



Évaluation des Cadres

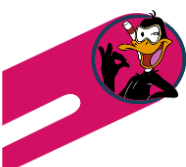
« Au-delà du réel »

Mars 2024

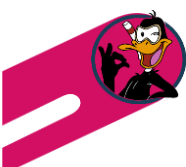


Sommaire

1	Les remerciements	- 3 -
2	Liste des abréviations/Glossaire	- 4 -
3	Introduction	- 5 -
3.1	Pourquoi ?.....	- 5 -
3.2	L'objectif	- 6 -
3.3	La démarche	- 6 -
4	Développement.....	- 7 -
4.1	État des lieux	- 7 -
4.1.1	Quel est l'objectif spécifique de l'évaluation des Cadres Techniques au sein du comité Est et de la FFESSM.....	- 7 -
4.1.2	Méthode(s) exprimée(s) dans le MFT	- 8 -
4.1.3	Méthode(s) utilisée(s) au sein du comité Est et de la FFESSM.	- 10 -
4.1.4	La notation au sein de la CTR Est.....	- 12 -
4.1.5	Quelles sont les causes possibles d'échouer aux épreuves	- 16 -
4.1.6	Les méthodes d'évaluations influencent-elle les résultats et si oui comment ?	- 24 -
4.1.7	Comment les évalués estiment-ils la cohérence de leur évaluation avec leurs pratiques actuelles ?	- 27 -
4.2	Quelle(s) solution(s) s'offre(nt) à nous pour évaluer nos cadres dans le « réel » ?	- 27 -
4.2.1	Comment est évalué l'encadrement dans d'autres activités sportives ?.- 27 -	
4.2.2	Les méthodes possibles	- 35 -
4.2.3	La proposition « évaluer avec de vrai élèves »	- 40 -
4.2.4	Comment les encadrants évaluent-ils l'idée d'intégrer de vrais élèves lors de leurs évaluations ?	- 59 -
4.3	Cette proposition comme solution idéale ?	- 61 -



4.3.1	Bénéfices pour les élèves	- 61 -
4.3.2	Bénéfices pour les stagiaires.....	- 62 -
4.3.3	Bénéfices pour les évaluateurs	- 63 -
4.4	Cette proposition et ses limites	- 63 -
4.4.1	Les limites pour les élèves	- 63 -
4.4.2	Les limites pour les stagiaires	- 63 -
4.4.3	Les limites pour les évaluateurs	- 63 -
5	Conclusion	- 63 -
5.1.1	Synthèse de la réflexion.....	- 63 -
5.1.2	La balance bénéfices/risques	- 66 -
5.1.3	Ouvertures vers d'autres questions/réflexion.....	- 66 -
5.1.4	Pour finir	- 67 -
6	Les recommandations	- 67 -
6.1	Avis personnel.....	- 67 -
6.2	Suggestion de mise en œuvre	- 67 -
6.3	Les facteurs de réussite	- 68 -
7	Bibliographie	- 68 -
8	Les annexes	- 69 -



1 Les remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué et m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma fierté envers ma marraine, Magali FREY, Instructrice Fédérale Nationale, et mon parrain, Michel BETH, Instructeur Fédérale Régional, pour avoir excepté de m'accompagner et me soutenir dans ce parcours. Leur patience, leur disponibilité et surtout leurs judicieux conseils font deux des parrains de choix. Il était essentiel pour moi de bénéficier d'une diversité de points de vue pour me guider et enrichir ma réflexion. Ils ont pleinement rempli cette mission.

Je tiens particulièrement à souligner l'importance de Michel BETH dans ma formation. Je me souviens encore de lui assis sur une chaise avec son carnet à la main lors de mon épreuve d'organisation Initiateur il y a maintenant 20 ans. Il a été présent tout au long de ma formation MF1 et encore plus durant ma formation MF2. Merci infiniment, Michel.

Mes remerciements s'adressent également aux instructeurs du comité Est pour m'avoir inspiré, guidé, aidé dans ma démarche. Pour avoir mis à ma disposition toutes les données qui m'ont été nécessaires. Pour leurs mémoires historiques de la région et l'évolution du MFT et pour finir pour le temps qu'ils m'ont consacré à échanger sur le sujet.

Je suis obligé de faire un petit clin d'œil (et ça me coûte 😊) à mon ami Georges LIVET Instructeur Fédérale Nationale dont les talents pédagogiques ne sont plus à démontrer et qui a su m'aider à surmonter les obstacles que je pouvais m'imposer.

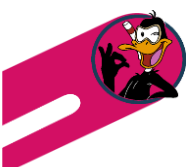
Je souhaite également saluer toutes les personnes des autres fédérations sportives qui, portées par la passion de leurs activités, ont pris le temps de m'expliquer leurs modes de certification des cadres.

Un grand merci également à mon environnement associatif, si riche en personnes impliquées et passionnées, ainsi qu'aux plongeurs que j'ai formés et qui m'ont également fait évoluer au fil des années.

Je n'oublie pas non plus les participants au sondage qui ont pris quelques minutes pour me fournir des données de qualité.

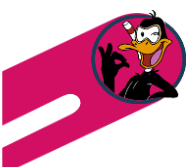
Et pour finir, je souhaite exprimer ma gratitude envers mes proches, que j'ai parfois négligés au profit de ma passion pour la plongée.

Enfin, je dédie ce mémoire à mon épouse Virginie, qui me laisse toute liberté de vivre cette passion, même si parfois les travaux de bricolage avancent lentement. « Promis ma chérie, je finis la terrasse avant la fin de l'été ! »



2 Liste des abréviations/Glossaire

Termes	Définition
GPN4	Guide de Palanquée Niveau 4
MF1	Moniteur Fédéral 1°
MF2	Moniteur Fédéral 2°
E1	Initiateur
E2	Guide de Palanquée Niveau 4 Initiateur
E3	Moniteur Fédérale 1°
E4	Moniteur Fédérale 2°
TSI	Tuteur de Stage Initiateur
P5	Niveau 5 : Directeur de plongée
FFESSM	Fédération Française D'Etude et de Sport Sous-Marin
MFT	Manuel de Formation Technique
CTR	Commission Technique Régionale
SP	Stagiaire pédagogique
IFR	Instructeur Fédéral Régional
IFN	Instructeur Fédéral National



3 Introduction

3.1 Pourquoi ?

Pourquoi ai-je choisi de mener cette réflexion sur l'examen des cadres de la FFESSM ? Au cours de ma vie en dehors de la FFESSM, j'ai passé un certain nombre d'examens où l'on planche sur une matière pour exposer nos meilleures connaissances afin d'obtenir le diplôme convoité. À la base, nous le faisons par nécessité, poussés par notre éducation et pour avoir le choix et plus de "libertés" dans notre vie professionnelle. En effet, pour la majorité d'entre nous, c'est le seul moyen de gagner de l'argent pour vivre.

Pour ouvrir les portes de la vie professionnelle de nos jours, le diplôme joue un rôle central en particulier en France. Cependant, avec le recul de plusieurs décennies, j'ai pu constater que son utilité est principalement importante pour les jeunes diplômés, tandis que par la suite, l'expérience devient prédominante. Ainsi, l'importance réside non seulement dans la connaissance formalisée par le diplôme, mais aussi et surtout dans la façon dont nous l'exploitons. En effet, j'ai pu constater que les meilleurs élèves de la classe peuvent mener des vies tout à fait ordinaires, tandis que des élèves moins performants peuvent suivre un parcours exceptionnel. J'ai même rencontré des personnes qui ont commencé leur carrière dans un métier spécifique et qui, au gré des opportunités, ont changé de discipline pour finalement exceller, même sans posséder de diplôme.

Dans le monde du sport et en particulier la plongée associative, c'est tout autre chose. Le diplôme de plongée n'est pas une nécessité et encore moins vital pour notre vie courante. Il permet de se faire plaisir dans une discipline récréative. Mordus par le plaisir qu'elle procure, certains d'entre nous aspirent à le transmettre. Ils décident donc de s'engager volontairement dans l'enseignement. Cela peut aussi répondre à un besoin naturel d'appartenance à une communauté.

Mais pourquoi nous dit-il tout cela ? La démarche diplômante n'est pas la même que pour notre vie professionnelle et ne répond pas aux mêmes règles ni aux mêmes buts. Vous le verrez, cette réflexion est étayée aussi par un sondage et la part des plongeurs ayant un but professionnel est de l'ordre de 2,4%. La majorité des objectifs sont les défis personnels, l'envie de transmettre, les besoins du club, etc.

La logique tendrait à dire que la pression et le stress aux examens de cadres au sein de FFESSM devraient être bien inférieurs à ceux des examens professionnels. En réalité, il en est tout autrement. Pour ma part, je n'ai jamais connu un stress aussi important dans ma vie, en particulier à l'examen de MF2. Ayant côtoyé un nombre très important de plongeurs, il en est de même pour la majorité. Et le sondage montre que plus le niveau est élevé, plus le stress l'est aussi. En moyenne, sur tous les niveaux d'encadrement, il est selon les déclarants de 8 sur une échelle de 10.

Mais nous sommes encore loin du sujet, me direz-vous ? Et bien pas tant que cela. En m'analysant, je me suis aperçu que mon stress était bien inférieur lorsque je faisais des enseignements avec de vrais élèves que face à des évaluateurs ; tout en réalisant une bien meilleure prestation d'enseignement. Mon entourage associatif n'a d'ailleurs pas compris pourquoi j'ai échoué aux trois pédagogies lors de mon examen MF2. Parcourant régulièrement les commentaires des réseaux sociaux quand un candidat échoue, on peut constater que les proches ont souvent cette même réaction. C'est bien entendu pour soutenir la malheureuse ou le malheureux mais pas seulement. L'image qu'elles ou ils renvoient dans la vie associative n'est pas estimée cohérente avec le résultat. Cela déclenche d'ailleurs un déferlement de critiques bien acérées à l'encontre de la FFESSM.

Je m'interroge alors sur notre système d'évaluation et de certification : N'est-il pas limitant ? Reflète-t'il la réalité ? N'est-ce qu'une impression personnelle ?



3.2 L'objectif

Toutes ces questions nous ont conduit à envisager un examen en situation réelle, c'est-à-dire avec de vrais élèves et dans les situations réelles que pourrait rencontrer les cadres dans leurs futures fonctions. Il est important de souligner que cette réflexion ne concerne pas l'évaluation des connaissances, des aptitudes physiques, mais se concentre uniquement sur l'évaluation des épreuves pédagogiques ou de guide de palanquée.

Ainsi, dans ce mémoire, l'objectif est d'envisager une évaluation des compétences pédagogiques des cadres dans des conditions réelles, en travaillant avec de vrais apprenants.

3.3 La démarche

Nous entendons par cadre les GPN4, E1, E2, E3 et E4. Pour ce dernier, il n'est pas supposé faire partie de la réflexion d'un Instructeur Fédéral Régional Stagiaire. Néanmoins, il nous a semblé intéressant d'évaluer si les MF2 peuvent adhérer à la démarche en tant que formateurs de cadres et organisateurs d'examens.

Nous avons volontairement exclu de notre réflexion les P5 et les TSI car la démarche de certification est déjà dans l'esprit de l'évaluation en situation réelle. Le P5 est évalué en continu dans des conditions réelles. Quant au TSI, il est évalué lors de l'animation d'un stage initial et de séances en milieu naturel et/ou en piscine, donc dans des situations réelles.

Maintenant, en changeant de perspective en tant qu'observateurs, nous constatons qu'il n'y a peu ou pas de réflexion basée sur les désirs des candidats et sur leur vécu lors de ces examens. Nous avons donc trouvé intéressant d'explorer leurs points de vue. Dans cette optique, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux cadres. Il a été largement diffusé à travers les réseaux sociaux, les envois par courriers électroniques, les relations. Ce sondage s'est d'ailleurs étendu à d'autres régions que la nôtre ce qui va permettre de comparer les pratiques et les avis avec la moyenne nationale.

Les questions les plus importantes du sondage sont :

- Pensez-vous que votre FORMATION vous a préparé à vos pratiques actuelles ?
- Pensez-vous que l'EXAMEN a évalué les compétences nécessaires à vos pratiques actuelles ?
- Pensez-vous qu'être formé avec de "vrais élèves" est un facteur de réussite à l'examen ?
- Pensez-vous qu'être évalué avec de "vrais élèves" est un facteur de réussite à l'examen ?

Pour pouvoir analyser ces réponses de manière appropriée, il est nécessaire de les contextualiser. C'est pourquoi nous avons exploré chacun des cinq niveaux d'encadrement en posant en moyenne une quarantaine de questions ce qui fait un total de 207 questions sur l'ensemble du questionnaire.

Pour les questions portant sur les opinions, les répondants disposaient d'une échelle de notation de 0 à 10 pour donner leurs avis. Le but est d'améliorer la précision du sondage à la fois par le nombre de répondants et par la pondération des opinions individuelles.



L'utilisation de cette échelle permet aussi de transformer directement les résultats en pourcentages. (Eh oui, pas fou ! 😊)

Afin que ce sondage soit fiable, il était essentiel d'avoir un échantillonnage suffisant. Nous avons donc fixé un minimum de 100 répondants par niveau.

Étiquettes de lignes	Nombre de répondant
Guide de Palanquée Niveau 4	67
E1 : Initiateur	111
E2 : Guide de Palanquée Niveau 4 + Initiateur	81
E2 : Initiateur + Guide de Palanquée Niveau 4	189
E3 : Moniteur Fédéral 1 ^{er} Degré	418
E4 : Moniteur Fédéral 2 ^o Degré	176
Total général	1042

L'objectif n'a pas été totalement atteint pour les GPN4 et les E2 ayant passé leur Initiateur après le GPN4. Nous aurions pu essayer de « forcer » le nombre de réponses de ces deux niveaux, mais cela est également un indicateur de la répartition des différents encadrants actifs. C'est là une limite de ce sondage, qui ne met pas en évidence les opinions des personnes ayant arrêté toute activité dans le domaine de la plongée, pour diverses raisons. Cependant, l'échantillonnage nous a semblé tout à fait honorable et suffisant.

Fort de cette base, les réponses ont été analysées et synthétisées. Les commentaires libres ont été regroupés par thème. Ces réponses seront utilisées au gré de notre réflexion, en particulier pour dresser un état des lieux des pratiques mais aussi formuler des propositions.

4 Développement

4.1 État des lieux

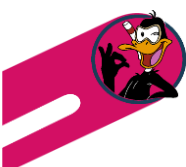
4.1.1 Quel est l'objectif spécifique de l'évaluation des Cadres Techniques au sein du comité Est et de la FFESSM

L'objectif de l'évaluation des cadres techniques de la FFESSM est de mesurer leurs compétences et connaissances pour enseigner la plongée subaquatique. Cette évaluation vise à garantir la qualité de l'encadrement, de l'enseignement et la sécurité des plongeurs.

L'évaluation des cadres techniques de la FFESSM englobe différents aspects tels que les compétences pédagogiques, les connaissances théoriques, les compétences techniques, la maîtrise des procédures de sécurité, la gestion des situations d'urgence, etc. Elle se déroule à travers des examens écrits, des épreuves pratiques en piscine ou en milieu naturel et des mises en situation.

En suivant ce processus d'évaluation, la FFESSM s'assure que ses cadres techniques répondent aux normes, aux exigences de la fédération (répertoriées dans le MFT, conformes au CDS) et qu'ils sont capables d'encadrer et/ou de former les plongeurs de manière compétente et sécurisée. Cela contribue à maintenir des standards élevés dans la pratique de la plongée subaquatique et à assurer la protection des plongeurs.

L'autre objectif est de valider un maximum de cadres. En effet, à l'exception du collège des instructeurs où il peut y avoir un nombre limité de places au niveau régional ou national, il



n'y a pas de quota pour les cadres. Il est fréquent d'observer des sessions avec un taux de réussite de 100%. Nous ne sommes pas dans le cadre d'un concours.

Il convient de souligner que lors des examens organisés par la CTR Est, les consignes sont le respect, la bienveillance et l'abolition de l'esprit de compétition. Cependant, n'ayant pas de connaissance des autres CTR, cela ne sous-entend en aucune manière que les autres CTR suivent ou pas ces principes.

