

L'affectif dans la validation de stages et/ou compétences MF1

**« Objective » t-on tout dans la validation ?
Faut-il tout objectiver ?**

Auteur Anne-Claire GAILLOT
Année 2008

Mémoire du cursus d'Instructeur Fédéral Régional

Remerciements

Les remerciements peuvent toujours sembler un exercice obligatoire, pour ma part ils sont un réel plaisir à écrire.

Mes premiers remerciements vont à Alix et Jean-Noël qui ont su patiemment être là, présents, disponibles, m'apportant leurs conseils malgré le temps qui passait (et oui 3 ans !). Merci d'avoir été mes parrains, sincèrement.

Je souhaite ensuite remercier l'ensemble du collège régional des instructeurs qui a souhaité « me garder » au sein du comité malgré un éloignement géographique. Je reste et resterai attachée au Collège, à ses membres et au Comité. Les échanges y sont riches, stimulants. Je souhaite continuer à travailler à vos côtés.

Je vais, ensuite, avoir un clin d'œil pour tous ceux qui m'ont accompagné de près ou de loin dans ce parcours : Gaby Bergot (toujours présent... et qui a su changer d'avis !); Claude Ollivier (surtout dans l'apprentissage de la pédagogie et donc des liens affectifs discrets...), Pascal Yan (pour ses encouragements, son émulation...), Laurent Boyer (pour m'accepter toujours à Trébeurden depuis tant d'années...), Yvonnick Lepeutrec (qui aurait pu être cité dès le début) et enfin les moniteurs du 35, du 22 et du 56 avec qui j'ai si souvent l'occasion de travailler.

Sommaire

AVANT PROPOS	4
1 ENSEIGNER, APPRENDRE, APPRENDRE A ENSEIGNER, APPRENDRE POUR ENSEIGNER ET ENSEIGNER POUR APPRENDRE.	5
1.1 Enseigner : 3 acceptions	5
1.2 Mais qu'est ce apprendre ?	5
1.3 Enseigner apprendre : un couple interdépendant à 4 assertions	6
1.4 Conclusion	7
2 LA RELATION ENSEIGNANT/ENSEIGNE APPRENANT/ « APPRENEUR »	8
3 LA VALIDATION DANS LE CURSUS DU STAGIAIRE MF1	10
3.1 Les critères objectifs dans la validation, dans l'évaluation	12
3.2 Conclusion du chapitre : Jusqu'où peut on aller dans l'objectivisation ? Peut on tout objectiver ? Y compris le travail mené pendant une année ?	13
4 EST-CE QUE L'AFFECTIF PEUT AVOIR UNE INCIDENCE DANS LA VALIDATION DE TELLES COMPETENCES ? QUELLES SONT LES CONSEQUENCES ?	15
4.1 Methodologie et problematique	16
4.2 Qu'est ce que l'affectif ?	16
4.2.1 Définition de l'affectif	16
4.2.2 Le tabou de l'affectif dans la plongée	17
4.2.3 L'affectif perçu par les moniteurs de plongée au travers de leurs réponses au questionnaire	17
5 PROPOSITION DE REMEDIATION	21
5.1 modification du livret péda pour faire apparaître plus explicitement l'avis par rapport aux séances réalisées	21
5.2 Travailler avec une grille explicite concernant les critères d'évaluation et de formation	22
5.3 Apports durant la formation	24
5.3.1 Module pendant la formation initiale sur l'affectif, les liens qui peuvent se créer, les risques, les avantages et les limites.	25
5.3.2 Intégration d'un module dans la formation sur « comment apprendre à un stagiaire à refuser, à dire non »	25
5.3.3 Intégration par les tuteurs de stagiaires à des jurys de validation de niveau fictif ou réel.	26
5.4 Proposition d'élargir les échanges avec d'autres stagiaires ou d'autres moniteurs afin de confronter les avis et les pédagogies.	27
CONCLUSION	28
ANNEXE N° 1	29
ANNEXE N° 2	31
ANNEXE N° 3	32
ANNEXE N° 4	36

Avant propos

Il semble qu'il y ait peu de cas de stagiaires qui se voient vu refuser un avis favorable à l'issue d'un stage final (Cursus MF1) et pourtant un certain nombre échoue à l'examen.

Le livret pédagogique, dans sa forme actuelle, ne laisse que peu de place à un avis motivé par un formateur pour faire un lien avec un autre formateur et la suite de l'apprentissage. Existe-t-il des critères pour argumenter un avis défavorable, les moniteurs les connaissent-ils, les mettent-ils en pratique ? Qu'est ce qui conduirait à un avis défavorable selon eux ?

Qu'est-ce qui permet à certains stagiaires d'obtenir un avis favorable alors qu'ils sont vraisemblablement trop justes ?

L'affectif, dont on parle peut dans les formations de cadres, a-t-il un impact dans la formation et/ou dans la validation de séances pédagogiques et/ou d'un stage. L'affectif a-t-il à voir dans la difficulté à signifier à un candidat qu'il ne pourra se présenter à l'examen, à l'issue de 5 jours de stage final ?

Dans les deux premières parties de ce mémoire, nous traiterons de ce qu'est l'enseignement et de ce que cela implique dans la relation enseignant-enseigné.

Nous traiterons de la validation dans une troisième partie : validation de séances et/ou de stages initiaux et finaux.

La quatrième partie nous permettra d'aborder tout ce qui concerne l'affectif dans ses aspects positifs et bénéfiques, mais aussi l'affectif dans la validation et la formation. Pour cela, nous nous appuyerons sur les réponses données par des MF2 à un questionnaire (Annexe 1).

Enfin dans la dernière partie, nous proposerons des pistes de travail et de remédiation pour faire de l'affectif non plus une dimension « oubliée » mais bien un élément à part entière de la formation et de la validation.

1 ENSEIGNER, APPRENDRE, APPRENDRE A ENSEIGNER, APPRENDRE POUR ENSEIGNER ET ENSEIGNER POUR APPRENDRE

Un futur MF1 va quitter son statut de plongeur dans lequel il a acquis des automatismes, des savoir-faire et des savoir-être pour vivre sa passion, pratiquer son loisir, son sport au travers d'un autre mode à savoir celui de la transmission.

Il va enseigner son savoir, il va apprendre à enseigner mais va enseigner pour apprendre.

Il nous apparaît important de commencer à repréciser ces notions d'enseignement et d'apprentissage car en découleront des comportements, des liens, des échanges, du vécu entre l'apprenant « appreneur » et l'enseignant enseigné.

1.1 ENSEIGNER : 3 ACCEPTIONS

Enseigner c'est, tout d'abord, signaler. Il s'agit de montrer quelque chose qui est déjà là, il peut s'agir de montrer des savoirs constitués, de montrer le bon chemin ou encore de montrer son propre savoir. Dans ce cadre l'enseignement peut être une signalisation (emploi de dits signaux destinés à assurer un cheminement rapide et sûr) ou un signalement (description de quelque chose que l'on veut faire reconnaître).

Enseigner, c'est aussi mettre en signe (en-signer). Or le signe a à voir avec la signalisation : cela renvoie au sens. Il ne s'agit plus ici d'automatismes mais bien d'intégrer des symboles et donc des interprétations. Nous sommes à un niveau plus élaboré où le signe est sans cesse construit, réélabéré, reconstruit par le sujet. Enseigner est donc dans cette deuxième acception le fait d'acquérir des signes, produire du sens.

Enseigner, c'est, enfin, une opération effectuée par un être humain qui « encadre » un autre être humain (ou plusieurs). Des maîtres vont encadrer des élèves dans un espace déterminé et dans un temps déterminé et dans un but déterminé. Tout cela représente des limites, limites que l'enseignant va choisir, mais qui dit limites dit trier. Enseigner serait donc trier.

1.2 MAIS QU'EST CE APPRENDRE ?

Apprendre signifie saisir, concevoir, comprendre. Apprendre comme approfondir, ac-crocher, c'est donc aller vers le prendre, vers la prise. Il ne s'agit donc pas ici de l'appris mais tout ce qui a conduit vers cet appris. Cela correspondrait donc au cheminement vers tout ce que l'on ne sait pas déjà.

Apprendre, c'est donc pour commencer « aller vers ». On ne peut apprendre que ce que l'on ne sait pas et dès que l'on sait quelque chose il devient de l'appris : on ne l'apprend plus.

Donc tout ce que l'on peut observer n'est que l'un des résultats de l'apprentissage. Nous ne pouvons pas savoir comment nous apprenons et le cheminement de l'apprentissage est dépendant des expériences antérieures. Chaque apprentissage est donc individuel, unique et pour partie insaisissable.

Apprendre, c'est aussi « réduire ». La représentation usuelle consiste à dire qu'apprendre c'est prendre en plus, ajouter de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences. Or c'est une représentation de l'apprentissage sans fondement. Le petit Homme porte en lui tous les possibles et va apprendre à les réduire, à choisir ceux adaptés à la situation l'environnement. Comme le résume JP Changeux : apprendre c'est donc éliminer. C'est éliminer les erreurs mais aussi tout ce qui ne sert à rien. Il s'agirait d'une modification des connections entre les éléments du système.

