiane : si les élèves sont obligées d'être en classe, avec contrôle des présences assumé par l'enseignante titulaire, l'activité lors des séances est modulée sur base volontaire, une élève qui ne participe pas à une activité n'est pas sanctionnée et différentes propositions sont faites pour laisser une place au choix.

² Le lecteur intéressé trouvera une présentation brève de la pédagogie institutionnelle dans une précédente analyse : *De l'impuissance à la production collective. L'intérêt de la pédagogie institutionnelle en Éducation Permanente*, analyse n°11, Namur, Cefoc, décembre 2009.

³ Voir grille en annexe.

Dans la mise en place du cadre de travail, d'autres types d'écart apparaissent, entre la manière de poser contraintes et libertés, à l'école et au sein du dispositif proposé par le Cefoc. Le rapport au temps, ainsi que le rapport aux limites, diffèrent également.

Évaluation

Le travail réalisé en séance ne fait pas l'objet d'une évaluation certificative, ni individuelle, ni d'aucune « mesure de performance ». L'évaluation est collective : il s'agit pour le groupe de réaliser une production commune. C'est le regard porté sur ce projet réalisé en commun qui « sanctionne »⁴ la formation. Par ailleurs de nombreux temps « d'évaluation » sont prévus au fil de la démarche pour permettre à chacun (élèves et formateurs) de donner un avis sur le déroulement de la formation, d'émettre des critiques, de faire des suggestions pour l'améliorer, voire de réorienter le processus...

La réussite à l'école, c'est d'abord la réussite individuelle, mesurée par des cotes et sanctionnée par l'obtention d'un diplôme (ou pas). La réussite dans un processus d'Éducation permanente, c'est d'abord la réussite d'une dynamique collective qui induit la réussite individuelle, l'évolution personnelle, appréhendée par la personne en formation elle-même. Cette dynamique collective est marquée par des solidarités, des liens qui se créent. Elle est éventuellement visibilisée au travers d'une réalisation collective. Le formateur ne pourra appréhender cette « réussite » personnelle et collective que par petites touches, par des indices plutôt que par des mesures chiffrées.

Il est à noter que les enseignantes de cette section manifestent également un grand souci pour la dynamique des classes, ainsi que pour l'évolution personnelle de chacune des élèves, bien au-delà de la réussite mesurée par les « points »... Élèves et enseignantes sont néanmoins aux prises avec cette obligation de résultats (attendus à des moments précis du cursus) qui marque forcément leurs rapports.

Concrètement, la formation a débouché sur deux réalisations, présentées conjointement : une exposition des affiches réalisées tout au long de l'année par les élèves et un film, réalisé en fin de formation. Le groupe a préparé et animé un moment de présentation et d'échange à destination d'élèves des classes inférieures et d'enseignants de la même section.

Lors de l'évaluation finale, les formateurs du Cefoc insistent sur le processus qui a mené à cette production collective et pointent comme élément positif le fait que chaque élève a pris une (des) place(s) dans cette réalisation commune ; les enseignantes enthousiastes lors de la séance finale de présentation publique, ne sont par contre pas convaincues par le processus de longue durée qui y a mené. Elles restent marquées par les propos d'élèves qui, en cours de route, ne voyaient pas très bien ce que la formation leur apportait de concret. Elles continuent à penser que le temps consacré à cette formation était trop important.

Autour de la question de l'évaluation, les écarts portent à la fois sur « qui évalue » (l'enseignant, le formateur ou le groupe ?), sur ce qui est évalué (l'élève, le formateur, la dynamique du groupe, le processus ?), et sur les conséquences de cette évaluation (obtention ou non d'un diplôme, changements apportés dans le dispositif ?).