4.1.2 Méthode(s) exprimée(s) dans le MFT

Les méthodes d'évaluation sont spécifiques à chaque niveau et doivent répondre scrupuleusement aux consignes du MFT. En effet, la validation des niveaux, notamment celle des cadres, est guidée par le MFT. Ce document décrit les conditions d'accès, le parcours à suivre en fonction du profil du candidat jusqu'à l'obtention de la certification. Autrement dit, les attentes sont clairement définies, mais laissent néanmoins une certaine marge de manœuvre aux formateurs et aux organisateurs de la formation et des épreuves. Dans le contexte de ce mémoire, il est essentiel de souligner que le MFT encourage les formateurs à mettre les candidats en situation réelle :

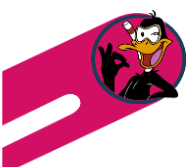
Pour les Stagiaires Guide de Palanquée GPN4 (L'exception)

Que dit le MFT ?

- Le support est une plongée d'exploration où le jury joue le rôle des plongeurs encadrés dont le niveau s'étend du plongeur débutant au plongeur confirmé.
- L'évaluation porte principalement sur les capacités d'adaptation du Guide de Palanquée au niveau réel des plongeurs et aux situations rencontrées.
- Le jury évalue la qualité de la prise en charge des plongeurs (niveau réel, état global, expérience, moyens de décompression, etc.).

Le GPN4 fait exception dans la formation des cadres par rapport aux P5, TSI, E1, E2, E3 et E4. Il est le seul niveau qui n'encourage pas à mettre le candidat dans une situation réelle, et il est clairement précisé que lors de l'examen, la situation est simulée par le jury.

Cela n'est pas très surprenant, car ce niveau n'a pas subi beaucoup de réformes, à part celle de 2014 qui a introduit une nouvelle épreuve de conduite de palanquée. Cela peut sembler étonnant, car de nos jours, la fonction principale de ce niveau est d'encadrer des plongeurs. Mais à l'origine, l'objectif principal était d'être un niveau de transition vers le MF1. À sa création, il était appelé "Niveau 4 Capacitaire" (en vue du MF1) et avait comme deuxième prérogative d'encadrer des plongeurs de Niveau 1 jusqu'à 20 mètres et de Niveau 2 jusqu'à 40 mètres. Cette notion de capacitaire a finalement été supprimée en 2000. Il est d'ailleurs même envisagé à l'heure de la rédaction de ce mémoire de supprimer une grosse partie de la théorie et de garder uniquement ce qui est nécessaire à la fonction de Guide de Palanquée. Cela donnera un sens plus opérationnel, plus proche de la réalité et des pratiques actuelles de ce niveau.



Pour les Stagiaire Pédagogique Initiateurs E1 et E2

Que dit le MFT ?

- Le stage initial a pour objectif principal de préparer le stagiaire initiateur au stage pédagogique en situation.
- Lorsque les stagiaires sont en présence de vrais élèves, le tuteur (E3 + TSI ou E4) responsable de la séance doit se trouver dans l'eau avec le stagiaire.
- Un stagiaire initiateur en cours de formation n'a aucune prérogative d'enseignement dans le Code du Sport. Le TSI présent sous l'eau est responsable de l'action pédagogique lors d'une séance avec des vrais élèves.
- Il est recommandé, lorsque c'est possible, que le stagiaire initiateur réalise des séances avec de vrais élèves...
- A l'examen,
 - Pédagogie Pratique : cette épreuve a pour objectif l'évaluation d'une séance de plongée réalisée avec un ou plusieurs élèves...
 - Pédagogie Organisationnelle : cette épreuve a pour objectif d'évaluer les capacités du candidat à organiser l'activité en toute sécurité.

Effectivement, on observe clairement que le MFT invite à former en situation réelle. À plusieurs reprises, les termes "vrais élèves" sont présents dans le texte. Il est également suggéré que l'initiateur doit être formé et évalué dans des situations réelles.

Pour les Stagiaires Pédagogiques SP MF1

Que dit le MFT ?

- Le stage initial a pour objectif principal de préparer le stagiaire MF1 au stage pédagogique en situation.
- Mise en situation pratique.
- Participation à des stages pédagogiques en situation.
- Réalisé obligatoirement en milieu naturel.
- Il est recommandé de faire travailler le stagiaire MF1 en présence de véritables élèves
- Le stagiaire est mis en situation d'enseignement.
- Il est reconnu comme E2 (il peut donc enseigner sans la présence du tuteur jusqu'à 20m)
- A l'examen :
 - Pédagogie Pratique : Cette épreuve a pour objectif l'évaluation d'une séance de plongée faite à un ou plusieurs élèves...
 - Pédagogie Organisationnelle : évaluer les capacités du candidat à organiser l'activité en toute sécurité.
 - Pédagogie Théorique : il développe devant un groupe d'élèves un sujet de théorie appliquée à la plongée.

Au même titre que l'initiateur, le MF1 peut être mis en situation réelle.



Pour les Stagiaires Pédagogiques SP MF2

Le MF2 ne fait pas partie intégrante de cette réflexion, mais à quelques subtilités près, nous sommes dans le même schéma que pour le MF1. Cela est normal dans la mesure où les réflexions et modifications pour les différents niveaux découlent le plus souvent des modifications apportées au cursus du MF2.

En résumé : il n'est nullement spécifié que la formation et les épreuves doivent être réalisées en simulation (sauf pour le GPN4) et cela laisse toute liberté au jury quant aux modalités d'organisation.

4.1.3 Méthode(s) utilisée(s) au sein du comité Est et de la FFESSM.

Étant un comité dit de l'intérieur, c'est-à-dire n'ayant aucune frontière avec un océan ou une mer, nos « terrains de jeu » sont les piscines, les fosses, les carrières, les gravières et les lacs. Cela signifie que des cadres du Comité Est peuvent être certifiés sans avoir jamais plongé en eau salée ni à partir d'une embarcation. En 2004, la CTR Est a décidé d'organiser les stages et examens exclusivement en milieu marin pour les GPN4 et les MF1. Cette décision repose sur la volonté de maintenir un brassage de l'encadrement, d'uniformiser leurs pratiques et de maintenir leurs compétences en milieu marin.

De manière générale, ces stages et examens sont assurés par un effectif minimum d'un moniteur pour deux candidats. Cela garantit la sécurité de tous, mais permet également de porter une attention suffisante aux participants et limite la pression liée au facteur temps, qui est source de stress. Les moniteurs peuvent être amenés à passer d'un stage à l'autre en fonction des besoins, notamment si un membre de l'équipe ne peut pas assurer sa mission pour une raison quelconque.

La notation est également faite sur une échelle de 0 à 20 points pour chaque épreuve, conformément aux directives du MFT. Chaque épreuve est coefficientée selon les critères spécifiés.

Pour les GPN4

L'examen est organisé par la CTR Est, sa durée réglementaire est de 4 jours maximum.

Pour pouvoir donner un maximum de chance de réussite, les stages/examens sont organisés en deux parties :

- Un stage « d'entraînement ».
- L'examen.

Le stage de 3 jours permet aux candidats de faire au moins une fois toutes les épreuves pratiques en mer en bénéficiant des conseils des encadrants.

L'examen est fait en fin de semaine sur environ 2,5 jours. Les épreuves théoriques sont réalisées en amont dans chaque département où se trouve les candidats. Ce qui permet de libérer ½ journée pour la pratique et de réduire le niveau de stress des candidats.



Pour l'épreuve de conduite de palanquée, l'aspirant tire un sujet dans une liste de sujets connus par avance et élaborés en groupe de travail par le collège des instructeurs. Conformément au MFT ils indiquent les consignes du DP, les paramètres de la plongée, le niveau des plongeurs (PE12, PE20 ou PE40) et éventuellement d'autres informations (topologie, intérêts du site, etc.). Le jury joue le rôle de l'élève en fonction du sujet.

Le jury est composé d'au moins un MF2 par candidat, éventuellement accompagné d'un MF2, MF1 ou d'un stagiaire MF2.

Pour les Initiateurs Club

L'organisation club ou départementale reste privilégiée bien que la CTR Est l'ait déjà organisé en mer en même temps que les GPN4 et MF1. Cet examen est majoritairement organisé en simulation et en milieu artificiel. Néanmoins en 2023 une initiative locale un peu innovante a organisé en continu et sur quelques jours une formation Niveau 1 en milieu naturel conduite par des initiateurs en formation. L'examen initiateur quant à lui s'est passé de manière traditionnelle sur des sujets définis par la CTR Est avec une simulation des moniteurs jouant le rôle d'élèves.

Pour les épreuves de pédagogie pratique et organisationnelle, le jury est composé d'au moins un MF2 par candidat accompagné d'un MF2, d'un MF1 TSI ou d'un stagiaire MF2. Ayant participé à plusieurs examens de différents comités départementaux, la pratique habituelle est de composer un jury de deux personnes par candidat.

Pour les MF1

L'organisation de l'examen suit scrupuleusement les consignes du MFT. Le stage final dure 5 jours consécutifs, avec un volume horaire de 35 heures. Les encadrants se concentrent principalement sur les enseignements dans l'espace de plongée de 20 à 40 mètres et mettent les candidats en situation d'examen pour les préparer. Chaque participant réalise au moins une fois chaque épreuve. Par la suite, l'examen se déroule sur 1,5 jours.

Les sujets des épreuves pédagogiques sont sélectionnés à partir d'une liste établie par un groupe de travail au sein du collège des instructeurs. Ces sujets sont regroupés en packs comportant les trois épreuves de pédagogie (organisationnelle, pratique et théorique). Les candidats tirent au hasard un pack au début du stage. Cela a pour objectifs :

- D'équilibrer la difficulté des sujets, en veillant à ce que chaque candidat ait un sujet considéré comme difficile, un facile et un sujet de niveau moyen. (Même si cela reste subjectif).
- De permettre l'organisation des épreuves en termes de lieu, de matériel, de bateau, de planning, etc.

Seul le président du jury a connaissance des sujets tirés au hasard, afin d'éviter toute dérive ou partialité.

Pour les trois épreuves de pédagogie, le jury est constitué d'un ou plusieurs Instructeurs Régionaux aidés d'un ou plusieurs MF2 par candidat. Ce binôme peut être accompagné par un stagiaire MF2 (ce dernier observe uniquement). Après l'épreuve, le jury délibère sur la note attribuée et la justifie en quelques mots sur une fiche qui sera archivée.



Dans le cas d'une note inférieure à 10/20, et surtout d'une note éliminatoire inférieure ou égale à 5/20, le jury doit détailler les raisons qui ont conduit à ce résultat. Ainsi, le candidat a le droit de demander des explications et il recevra un retour précis afin de pouvoir travailler sur ses points faibles.

4.1.4 La notation au sein de la CTR Est

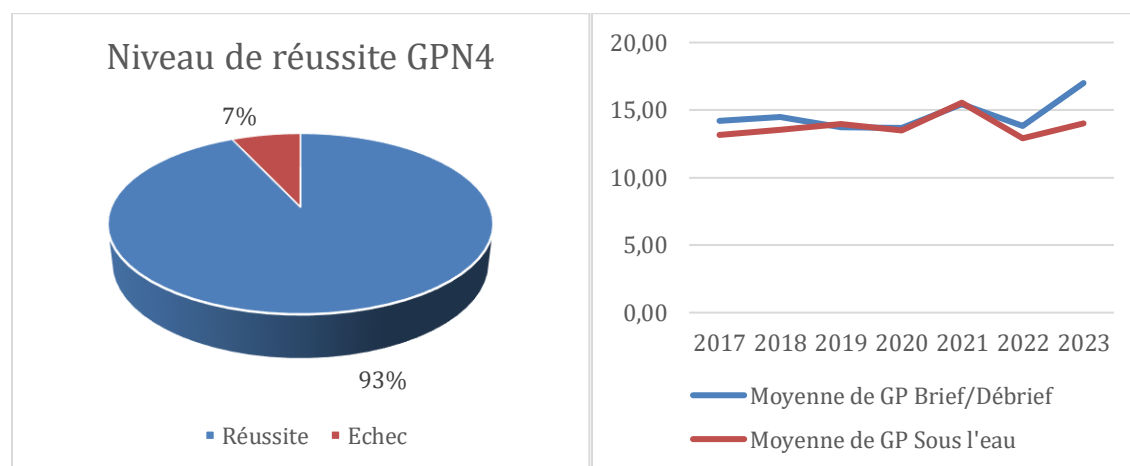
L'objectif de ce mémoire n'est pas d'examiner les critères et la méthode de notation en tant que tels. Cependant, il est intéressant de connaître le niveau de notation afin d'avoir une référence à comparer avec les propositions de ce mémoire si elles venaient à être mise en œuvre.

Dans le processus de délibération de la note, les membres du jury attribuent leur note individuellement, sans concertation préalable. Ces notes sont ensuite révélées et discutées. Dans la plupart des cas, les notes sont souvent identiques à un point près. Cependant, il peut arriver qu'il y ait des écarts plus importants, et dans ce cas, chaque membre apporte ses arguments pour parvenir à une note finale, cela permet aussi d'homogénéiser nos notations.

Historique des notes

L'étude des notes sera limitée aux candidats GPN4 et MFI, car celles des initiateurs sont transmises par les départements. Elles sont rentrées dans le système national mais ne sont pas archivées en région.

Pour les GPN4

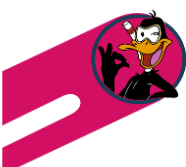


Le taux de réussite à l'examen GPN4 sur la CTR Est est de 93%. Ce qui semble être un résultat très honorable.

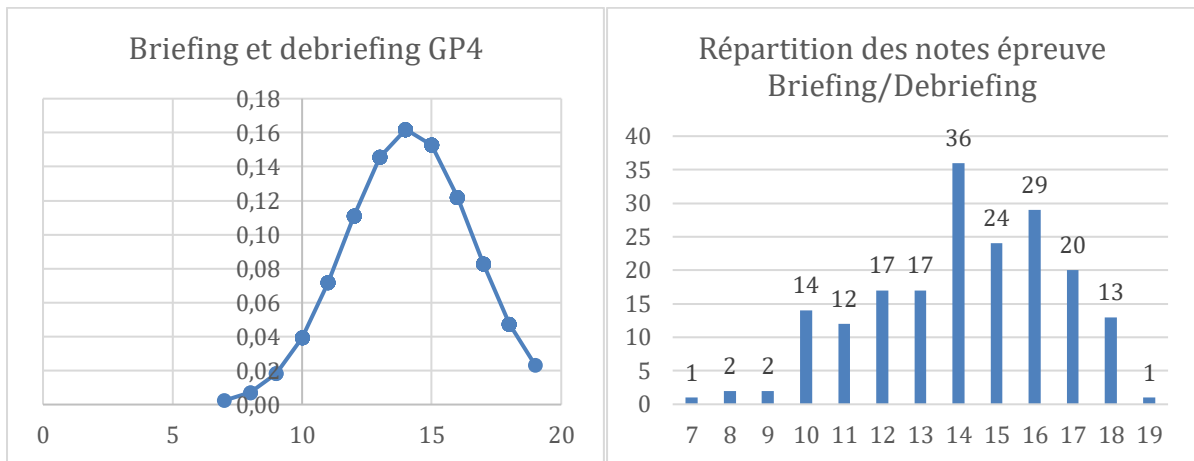
Examinons maintenant en détail les épreuves qui nous intéressent.