Enfin pour apprendre il faut surprendre. Seul ce qui est inattendu, touche. Et seul ce qui touche provoque une reconsidération, se fraie un chemin dans les représentations, dans les connaissances.

1.3 ENSEIGNER-APPRENDRE : UN COUPLE INTERDEPENDANT A 4 ASSERTIONS

Enseigner-apprendre serait tout d'abord communiquer. La réussite de ce couple serait que le récepteur, à savoir notre élève, comprenne et agisse selon l'intention de l'émetteur (le moniteur). Le schéma le plus commun et le plus répandu est celui issu des travaux de Shannon. Dans cette perspective, l'émetteur et le récepteur ont un système de références de représentations antérieures et ce qui est central est le message à faire passer. Tout le reste est là pour faciliter ou au contraire limiter freiner ce message.

Nous pouvons améliorer cette représentation par l'idée que enseigner-apprendre serait médiatiser. C'est ce schéma qui est le plus commun dans l'enseignement de la plongée et que chaque futur MF1 a vu ou a entendu commenter lors de sa formation. L'enseignant, l'élève et le savoir (être ou faire) constituent les 3 pôles d'un triangle. Cette représentation permet d'étoffer les relations souvent duelles par la perspective qu'il existe 3 procédures distinctes dans un acte pédagogique.

Le troisième niveau consisterait à mettre en lumière la relation enseignant-élèves-savoir dans un environnement donné. Les 3 entités ne peuvent être dissociées de l'environnement dans lequel elles évoluent, qui va les influencer, les modifier. Ce troisième niveau nous semble indispensable à intégrer dans notre activité. En effet nous ne pouvons pas parler du moniteur, de l'élève ou encore de ce qui est enseigné (« théorie » ou « pratique ») sans faire référence au cadre de l'apprentissage, à l'environnement (mer/piscine ; Manche/ Mer rouge ; salle/bord de piscine...).

La dernière assertion nous semble des plus pertinentes pour notre pratique. Enseigner-apprendre serait signifier. Il faudrait, donc, que les signaux et signes de l'enseignant (ceux qu'ils se proposent de faire acquérir et ceux qu'il se doit d'utiliser pour ce faire) correspondent au travail d'affinement que l'apprenant réalise sous l'effet d'une passion¹. L'enseignement est donc une « réponse » et non une « question ». Mais c'est une « réponse » indirecte, en ce sens qu'elle ne répond pas à la question mais qu'elle propose des éléments parmi lesquels celui qui apprend peut trouver, construire sa réponse. C'est une « réponse » qui permet, certes de clore une question, mais qui offre également des marges à partir desquelles pourraient naître d'autres questions.

1.4 CONCLUSION

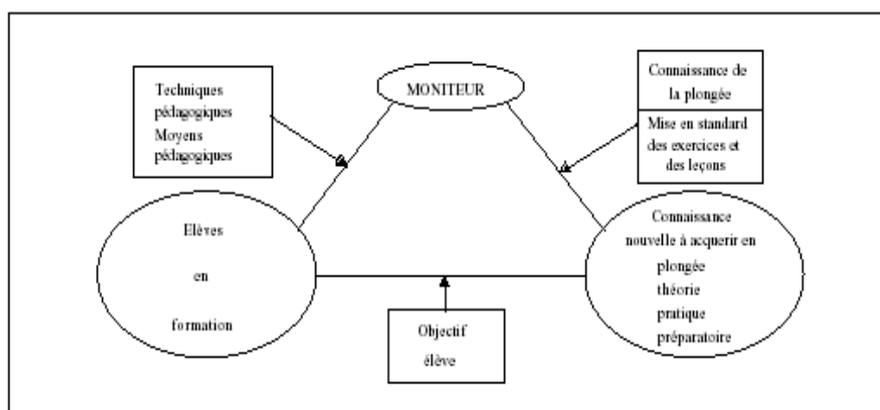
Le système « enseigner-apprendre » n'est un système que par le sens. Il faut certes qu'enseigner ait un sens pour l'enseignant et qu'apprendre en ait un pour l'élève plongeur ou apprenti moniteur. Il faut aussi que ce qui est enseigné ait un sens pour l'apprenant et réciproquement que ce qui est appris ait un sens pour l'enseignant. Il faut en outre que ces sens aient une relative congruence pour que les « réponses » qu'ils génèrent ne fassent pas éclater ou éteindre le système, mais au contraire l'alimentent. Il faut enfin que le sens du système lui-même puisse perdurer, au besoin en se reconstruisant, sous les influences extérieures pour que le système continue de fonctionner comme tel. Ce qui se traduira dans notre monde sous-marin par la nécessité à la fois pour le futur moniteur et pour le MF2 par une nécessaire et incessante remise en cause, par des « confrontations » avec d'autres manières d'enseigner et par des discussions passionnées.

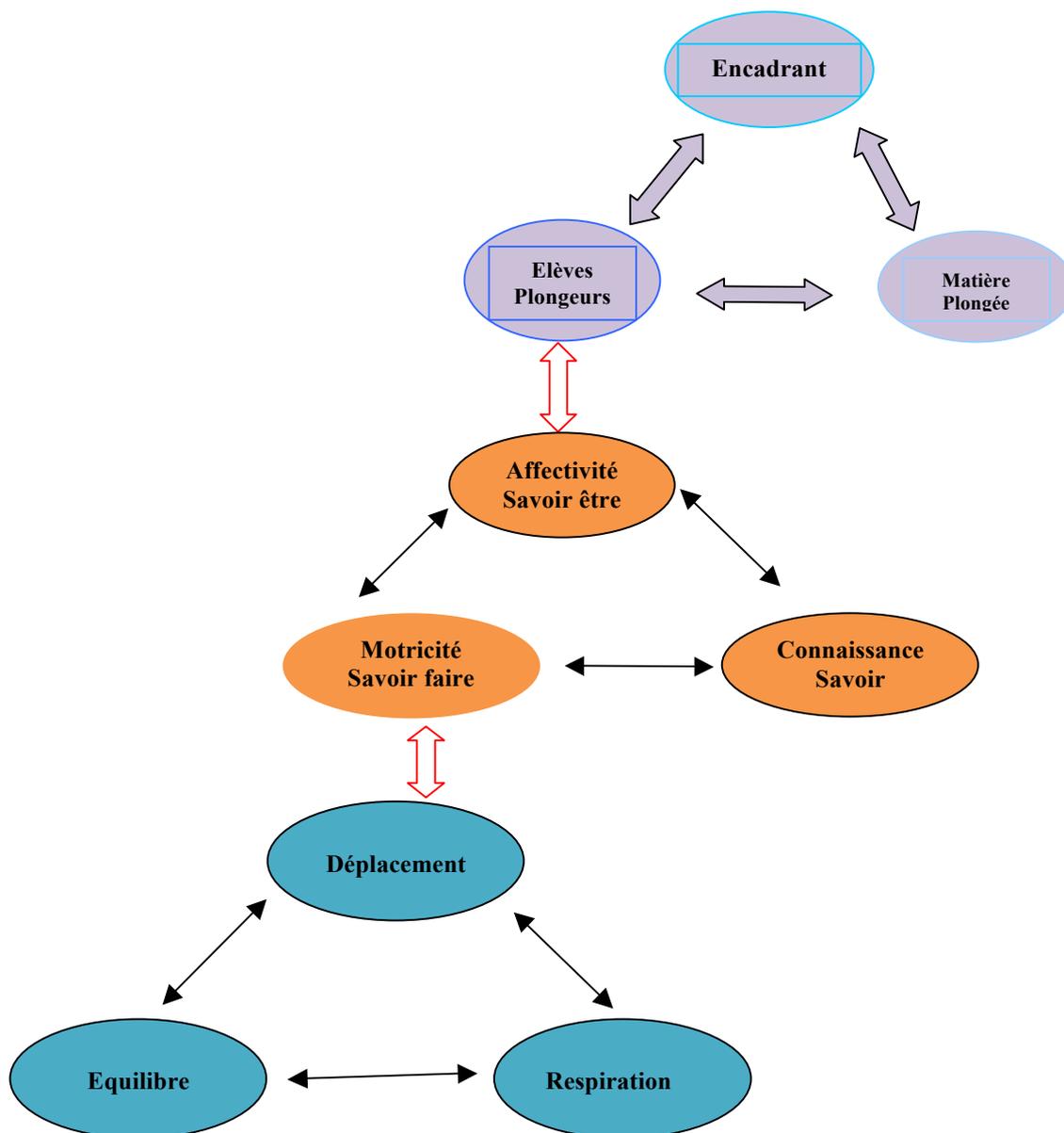
¹ *Passion ici est entendu et utilisé au sens premier du terme.*

2 LA RELATION ENSEIGNANT/ENSEIGNE APPRENANT/ « APPRENEUR »

L'enseignement de la plongée sous-marine implique, selon Claude Duboc dans son ouvrage, une relation de maître à élève. Ce « raccourci » de ses propos est permis par l'assertion que l'enseignement tel que pratiqué de nos jours trouve ses fondements dans la pédagogie, qui étymologiquement veut dire « conduire l'enfant ». Enfant sera ici élargi aux plongeurs dans une situation d'apprentissage et plus particulièrement aux stagiaires MF1 en cours d'apprentissage ou lors de la dernière phase de leur apprentissage : le stage final.