Des enjeux

Rapport au pouvoir

Le Cefoc, au travers du dispositif qu'il propose, cherche à instaurer un partage du pouvoir au sein du groupe. Les formateurs assument un rôle de garants quant à l'objectif de la formation (« On travaille des questions liées à la prise de parole, en stage et dans les lieux professionnels ») ; ils assurent aussi la sécurité de chacune des élèves (« On ne se moque pas, on n'insulte pas »...). Pour le reste, une place importante est ménagée pour que les élèves puissent intervenir dans les décisions concernant les modalités de la formation : travailler les deux classes ensemble plutôt que séparément, travailler davantage à partir de mises en

⁴ Le terme « sanction » est ici entendu de façon positive, comme manière d'évaluer la formation.

situation, choisir le mode de présentation du travail à d'autres classes... Les Conseils donnent aux élèves le pouvoir de prendre la parole, d'exercer leur esprit critique et d'influer sur le devenir de la formation et de la production.

À l'école, les élèves ne sont pas habitués à ce mode de prise de décision, ni à la délégation d'une partie du pouvoir par les enseignants. Ceux-ci viennent généralement avec un contenu préparé, avec un programme de cours, avec des outils ou des techniques à transmettre.

Rapport au savoir

Le processus proposé par le Cefoc prend appui sur les expériences de stage des élèves. C'est en croisant ces expériences, en confrontant les points de vue, en les structurant avec des outils d'analyse que, peu à peu, un savoir neuf se construit, que les participants peuvent s'approprier et même transmettre à d'autres. Ainsi, le contenu de la formation se construit et se développe à partir des récits d'expériences des élèves. Par cette façon de construire progressivement, en croisant l'expérience des élèves et des savoirs tiers, le rapport au savoir véhiculé par le dispositif de formation est inhabituel.

D'où l'importance d'en garder des traces. Un volet « production », tantôt individuel, tantôt plus collectif, permet de construire cette trace (sous la forme de représentations graphiques, textes écrits, jeux de rôle...). Une autre trace est constituée par les rapports rédigés après chaque séance et remis aux participantes lors de la rencontre suivante.

Cette façon de faire est étrange, inhabituelle, à la fois pour les enseignantes et pour les élèves. Les formateurs se heurtent à l'attente de savoirs transmis, de « fiches techniques » préalables, de réponses directes aux questions posées... Les rapports établis après chaque réunion ne semblent pas prendre sens pour ces élèves. Imaginer que ce qui a été construit à partir de leurs mots constitue un « savoir » est-il concevable pour elles ?

Une tension entre des modèles pédagogiques

L'ensemble des écarts pointés à l'occasion de cette expérience de formation mise en œuvre par une association d'Éducation permanente dans une école croise les réflexions du socio-pédagogue français Marcel Lesne⁵. Celui-ci propose une typologie des modes de travail pédagogique qui sert de référence au Cefoc.

Pour construire son cadre de référence, Marcel Lesne s'intéresse au processus de socialisation des individus, c'est-à-dire à la manière dont chaque homme, chaque femme se construit une identité au sein d'une société donnée. Ce processus se réalise à travers trois dynamiques qui s'articulent entre elles : chacun est d'une part *objet de socialisation* : le monde social exerce sur l'individu des influences, des pressions, un contrôle qui aboutissent à l'intégration d'éléments culturels (savoirs, valeurs, normes...). C'est l'axe de la *reproduction* sociale. Chacun est aussi *sujet de socialisation*, dans la mesure où il s'adapte délibérément à la société dans laquelle il vit, où il se transforme en fonction des évolutions de sa vie. C'est l'axe de *l'adaptation*. Chacun est enfin *agent de socialisation* dans la mesure où il a une part d'influence et de proposition pour se transformer lui-même et pour transformer la société (l'institution, la collectivité...) dans laquelle il évolue. C'est l'axe de la *production*. Ces trois axes sont nécessaires et articulés entre eux.

⁵ M. LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.