Pour l'évaluation du briefing/débriefing, les notes sont réparties comme suit :

- Note moyenne de 14,14 (Écart Type : 2,46)
- Note Mini : 7

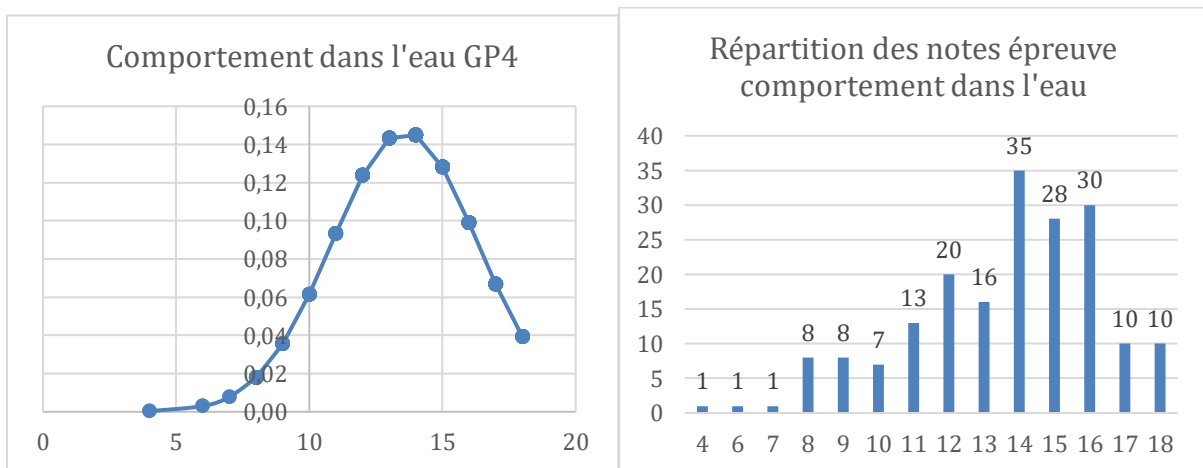


- Note Maxi : 19



Pour l'évaluation du comportement dans l'eau, les notes sont réparties comme suit :

- Note moyenne de 13,58 (Écart Type : 2,72)
- Note Mini : 4
- Note Maxi : 18



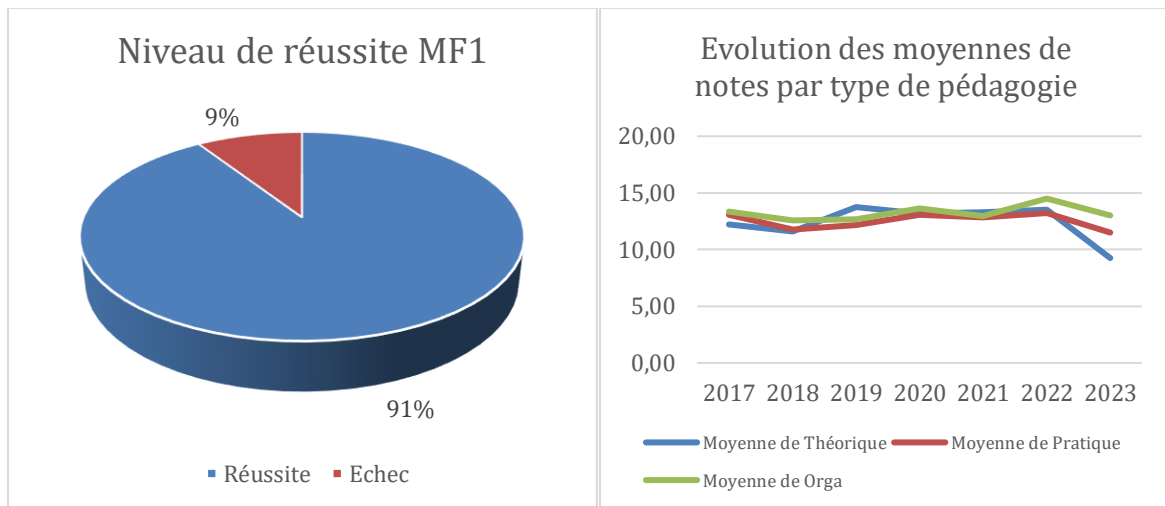
Il est à noter que pour ces deux épreuves, le jury note généralement au-dessus de la moyenne.

En ce qui concerne le comportement dans l'eau, la probabilité qu'un candidat obtienne une note inférieure à 10 est de 9,38%. Cela signifie que le risque d'échouer à cette épreuve est plus élevé que le risque global d'échec à l'examen qui est de 7%.

Pour ce qui est du briefing et du débriefing, la probabilité d'échec est de 4,60%, inférieur aux autres épreuves.



Pour Les MF1

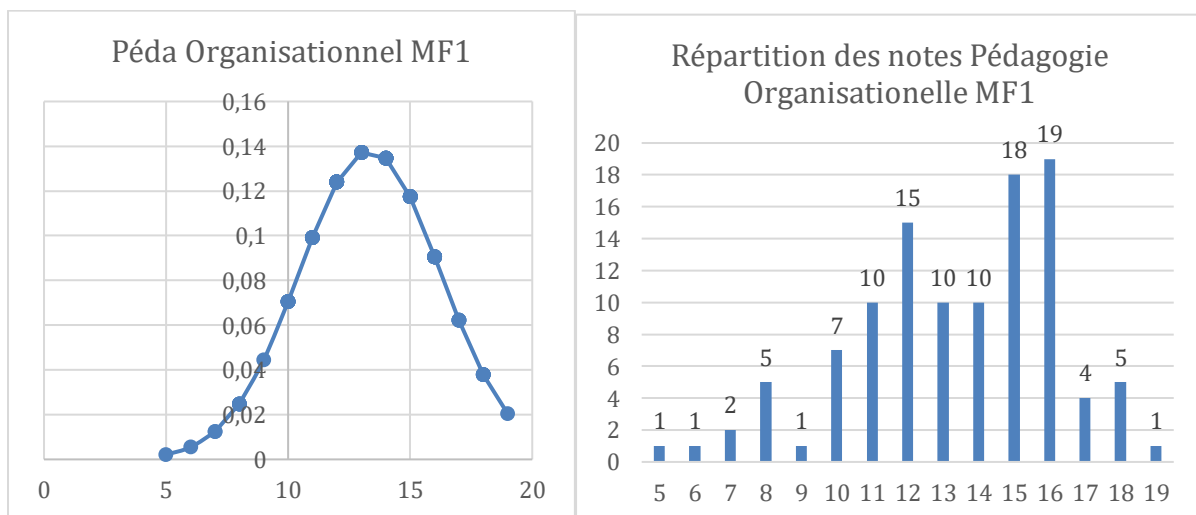


Le taux de réussite à l'examen MF1 sur la CTR Est est de 91%. Ce qui est un résultat très honorable.

Examinons maintenant en détail les épreuves qui nous intéressent.

Pour la pédagogie Organisationnelle, les notes sont réparties comme suit :

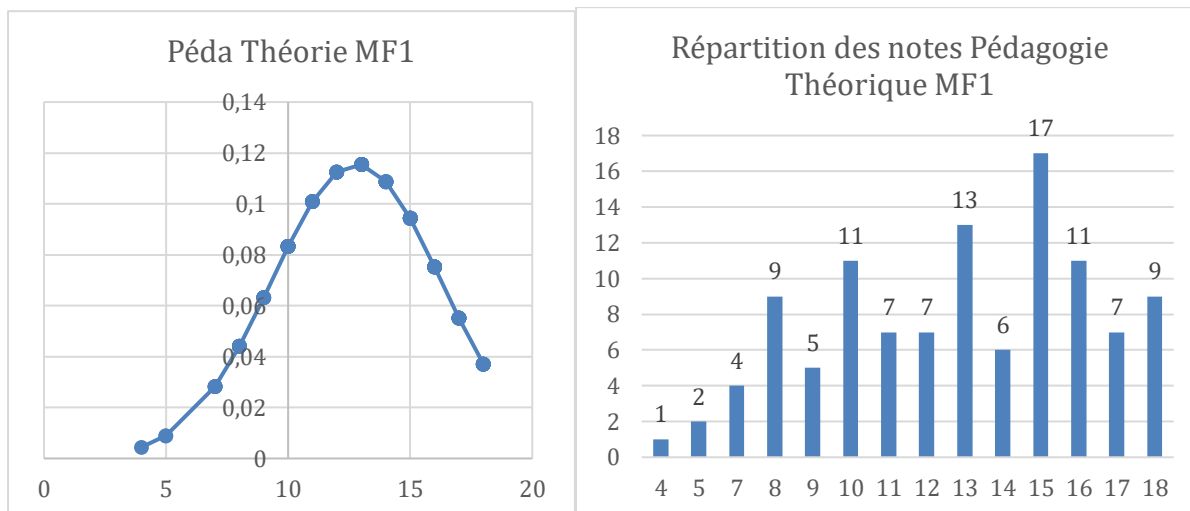
- Note moyenne de 13,35 (Écart Type : 2,89)
- Note Mini : 5
- Note Maxi : 19



Pour la pédagogie théorique, les notes sont réparties comme suit :

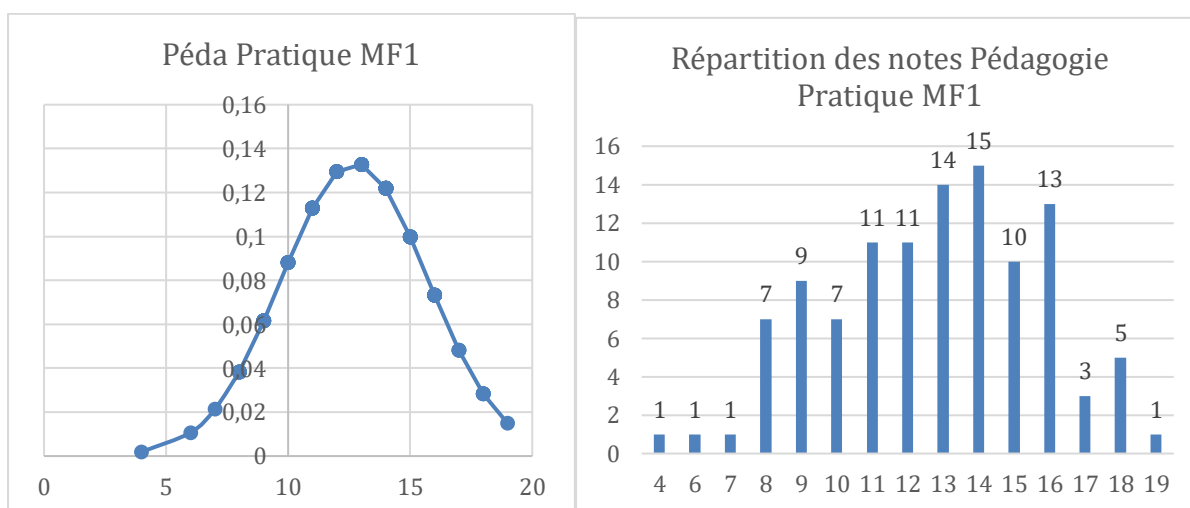
- Note moyenne de 12,80 (Écart Type : 3,45)
- Note Mini : 4
- Note Maxi : 18





Pour la pédagogie Pratique, les notes sont réparties comme suit :

- Note moyenne de 12,72 (Écart Type : 2,99)
- Note Mini : 4
- Note Maxi : 19

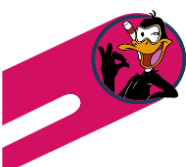


Pour ces trois épreuves, l'écart type est plus élevé que pour les épreuves du GPN4, ce qui signifie que les notes sont réparties de manière plus étendue sur l'échelle de notation.

Mais quel est le niveau de risque d'échec à ces épreuves ?

- Pédagogie Organisationnelle : 12.31% de risque d'avoir une note inférieure à 10
- Pédagogie Théorique : 20.87% de risque d'avoir une note inférieure à 10
- Pédagogie Pratique : 18.12% de risque d'avoir une note inférieure à 10

Nous constatons que ces épreuves ont toutes un niveau de risque supérieur à la moyenne de toutes les épreuves et particulièrement les pédagogies pratique et théorique qui est d'environ 1/5.



4.1.5 Quelles sont les causes possibles d'échouer aux épreuves

Nous constatons que chaque épreuve prise individuellement comporte un risque d'échec mais dans la globalité de l'examen le risque est bien moins important. Il faut donc que les candidats se rassurent et que la réussite repose sur un profil général avec ses forces et ses faiblesses.

D'autre part, il est important de noter que les échecs ne sont pas nécessairement définitifs et peuvent être salutaires. J'ai personnellement vécu cette expérience. Je me suis présenté à l'examen MF2 sans être prêt en pédagogie. Avec le recul, je suis finalement content d'avoir échoué dans ce groupe d'épreuves, car il était évident que je manquais de structure. J'aimerais également profiter de cette occasion pour remercier encore Anne CORBE et Georges LIVET tous deux Instructeurs Fédéraux Nationaux de m'avoir accompagné après mon échec vers cette nouvelle vie de la pédagogie au deuxième degré.

Dans un autre cas, j'étais membre du jury, appelé « jury professionnel », lors d'un examen de BTS (brevet de technicien supérieur) et dans ma spécialité. Une jeune femme s'est présentée à cette épreuve et il était clair qu'elle ne maîtrisait absolument pas son sujet, il en était d'ailleurs de même dans les autres épreuves. L'année suivante, je l'ai retrouvée dans la même épreuve, complètement transformée. Elle a présenté son sujet avec une maîtrise frôlant la perfection. Quelques heures plus tard, je suis allé la féliciter en lui indiquant que j'étais très heureux qu'elle ait échoué la première fois, car ce redoublement lui avait été salvateur et qu'elle avait su transformer cet échec en un merveilleux résultat.

J'ai également été confronté à la situation où j'ai dû donner une note éliminatoire. Je peux vous assurer que ce n'est pas une tâche facile, car cela signifie que vous renvoyez directement le candidat à l'échec, sans même prendre en compte les résultats des autres épreuves. Certains critères clairement définis dans le référentiel de formation, tels que la sécurité de l'élève lors de l'acte d'enseignement ou lors d'une intervention sur un plongeur en difficulté, entraînent l'élimination du candidat. Cependant, le jury peut décider, lors des délibérations finales, de lever l'élimination si le candidat présente un profil global suffisant ou si l'on considère que l'échec est un incident isolé en se basant sur ses performances lors du stage précédant l'examen. En ce qui concerne le candidat qui ne remplissait aucune de ces exceptions, sa réaction à l'annonce des résultats a été relativement violente. Je n'ai jamais eu l'occasion de le revoir, mais j'espère sincèrement qu'il a été en mesure de faire preuve d'introspection et de rebondir de manière positive face à son échec.

Il est difficile de désigner un facteur comme étant le plus important pour expliquer un échec à un examen ou à une épreuve, car cela peut varier selon les individus et les circonstances. Cependant, voici quelques facteurs fréquents qui peuvent contribuer à des résultats insatisfaisants :

Manque de préparation adéquate :

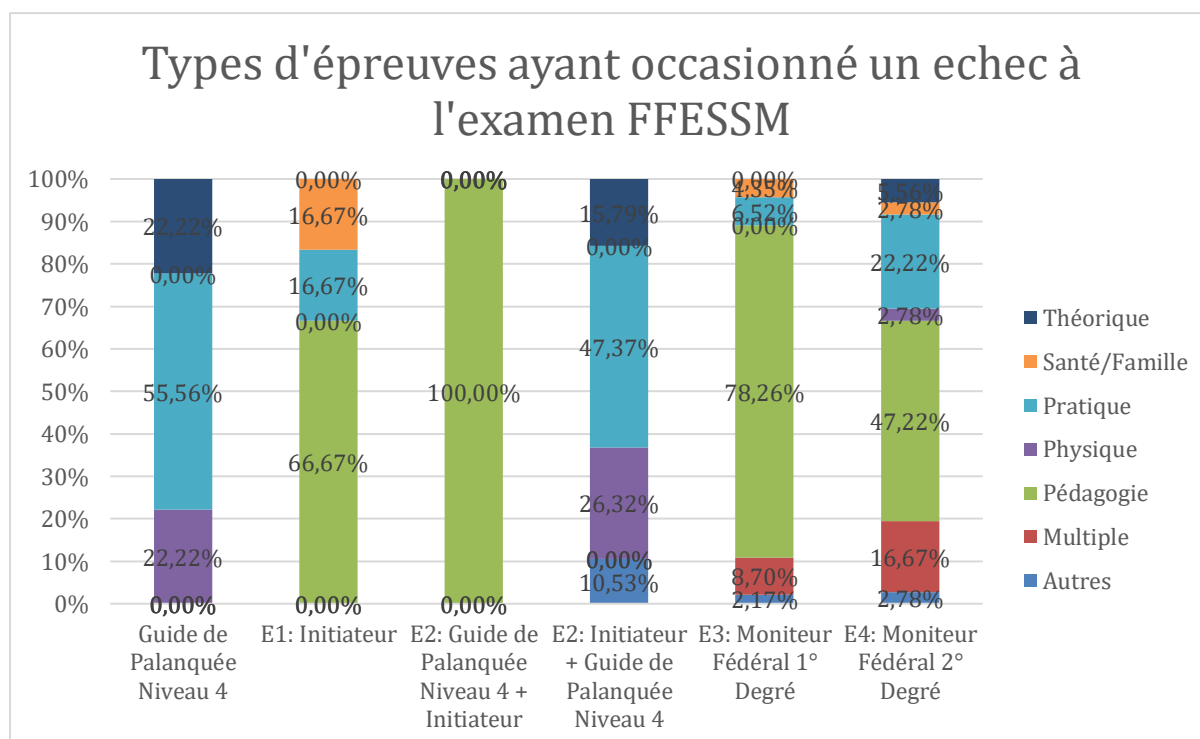
Une préparation insuffisante est souvent l'un des principaux facteurs d'échec aux examens ; parfois on observe aussi une mauvaise gestion du temps de préparation et/ou une sous-estimation des exigences de l'examen.