Cette relation d'enseignement entraîne de notre point de vue une notion de hiérarchie mais surtout une relation « déséquilibrée ». Les deux schémas qui suivent, assez classiques dans la pédagogie de la plongée, montrent le moniteur placé en haut. Le tuteur est ainsi placé implicitement dans une relation de maître à élève, de celui qui sait à celui qui va savoir, de celui qui est en position haute et celui qui est en position basse...





Ces deux représentations de l'interaction du plongeur dans son milieu lors d'un apprentissage sont des représentations communément admises.

La seconde fait apparaître l'affectivité comme liée au savoir être, alors que la motricité est liée, elle au savoir faire. Il pourrait être important de rajouter de l'affectif dans le lien moniteur plongeur.

3 LA VALIDATION DANS LE CURSUS DU STAGIAIRE MF1

La dernière phase du cursus de formation d'un stagiaire MF1 est son stage final. Il s'agit d'un stage de 5 jours proposé par une CTR qui permettra, selon la définition apportée par le Manuel de Formation Technique (MFT)², un travail de perfectionnement, une maîtrise des compétences de l'ensemble des niveaux (des cursus de plongeurs) au travers de situations spécifiques telles que définies par le tableau ci-dessous.

UC 9 - Stage final - Milieu naturel : 5 jours

Propositions de situations pédagogiques permettant la mise en pratique de connaissances acquises

Perfectionnement des pédagogies pratiques (avec et sans scaphandre) et théoriques	Maîtrise des compétences sur l'ensemble des niveaux en pédagogie pratique et théorique.	Situations spécifiques. Présentation en pratique et théorie de sujets traitant de l'ensemble du cursus fédéral.
Espace proche, médian et lointain.	Travaux de synthèse individuelle. Pratique réelle dans tous les espaces	Mettre en place une progression d'enseignement. Adaptation à différents publics, milieu, matériel

Il n'apparaît ni dans le MFT ni dans le Code du Sport (même si ce n'est pas son rôle premier) d'informations quant aux critères permettant que le stage final soit validé et que le stagiaire moniteur puisse se présenter à l'examen. Si on s'arrête donc à la lecture de ces deux textes référents de notre fédération et de notre école d'enseignement, les critères permettant une participation au stage final et par conséquent à l'examen sont à chercher plus en amont dans la formation de notre futur MF1.

Les deux textes de référence pour la formation fédérale de tout plongeur sont le décret et le MFT, cependant pour le candidat MF1 un autre élément important est son livret pédagogique. Il permet de formaliser (et tracer) la validation des séances. Il permet également, dans une moindre mesure, au moniteur (ou aux moniteurs) de suivre la progression de l'apprentissage. Or, le MFT tout comme le livret pédagogique définit la formation du stagiaire, c'est à dire son stage en situation, uniquement en termes de nombre de séquences ou de volume horaire si on veut rester stricto sensu. Il apparaît dans le MFT que dans la colonne où le moniteur deuxième degré doit signer, il doit aussi apposer un avis favorable ou défavorable. Qu'en est-il dans les faits ? Est ce toujours réalisé ? Est-ce que lors du stage final le responsable vérifie que le nombre de séances requis est bien atteint, et que les séances validées sont assorties d'un avis favorable ?

Pour illustrer notre propos, nous pouvons imaginer un stagiaire se présentant avec le nombre de séances requis signées mais avec à chaque fois un avis défavorable. Rien n'empêcherait dans les

²² Dans la suite de notre exposé nous nous permettrons d'utiliser cette abréviation MFT quand nous ferons référence au Manuel de Formation Technique.

textes à ce stagiaire de se présenter au stage final et par voie de fait à l'examen (par déduction de ce qu'imaginé ci-dessus).

Pour aller plus loin dans notre réflexion sur la validation dans le cadre de la formation du MF1, ces séquences ou séances doivent comporter un avis favorable ou défavorable sans critères explicites apparaissant dans le MFT (ou livret pédagogiques) ; nous pouvons, toutefois, agréer le fait que le moniteur deuxième degré a acquis au cours de sa formation, puis par l'expérience, les compétences pour valider ces séances.

Pour autant les séquences peuvent, d'une part être validées par groupes de 4 minimums par un même moniteur, d'autre part l'ordre chronologique des UC n'est pas obligatoire. Non que ces précisions nous semblent insuffisantes mais elles soulignent, de notre point de vue, la nécessité d'explicitier mieux les critères de validation des séances.

Le stagiaire MF1 peut changer de moniteur toutes les 4 séances (ceci lui permettant de diversifier son apprentissage : comment en cas de plusieurs tuteurs s'assurer de la progression mais surtout de l'acquisition des savoir-être et savoir-faire si le livret a juste été signé ? Comment faire circuler l'information entre tuteurs de stage de la progression du stagiaire, des points à retravailler, à approfondir si ce n'est en lui faisant confiance et en lui faisant jouer le rôle de « messenger » ou de « porteur » de cette information ?

Nous développerons cette partie et nous proposerons des pistes de remédiation dans la dernière partie de notre exposé.

Pour finaliser la question de la validation durant le cursus du MF1, il apparaît que les seules conséquences d'un avis favorable clairement explicitées dans le MFT concernent le stage initial. Par cette validation le stagiaire se voit remettre son livret pédagogique, sésame pour la suite de sa formation mais aussi et surtout pour son examen : en effet, sans livret pédagogique aucune possibilité de se faire valider les séances pédagogiques et sans séances pédagogiques pas de séquences pédagogiques ou de volumes horaires suffisants pour venir au stage final.

Pour mémoire, l'avis favorable concernant ce stage, composé des UC N° 1, 2, 3, est signifié par la remise au stagiaire du livret pédagogique. En cas d'avis défavorable il n'y a pas remise du livret pédagogique, et le stagiaire doit repasser par un stage initial. Un numéro de déclaration enregistré en C.T.R. est porté sur ce livret pédagogique.

Cette mesure est récente et liée à un stage initial MF1 en Corse. Le niveau d'une personne était tellement catastrophique en fin de stage qu'il est apparu aux cadres que le stage en situation ne lui apporterait rien et ne serait pas source d'évolution. Jo Vrigens, président de la CTR Corse a

exposé ce cas de figure et fait la proposition de mesure évoquée ci-dessus en CTN et la modification a été apportée au MFT.

A l'issu de cette démonstration, nous pouvons voir que les 6 premiers jours de la formation du futur moniteur sont déterminants pour la suite de son cursus par la délivrance de cette première autorisation. La suite de la formation se verra ponctuée régulièrement d'autres approbations mais qui parfois n'arrivent sous forme de signatures qu'à la veille ou avant veille du stage final (comment se souvenir des séances, dans ce cas là pas si exceptionnel que cela, de leur qualité ?).

La réelle validation n'apparaît donc qu'à deux moments : lors du stage initial et à chaque séance par la validation du tuteur. Nous discuterons dans le chapitre 5 de ce dernier point car ces évaluations semblent essentielles durant la formation du stagiaire. Or, elles sont parfois, comme nous l'avons dit précédemment, réalisées au dernier moment et donc au détriment de « leur fonction ».

3.1 LES CRITERES OBJECTIFS DANS LA VALIDATION, DANS L'EVALUATION

Dans le cadre de notre mémoire nous nous intéresserons essentiellement à la validation ou à l'évaluation de séances pédagogiques, ce qui sous-entend que nous ne traiterons pas dans ce mémoire de tout ce qui renvoie à la notation. Il s'agit de deux évaluations qui permettent de mesurer une performance, la première utilisant une échelle conduisant à une note alors que la seconde est moins précise mais permet de répondre à la même question à savoir « est ce suffisant ». Mais c'est justement parce que cette évaluation est moins précise et donc peut sembler laisser plus de place à des critères subjectifs que nous nous y intéresserons ici. Notre propos concernera donc la notion d'avis favorable ou défavorable.

Il s'agira de deux types d'évaluation selon que le candidat sera en début de formation (évaluation formative³) ou en fin de cursus et donc quasiment prêt à aller à son stage final (processus inverse : évaluation sommative⁴), avec une inversion du ratio entre ces deux évaluations entre le début et la fin de l'apprentissage.