Présentation des 3 modèles de travail pédagogiques (MTP)⁶

	<i>MTP 1</i> <i>L'entonnoir</i>	<i>MTP 2</i> <i>L'aquarium</i>	<i>MTP 3</i> <i>L'hélicoptère</i>
<i>Finalités</i>	Reproduction du système des rapports sociaux et économiques existants.	Adaptation aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants.	Transformation – Production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux.
<i>Effets sociaux</i>	Reproduction sociale : transmettre l'héritage culturel	Adaptation sociale : préparer les individus à s'adapter aux exigences nouvelles de la société	Production sociale : développer les capacités de transformer les situations sociales
<i>Ce qui est central dans le processus de formation</i>	Transmission de modèles de pensée →Le SAVOIR	Acquérir les capacités d'apprendre → Les PERSONNES	L'insertion sociale des personnes en formation → AGIR SOCIALEMENT
<i>Place du « vécu des gens », de l'expérience</i>	Utilitaire : le « vécu des personnes » sert à illustrer ou à introduire le savoir.	« Le vécu » : c'est ce qui se passe entre nous.	L'insertion des participants est centrale dans le processus de formation.
<i>Modèle de formateur</i>	Le professeur : lieu du savoir et du pouvoir	L'animateur : régule la dynamique du groupe	Le formateur : alimente l'analyse et la co-construction du savoir avec le groupe.
<i>Rapport au savoir</i>	Le savoir est NEUTRE et DETENU PAR LE FORMATEUR	Le savoir est DANS LE GROUPE.	Le savoir sert à s'approprier le réel en appliquant sur la réalité un objet construit par la pratique scientifique. ARTICULATION ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE dans un objectif de prise de distance.
<i>Rapport au pouvoir</i>	Le pouvoir est dans les mains du FORMATEUR et il l'assume	Désirs de rapports égaux COGESTION ou AUTOGESTION du groupe.	Action commune d'appropriation du réel. EXERCICE DÉMOCRATIQUE DU POUVOIR. Le formateur assume sa part du pouvoir.
<i>Évaluation</i>	La sanction vient du FORMATEUR – adéquation par rapport au modèle.	La sanction vient du GROUPE – auto-évaluation.	La sanction vient de l' OEUVRE – évaluation des effets dans les activités quotidiennes.

⁶ D'après une recherche menée par le Cefoc en 2004.

Sur cette toile de fond, Marcel Lesne décrit trois modes de travail pédagogique (MTP). Dans le MTP1, de type transmissif, à orientation normative, il s'agit surtout de transmettre des savoirs, des normes, des façons de penser. L'élève (ou l'adulte) en formation est davantage un réceptacle de savoirs construits qu'il doit restituer. Ainsi, lorsque les enseignantes demandent aux formateurs de fournir des « fiches techniques » aux élèves, elles s'inscrivent dans cette volonté de transmettre des savoir-faire. L'effet social obtenu est davantage celui d'une reproduction de la société à l'identique.

Dans le MTP2, de type incitatif, à orientation personnelle, l'objectif est davantage de créer de bonnes conditions pour que l'individu développe un apprentissage personnel des savoirs. Le centre de l'attention, ce sont les personnes qui doivent être rendues capables d'apprendre et de s'adapter aux situations nouvelles, dans une société en changement. Dans l'école, les enseignantes ont la volonté de bien préparer les élèves pour qu'elles puissent s'adapter à leur futur métier. Elles tentent au maximum de tenir compte des difficultés propres à chacune des élèves dans l'accompagnement mis en place. Ces enseignantes ont aussi à cœur d'humaniser les lieux de soins. Dans leurs cours, elles insistent donc beaucoup sur la qualité des soins et le respect des personnes. Lorsque les élèves constatent des maltraitances chez les patients, elles leur disent : « Garde cela en mémoire (ton indignation, ta révolte...), toi, tu feras autrement », insistant sur la responsabilité personnelle du soignant face au patient.