Pour évaluer la tendance des différents types d'épreuves en cause, nous les avons classées en six catégories :



- Physique : PMT, mannequin, apnée, capelé, RSE
- Pédagogie : théorique, pratique, orga
- Pratique : DTMR, DTH, IPD, guidage de palanquée
- Théorie : toutes les épreuves écrites
- Santé/Famille : Abandon involontaire
- Autres (au nombre insuffisant pour être étudié)

Concernant les E1, E2, E3 et E4, il est évident que la pédagogie est la première cause d'échec à l'examen. À contrario pour les GPN4 c'est la pratique qui en est la cause. Les graphiques ci-dessous le démontrent amplement.

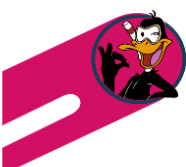


Mauvaise gestion du stress : le stress excessif avant ou pendant l'examen peut avoir un impact négatif sur les performances. L'anxiété, la panique ou le manque de confiance en soi peuvent perturber la concentration, les capacités et compétences.

Il convient de noter que l'évaluation précise du stress est complexe, subjective et dépendante de chaque individu. Il n'existe pas d'échelle standard universelle pour mesurer le stress pendant les examens. Cependant, pour fournir une représentation conceptuelle, nous pouvons considérer les niveaux de stress de manière approximative sur une échelle de 0% à 100%, en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une simplification :

De 0 à 30%, nous pouvons considérer que le stress n'est pas suffisamment présent pour exercer une quelconque influence sur le candidat pendant un examen.

De 31% à 60%, c'est un stress modéré. Cela signifie que le niveau de stress est perceptible, mais il reste gérable et peut même être bénéfique pour stimuler la motivation et la performance.

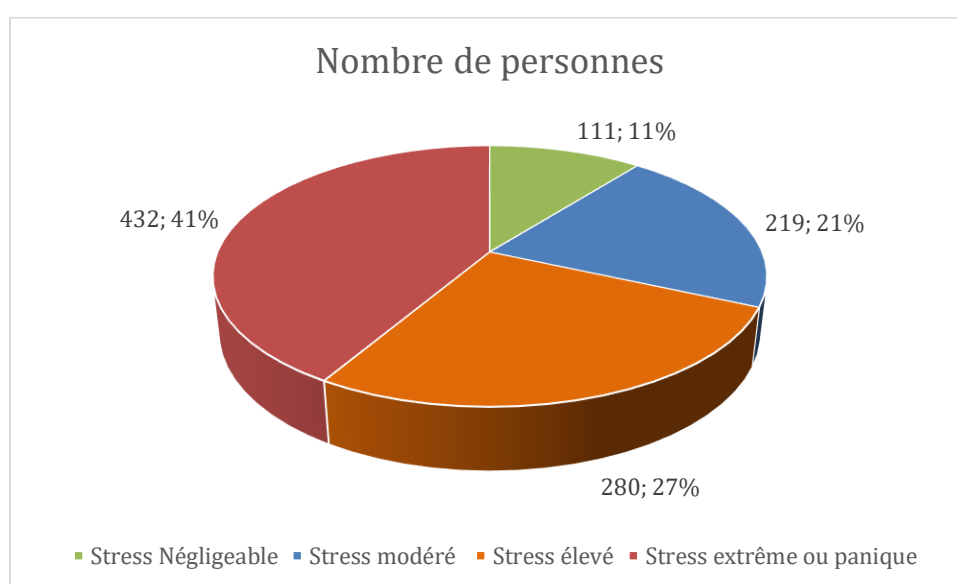


De 61% à 80%, c'est un stress élevé. À ce niveau, le stress commence à être plus préoccupant, avec des symptômes plus prononcés et une plus grande perturbation de la concentration et des performances.

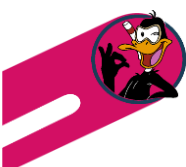
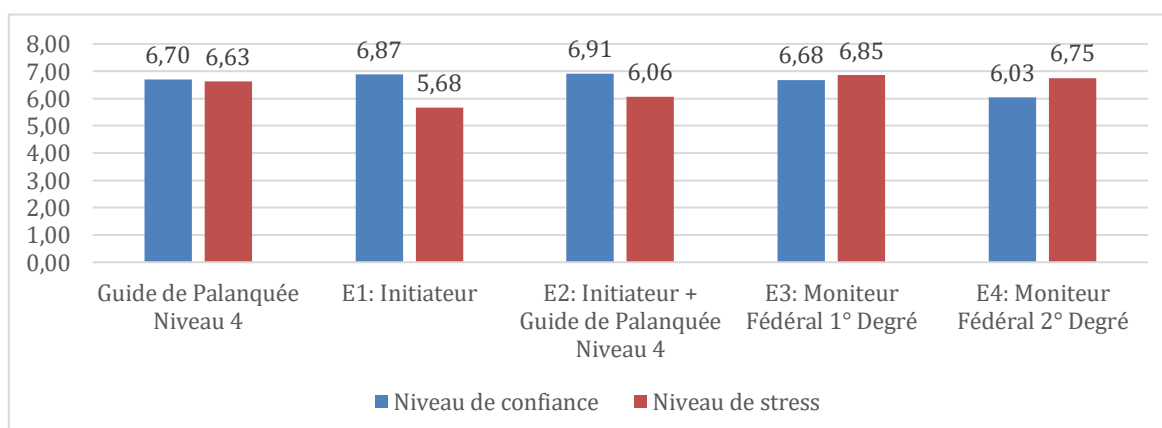
De 81% à 100%, c'est un stress extrême ou de panique. À ce niveau, le stress devient extrêmement perturbateur, avec une anxiété intense, une perte totale de concentration et des réactions physiques marquées.

L'échelle de stress est une représentation simplifiée pour aider à comprendre les niveaux relatifs de stress, mais elle ne doit pas être considérée comme une mesure précise ou absolue. Chaque individu a sa propre perception et expérience du stress, et il est essentiel de prendre en compte cette subjectivité.

Néanmoins, notre sondage a révélé que 68% des candidats ont connu une altération partielle ou totale de leurs capacités, due au stress.



Dans ce même sondage il est intéressant de constater que malgré des niveaux de confiance élevés des candidats pour la réussite de leur examen, situés entre 6 et 6,9 sur une échelle de 10, le stress demeure très présent. Cette observation peut sembler logique, car plus le niveau de stress augmente, plus la confiance a tendance à diminuer, et vice versa.



Nous pouvons expliquer cette relation en considérant certains facteurs psychologiques. Lorsque le niveau de stress est modéré, il peut stimuler la motivation et la vigilance (mais aussi la confiance en soi !), ce qui peut conduire à une confiance accrue en ses capacités. Cependant, à mesure que le niveau de stress devient plus élevé, il peut commencer à perturber la concentration et les performances, entraînant une baisse de confiance.

Cette dynamique entre le stress et la confiance peut varier d'une personne à l'autre en fonction de leur tolérance au stress, de leur expérience antérieure avec des situations similaires, et de leurs mécanismes de gestion du stress. Il est important de noter que ces observations sont basées sur des tendances générales et qu'il peut y avoir des variations individuelles significatives.

En résumé, bien que des niveaux élevés de confiance puissent exister, il est possible que le stress persiste en raison de la complexité des interactions entre ces deux facteurs psychologiques.

Problèmes de santé : Des problèmes de santé physique, tels qu'une maladie ou un manque de sommeil, peuvent affecter la capacité à se concentrer et à fonctionner efficacement pendant un examen. De même, des problèmes de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression ou le manque de motivation peuvent entraver les performances à l'examen.

Ce problème est très peu présent dans les causes d'échec. Quatre personnes sur 118 qui se sont exprimées sur un échec à l'examen ont eu ce type de problème.

Erreurs de gestion du temps :

Une mauvaise gestion du temps pendant l'examen peut entraîner des réponses incomplètes ou bâclées, voire l'incapacité de terminer l'examen dans les délais impartis. Dans le cas des épreuves pédagogiques, il est accordé 30 minutes au candidat pour préparer sa séance. Bien qu'il n'y ait pas de remontée de difficulté particulière à ce sujet, ce moment est très important. Le candidat peut facilement perdre du temps en essayant de mettre un maximum d'informations sur ses feuilles pour se rassurer lors de la présentation. Il est fréquent de constater que des candidats sont destabilisés par leurs propres notes et finissent par oublier des points clés lors de leur prestation.

Dans ces situations, il est essentiel pour les candidats de gérer efficacement leur temps de préparation. Il est important de prioriser les informations essentielles, de structurer sa séance de manière claire et concise, de se concentrer sur les aspects les plus importants à présenter. En essayant de tout inclure sur les feuilles de manière précipitée, les candidats risquent de se perdre et de manquer d'organisation lors de leur présentation, ce qui peut nuire à leur performance globale.

Il est donc recommandé aux candidats de planifier leur temps de préparation de manière stratégique, en accordant suffisamment de temps à chaque étape, tout en gardant à l'esprit l'objectif principal de la séance. De plus, il peut être utile de s'entraîner à la gestion du temps lors des sessions de préparation afin de se familiariser avec la durée disponible et de développer des stratégies efficaces pour maximiser l'utilisation du temps imparti.

En résumé, une gestion inadéquate du temps de préparation peut avoir un impact négatif sur la performance lors des épreuves pédagogiques. Il est important pour les candidats de



prioriser les informations, de structurer leur séance de manière claire et concise et de s'entraîner à gérer efficacement leur temps pour éviter les pertes de points dues à une préparation précipitée.

Manque de compréhension des instructions ou du contenu :

Si les instructions de l'examen ne sont pas claires ou si les candidats n'en comprennent pas le contenu, cela peut conduire à des réponses incorrectes ou inappropriées. De plus, le fait de sortir du sujet peut également être une cause d'échec. Cependant, il convient de noter que dans certains cas, en fonction des jurys, cela ne conduit pas nécessairement à une note éliminatoire, voire à une note proche de l'élimination. Dans le format d'examen actuel, les évaluateurs peuvent évaluer les compétences pédagogiques des candidats sans les pénaliser pour leur incompréhension du sujet. L'essentiel est d'identifier si le candidat s'écarte du sujet par inattention due au stress ou à d'autres facteurs, ou s'il manque réellement de connaissances concernant la matière à enseigner.

Il est donc crucial pour les candidats de bien comprendre les instructions de l'examen et d'assimiler pleinement le contenu requis. Ils doivent également être attentifs et focalisés pendant l'examen afin de rester concentrés sur le sujet et éviter de dévier. En cas d'incertitude sur les attentes ou les exigences, il est conseillé de demander des éclaircissements aux examinateurs ou aux surveillants.

Il est également important de souligner que chaque jury et chaque examen peuvent avoir leurs propres critères d'évaluation. Certains peuvent être plus indulgents quant aux erreurs hors sujet, tandis que d'autres peuvent être plus stricts. Il est donc essentiel de se familiariser avec les attentes spécifiques de l'examen et de s'y conformer autant que possible.

En résumé, une incompréhension des instructions ou du contenu de l'examen, ainsi que le hors sujet, peuvent être des causes d'échec. Cependant, dans certains cas, les évaluateurs peuvent évaluer les compétences pédagogiques des candidats indépendamment de leur compréhension du sujet. Il est essentiel pour les candidats de bien comprendre les instructions, de rester concentrés et de s'assurer de répondre de manière appropriée aux attentes du sujet.

Facteurs externes perturbateurs :

Les facteurs externes tels que des bruits distrayants, un environnement inconfortable ou des problèmes techniques peuvent avoir un impact négatif sur les performances lors d'un examen. Ces éléments peuvent perturber la concentration et la capacité à se focaliser sur les tâches requises.

Prenons l'exemple d'une situation vécue dans notre CTR. À la suite de conditions de chaleur extrêmes lors d'un stage à la base fédérale de Niolon en juillet 2019, la CTR a pris la décision de déplacer les stages d'été en Corse, où les conditions d'hébergement sont plus convenables. Cette décision a été motivée par le souci de créer un environnement plus propice à l'apprentissage et à la performance des candidats pour cette période de chaleur particulièrement éprouvante.



Il est important de reconnaître l'importance de créer un environnement propice à la réussite des examens. Des conditions adéquates, telles qu'un espace calme et confortable, une bonne ventilation, une température appropriée et des équipements fonctionnels, peuvent contribuer à réduire les perturbations externes et permettre aux candidats de se concentrer pleinement sur leur examen.

Il est également essentiel que les organisateurs d'examens et les évaluateurs prennent en compte ces facteurs externes et fassent de leur mieux pour minimiser leur impact sur les performances des candidats. Cela peut inclure la sélection d'emplacements appropriés, la mise en place de mesures pour réduire les bruits distrayants, la résolution rapide des problèmes techniques, et la prise en compte des conditions environnementales pour assurer le confort des candidats.

En conclusion, les facteurs externes tels que les bruits, l'inconfort environnemental ou les problèmes techniques peuvent avoir un impact négatif sur les performances lors d'un examen. Il est important pour l'organisation de prendre toutes les mesures afin de créer un environnement propice à la concentration et à la réussite des candidats, en tenant compte de ces facteurs externes et en veillant à ce que les conditions d'examen soient convenables.

Jeu de rôle

Dans un premier temps, définissons ce terme. Le jeu de rôle est une technique ou une activité par laquelle une personne interprète le rôle d'un personnage (réel ou imaginaire) dans un environnement (réel ou fictif). Le participant agit à travers ce rôle par des actions physiques ou imaginaires, des actions narratives (dialogues improvisés, descriptions, jeu) et des prises de décision sur le développement du personnage et de son histoire. Cette méthode est utilisée dans plusieurs domaines tels que : la thérapie individuelle ou de groupe (inventée par J. L. Moreno, psychiatre du début du siècle), dans des activités récréatives liées au domaine théâtral, comme méthode socio-éducative pour analyser des comportements et ce qui nous intéresse particulièrement comme méthode pédagogique.

Le jeu de rôle fait partie intégrante de nos méthodes pédagogiques et d'évaluation, en particulier lors des examens. Nous ne pouvons pas affirmer qu'il est un facteur d'échec, mais il contribue à ne pas concentrer toute l'attention du jury sur la pédagogie ou le savoir-faire du candidat.

Le jeu de rôle monopolise une partie de la mémoire de travail. Selon les travaux de [John SWELLER](#) (Psychologue Australien) sur [la charge cognitive](#). Notre mémoire ne peut traiter qu'un nombre limité d'informations, ce qui influence leur traitement. Du côté du jury comme des candidats, le jeu de rôle va donc avoir un impact sur la charge perceptive et/ou cognitive, et donc sur leurs performances.

Pour les candidats GPN4, ils ont un évaluateur qui joue le rôle du plongeur qu'ils doivent encadrer. Le candidat doit donc faire abstraction du fait qu'il a un évaluateur devant lui et le considérer comme un véritable plongeur.

Pour les candidats au MF1 et en pédagogie pratique, la situation est sensiblement identique à l'épreuve du GPN4 mis à part l'acte d'enseignement. Pour la pédagogie organisationnelle



et théorique, l'impact du jeu de rôle a de plus grande conséquence avec une l'interaction verbale plus importante. En conséquence, l'examineur évite d'intervenir ou limite au strict minimum sa participation dans le but louable d'éviter d'influencer ou de déstabiliser le candidat. Pour simuler l'interaction avec ses élèves le candidat joue les deux rôles (Il répond à ses propres questions).