Une évaluation de séance pédagogique devra donc assortie de critères à la fois de réalisation et de critères de réussite bien clairement explicités et travaillés avant même la prestation du candidat pour permettre au candidat de se positionner dans ce qu'il a réalisé mais aussi pour que le tuteur puisse donner une suite à la situation d'apprentissage, pour qu'il puisse le « réguler ».

³ ...est-il (suis-je) en voie d'atteindre l'objectif ?...

L'évaluation formative est celle qui est pratiquée pendant le processus de formation, et dont les résultats permettent d'améliorer la progression des élèves et de les amener, tous si possible, à l'objectif.

⁴ ...a-t-il atteint l'objectif ?...

L'évaluation sommative intervient à la fin du processus de formation (examen), ou de ses phases principales (contrôle continu, brevet obtenu par unités de valeur capitalisables).

Claude Duboc, dans son livre « Moniteur de plongée » rapporte qu'il existe peu d'écarts entre les évaluations de différents jurys quant il s'agit d'évaluer une prestation pédagogique. Ce relatif assentiment peut être du à l'acceptation consensuelle de certains critères « subjectifs » de réussite, rapportés ci-dessous, quel que soit le sujet traité (qu'il soit théorique ou pratique) :

- Le candidat a-t-il respecté le sujet posé ?
- L'objectif fixé pour les élèves est-il globalement atteint ?
- Le cours a-t-il été intégré correctement dans une progression ?
- L'exposé est-il correctement structuré : y a-t-il un plan pertinent et respecté ?
- Les éléments de communication sont-ils satisfaisants, tenue du tableau en théorie, diction et présentation, clarté, convivialité, gestion des élèves....
- Les connaissances théoriques ou les aptitudes pratiques sont-elles suffisantes ?
- Les éléments de sécurité sont-ils strictement respectés (condition rédhibitoire) ?

Les réponses à ces questions sont relativement binaires, permettant une évaluation assez similaire d'un jury à l'autre. Ces critères fournissent un cadre accepté de tous, pour autant s'agit-il de critères objectifs ?

Claude Duboc complète son propos en disant que toute évaluation reste le point faible de tout acte pédagogique car dans l'évaluation apparaissent des critères subjectifs. Ces critères subjectifs ne peuvent pas être tous maîtrisés. Par contre, pour lui réduire leurs effets passe par le fait d'en avoir conscience.

Est ce qu'une prise de conscience est suffisante ? Nous mettrons cette perspective en parallèle avec les réponses des moniteurs de notre échantillon sur l'impact de l'affectif dans la formation et dans la validation.

3.2 CONCLUSION DU CHAPITRE : JUSQU'OU PEUT ON ALLER DANS L'OBJECTIVISATION ? PEUT ON TOUT OBJECTIVER ? Y COMPRIS LE TRAVAIL MENE PENDANT UNE ANNEE ?

Pour conclure ce chapitre sur l'évaluation de compétences lors d'un stage en situation ou d'un stage final et répondre à la question : « peut on tout objectiver ? » nous souhaiterions compléter les propos précédents par le fait que chaque stagiaire détient un potentiel et que ce potentiel peut se révéler plus particulièrement au contact d'un tuteur ou dans des situations particulières.

Ce concept renvoie à ce que l'on nomme en psychologie la notion d'étayage ou en psychologie du développement la zone proximale de développement⁵. La définition de cette zone proximale de développement nous semble intéressante à donner : « c'est la distance entre le niveau

⁵ Travaux de Vygostki en psychologie du développement qui ont été utilisés notamment dans le cadre de la formation et de l'enseignement

de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résoud des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on le détermine à travers la façon dont l'enfant résoud des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ».

Cette notion nous semble très intéressante dans le cadre de la formation en plongée car elle est transposable à ce dernier. Elle est à mettre en lien avec l'amélioration du potentiel d'un stagiaire. Par contre elle nous montre qu'il est difficile de tout objectiviser ? Car comment objectiviser cette possibilité offerte d'une amélioration du potentiel par un étayage ? Nous reprendrons cette notion dans le cinquième chapitre de notre travail avec des propositions pour familiariser les tuteurs à ce concept.

4 EST-CE QUE L'AFFECTIF PEUT AVOIR UNE INCIDENCE DANS LA VALIDATION DE TELLES COMPETENCES ? QUELLES SONT LES CONSEQUENCES ?

S'intéresser à l'enseignement de la plongée et aux relations entre apprenants et enseignants c'est s'intéresser aussi aux biais dus à ce lien bi-partite (ou tri-partite si on y intègre la discipline). La plupart des écrits sur cette relation « déséquilibrée » pointe la nécessité pour le formateur d'être irréprochable, de ne pas se faire valoir dans cette situation d'apprentissage, de ne pas être dans le registre de la domination (au sens écrasant par son savoir, sa position...). Peu de travaux se sont intéressés à un biais inverse à savoir le lien d'attachement qui se crée qui se tisse entre le formateur et le plongeur futur moniteur.

Même si le MFT autorise les stagiaires MF1 à changer de tuteur toutes les 4 séquences, dans les faits, les stagiaires réalisent leur cursus avec peu de moniteurs. Au fur et à mesure des séances, de la formation des liens se créent entre les stagiaires et le deuxième degré, liens renforcés par le fait que la plongée soit un sport à risque⁶ ; risque que le stagiaire MF1 va percevoir de plus en plus au fur et à mesure de sa formation. Mais les liens entre le préparant et le MF2 vont se renforcer aussi par la nature même de la relation de formation qu'est la transmission, le partage d'un savoir : savoir-faire, savoir-être...

Le moniteur deuxième degré va s'impliquer dans cet acte de formation et de transmission, cherchant à faire partager sa passion, mais aussi travaillant avec son stagiaire le passage de plongeur à moniteur : moniteur encadrant des plongeurs en toute sécurité mais surtout en leur faisant partager plaisir et découverte du milieu aquatique.

Nous allons dans cette partie nous intéresser à la notion d'affectif dans l'apprentissage mais aussi à son implication dans la validation de séances pédagogiques et par extension à son impact lors de la validation de stages initiaux et finaux. Pour étayer ce point nous nous intéresserons d'abord à la définition de l'affectif, tant celle que l'on peut trouver définie par les dictionnaires que celle définie par les moniteurs de plongée. Nous compléterons ces définitions par les tabous éventuels. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons aux liens entre affectif et validation de séances pédagogiques au travers de l'expérience de moniteurs de plongée.

Nous terminerons par des propositions de remédiation : c'est à dire du biais de « l'affectif » dans l'objectivité de l'évaluation.

⁶ Le Code du sport considère la plongée comme « un environnement spécifique »

Pour étudier l'ensemble de cette problématique nous allons nous appuyer sur un questionnaire proposé à des moniteurs second degré et nous présenterons notre problématique dans la première partie de ce chapitre.

4.1 METHODOLOGIE ET PROBLEMATIQUE

Nous avons proposé un questionnaire aux moniteurs deuxième degré sur Internet traitant de l'affectif dans la validation de stages initiaux et/ou finaux. Il s'agissait à la fois de questions fermées et ouvertes permettant de savoir s'ils avaient déjà refusé de valider des stages et de connaître leur opinion quant à l'impact possible de l'affectif dans le lien entre moniteurs et stagiaires.

Il s'agissait pour nous en proposant ce questionnaire de vérifier les hypothèses suivantes :

- Peu de moniteurs ont refusé de valider des stages initiaux e/ou finaux ; pour autant certains de leurs stagiaires ont échoué à l'examen. Est ce que cela avait à voir avec la difficulté à émettre des réserves ou opposer un refus dans la présentation d'un sage final ?
- Les moniteurs s'accordent à penser que l'affectif est important dans la vie d'un club ; pour autant quelle place donnent ils à cette notion dans leur formation et dans la validation de stages initiaux et finaux ?

Le questionnaire est présenté en annexe n°1, les réponses des 71 moniteurs deuxième degré qui ont accepté de répondre apparaitront tout au long du chapitre suivant, alors que des propositions de réflexion autour de cette question seront discutées dans le dernier chapitre

4.2 QU'EST CE QUE L'AFFECTIF ?

4.2.1 Définition de l'affectif

Quand on traite de l'affectif, la plupart des personnes le voient comme une notion positive, permettant le contact entre deux personnes.

Le dictionnaire Petit Robert définit l'affectif par : « affectueux, touchant sensible » et par ce « qui concerne les états de plaisir et de douleur (simple : affects, sensations ou complexes : émotions, passions, sentiments) ». Dans cette définition apparaît le versant « négatif » ou douloureux de l'affectif, perception peu prégnante chez le tout venant. L'affectif pourrait prendre donc dans le domaine qui nous intéresse, l'enseignement à de futurs moniteurs, à la fois des aspects plaisants et des aspects déplaisants. Les aspects plaisants peuvent concerner le plaisir de l'apprentissage, le lien qui se crée au fur et à mesure du temps, la convivialité... Les aspects déplaisants peuvent renvoyer à la peur, au stress, au blocage de l'apprentissage.