Dans le MTP3, de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale, l'objectif poursuivi est davantage de développer chez les personnes en formation des capacités de compréhension et d'analyse des situations afin de leur permettre d'agir socialement. La capacité, affichée d'emblée par les formateurs, d'entendre les plaintes des élèves, la proposition de tenter peu à peu de structurer ces plaintes et les constats faits en stage, de les mettre en lien avec un contexte un peu plus large (la place de leur section dans l'école, de leur métier dans la société, la place des malades ou des handicapés...) et enfin, la volonté d'en faire des leviers pour proposer des alternatives, inscrit davantage la formation dans ce modèle d'une pédagogie appropriative, d'une visée de transformation sociale. La pointe de l'analyse porte sur la compréhension de mécanismes, d'un système, plutôt que sur les responsabilités individuelles de ses acteurs. Une autre façon d'illustrer l'inscription de la formation dans le modèle pédagogique appropriatif est la mise en place de temps permettant au groupe de prendre des décisions, de changer des aspects de l'organisation de la formation. Lorsque, après un certain temps de fonctionnement, les formateurs proposent un temps d'analyse des temps de la formation et la mise en lien de cette analyse avec la description des temps de parole, d'échange, d'organisation du travail, sur les lieux de stage, ils font un pas de plus dans la mise en place de condition d'appropriation et de transfert par les élèves des contenus de la formation. L'effet social recherché est de l'ordre de la production sociale, à savoir pour les personnes une possibilité de modifier, de transformer les situations sociales dans lesquelles elles sont impliquées. Ce qui est central dans ce modèle, c'est l'agir social. C'est cet agir qui est visé et accompagné lorsque les élèves présentent à d'autres le résultat de leurs réflexions et des prises de position par rapport aux stages vécus et par rapport au métier qu'elles découvrent.

Il importe de souligner qu'aucun de ces modèles pédagogiques n'existe à l'état pur : rares sont les pédagogues qui ont comme idéal de former des moutons de Panurge et aucun, sans doute, ne nie la nécessité d'acquérir, pour une part au moins, des savoirs utiles dans la société où l'on évolue.

Conclusion

Pour l'école, la nécessité de préparer les élèves à entrer dans un métier, à y trouver une place est première et influe sans doute sur un modèle pédagogique davantage marqué par l'adaptation. En même temps, dans leur volonté déterminée de pratiquer un métier humain et de mettre en avant la qualité des soins, les enseignantes s'inscrivent aussi dans une nécessité de préparer les élèves à résister à un monde toujours plus marqué par des exigences de rentabilité, de technicité, au détriment de l'humain. Pour le Cefoc, une tradition de militance liée à la proximité avec les mouvements ouvriers influence certainement le choix de s'inscrire dans un modèle appropriatif, avec une visée de transformation sociale. Il n'empêche que des formateurs sont régulièrement confrontés à la nécessité et à la demande forte de participants

de recevoir des outils pour pouvoir mieux s'adapter à des milieux et pour pouvoir simplement s'y inscrire sans vouloir les changer. Nier ces demandes et derrière, le besoin d'inscription dans la société, serait irréaliste.

L'analyse des écarts entre école et Éducation permanente réalisée ici se base principalement sur une expérience concrète, vécue par des formateurs. Pour tenter d'étayer ces hypothèses, le deuxième volet de l'analyse se penchera sur les décrets qui encadrent l'école d'une part et l'Éducation permanente d'autre part.

Analyse co-écrite par Murièle Compère, Véronique Herman,
Cécile Latour et Marc Mourlon

Formateurs(-trices) permanent(e)s et volontaires au Cefoc

Pour aller plus loin

Marcel LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.

Annexe

	Ve 13/01/2012	Ve 20/01/2012	Ve 27/01/2012	Ve 03/02/2012
14h – 14H50	14h – 14h30 Quoi d'neuf	14h – 14h20 Préparation du conseil	14h – 14h20 Quoi d'neuf les stages	14h – 14h30 Temps de recul
	14h30 – 14h50 Préparation du conseil	14h20 – 14h50 Conseil	14h20 – 14h55 Production	14h30 – 14h50 Production
14h50 – 14h55	PAUSE			PAUSE
14h55 – 15h40	14h55 – 15h40 Production	14h55 – 15h40 Analyse	14h55 – 15h05 PAUSE	14h55 – 15h35 Production
			15h05 – 15h40 Analyse	
15h40 - 15h45	PAUSE			15h35 – 15h45 PAUSE
15h45 – 16h25	15h45 – 16h15 Exposition des productions	15h45 – 16h25 Temps de recul sur la formation	15h45 – 16h05 Analyse	15h45 – 16h25 Conseil
	16h15 – 16h25 Point du jour		16h05 – 16h25 Point du jour	
16h25 – 16h30	Mise en ordre du local			

Conseil	Analyse de situations	Point du jour	Préparation du conseil
Quoi d'neuf en stage	Production	Temps de recul	Pause - mise en ordre