En ce qui concerne le MF2, le jeu de rôle est présent à la fois pour le candidat et pour l'évaluateur, sauf pour la pédagogie à 50m qui reste du 1^{er} degré où il peut rencontrer les mêmes difficultés que le GPN4. Néanmoins son parcours lui apporte plus d'expérience dans ce domaine.

Le candidat peut se sentir gêné par ces situations pour plusieurs raisons :

- Il peut rencontrer des difficultés à jouer un rôle.
- Il peut rencontrer d'autant plus des difficultés à jouer les deux rôles.
- Il peut avoir du mal à considérer l'évaluateur comme un élève ou un cadre en formation.

Tous ces éléments peuvent éloigner le candidat de son rôle de formateur ou d'encadrant et créer des obstacles lors de l'examen.

Il est important de noter que cette approche par le jeu de rôle vise à évaluer les compétences du candidat dans des situations réelles et variées, où il doit faire preuve d'adaptabilité et de flexibilité. Bien que cela puisse être déstabilisant pour certains candidats, cela offre également l'opportunité de mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences dans des contextes authentiques. En s'entraînant et en se familiarisant avec cette approche, les candidats peuvent progressivement surmonter ces difficultés et se sentir plus à l'aise lors des examens.

Ce jeu de rôle peut également avoir un impact sur l'évaluation des examinateurs, car ils doivent se mettre dans la peau de l'élève. En effet, au début de sa présentation devant le jury, le candidat contextualise son cours, positionne ses élèves et justifie ses choix pédagogiques. Cela permet au jury de se mettre à la place de l'élève. Si le candidat ne contextualise que peu ou pas la situation, le jury devra faire l'effort de l'imaginer. Cette situation peut à la fois influencer le jugement du jury et les réactions du candidat.

Effectivement, ces situations peuvent affecter la qualité de la performance du candidat et limiter sa capacité à exprimer pleinement son potentiel pédagogique. Lorsque le candidat doit faire abstraction du fait qu'il a un évaluateur devant lui et le considérer comme un véritable plongeur ou un élève, cela peut entraîner une certaine gêne ou une altération de sa prestation.

De même, on peut se poser la question quant au rôle du jury dans ces situations. Est-ce que le jury est réellement en mesure d'exercer pleinement son rôle d'évaluateur ? Est-ce que leur attention n'est pas détournée ou diminuée lorsqu'ils jouent le rôle du plongeur ou de l'élève ? Joue-t-il son rôle de manière totalement neutre ? Car il est important de reconnaître que le jeu de rôle du jury est susceptible d'être influencé par des opinions personnelles, des préférences individuelles ou des biais involontaires ce qui n'est pas le cas de vrais élèves.



Ces questions soulèvent des préoccupations légitimes quant à l'équité et à la capacité du jury à évaluer de manière objective et précise les compétences pédagogiques des candidats. Il est important de prendre en compte ces aspects lors de la conception et de la mise en place des épreuves d'évaluation, afin de garantir une évaluation juste et pertinente. D'ailleurs, l'organisation actuel des stages minimise ce phénomène avec une réunion d'harmonisation préalable aux épreuves

Excès de confiance

Cela arrive rarement, mais le cas peut se présenter. Les candidats, forts de leurs capacités physiques ou de leur intelligence, peuvent se considérer ou s'évaluer comme étant à la hauteur, voire se considérer bien meilleurs que les autres.

L'excès de confiance est une surestimation de ses propres compétences, connaissances ou capacités par rapport à la réalité. Dans le contexte d'un candidat lors d'un examen, cela signifie qu'il peut croire qu'il est mieux préparé qu'il ne l'est réellement.

L'excès de confiance peut avoir des conséquences positives ou négatives. D'un côté, une certaine dose de confiance peut être bénéfique, car elle peut aider le candidat à se sentir calme, concentré et motivé, ce qui peut améliorer ses performances. Cependant, un excès de confiance peut également conduire à une sous-estimation des efforts nécessaires pour réussir un examen et à une négligence dans la préparation. Cela peut entraîner une performance inférieure à celle attendue.

Cette confiance peut être naturelle, mais elle peut aussi être influencée par des succès antérieurs ou par des évaluations positives reçues lors de leur formation. En effet, il est parfois difficile pour un formateur d'aborder les faiblesses de son élève. En tant que formateur associatif, une certaine camaraderie voire une amitié peuvent exister. Le formateur, conscient de cet excès de confiance, peut donc avoir quelques inquiétudes à froisser son élève.

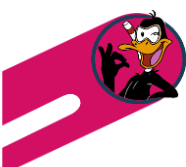
La pression sociale ou l'environnement compétitif de l'examen peuvent également jouer un rôle en augmentant la confiance du candidat.

Concernant le sentiment de supériorité vis-à-vis des autres, il peut être lié à une perception exagérée de ses propres capacités et réalisations. Cela peut être lié à l'excès de confiance dont nous avons discuté précédemment. Il peut également être utilisé comme une stratégie d'adaptation pour compenser des sentiments d'insécurité ou une faible estime de soi.

Il est important de noter que ce sentiment peut avoir des conséquences négatives sur les relations interpersonnelles et le bien-être général. Cela peut entraîner une attitude condescendante et un manque d'empathie envers les autres. Ces comportements peuvent engendrer des conflits, des ressentiments et des difficultés dans les interactions sociales.

En ce qui concerne ces deux sentiments fondamentalement liés, les formateurs peuvent jouer un rôle en renvoyant au futur candidat une évaluation juste et justifiée. Ainsi, le candidat aura une vision plus réaliste de ses compétences et de sa performance.

Le candidat peut quant à lui s'ouvrir aux autres afin de pouvoir progresser et avoir une vision plus équilibrée de lui-même et des autres.



Conclusion Globale sur les causes d'échecs :

Nous réfutons la méthode "pédagogie par l'échec", elle ne devrait donc pas être mise en œuvre dans l'apprentissage. Ce n'est pas pour autant qu'il ne peut pas être présent. Il faut donc le considérer comme une aide à l'identification des domaines dans lesquels le candidat peut s'améliorer. En considérant l'échec comme une opportunité, il permet au candidat de s'ajuster, d'aborder une approche différente ou d'établir une meilleure stratégie d'approche. Cela deviendra une force pour mieux gérer son stress face à l'épreuve et ainsi permettre au candidat d'augmenter ses chances de réussite lors des examens.

Il est essentiel de souligner que chaque personne réagit différemment à l'échec et que certains peuvent trouver difficile de voir une opportunité d'apprentissage dans leurs erreurs. Il est donc nécessaire que le formateur dédramatise cette situation afin d'encourager le candidat dans sa progression.

4.1.6 Les méthodes d'évaluations influencent-elle les résultats et si oui comment ?

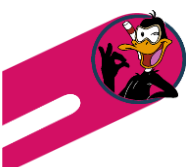
La réponse est intuitivement oui : les méthodes d'évaluation utilisées peuvent exercer une influence sur les résultats des examens, mais aussi sur la mise en valeur des compétences des candidats. Sans dresser une liste exhaustive, il est évident, par exemple, qu'un questionnaire à choix multiples (QCM) ne constitue pas la meilleure méthode pour évaluer des aptitudes pédagogiques.

Il convient de noter que le choix de la méthode d'évaluation dépend souvent des objectifs d'apprentissage spécifiques et des compétences à évaluer. Une combinaison de différentes méthodes d'évaluation peut être utilisée afin d'obtenir une vision plus complète des compétences et des connaissances des candidats.

Il est également important de prendre en compte d'autres facteurs telles que la clarté des consignes, la validité et la fiabilité des évaluations, ainsi que les biais potentiels dans le processus d'évaluation. Tous ces éléments peuvent avoir une influence sur les résultats des examens.

En dernier lieu, le type d'évaluation peut également influencer le comportement du candidat face à l'épreuve, tels que le niveau de son stress. Le candidat peut adopter des stratégies de réponse pour optimiser ses chances, faire preuve de plus ou moins d'engagement, de motivation et rencontrer plus ou moins de difficultés dans la gestion du temps. Il peut même adopter des comportements différents lors de la préparation et pendant l'examen afin de présenter une image contraire à son tempérament, dans le but de maximiser ses chances en accord avec les préférences supposées des jurys.

Il est important de reconnaître que chaque candidat peut réagir différemment au type d'évaluation en fonction de ses préférences, de ses forces et de ses faiblesses. Les concepteurs d'évaluation doivent prendre en compte ces facteurs et s'efforcer de créer des évaluations équilibrées qui reflètent les compétences et les connaissances attendues, tout en minimisant les effets indésirables sur le comportement des candidats.



Au sein de la FFESSM et à fortiori au sein de la CTR Est la méthode d'évaluation consiste à mettre les candidats en **situations simulées** lors des épreuves d'encadrement et de pédagogie.

Dans les 30 minutes de face-à-face avec le jury, le candidat commence par s'adresser à celui-ci pendant généralement 2 ou 3 minutes, en contextualisant sa démarche pédagogique. Ensuite, le candidat et le jury endossent respectivement leurs « personnages » et se lancent dans un jeu de rôle. Ce protocole est désormais bien maîtrisé par les jurys et les candidats. En effet, on constate que les futurs encadrants sont préparés à cet exercice.

Influences positives de la méthode d'évaluation en situation simulée :

Cadre maîtrisé : les paramètres du cours sont figés pour un type d'élève spécifique.

Connaissance des sujets : le candidat a été formé sur les sujets qui sont utilisés pour l'évaluation, il n'est pas en terrain inconnu.

Pratique : le candidat est évalué de manière pratique et non conceptuelle.

Interaction avec le jury : le candidat peut exposer ses intentions pédagogiques.

Aide indirecte du jury : le jury peut fournir des réactions immédiates et personnalisées au candidat en cas de dérive. Si celui-ci est capable d'analyser la réaction du jury, il peut rectifier son approche.

Réactions du jury toujours adaptées : le jury ne mettra pas le candidat en difficulté.

Réalisme relatif : la situation s'approche très fortement de la réalité, ce qui permet aux candidats de démontrer leurs compétences pédagogiques dans des conditions proches de la réalité.

Évaluation contextuelle : les épreuves en situation simulée permettent au jury de créer un contexte spécifique pour évaluer les compétences pédagogiques des candidats. Ils peuvent concevoir des scénarios réalistes qui reflètent les défis auxquels les candidats peuvent être confrontés dans leur pratique future.

Authenticité : les simulations permettent d'évaluer les compétences et les comportements des candidats dans des contextes pertinents, assimilés au réel, offrant ainsi une évaluation plus authentique de leurs capacités.

Application pratique des connaissances : la simulation met l'accent sur l'application des connaissances et des compétences dans des situations concrètes, ce qui permet d'évaluer la capacité des candidats à transférer leurs apprentissages théoriques dans des scénarios pratiques.

Influences négatives de la méthode d'évaluation en situation simulée :

Connaissance des sujets : le candidat peut se contenter de « bachoter » les sujets sans réellement assimiler les méthodes et les stratégies pédagogiques.



Réalisme limité : en théorie, les évaluateurs jouent le rôle d'élèves, mais afin de ne pas influencer le candidat, les réponses lors des appels à participation du candidat moniteur restent très limitées voir absentes.

Stress et pression : les candidats peuvent ressentir du stress et de la pression lorsqu'ils sont évalués en direct par le jury. Cela peut affecter leur performance et leur capacité à se concentrer, à prendre des décisions et à gérer efficacement les situations proposées.

Jugement subjectif : l'évaluation par le jury peut être influencée par des opinions personnelles, des préférences individuelles et des biais involontaires. Cela peut rendre l'évaluation moins objective et susceptible de varier d'un membre du jury à l'autre.

Variation de l'expérience des jurés : les compétences d'évaluation et les attentes des membres du jury peuvent varier, ce qui peut entraîner des différences dans la manière dont les candidats sont évalués. La cohérence de l'évaluation peut être un défi, surtout si les critères d'évaluation ne sont pas clairement définis.

Limitation du contexte : le jury ne peut pas reproduire tous les aspects et les véritables conditions d'un cours avec de vrais élèves. Certains éléments, tels que la dynamique réelle et les interactions entre les élèves peuvent ne pas être pleinement évalués.

Interaction limitée : le candidat interagit directement avec le jury, ce qui peut limiter sa démonstration en termes de communication, d'écoute active et de relations avec les autres.

Évaluation générale difficile : le jury peut éprouver des difficultés à évaluer différents aspects tels que la communication, la gestion des élèves, la dynamique générale, l'adaptation aux besoins des élèves, etc., en intégrant différentes compétences dans un contexte réaliste.

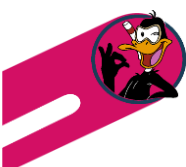
Standardisation : assurer la standardisation de l'évaluation entre les membres du jury peut être difficile. Le président du jury doit équilibrer les évaluateurs afin de garantir un traitement équitable pour tous les candidats.

En conséquence :

Il est important de noter que l'expérience des candidats à l'examen peut varier en fonction de leurs propres préférences, de leurs compétences et de leur confiance. Certains candidats peuvent se sentir à l'aise et profiter de l'interaction avec le jury, tandis que d'autres peuvent trouver le processus plus stressant ou subjectif.

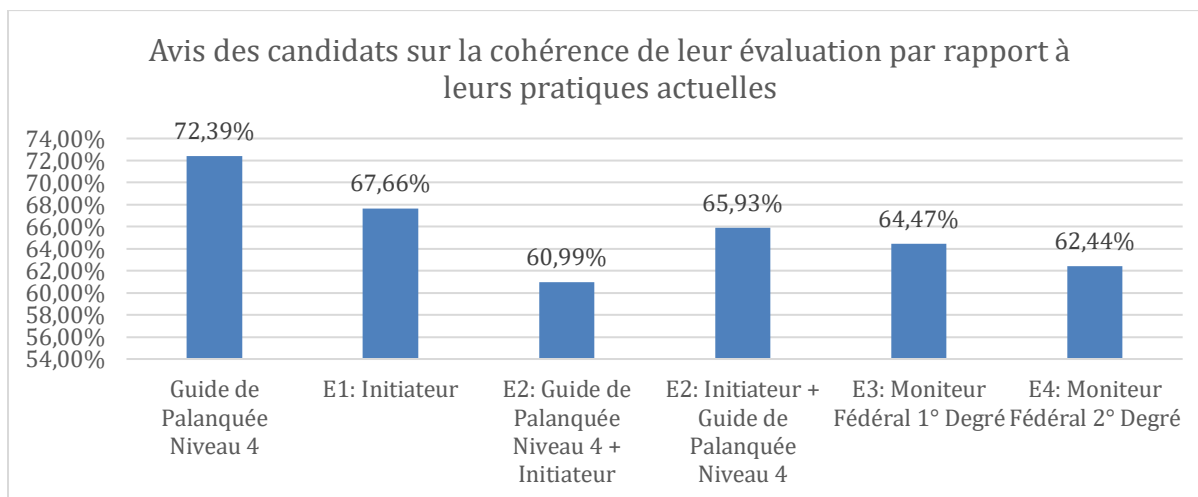
Il est essentiel pour le jury d'être conscient de ces avantages et inconvénients et de travailler à minimiser les biais, à assurer la cohérence de l'évaluation et à fournir des feedbacks constructifs et objectifs aux candidats.

Les méthodes d'évaluation ont un impact direct sur les candidats et les jurys. La cohérence des paramètres ou facteurs peut influencer la manière dont les aptitudes des candidats sont réellement reflétées.



4.1.7 Comment les évalués estiment-ils la cohérence de leur évaluation avec leurs pratiques actuelles ?

La réponse de tous les candidats est oui avec une moyenne 64,97%. Mais devons-nous nous en satisfaire ? Ci-dessous le détail sur chaque niveau.



Les candidats estiment donc que 35% de leurs compétences n'ont pas été évaluées. Cela soulève peut-être des doutes quant aux candidats non reçus. Est-ce que la partie non évaluée aurait pu changer la situation ?