4.2.2 Le tabou de l'affectif dans la plongée

Il est admis par tous que la convivialité fait partie des critères pour s'inscrire dans tel ou tel club, pour partir en groupe en voyage-plongée, pour partager notre activité. Pour s'en convaincre il suffit d'écouter les plongeurs et/ou de lire les comptes-rendus de voyage ou de plongée sur le site « Les bons et mauvais plans en plongée sous-marine ».

Cela semble d'autant plus évident qu'il s'agit d'une pratique collective et non individuelle ou la notion de binôme ou de palanquée est un des socles de l'apprentissage (notion qui apparaît dès le niveau 1 avec l'évolution en palanquée ou des exercices tels que aller donner de l'air à un équipier en difficulté pour faire le relai jusqu'au moniteur).

Pour autant, parler de l'affectif dans la formation de plongeurs est un point plus sensible qui peut devenir épineux quand il s'agit de formation de futurs MF1. D'une part l'affectif n'apparaît nul part dans le MFT comme, soit un critère à évaluer, soit un critère permettant l'évaluation ; d'autre part souvent affectif est perçu comme favoritisme et dans ce cas il n'est pas bon de l'énoncé.

Nous allons voir au travers des réponses données par des moniteurs deuxième degré à notre questionnaire que les avis ne sont pas aussi tranchés et parfois l'affectif peut être perçu comme un levier favorisant, facilitant l'apprentissage.

4.2.3 L'affectif perçu par les moniteurs de plongée au travers de leurs réponses au questionnaire

Les deuxièmes degrés interrogés estiment à 92 % pour que l'affectif joue dans la formation de leurs stagiaires MF1.

Quand on les interroge sur le rôle que joue l'affectif dans la formation, les deux réponses qui apparaissent le plus fréquemment sont que l'affectif permet aux stagiaires de se dépasser et que l'affectif joue beaucoup dans la relation de confiance entre un élève-moniteur et un tuteur. Les réponses suivantes concernent de nouveau la relation humaine car pour eux la formation est avant tout une relation humaine et donc qui engendre nécessairement de l'affectif car l'affectif est plus présent dans des formations d'encadrant (à partir de niveau 4).

D'une manière générale le lien entre affectif et formation est plutôt perçu comme un lien positif permettant une intégration à une équipe, une adaptation de la formation, un partage de valeurs et d'intérêt qui permet une « meilleure relation », une implication du formateur.

Les seules remarques négatives portent sur la notion de stress possible et sur le fait que si le formateur et « son » élève ne s'apprécient pas, le message est plus difficile à faire passer et qu'il peut être nécessaire de passer la main, dans ces conditions, à un autre formateur.

Ces premières réponses montrent que spontanément l'affectif dans la formation est perçue à la fois comme implicite, nécessaire et permettant d'améliorer un apprentissage, un processus de formation. Elles sont corroborées par les réponses à la question « En quoi selon toi l'affectif peut avoir une action bénéfique dans la formation du plongeur ? ». La mise en confiance est citée comme le premier aspect bénéfique, puis sont cités l'amélioration du potentiel, l'adaptation de la formation à chacun, puis des aspects de motivation et de convivialité.

D'autres réponses ont été fournies de manière plus sporadique mais que nous souhaitons pointer car nous y reviendrons dans notre exposé. Les deuxièmes degrés mentionnent deux grands points dans le rôle de l'affectif. Il peut en effet intervenir auprès des élèves en développant un engagement plus important, en créant une solidarité, en prenant en charge les plus faibles par le groupe. Mais il peut concourir à un engagement plus important du formateur, à une patience exacerbée, à relancer un candidat en échec et pour certains l'affectif permet l'apprentissage de comportement de formateur (plus que des gestes techniques ne peuvent le faire).

Ces réponses nous semblent très intéressantes à relever car elles montrent que l'affectif, qui n'est pas un critère de formation, qui est finalement peu travaillé, appréhendé durant la formation aussi bien du MF1 que du MF2, est présent dans un domaine que nous nommerons « partie non visible » de l'apprentissage et donc par voie de conséquence « partie non visible de l'évaluation ».

Nous avons proposé aux participants de répondre, pour terminer le questionnaire, à « En quoi selon toi l'affectif peut avoir une action néfaste dans la formation du plongeur ? ». La majorité des réponses données portent sur la validation et sur le danger dans l'évaluation à laisser des critères subjectifs biaiser le jugement et prendre le dessus sur des critères objectifs. Ce qui pourrait amener à une validation malgré des compétences faibles (plus de 35% des réponses fournies).

Ce qui revient ensuite concerne plus les stagiaires et le fait que la relation affective qui se crée entre eux et les formateurs peuvent chez certains engendrer du stress, la peur de ne pas être à la hauteur. Ce point est le pendant de l'aspect positif, à savoir une amélioration du potentiel et un dépassement de soi.

Le dernier aspect qui nous semble intéressant à souligner est le fait que pour certains l'affectif va pouvoir entraîner une attention différente entre les élèves et un éventuel favoritisme, ou de la mise à l'écart de plongeurs différents ou ne partageant pas les mêmes valeurs.

Ces remarques portent sur la formation du plongeur et donc sont larges et générales. Le propos de ce mémoire est de traiter de l'affectif dans la validation de compétences et/ou dans la validation de stages finaux, initiaux. Nous avons donc posé aux deuxièmes degrés la question « Penses tu que l'affectif peut jouer dans la validation de stages initiaux, finaux ? ». Nous avons souhaité compléter ce point par leur avis et leur positionnement quant au fait de refuser la validation de stages initiaux et/ou finaux et selon quels critères de refus et sur la non présentation d'un stagiaire à un stage final et/ou examen. L'objectif de la seconde partie de ce questionnement est sous-tendu par l'hypothèse qu'il est

difficile de dire non à un stagiaire MF1 et que cette difficulté à dire non est peut être due à un lien affectif entre le tuteur et son stagiaire.

Les MF2 interrogés estiment à 72% que l'affectif peut jouer dans la validation de stages initiaux et/ou finaux et 38% ont refusé de présenter un stagiaire à l'examen.

Les critères qui ont conduit les tuteurs à ne pas présenter leur(s) stagiaire(s) sont majoritairement (66%) dus à un candidat pas encore prêt, ayant un niveau insuffisant, qui manquait de préparation.

Est ce que ces critères sont des critères objectifs ou bien des critères subjectifs ? Qu'est ce qui permet à un tuteur de considérer un stagiaire prêt ? S'appuie-t-il sur des critères d'évaluation définis dès le début de la formation du stagiaire ? Ou bien est ce un ressenti, une perception subjective renvoyant à l'expérience du formateur ?

Dans la dernière partie de ce mémoire nous proposerons de rendre plus formels ces critères.

Apparaissent ensuite comme critères de refus de présentation à l'examen des problèmes liés à la sécurité. Ce domaine est beaucoup moins subjectif que les premiers critères. La sécurité dans le cadre de notre pratique est d'une part facile à formaliser et d'autre part les critères renvoyant à ce domaine sont assez largement partagés aussi bien en terme de gestes techniques que de zones d'évolution.

Pour l'échantillon interrogé, l'affectif joue dans la validation tout d'abord par le fait que des différences pourront apparaître entre un candidat connu et un candidat inconnu. Cette réponse est la plus fréquemment citée : 36%. Dans la même veine, les personnes citent des différences possibles entre quelqu'un de sympathique et quelqu'un d'antipathique : 11% des réponses. Ces deux réponses renvoient clairement au lien existant déjà et donc basé sur un vécu commun ou sur un lien qui se crée basé sur le partage de valeurs d'intérêt commun. Est ce que ces deux critères sont des critères objectifs ? Est ce parce qu'un examinateur s'entendra avec tel stagiaire ou au contraire ne s'entendra pas avec tel stagiaire que son avis sera généralisable à l'ensemble des plongeurs qu'il pourra prendre en charge. Apparaît là de notre point de vue un biais dans l'évaluation et la décision.

Les autres possibilités où l'affectif joue dans la validation viennent du fait qu'il est difficile de dire non à un stagiaire que l'on a formé. Cette réponse est corroborée par une autre arguant qu'il est difficile dans l'évaluation d'être censeur et que le formateur peut avoir peur que son stagiaire abandonne sa formation. Ce thème repris dans 12% des réponses montre à quel point il est difficile de se positionner dans un rôle différent de celui du formateur « copain » qui s'investit à côté de son élève.

Il nous semble important de proposer aux formateurs de MF1 (mais aussi aux MF1 car ils sont confrontés aux mêmes difficultés lors de la formation de plongeurs) dans notre dernière partie une aide concrète à dire « non ». Dire « non » ne fait pas partie de la formation et pour autant cela nous semble un des points le plus difficile à acquérir.