Ce raccourci peut sembler simpliste, mais il nous pousse à réfléchir sérieusement à la question. Est-ce que cela devrait nous satisfaire ? Cela révèle-t-il un problème avec nos méthodes d'évaluation ?

Il est intéressant de noter que plus le niveau d'encadrement est élevé, plus les candidats estiment que l'évaluation à l'examen ne reflète pas leurs pratiques actuelles. Cela doit nous alerter et pose la question de savoir si nous devons prendre ce message au sérieux.

En conclusion, il est important d'affiner nos méthodes d'évaluation et d'analyser si elles reflètent réellement le potentiel des candidats. Il est possible qu'il soit nécessaire d'apporter des ajustements pour garantir une évaluation plus juste et plus précise.

4.2 Quelle(s) solution(s) s'offre(nt) à nous pour évaluer nos cadres dans le « réel » ?

4.2.1 Comment est évalué l'encadrement dans d'autres activités sportives ?

Nous avons trouvé dans un grand nombre de disciplines sportives des pratiques en relation avec le thème de ce mémoire. Le but est de détecter des pratiques d'apprentissage et d'évaluation transposables ou inspirantes dans notre activité fédérale.

4.2.1.1 La natation

Côté professionnel nous prenons pour exemple le Moniteur sportif de natation : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/34061/>

La certification d'un moniteur repose sur des unités capitalisables (UC).



- UC 1 : Encadrer un groupe en sécurité
- UC 2 : Conduire en sécurité des apprentissages sportifs dans le cadre de pratiques socio-éducatives
- UC 3 : S'impliquer dans le fonctionnement d'un club intégré dans son environnement territorial
- UC 4 : S'impliquer dans la formation des cadres au sein d'un club
- UC 5 : Entraîner en sécurité dans le cadre d'une pratique compétitive jusqu'au niveau régional

Nous éviterons ici de retracer toutes les épreuves en détail et les modalités réglementaires d'organisation et de constitution du jury. Il est intéressant de noter que la certification repose sur des UC acquises individuellement et de plusieurs manières :

- Parcours de formation sous un statut élève ou étudiant
- En contrat d'apprentissage
- Parcours de formation continue
- En contrat de professionnalisation
- Par expérience

Dans tous les cas, la formation et la validation des UC se déroulent toujours dans un contexte réel, dans le cadre de l'activité en club et avec de vrais élèves lors de véritables séances.

Attardons-nous sur l'évaluation de la pédagogie. Elle se fait en trois étapes :

- Étape 1 : Le candidat remet au jury, avant le début de l'épreuve, le projet pédagogique du groupe tiré au sort 15 jours avant le début de l'épreuve.
- Étape 2 : Le candidat prépare une fiche de séance faisant apparaître au minimum son objectif de séance, les différentes situations proposées, les consignes. Cette fiche de séance est également remise au jury avant le début de l'épreuve.

Si le candidat satisfait aux deux étapes 1 et 2, il peut se présenter à l'étape 3.

- Étape 3 : Le candidat conduit cette séance avec un minimum de 6 élèves devant acquérir les compétences en relation avec sa préparation. En suite, le candidat effectue un entretien avec le jury portant sur la conception, la conduite, l'évaluation, ses choix pédagogiques et son autoévaluation, le tout en 20 minutes maximum.

Coté bénévoles nous prendrons pour exemple les brevets Fédéraux (1°, 2°, 3° degrés). Les candidats suivent une formation et une évaluation sensiblement calquées sur la même logique que les moniteurs professionnels :

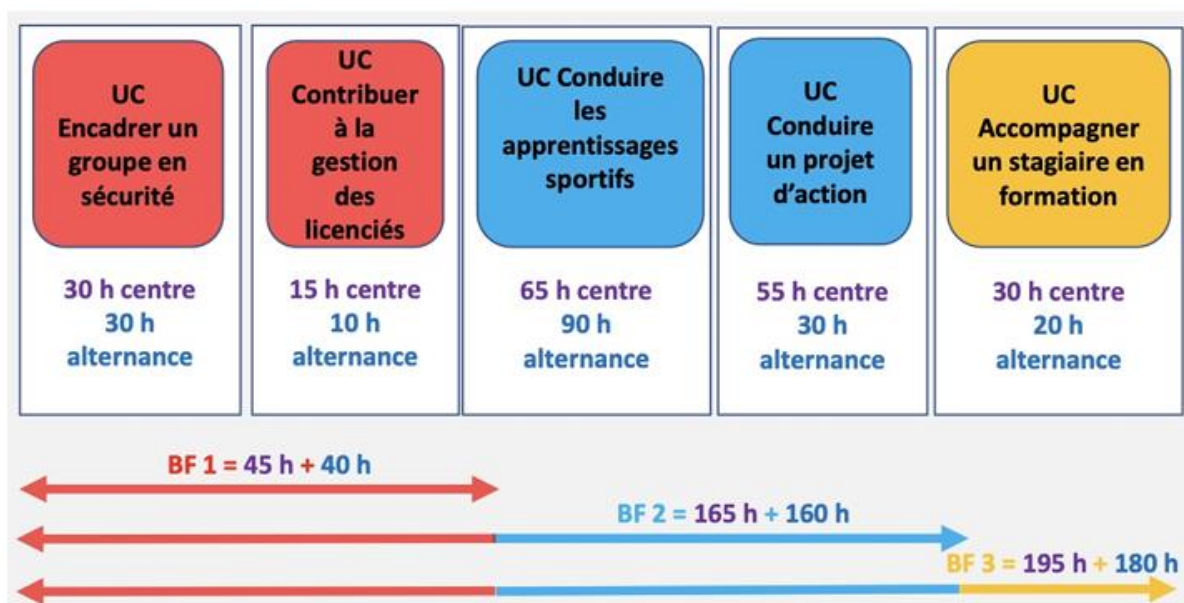
<https://www.ffnatation.fr/sites/default/files/2023-11/5.C.b.b.-FICHE%20FORMATION-LIGHT%20SITE-13102023-BF1%20a%CC%80%20BF3.pdf>

<https://www.ffnatation.fr/enseigner-bf1-bf3>

Ces brevets ne donnent pas droit à rémunération mais pour certains constituent un capital de compétences permettant des allègements pour un brevet professionnel.



Dans le cadre de cette formation au Brevets Fédéraux 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} degré, le stagiaire effectue une mise en situation professionnelle, accompagnée par un tuteur, auprès d'un ou plusieurs groupes de la structure, de façon régulière au sein d'une structure de la Fédération Française de Natation. Le nombre d'heures en centre et en entreprise, pour chaque stagiaire, est précisé dans le PIF (Plan Individuel de Formation).



L'évaluation des compétences de l'apprenant se fera tout au long de la formation sous forme d'épreuves formatives et certificatives effectuées régulièrement au regard des objectifs de la formation.

Un bilan régulier de la progression pédagogique sera réalisé par le tuteur référent, du stage en alternance, et les apprenants lors d'un ou plusieurs entretiens personnalisés afin de repérer les difficultés d'apprentissage rencontrées et prévoir, si nécessaire, des heures de soutien supplémentaires.

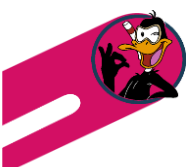
MODALITÉS D'ÉVALUATION DE LA PROGRESSION DE L'APPRENANT

- Résultats des évaluations formatives des compétences, des connaissances techniques et comportementales de l'apprenant en formation tant en centre qu'en alternance.
- Grilles d'évaluation du suivi de l'acquisition des compétences en entreprise par le tuteur
- Grilles de certification de la Fédération française de natation

LA CERTIFICATION

https://www.ffnatation.fr/sites/default/files/ckeditor_files/bf3_-_2020_1.pdf

Tous les UC étant validés le candidat peut se présenter à un jury pour passer les épreuves. Nous resterons là encore sur la partie pédagogique. Cette épreuve se compose en trois parties :



- Présentation d'un dossier portant sur les expériences vécues dans le cadre de la participation au fonctionnement du club et sur les activités de coordination pour la mise en œuvre du projet pédagogique de l'ENF (École de Natation Française), suivie d'un entretien (40')
- Préparation et conduite de séance (45' min) auprès de nageurs ayant pour objectif la préparation de compétitions de niveau régional dans la discipline, suivie d'un entretien (30' max).
- Épreuves pratiques : démonstration des tâches de l'ENF3 de la discipline, entretien portant sur l'analyse du « Pass'Compétition » et sur la prévention des comportements à risques (10' max), test de sécurité

Chacune de ces épreuves repose sur le vécu et la mise en situation avec de vrais élèves et suivi d'un entretien avec le jury.

4.2.1.2 Vol libre FFVL (Fédération Française de Vol Libre (parapente, delta))

[Les modalités de certification pour devenir moniteur fédéral de vol libre en France](#) sont régies par la [Fédération Française de Vol Libre](#) (FFVL).

Les conditions d'accès sont les suivantes : Avoir plus de 18 ans, posséder la qualification biplace (pour le parapente), l'accompagnateur fédéral, l'animateur fédéral, le PSC1 (ou équivalent).

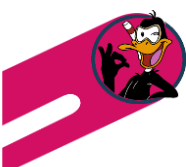
Le cursus débute par une Formation initiale dispensée par des écoles ou des clubs affiliés à la FFVL. Elle comprend des cours théoriques et pratiques sur l'enseignement, la sécurité, la pédagogie, et une connaissance approfondie des règles et réglementations liées au vol libre. Cette formation a une durée de 96 heures sur un minimum de 12 jours et est précédée d'une réunion de cadrage en visioconférence.

Ensuite, le cursus se poursuit par un [Stage pédagogique](#) d'une durée minimale de trois semaines, supervisé par deux moniteurs diplômés et confirmés, qui proposent des situations en doublette permettant d'acquérir une autonomie. L'objectif est de capitaliser de l'expérience en tant que moniteur en participant à des cours, en gérant des élèves et en faisant face à des situations d'enseignement.

L'évaluation se fait pour partie en contrôle continu de formation. Le candidat se présente ensuite à l'examen final composé des éléments suivants :

- D'un entretien sur le rapport d'expérience.
- D'une étude de cas.
- D'une attestation du niveau de pratique.

La formation et la certification du moniteur fédéral de vol libre reposent sur une formation théorique qui donne les bases nécessaires pour poursuivre le parcours. Ces compétences, évaluées en contrôle continu, sont ensuite mises en œuvre en situation réelle pour être transformées en expérience. L'examen final vient alors synthétiser et formaliser le parcours accompli.



4.2.1.3 Parachutisme ascensionnel FFP

Cette discipline est régie par la [Fédération Française de parachutisme](#). Elle présente des similitudes importantes avec notre discipline en termes de qualification des moniteurs. Cependant, une différence significative est à noter. En effet, le processus de qualification des moniteurs fédéraux de parachutisme ascensionnel exige comme prérequis à l'examen un stage en situation, dont les modalités sont détaillées dans l'article 3.4.4. du règlement intitulé « [MODALITÉS & PROGRAMME POUR LA QUALIFICATION DE MONITEUR FÉDÉRAL](#) » :

« Le candidat doit effectuer un stage d'application pratique avant de se présenter à l'examen final. Ce stage consiste à encadrer plusieurs formations d'élèves pour le premier vol et à assurer le suivi d'élèves en progression. »

Grâce à cette exigence, la Fédération Française de Parachutisme s'assure que le candidat a réellement acquis une expérience pratique dans des conditions réelles et variées.

4.2.1.4 TIR Sportif FFTir (Fédération Française de Tir)

Nous avons eu la chance de pouvoir interviewer Monsieur Philippe HÉYÈRE, Coordonnateur de la formation au sein de la [Fédération Française de Tir](#). Il nous a expliqué en détail le [cursus du Brevet Fédéral d'Entraîneur 1er degré \(BFE1\), bénévole](#) (équivalent MFI). Il est d'ailleurs intéressant de constater que la structure des diplômes d'encadrement est similaire à la nôtre.

Pour débiter, chaque niveau d'encadrement bénévole répond sensiblement aux mêmes types de prérogatives d'accès :

- Être licencié à la fédération.
- Être titulaire du niveau d'encadrement précédent.
- Avoir 16 ou 18 ans en fonction du niveau de tireur et d'encadrement.
- Présenter un projet personnel dans la structure en lien avec le niveau.
- S'acquitter du dossier d'inscription.
- Avis favorable du président de sa structure.
- Justifier de son expérience en fonction du brevet convoité, comprenant :
 - Un temps minimum dans le brevet actuel ou avoir fait un stage.
 - Prouver son activité d'encadrement.
 - Posséder un niveau de pratique minimum (compétition).

Prenons spécifiquement la formation du BFE1. Elle repose en grande partie sur l'expérience en tant que tireur et moniteur de tir, comme nous l'avons vu dans les prérogatives d'accès. L'entrée en formation est conditionnée par l'analyse du dossier d'inscription, une série de tests théoriques et pratiques, ainsi qu'un entretien.

Une fois sélectionné, le candidat entre en formation avec les étapes suivantes :

- Quatre modules de quatre jours sur une saison, où les compétences et savoir-faire sont validés en contrôle continu dans un carnet de suivi. Il est à noter que lors de ces stages, les stagiaires alternent entre le rôle d'élève et de moniteur. D'après M. HEYERE, cela favorise l'apprentissage de la bienveillance.



- Un stage en situation dans un club qui se déroule sur une saison. Il doit prendre en charge deux tireurs minimum pour les amener à leurs objectifs de compétition ou conduire un cycle de perfectionnement. Ensuite, le candidat doit rédiger un rapport d'activité d'au moins 20 pages, qui sera présenté à un jury.
- Participation à un stage de perfectionnement tireur organisé par la ligue avec un rapport de 2 pages.

Pour accomplir toutes ces étapes, le candidat doit choisir un tuteur volontaire, aguerri au niveau, et reconnu par l'organisation fédérale. Ce tuteur a pour mission :

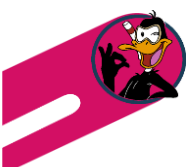
- Accueillir, aider, informer et guider le stagiaire.
- Organiser avec le stagiaire son activité dans la structure et contribuer à l'acquisition des savoir-faire.
- Veiller au respect de l'emploi du temps du stagiaire.
- Assurer la liaison avec le département de formation fédérale.
- Participer à l'évaluation du suivi de la formation.

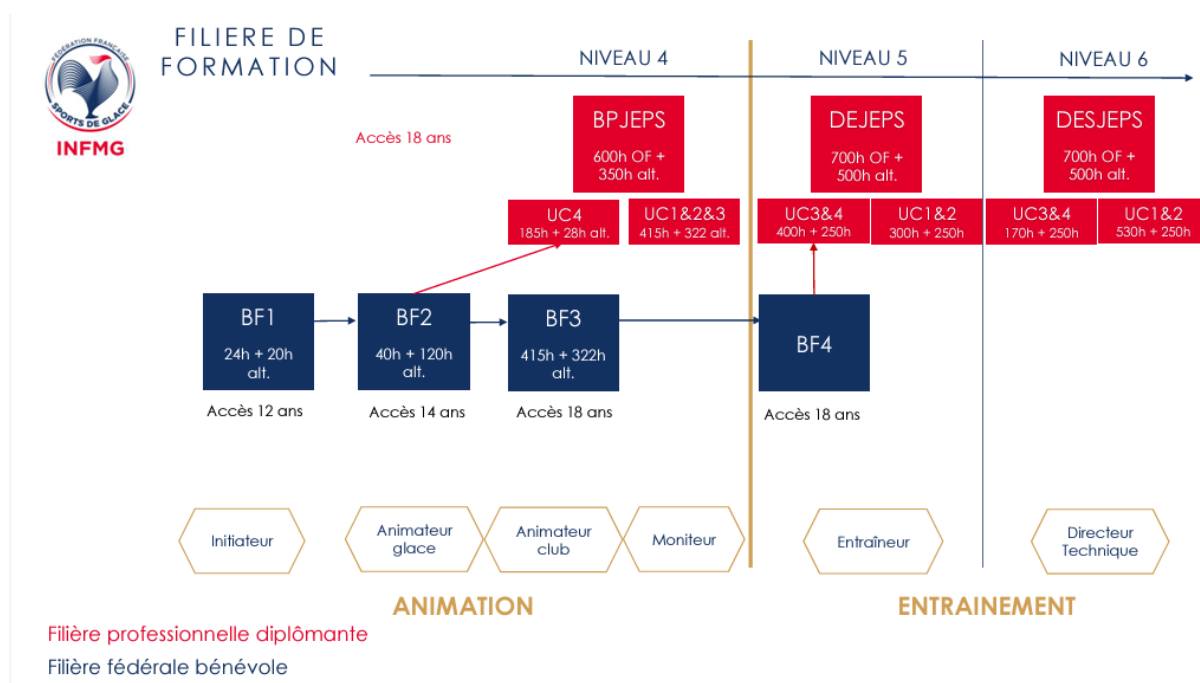
Une fois le processus de formation terminé, la validation du BFEI est prononcée par le Directeur Technique National (DTN), sur proposition d'un jury plénier qui se réunit à la fin de la session de formation. Le candidat doit répondre à toutes les exigences et est également évalué en fonction des critères de progression, de motivation et d'investissement.

L'obtention du BFEI dépend donc non seulement de la réussite aux différentes étapes de la formation, mais également de la démonstration de progrès dans ses compétences, de sa motivation à exercer en tant qu'entraîneur et de son investissement tout au long du processus de formation. Ces critères supplémentaires permettent au jury de prendre en compte la dimension humaine et l'engagement du candidat dans sa pratique d'encadrement.

4.2.1.5 Patinage artistique FFSG (Fédération Française de Sport de Glace)

Cette discipline est régie par la FFSG. Il existe quatre niveaux de brevets fédéraux (BF) bénévoles dans le domaine de la pratique sportive, allant de l'initiation à l'entraînement de haut niveau. Tous ces niveaux sont calqués sur le même modèle. Il est à noter que très peu de candidat pour les BF3 et BF4. La cause en est que leur contenu est très proche des BPJEPS et DEJEPS. Les candidats vont donc naturellement se diriger vers un diplôme reconnu pour lequel ils pourront se faire rémunérer.





En conséquence la majorité des clubs dispose d'entraîneurs professionnels titulaires du BP, du DE, du DES de la JEPS. Les brevets fédéraux 1 et 2 sont très souvent en soutien aux travailleurs professionnels.

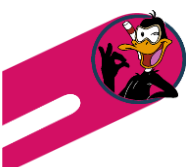
Nous avons échangé avec Sylvain ROUX responsable du pôle formation et conseiller technique de la FFSG mais aussi avec un jeune animateur qui a récemment obtenu son BF2. Il est titulaire du CQP (Certificat de Qualification Professionnelle), ce qui lui permet d'être rémunéré et le pousse à se professionnaliser davantage.

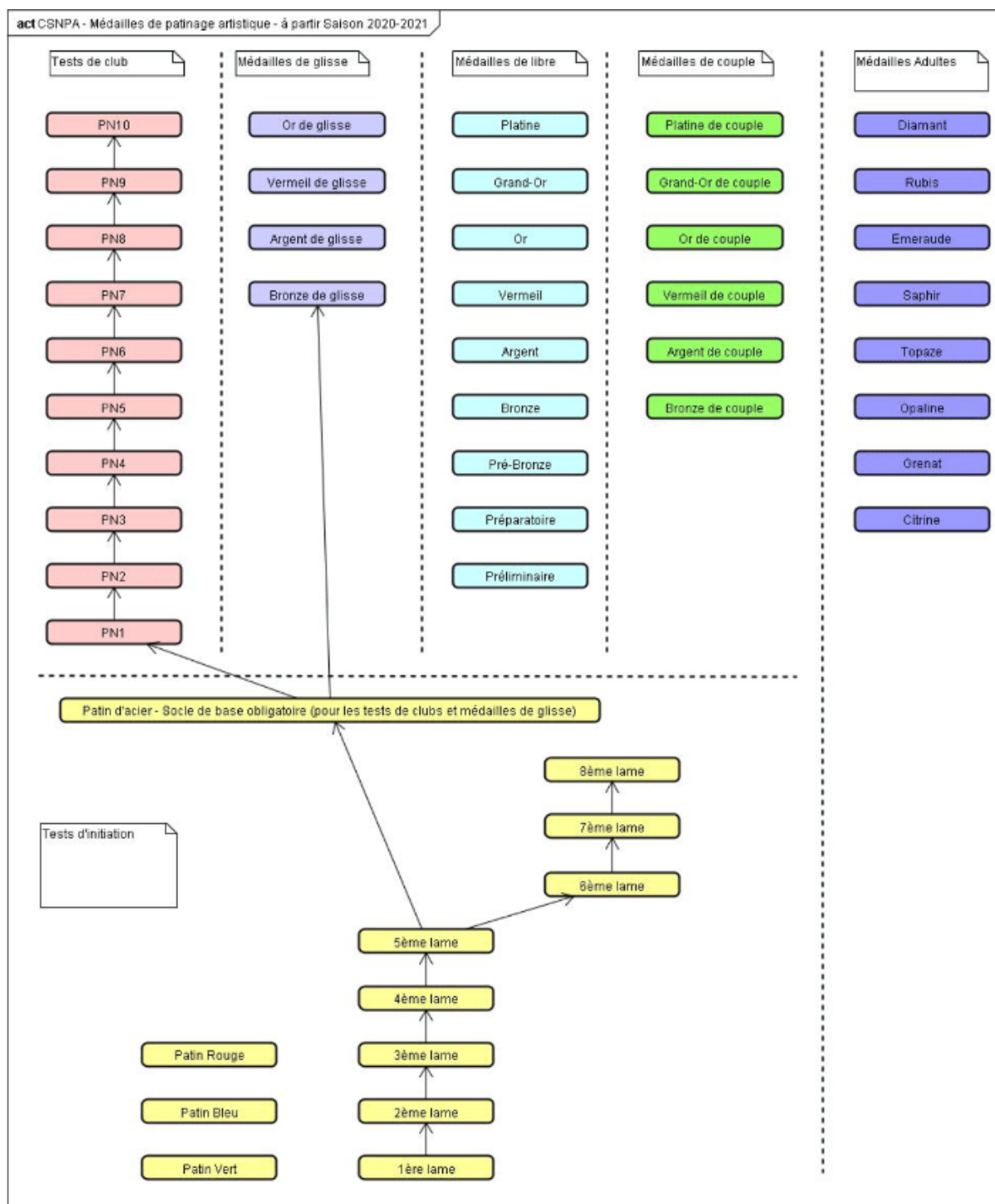
Je tiens à les remercier chaleureusement pour ces échanges extrêmement instructifs.

La formation se déroule en trois étapes :

- Stage initial : Présentation et pratique sur la piste lors de séances d'entraînement avec de vrais élèves.
- Stage en situation : Séances de formation et d'entraînement en club, supervisées par un titulaire d'un brevet d'État. Il faut effectuer un minimum de 50 heures sur la piste lors de séances réelles.
- Stage final + examen : Une journée de réglementation (organisation fédérale principalement), une journée sur la piste sous la tutelle d'un formateur/examineur et une journée d'examen comprenant un contrôle écrit et deux séances d'entraînement en situations réelles. Les candidats ont 30 minutes pour préparer leurs séances de 20 minutes avec de vrais élèves.

La formation et les épreuves sont basées sur sept thèmes possibles, qui représentent les fondamentaux du patinage artistique. Ces sept fondamentaux se déclinent selon les niveaux des patineurs. Dans le domaine du patinage artistique, les niveaux sont très segmentés. Cette discipline extrêmement précise et exigeante nécessite parfois plusieurs années pour acquérir certaines compétences. Chaque médaille (niveau) donne également accès aux compétitions départementales, régionales, nationales et internationales.





Les candidats animateurs/moniteurs sont formés et évalués en fonction de leurs prérogatives de niveaux, ce qui signifie qu'ils peuvent avoir en charge un public varié de manière totalement aléatoire.

L'examen se compose de trois épreuves :

- Épreuve théorique : $\frac{1}{4}$ de QCM et $\frac{3}{4}$ de questions ouvertes, où les candidats doivent obtenir au moins 70% de bonnes réponses.
- Épreuve de pédagogie de groupe.



- Épreuve de pédagogie individuelle.

Pour les épreuves pédagogiques, deux jurys sont en observation. Ils évaluent la démarche pédagogique, y compris les objectifs de séance, les méthodes adaptées à la séance et les critères d'évaluation. Ils apprécient également la qualité du briefing, des remédiations en cours de séance, ainsi que les feedbacks, mettant en évidence les points de progrès et les opportunités de progression.

Par ailleurs, les candidats sont évalués en permanence sur la sécurité sur la piste. Cette discipline comporte des risques rarement mortels, mais pouvant entraîner des handicaps importants. En Suisse, selon le [Bureau de Prévention des Accidents \(BPA\)](#), plus de 9000 accidents par an sur glace ont été recensés, dont 3800 en patinage artistique.

4.2.2 Les méthodes possibles

L'évaluation de la pédagogie d'un futur encadrant peut être réalisée, comme nous venons de le voir, de différentes manières. Au regard de ces autres activités sportives utilisant des méthodes d'évaluation en situations réelles, nous pouvons constater qu'il est tout à fait possible de l'envisager dans le cadre de la FFESSM. Faisons un bilan des possibilités observées en cours de formation et à l'examen :

Nous avons pu constater que les cursus de formations peuvent être différents. Certaines fédérations utilisent des Unités Capitalisables (UC) dans la même philosophie que les formations BP, DE, DES JEPS, d'autres des modules. Les appellations sont différentes mais restent similaires. Pour simplifier, nous les nommerons Unité Capitalisable (UC) dans la suite de ce mémoire. Ces UC peuvent varier en nombre et en contenu, mais elles ont toutes un point en commun : le contrôle continu. Ces UC sont constituées à la fois de connaissances théoriques bien évidemment, mais sont surtout de compétences nécessaires aux futures prérogatives du moniteur. Dès le départ, le candidat est mis dans un contexte d'acquisition de savoir-faire.

Nous avons vu des Unités de Formations (UF) ou formation initiale. Nous les regrouperons en un seul terme : les unités de formation (UF). Ce sont des cours théoriques sur l'activité. Elles sont validées en contrôle continu et deviennent un prérequis pour un stage en situation obligatoire. Ce stage permet au candidat d'encadrer une formation avec de vrais élèves. Ce mode de formation diffère légèrement par rapport aux UC. Elle est assimilable aux méthodes « scolaires » où le savoir prévaut au savoir-faire dans un premier temps pour être appliqué en situation ensuite.

Il est à noter que plusieurs fédérations demandent à leurs candidats de constituer des dossiers de parcours ou d'expériences, des rapports de stages, d'expériences, d'activité, etc. Il est imposé au candidat de prendre du recul sur son parcours et d'analyser ses actions.

Que ce soit des UC ou des UF, plusieurs méthodes d'évaluations ressortent de cette étude :

- Contrôle continu sans examen
- Examen sans contrôle continu



- Contrôle continu avec examen

Contrôle continu sans examen

Le candidat acquiert des groupes appelés UC, qui cumulés certifient au niveau d'encadrant travaillé. Ce système de certification basé uniquement sur un contrôle continu présente des avantages et des inconvénients. Voici quelques points à considérer :

Avantages :

Évaluation continue : Permet une évaluation régulière des progrès du candidat tout au long de la formation. Cela offre une vision plus complète de sa performance par rapport à une évaluation ponctuelle.

Réduction du stress lié aux examens : L'absence d'un examen final peut réduire le stress lié à la préparation et à la passation d'un examen. Il est probable que les candidats peuvent mieux performer dans un environnement sans pression intense.

Encouragement à la participation active : Favorise la participation continue des candidats aux cours et aux activités, car leur performance est évaluée tout au long du processus.

Développement de compétences à long terme : Les évaluations régulières peuvent favoriser le développement progressif des compétences tout au long de la formation, plutôt que de se concentrer uniquement sur la préparation à un examen final.

Inconvénients :

Manque de mesure globale des connaissances : L'absence d'un examen final peut conduire à une évaluation partielle de la maîtrise globale du sujet par l'apprenant. Certains concepts essentiels pourraient être négligés ou mal compris.

Moindre motivation à long terme : certains apprenants pourraient manquer de motivation pour maintenir l'effort tout au long de la formation sans la perspective d'un examen final qui compte pour une part importante de la note finale.

Moindre préparation pour des situations stressantes : dans la pratique de la plongée l'encadrant peut être confronté à des situations stressantes. Le stress d'un examen peut contribuer à l'apprentissage de la gestion de ces situations.

Difficulté à établir une norme uniforme : l'évaluation continue peut entraîner des variations dans les critères d'évaluation entre les enseignants, ce qui peut rendre difficile l'établissement d'une norme uniforme pour la notation.

Possibilité de favoritisme : En l'absence d'un examen standardisé, il peut y avoir des risques accrus de favoritisme ou de partialité dans l'évaluation, en fonction des relations entre les enseignants et les apprenants.

Examen sans contrôle continu



Le candidat acquiert ses compétences, connaissances et savoir-faire au cours de sa formation. Ce système de certification basé uniquement sur des examens, présente des avantages et des inconvénients. Voici quelques points à considérer :

Avantages :

Équité dans l'évaluation : Les examens standardisés offrent une méthode d'évaluation uniforme, garantissant une équité entre tous les candidats puisqu'ils passent la même épreuve.

Évaluation approfondie des connaissances : Les examens permettent une évaluation approfondie des connaissances des candidats dans le cadre d'une seule épreuve, couvrant potentiellement tout le programme d'études.

Préparation à des situations de stress : Les examens peuvent aider à préparer les apprenants à des situations de stress, simulant des conditions où la performance sous contrainte de temps est cruciale.

Inconvénients :

Manque de rétroaction continue : Un système basé uniquement sur des examens peut entraîner un manque de rétroaction continue pour les apprenants, les privant d'orientations régulières pour améliorer leur compréhension et leurs compétences.

Stress concentré : L'absence de contrôle continu peut concentrer tout le stress sur une seule épreuve, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur la santé mentale des candidats. La santé mentale est définie par l'OMS comme « un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel... ».

Évaluation ponctuelle : Les examens finaux peuvent ne pas refléter pleinement la performance globale des étudiants au fil du temps, car ils évaluent une période limitée plutôt que l'ensemble de l'apprentissage.

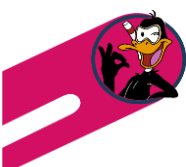
Incapacité à mesurer des compétences pratiques : Certains domaines d'étude nécessitent l'évaluation de compétences pratiques qui ne peuvent pas toujours être mesurées par des examens écrits.

Possibilité de tricherie : Les examens finaux peuvent être plus sujets à la tricherie, en particulier s'ils ne sont pas réalisés dans des conditions strictes de surveillance.

Variabilité dans la préparation : Certains apprenants peuvent ne pas être aussi motivés à se préparer régulièrement s'ils savent que leur note dépendra uniquement de l'examen final.

Contrôle continu avec examen

Ce système de certification, en contrôle continu avec examen, associe les deux méthodes précédentes. De manière brute, nous pourrions considérer que nous avons tous les avantages en minimisant les inconvénients, ce qui n'est pas le cas pour le stress, par exemple. Nous remarquons que les fédérations utilisant cette façon de faire, n'utilisent pas



l'examen final pour revalider ce qui l'a déjà été. Mais elles l'utilisent sous différentes formes :

- En faisant synthèse du parcours.
- En intégrant le candidat dans ses prérogatives dans un contexte réel.
- En faisant un bilan personnel sur une action, son parcours, ou encore les deux à la fois.
- En ayant un échange avec un jury sur une action pédagogique effectuée préalablement dans une séance de formation ou d'entraînement.

Bien que non identifié comme tel, il est question ici des concepts de [la Métacognition et les croyances motivationnelles](#).

La Métacognition a vu le jour en 1970 où les psychologues comme [John Flavell](#) ont commencé à formaliser et à définir le concept de métacognition.

Dans les mêmes années des psychologues comme [Albert Bandura](#) ont contribué à développer le concept d'auto-efficacité conceptualisé avec les croyances motivationnelle.

Ce système de certification basé sur un contrôle continu et une introspection de fin de parcours présente des avantages et des inconvénients

Avantages de la Métacognition :

Amélioration des Performances : les candidats métacognitifs ont potentiellement de meilleurs résultats car ils sont capables de planifier, de surveiller et d'évaluer leur propre apprentissage de manière plus efficace.