Les autres réponses données nous semblent être des pistes de remédiation ou de réflexion : 10% des propositions portent sur le fait que l'affectif fait partie des outils dans la validation, c'est à dire comme critère à prendre en compte dans la validation (l'affectif est présent et donc à accepter et intégrer selon eux), et pour certains il existe des « garde-fous » dans la validation collective qui permet d'être plus neutre. Enfin certains moniteurs considèrent que sanctionner un stagiaire durant le stage initial n'est pas nécessaire car le stage en situation lui, permettra d'être pénalisant. Nous exploiterons ces pistes dans la dernière partie de notre exposé.

Pour terminer sur l'implication de l'affectif dans la validation nous souhaitons reprendre la réponse d'un des deuxièmes degrés qui fait le lien avec la première partie de ce travail : « Passion ne rime pas avec raison ». Or comme nous avons pu le voir la passion est nécessaire pour véhiculer un message et un enseignement. Il ne s'agira, donc, pas de supprimer l'affectif de la validation de compétences ou de stages finaux/initiaux mais de proposer des pistes de travail, des pistes de prise en compte de cette notion plus souvent oubliée, voir cachée qu'explicitée.

5 PROPOSITIONS DE REMEDIATION

Les pistes que nous allons proposer porteront à la fois sur des aspects instrumentaux (supports, livret pédagogique et grille d'évaluation) et à des aspects de formation et de sensibilisation à la notion d'affectif dans la formation et la validation.

Il s'agit bien sur de pistes de réflexion, qui devront être discutées de façon élargie (collège des instructeurs par exemple). Certains axes ne conviendront pas à certains moniteurs, arrivant à gérer l'affectif dans leur rapport avec leurs stagiaires MF1 (peut être par absence d'affectif justement...).

L'essentiel de notre propos est d'apporter une discussion autour de cette notion si souvent passée sous silence.

5.1 **EVOLUTION DU LIVRET PEDAGOGIQUE : EXPLICITER LES AVIS RELATIFS AUX SEANCES REALISEES**

Comme nous l'avons montré dans le chapitre n° 3, le livret pédagogique dans sa forme actuelle ne permet pas de faire apparaître un commentaire, pourtant nécessaire dans la formation du stagiaire et dans le passage de relais avec d'autres tuteurs.

Pour apporter une partie des réponses aux difficultés évoquées ci dessus, nous proposons une évolution du livret pédagogique selon le tableau ci dessous. Il permettrait tout simplement d'apporter des informations à la séquence mais aussi d'apposer une validation plus progressive mais surtout plus explicite à un système de trois paliers : non acquis, en cours d'acquisition, acquis.

Ce livret, sous cette forme, ne serait plus simplement, un outil permettant de récolter des signatures mais bien un outil permettant de suivre l'évolution du stagiaire au cours de sa formation.

	Non Acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Commentaires détaillés	Le formateur 2ème Degré date, met son cachet et signe

La notion d'affectif peut sembler lointaine dans cette proposition de modification du livret pédagogique. Mais proposer un outil où apparaît clairement la notion de progression dans

l'apprentissage peut être, tout d'abord, un support « facilitateur » pour le formateur dans la prise de décision de non présentation à un examen. Cela peut permettre un meilleur suivi dans la formation notamment lors d'un changement de tuteur.

5.2 TRAVAILLER AVEC UNE GRILLE EXPLICITE CONCERNANT LES CRITERES D'EVALUATION ET DE FORMATION

Certains moniteurs cherchent comme nous avons pu le montrer dans les chapitres précédents à avoir une évaluation la plus objective possible aussi bien lors de la formation que lors d'une évaluation certifiante. Pour ce faire ils définissent les compétences à évaluer, les critères d'évaluation et enfin les critères de réussite. A travers l'utilisation de critères objectifs, ils cherchent à limiter le plus possible l'impact ou l'incidence de l'affectif dans leur évaluation.

Ces outils sont généralement connus et utilisés lors des examens (aussi bien examen niveau 4 qu'examen MF1). Un exemple est la fiche d'évaluation pour l'examen MF1, proposée par la CTRBPL et présentée en annexe n°2. Cette fiche permet au travers d'un certain nombre de critères de définir ce qui est attendu ; n'apparaît pour autant pas encore la notion d'affectif qui pourtant est définie, rappelons le par notre échantillon comme intrinsèque à l'évaluation et comme outil d'évaluation.

Le choix de ces critères permet d'évaluer la prestation d'un individu à un instant t ; est ce que cela permet d'intégrer le stress qui va modifier la prestation du candidat ; est ce que cela permet d'intégrer le visage fermé ou le « minimum syndical » dans la relation mise en place lors du jeu de rôles ? Il pourrait être intéressant d'ajouter, dans ces grilles d'évaluation utilisées lors des examens, un chapitre concernant la prestation du stagiaire non en terme d'utilisation des outils pédagogiques mais en terme de relationnel avec son stagiaire avec des items du type :

- Cherche à communiquer avec son stagiaire
- Cherche à faire partager son plaisir de plonger
- Accompagne le stagiaire dans ses déplacements
- Suscite des questions, provoque l'échange et la discussion

Ces propositions concernent l'évaluation lors d'une situation d'examen il pourrait être intéressant d'élargir l'utilisation de grilles et de critères objectifs à la formation du plongeur lors son stage en situation.

L'annexe n°3 présente la grille (encore au stade expérimental) réalisée et utilisée par Jean Noel Trucco lors de la formation de ses stagiaires pédagogiques.

Elle permet à la fois d'assurer un suivi de l'apprentissage du candidat et de rester sur des critères objectifs.

Pour Jean-Noël Trucco : « Quelqu'un manifeste grâce aux critères de réalisation et critères de réussite la mise en œuvre d'une compétence au niveau de maîtrise visé par la formation. Si ces

éléments sont formalisés correctement, il n'y a plus qu'à observer au moment de l'évaluation le comportement qui se présente à l'évaluateur au regard de ces indicateurs. » Pour résumer, si un stagiaire répond par son comportement aux critères de réalisation et aux critères de réussite alors il y a validation de la séance pédagogique.

Bien évidemment, la manifestation de tous les critères figurant dans la grille ne sont attendus dès la première séance. La progression dans l'apprentissage du stagiaire pédagogique induit les critères de réalisation des compétences dont la manifestation est attendue lors d'une séance donnée.

Ce type d'outil s'il était généralisé dans la formation des MF1 pourrait permettre une continuité dans la prise en charge du stagiaire, d'avoir un socle commun à l'ensemble des deuxièmes degrés formateurs tout en permettant à chacun une singularité dans la formation (les critères sont définis de manière à laisser le choix au tuteur d'un apprentissage en une ou plusieurs séquences et dans le choix des éducatifs ou des situations pédagogiques).

Ce guide de suivi pourrait donc être soit un complément au livret pédagogique soit, en modifiant quelque peu sa forme, un remplaçant au livret pédagogique.

Il pourrait aussi être étoffé, enrichi des conseils présents dans le « Guide à l'usage des MF2 pour l'encadrement de stages en situation ». Nous avons extraits quelques uns de ces conseils qui nous semblent aller dans le même sens que nos propos :

- Préparer les séances avant la mise en contact avec de vrais élèves
- Travailler d'abord la détermination du contenu et le choix de moyens de formation adaptés, puis la mise en œuvre concrète des situations d'apprentissage et l'évaluation dans ses différentes fonctions.
- Ne pas imposer des solutions, ou pire, « ses » solutions
- Etre progressivement moins présent
- Faire passer la notion de « loisir » et le rôle d'animateur
- Les perturbations affectives endogènes
 - Y a-t-il des perturbations affectives, exprimées ou non (peur, angoisse etc.) ?
- Les perturbations affectives exogènes
 - Y a-t-il des perturbations liées au formateur ?
 - Y a-t-il des perturbations liées aux autres plongeurs ?

L'ensemble de ces outils permet au tuteur de s'interroger à chaque instant sur sa formation, son enseignement et ce qu'il contient et/ou véhicule.

Pour compléter l'argumentation relative à ces grilles et leur intérêt, il nous semble intéressant de traiter du travail récent de la CTN relatif à une définition nouvelle de certaines compétences. Ce travail engagé permet de faire apparaître le lien entre le futur MF1 et les plongeurs qu'il va prendre en charge. Nous présentons en annexe n°4 une partie du projet d'évolution du niveau 4.

Ce qui nous semble intéressant dans cette nouvelle définition des compétences est l'apparition de la prise en charge d'un plongeur dès son accueil. Pour la première est clairement nommée la nécessité pour un guide de palanquée « de se présenter de façon avenante, d'être à l'écoute et disponible ». C'est donc la reconnaissance d'un lien à créer entre un encadrant et les plongeurs qu'ils amènent. Lien non pas nécessaire uniquement pour le commercial mais comme point de départ d'une

relation, d'une interaction nécessaire à la confiance dont ont besoin les plongeurs vis à vis de leur guide.

Savoir-faire – Savoir être - Savoirs	Critères de réalisation	Commentaires
Répondre aux questions, conseiller et renseigner les plongeurs et le public potentiel sur tous les sujets relatifs à l'activité.	Donne des informations pertinentes, complètes et accessibles à la compréhension.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.
Accueillir, prendre en charge et accompagner les plongeurs et le public potentiel.	Se présente de façon avenante, est à l'écoute et disponible en permanence.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.

Cette mise en lumière de la nécessité de faire apparaître dans les savoirs la relation à créer entre encadrant et stagiaires est pour nous un point important. Prendre en charge des plongeurs, les accueillir c'est créer un lien, une relation mais aussi une « responsabilité ». Or ces trois éléments se base sur de l'affectif, affectif peut être implicite ou inconscient mais affectif malgré tout. Il est plus valorisant pour un moniteur que ses élèves sortent avec le sourire, l'envie de replonger avec lui que des élèves souhaitent changer au plus vite de moniteurs.... De la même manière plonger sans faire confiance à son encadrant, sans partage de l'enthousiasme ne donne pas la même saveur à la plongée pour le plongeur.

Pour conclure cette première série de proposition, il nous semble important de préciser que ces critères (qu'ils soient de réalisation ou de réussite) doivent être présentés, expliqués au(x) stagiaire(s) ce qui permettrait différentes choses. Tout d'abord cela permettrait (toujours dans le cadre de l'affectif) de créer un climat de confiance : le candidat connaît le but à atteindre, il peut s'y préparer mais aussi et surtout se motiver afin de l'atteindre. Ensuite si le candidat connaît l'objectif, il pourra de lui-même faire le constat du delta qui existe entre sa performance et le(s) critère(s) attendu(s). Le « Non » de l'examineur devient dans ce cadre beaucoup plus facile à dire et beaucoup plus « simple » à entendre pour le candidat (et donc l'échange moins passionné). Le candidat devient acteur de son évaluation.

5.3 APPORTS DURANT LA FORMATION

Il nous semble primordial de sensibiliser et de former les futurs tuteurs d'encadrants à la notion d'affectif et à ses répercussions dans la formation. Nous faisons le choix d'élargir la notion de tuteurs à tous ceux qui encadrent et forment des encadrants, c'est à dire aux MF1 et aux MF2. Ce choix s'appuie sur les réponses données par l'échantillon qui nous disait que l'affectif apparaît dès les formations de niveau 4. Ces formations ne portent plus tant sur l'apprentissage de gestes techniques mais sur l'apprentissage d'un comportement de formateur, d'encadrant (prise en compte de ses

plongeurs, choix d'une plongée ou d'une formation par rapport au niveau évalué de ses plongeurs, relationnel, accompagnement..).

Les apports seront plus complets pour les deuxièmes degrés car ils reprendront l'ensemble de ces questions avec la justification de cet apport, en sus, en fonction de chaque niveau.

5.3.1 Module pendant la formation initiale sur l'affectif, les liens qui peuvent se créer, les risques, les avantages et les limites.

Il nous semble intéressant de proposer lors du stage initial MF1 et/ou MF2 un module portant sur l'affectif dans la formation et la validation de plongeurs. Ce module pourrait traiter de différents points :

- La définition de l'affectif (dans ces aspects positifs et négatifs)
- Les liens qui se créent entre des plongeurs en formation et leur moniteur formateur :
 - la nature de ses liens,
 - les répercussions de ces liens en termes d'amélioration de la performance, de l'apprentissage,
 - la nécessité de créer ce lien pour notamment le transférer à la notion de palanquée,
 - le stress qui peut découler de ces liens,
 - les risques de ces liens notamment dans la sanction par rapport à une certification.
- Quelques informations sur le coaching et la gestion du stress.

Ces notions nous semblent nécessaires à reprendre lors de la formation initiale des MF2 en faisant un parallèle avec les premières propositions faites. Il s'agirait dans ce cadre de plutôt réfléchir aux outils qui permettraient de faire travailler des stagiaires MF1 sur deux points :

- à la fois intégrer l'affectif dans la formation comme notion à transférer notamment dans tout ce qui concerne l'autonomie et plus particulièrement la cohésion de la palanquée,
- et à la fois de les sensibiliser aux biais qui peuvent apparaître dans l'évaluation et dans la décision de validation.

Il s'agirait donc d'une formation en tiroirs avec une formation théorique pour les premiers degrés et une formation reprenant ces aspects théoriques mais plus axée sur comment faire travailler cette notion aux MF1 et comment peuvent ils s'approprier ces notions pour leurs relations avec leurs stagiaires.

5.3.2 Intégration d'un module dans la formation sur « comment apprendre à un stagiaire à refuser, à dire non »

Quand les moniteurs parlent de difficultés qu'ils peuvent avoir dans la formation de plongeurs, ils évoquent souvent la difficulté à devoir dire non ou à savoir dire non. Dire non à la mise en place d'une plongée, savoir dire non à un plongeur qui veut intégrer une formation alors qu'il n'a pas soit le niveau pré requis soit le temps nécessaire, savoir ne pas signer une compétence pas encore

maitrisée, savoir dire non à un candidat qui souhaite se présenter à un examen nécessitant son avis via la signature de compétence(s) ou avis (initiateur, niveau 4 ou MF1).

De plus en plus souvent le monde de l'entreprise propose à ses salariés lors de formations des jeux de rôles, des mises en situation qui leur permettent de se confronter à des situations embarrassantes pour eux.

Créer plusieurs scénarii mettant en scène un futur encadrant et des stagiaires, lors de situations de plus en plus complexes mais toujours réalistes, pourrait permettre de travailler en amont cet apprentissage du non. Il s'agirait dans ces scénarii non pas de faire uniquement des jeux de rôles mais bien de travailler le lien sous jacent à la relation, lien qui bloque ou entrave non pas la décision mais la possibilité d'exprimer au stagiaire la décision.

Des émotions simples et des ressentis pourraient être travaillés lors de ces mises en situation :

- la gêne (engendrée par le fait de dire non)
- la gestion de la colère (comment gérer l'éventuelle colère du candidat)
- le marchandage (du candidat qui pourrait essayer par tous les moyens d'avoir sa validation)
- la frustration du candidat
- la peur de décevoir le candidat (questionnement du tuteur sur sa position et ses craintes)
- la peur de perdre un ami (si je lui dis non va t'il faire la part des choses ?)

Et cela pourrait être accompagné par un réel travail de décryptage par le MF2 de pourquoi cette situation a pris cette direction, que mettre en place en amont pour se protéger, quelles ressources existent autour du MF1 pour l'aider dans la gestion de cette difficulté, de quelles solutions dispose t-il ?

Ces scénarii pourraient apparaître à deux moments de la formation : lors du stage en situation et lors du stage final afin de préparer sur la durée le futur moniteur.

5.3.3 Intégration par les tuteurs de stagiaires à des jurys de validation de niveau fictif ou réel.

Nous allons profiter de ce chapitre pour aborder un point qui apparaît parfois lors de jurys de validation : la discussion de jury et le choix de remonter une note au vu du profil global du candidat.

Le jury d'examen peut être source de discussions quand des candidats obtiennent une note autour de la note éliminatoire. Ces discussions sont d'autant plus animées que le candidat est connu par un ou plusieurs moniteurs présents (en bien ou en mal d'ailleurs).

Notre propos n'est pas de revenir sur ces discussions de jurys et de leurs justifications et/ou objectifs mais au contraire de les utiliser au mieux dans la formation de nos cadres.

Ces moments sont de notre point de vue très formateurs car il s'agit de faire cohabiter des critères objectifs en terme de prestations et donc de notes qui en découlent, une impression générale donnée par le candidat en terme de futur cadre, une formation lors du stage en situation durant x temps donc un investissement temporel, financier et affectif et enfin un potentiel, un candidat en devenir.

Il nous apparaît donc comme un réel atout dans la formation des futurs cadres (aussi bien MF1 que MF2) que de participer à des jurys. Cela permet de se confronter au choix à faire en tenant compte à la fois de prestations physiques, pédagogiques mais aussi de l'individu que l'on évalue et de son potentiel.

5.4 PROPOSITION D'ELARGIR LES ECHANGES AVEC D'AUTRES STAGIAIRES OU D'AUTRES MONITEURS AFIN DE CONFRONTER LES AVIS ET LES PEDAGOGIES.

Elargir les échanges a toujours été source d'enrichissement personnel mais peut aussi apporter une tentative de remédiation à notre problématique. Se dégager d'un des biais négatifs de l'affectivité, peut se trouver dans la mise en place d'échanges avec d'autres stagiaires mais aussi et surtout d'autres moniteurs. Travailler en groupes aussi bien en groupes de stagiaires et en groupe de tuteurs permet de s'échapper d'une relation duelle où il est plus souvent difficile de refuser de signer une compétence ou bien d'explicitier un refus de présentation à un examen. Les moniteurs interrogés l'ont dit : une validation collective protège et est plus neutre. De la même manière une formation collective est plus enrichissante pour les stagiaires car elle leur permet de trouver en chaque formateur une astuce, un apport, une information mais aussi car elle permet aux formateurs de discuter collectivement d'un candidat par rapport à ses compétences et ses prestations.

Bien sur il ne s'agit pas de proposer un stage en situation commun à plusieurs moniteurs et stagiaires mais de développer ce qui existe au sein de certains départements à savoir des soirées ou journées de travail en commun.

Ces temps permettraient de développer une émulation entre stagiaires, un échange de point de vue, une extension des apports et apporteraient à l'équipe encadrante un temps de réflexion tout au long de la formation sur la formation de chaque stagiaire, sur l'acquisition de telles ou telles compétences. Cela pourrait donner l'occasion aux tuteurs de voir progressivement émerger tel savoir être ou tel savoir faire et d'apporter un étayage diversifié lors de blocages ou de difficultés.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de s'intéresser à ce qui pouvait se jouer dans la validation de stages ou de compétences d'un point de vue implicite, voir inconscient (si nous pouvons nous le permettre) et donc de s'intéresser au rôle que pouvait y jouer l'affectif.

Le choix pour ce travail a été motivé par d'une part la participation à divers examens où certaines discussions enflammées pouvaient laisser supposer une implication importante de deuxièmes degrés (investissement, surinvestissement dans la formation de leur stagiaire ?) et par d'autre part l'envie de réfléchir au(x) lien(s) qui existe (nt) entre les tuteurs et leurs stagiaires, la signification et la fonction de ces liens.

Le nombre de réponses à notre questionnaire, traitant de l'affectif dans la formation et dans la validation de stages et compétences, nous laisse supposer que l'intérêt est partagé pour ce sujet.

La dernière partie de notre travail n'est bien sûr qu'un ensemble de propositions. Elles demandent à être travaillées, testées et mises en situation.

Nous souhaitons que ces pistes permettent un échange au sein du collègue régional de la CTR- BPL et qu'elles deviennent éventuellement des axes de réflexion, de développement autour de la notion plus générale de formation.

ANNEXE N° 1

Nom :

Prénom :

Niveau d'encadrement :

Nombre d'années d'encadrement :

- 1) As-tu déjà formé des stagiaires MF1 ? oui/non
- 2) As-tu déjà participé à la validation de stage initial MF1 ? oui/non
- 3) As-tu déjà refusé de valider un stage initial à un candidat MF1 ? oui/non
Si oui pour quelle(s) raison(s) ?
- 4) Combien de fois cela t'est il arrivé ?
- 5) L'as-tu déjà entendu raconter ? oui/non
- 6) As-tu déjà participé à la validation de stage final MF1 ? oui/non
- 7) La validation du stage final a t-elle été une validation collective ou du responsable du stage ? collective / responsable de stage
- 8) As-tu déjà refusé de valider un stage final à un candidat MF1 ? oui/non
- 9) Si oui pour quelle(s) raison(s) ?
- 10) Combien de fois cela t'est il arrivé ?
- 11) L'as-tu déjà entendu raconter ? oui/non
- 12) As-tu déjà refusé de présenter un candidat au MF1 ? oui/non
Si oui pour quelle(s) raison(s) ?
- 13) As-tu déjà eu un candidat que tu as présenté à un MF1 qui a échoué à son examen ? oui/non

14) Penses tu que l'affectif peut jouer dans la validation de stages initiaux, finaux ?

oui/non

En quoi ?

15) Penses tu que l'affectif peut jouer dans la formation de plongeurs ? oui/non

En quoi ?

16) Peux tu décrire une situation de validation où tu penses que l'affectif a influencé ton jugement ?

17) En quoi selon toi l'affectif peut avoir une action bénéfique dans la formation du plongeur ?

18) En quoi selon toi l'affectif peut avoir une action néfaste dans la formation du plongeur ?

Merci pour votre participation - Anne-Claire Gaillot

ANNEXE N° 2

... au Comité interrégional Bretagne et Pays de la Loire - F.F.E.S.S.M

MFI : GUIDE D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE DE PÉDAGOGIE PRÉPARATOIRE - PRATIQUE - THÉORIQUE
Nom : Prénom : NOTE : ... / 20
SUJET :
Jury1 : Jury2 :
1 - Objectif de séance
2 - Déroulement et contenu de la séance
3 - Choix et utilisation des outils pédagogiques
4 - Capacité à l'animation
5 - L'évaluation
6 - Le contexte sécuritaire
7 - Réponses aux questions «jury»
Autres remarques :
Conclusions du jury :
NOTE : : Un comportement dangereux ou un hors sujet est éliminatoire.

ANNEXE N° 3

Stage en situation MF1 Guide d'évaluation d'une séance de formation

Contexte et thème de la séance		
Compétence	Critères de réalisation	Evaluation
Analyser le contexte / Choix des objectifs pédagogiques	Prends en compte :	
	le profil final de plongeur / le cursus	
	le niveau initial de l'élève	
	les moyens matériels disponibles	
	l'organisation de la structure	
	les conditions du site	
	le nombre d'élèves	
	la personnalité et les motivations de l'élève	
Définir des objectifs pédagogiques / Choisir des situations d'apprentissage, des éducatifs, des méthodes de formation		
	Identifie les pré-requis	
	Choisit des outils et méthodes adaptés	
	Etablit une notion de progression si nécessaire	

Planifier et organiser la séance		
	Définit une chronologie de la séance	
	Réalise des temps de travail des séquences d'apprentissage adaptés	
	Respecte les procédures et les bonnes pratiques en plongée	
Sécuriser la séance		
	Identifie les risques induits par les situations d'apprentissage	
	Identifie les risques induits par le site, les moyens matériels ...	
	Met en oeuvre des mesures de prévention des risques	
Structuration de la communication		
	Présentation de la séance, des objectifs	
	Explique les techniques et leurs finalités (transfert), des exercices	
	Cite les difficultés probables	
	Délivre des conseils et des moyens de réalisation	
	Délivrance d'indicateurs et de moyens d'autoévaluation	

	Structuration du discours, séparation des thèmes, synthèse et clarté	
Réalisation des séquences d'apprentissage		
	Structuration, fil directeur d'un cours théorique, pertinence du plan ou de la logique de déroulement de la séance	
	Approche de la théorie en support des compétences	
	Use de la démonstration	
	Use de la répétition	
	Pertinence des exercices d'application, des analogies	
	Pertinence des supports et outils pédagogiques, efficacité dans la mise en œuvre	
Evaluation et régulation des apprentissages		
	Vérifie les pré-requis	
	Evalue dans une orientation formative (moyens mis en œuvre pour la réalisation des apprentissages)	
	Adapte la formation aux comportements, aux difficultés de l'élève (pédagogie différenciée)	
	Questionne l'élève	

	Retourne de l'information vers l'élève, bilan de la séance, projet de suite de la formation	
Animer l'activité		
	Incite à la participation des élèves	
	Motive les élèves	
	A une approche distractive, ludique pour le public jeune	
	Comportement	
Appréciation globale		

ANNEXE N° 4

Compétence 5.1		
« Prendre en charge et animer une plongée d'exploration »		
Savoir-faire – Savoir être - Savoirs	Critères de réalisation	Commentaires
Répondre aux questions, conseiller et renseigner les plongeurs et le public potentiel sur tous les sujets relatifs à l'activité.	Donne des informations pertinentes, complètes et accessibles à la compréhension.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.
Accueillir, prendre en charge et accompagner les plongeurs et le public potentiel.	Se présente de façon avenante, est à l'écoute et disponible en permanence.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.
Prendre connaissance de la palanquée : composition, expérience et qualifications de chacun, attentes, équipements,....	Interroge les plongeurs sur leur expérience, les équipements utilisés, leurs attentes... Analyse les documents de plongée des plongeurs. Adapte la plongée selon l'ensemble du contexte.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.
Appliquer les consignes du Directeur de plongée.	Questionne le Directeur de plongée S'informe sur le site et les conditions de plongée. Planifie et organise la plongée en respectant les directives.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.
Planifier et commenter les caractéristiques de la plongée. (En fonction des éléments recueillis auprès du Directeur de plongée et lors de la prise de connaissance de la palanquée)	Présente : - le site et le déroulement de la plongée : parcours et profils de plongée prévus, durée, profondeur max, ... - les procédures de descente et de remontée, la procédure de décompression (tables, ordinateurs,...). - les moyens mis en oeuvre, les conditions de mise à l'eau/remontée à bord, immersion/émersion. Donne des caractéristiques environnementales et sécuritaires. Explique et justifie la planification et le déroulement de la plongée.	Cette compétence est évaluée lors du cursus de formation pour la délivrance de l'attestation de compétence n° 5.