Autonomie et Responsabilité : La métacognition favorise l'autonomie, car les candidats apprennent à être responsables de leur propre apprentissage et à identifier les meilleures stratégies pour atteindre leurs objectifs.

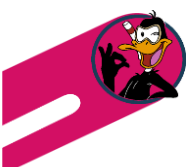
Adaptabilité Face aux Défis : Les métacognitifs sont mieux préparés à faire face aux défis des examens mais aussi aux situations de stress, car ils peuvent ajuster leurs stratégies en fonction des exigences spécifiques de la tâche.

Développement de Compétences de Résolution de Problèmes : La réflexion métacognitive encourage le développement de compétences de résolution de problèmes, permettant aux candidats de trouver des solutions aux obstacles rencontrés dans leur apprentissage.

Inconvénients de la Métacognition :

Difficulté à Acquérir des Compétences Métacognitives : certaines personnes peuvent avoir du mal à acquérir des compétences métacognitives, ce qui peut entraîner des difficultés dans la mise en œuvre de ces stratégies.

Manque de Consistance : Certains élèves peuvent appliquer la métacognition de manière inconsistante, en fonction du contexte ou de leur niveau de motivation, ce qui peut limiter son efficacité.



Risque de surestimation ou de sous-estimation de soi : Les candidats métacognitifs doivent être conscients du risque de surestimation ou de sous-estimation de leurs propres compétences, ce qui peut influencer négativement leur apprentissage.

Avantages des Croyances Motivationnelles :

Augmentation de la Persévérance : les croyances motivationnelles positives, telles que la confiance en soi, renforcent la persévérance, aidant les candidats à surmonter les obstacles et à rester engagés dans leurs apprentissages.

Amélioration de la Confiance en Soi : Les croyances en ses propres capacités conduisent à une plus grande confiance en soi, ce qui peut influencer positivement la participation et l'effort dans les activités d'apprentissage.

Orientation positive vers les objectifs : Les croyances motivationnelles orientent les élèves vers des objectifs positifs, en soulignant l'importance et la pertinence des tâches.

Inconvénients des Croyances Motivationnelles :

Risque de démotivation : Les croyances négatives, telles que la conviction de ne pas être capable de réussir, peuvent entraîner la démobilisation et une baisse de l'effort.

Impact sur l'estime de soi : Des croyances motivationnelles négatives peuvent influencer l'estime de soi, créant un cercle vicieux de découragement et de baisse de confiance.

Possibilité d'évitement de défis : les candidats avec des croyances motivationnelles négatives peuvent être plus enclins à éviter les défis, craignant l'échec et préférant des tâches moins exigeantes.

En conclusion, la métacognition et les croyances motivationnelles peuvent considérablement influencer le succès et le bien-être général des élèves. Les avantages peuvent être significatifs lorsque ces compétences sont développées et encouragées de manière appropriée, mais il est important de reconnaître et de surmonter les obstacles potentiels. En effet, le formateur doit rester vigilant et guider son élève hors de ses dérives (démotivation, estime de soi et l'évitement des défis)

Conclusion sur les méthodes possibles : En fin de compte, le choix entre un système de certification basé sur différentes méthodes d'évaluation dépend des objectifs éducatifs, de la nature du programme d'études, des besoins des candidats et surtout du type de moniteurs que la fédération souhaite voir émerger. Une approche équilibrée intégrant plusieurs méthodes d'évaluations peut souvent offrir une mesure plus complète des compétences et des connaissances. A ce jour la FFESSM exige un examen ponctuel pour la certification des cadres. Néanmoins, rien n'empêche les formateurs de cadres lors de programmes de formation de faire autrement afin que l'examen ne soit qu'une formalité pour l'apprenant. Mais aussi la façon d'organiser l'examen en le rendant par exemple immersif au point d'intégrer de vrais élèves.



4.2.3 La proposition « évaluer avec de vrais élèves »

Nous en venons donc à proposer un examen immersif mais qui n'a pas pour simple vocation d'intégrer de vrais élèves mais aussi d'inciter les formateurs de cadres à en faire de même lors de la préparation des candidats. Nous verrons par la suite que ce n'est pas forcément le cas actuellement.

Cahier des charges :

Afin de formuler cette proposition, il est essentiel d'établir un cahier des charges pour la certification des cadres. Nous ne remettons pas en cause les fondamentaux fixés par la FFESSM. Par conséquent, l'ensemble du contenu du MFT demeure tel quel pour la certification. Notre action se concentrera donc sur l'approche et l'organisation de l'examen.

L'évaluation des compétences revêt une importance cruciale dans le processus éducatif. Il est nécessaire de considérer une évaluation qui englobe un large éventail de compétences, qui se déroule dans des conditions réelles, et utilise des méthodes pédagogiques efficaces. Il est impératif que cette évaluation soit équitable et uniforme, évitant tout favoritisme.

Parallèlement, le développement des compétences est un objectif clé. Encourager l'autonomie, favoriser la capacité à résoudre des problèmes, cultiver l'adaptabilité, encourager une autoévaluation positive, renforcer la confiance en soi et promouvoir la persévérance sont autant d'aspects essentiels pour l'épanouissement des apprenants. Il est particulièrement important qu'ils apprennent à assumer des responsabilités avec calme et efficacité.

De plus, la gestion sereine des défis et du stress est une compétence précieuse. L'apprentissage de la gestion du stress, le renforcement de la résistance au stress, la minimisation de la pression liée aux examens, et l'augmentation du taux de réussite contribuent à créer un environnement éducatif propice au bien-être et à la réussite des apprenants.

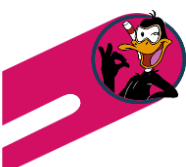
En d'autres termes :

Évaluation :

- Évaluation Globale :
 - Élargir le périmètre de compétences à évaluer.
 - En conditions réelles.
 - Méthodes d'animations.
 - Pédagogie efficiente.
- Caractéristiques de l'évaluation :
 - Équitable et uniforme.
 - Prévention du favoritisme.

Développement :

- Développement des Compétences :



- Autonomie.
- Compétence en résolution de problèmes.
- Adaptabilité.
- Autoévaluation positive.
- Confiance en soi.
- Persévérance.
- Assumer des Responsabilités :
 - Assumer les responsabilités avec calme et efficacité.

Gestion avec calme et résilience :

- Gestion du Stress :
 - Résistance au stress.
 - Diluer la pression de l'examen.
 - Augmenter le taux de réussite.

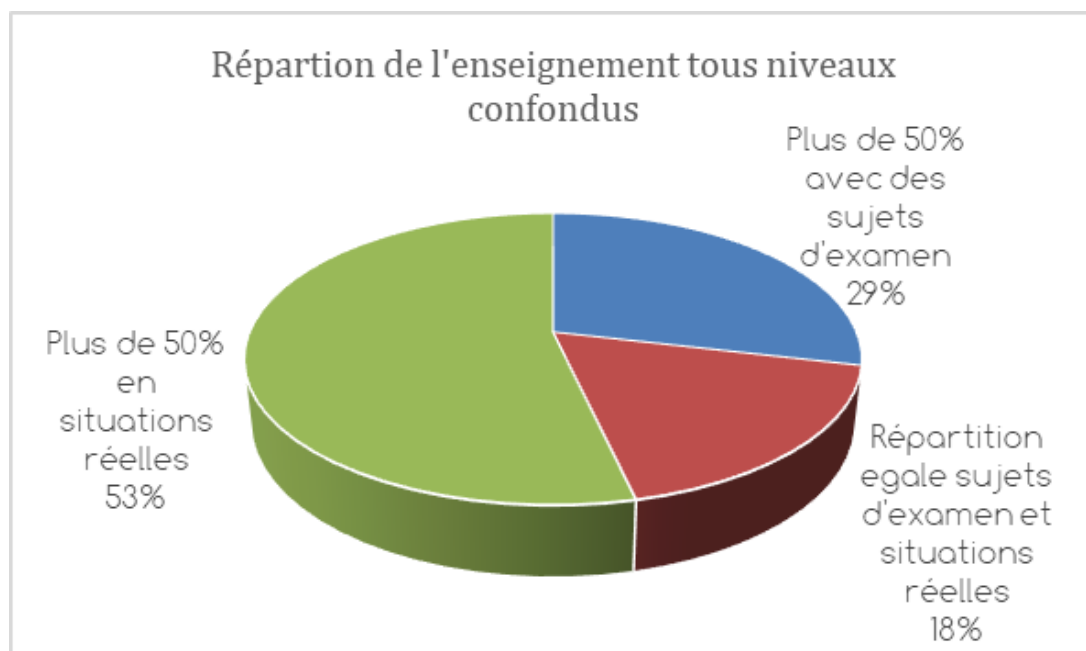
Justification :

- Élargir le périmètre de compétences à évaluer :

Les candidats estiment que 35% de leurs compétences ne sont pas évaluées lors de l'examen. Élargir l'évaluation à un spectre plus large de compétences leur permettra de choisir d'organiser et de conduire leurs cours en toute liberté, offrant ainsi l'opportunité d'exprimer pleinement leurs compétences.

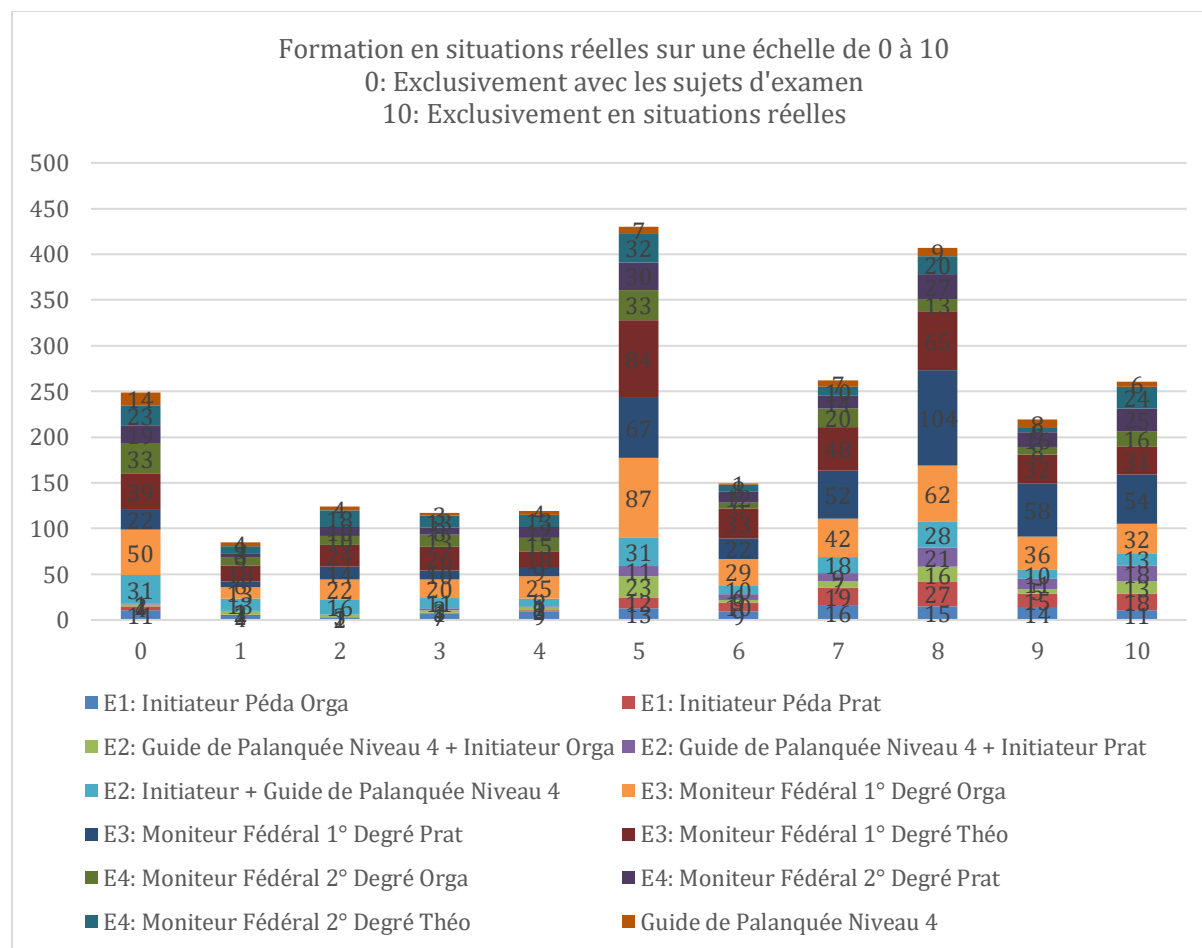
- En conditions réelles :

Bien que ce soit le thème de ce mémoire, il semble étonnant que nous validions des encadrants sans qu'ils aient officié sur de vrais élèves. Pourtant, 10% des candidats ont travaillé uniquement sur les sujets d'examen. Heureusement, 71% des candidats ont au moins vécu 50% ou plus de leur enseignement en conditions réelles. Ce qui démontre que

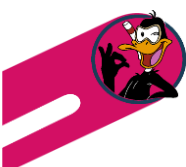
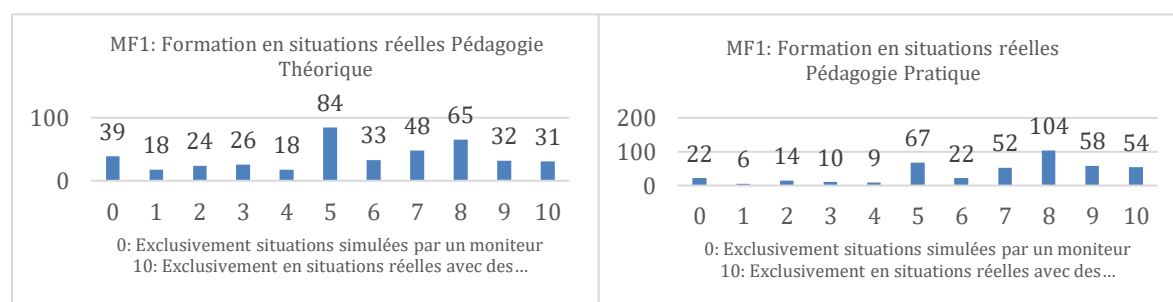


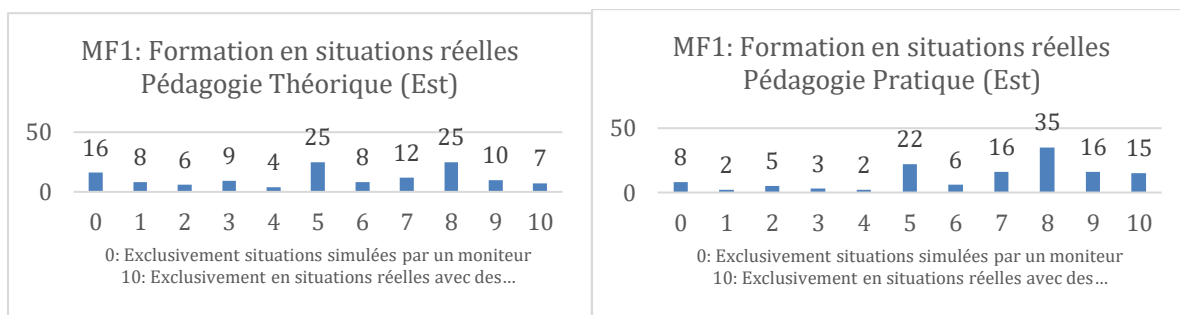
notre modèle d'examen n'est pas aligné avec la réalité du terrain lors de la formation de cadres.

Il est inconcevable qu'un jeune conducteur obtienne son permis de conduire en ayant uniquement travaillé avec un simulateur ou sur un circuit de simulation. Ceci souligne l'importance d'intégrer davantage de situations réelles dans la formation et l'évaluation, garantissant ainsi que les candidats ont une expérience pratique significative avant d'obtenir leur certification.



D'autre part, au regard des chiffres, nous constatons que l'on optimise les chances de réussite avec une formation en situations réelles. Prenons, par exemple, les deux épreuves de pédagogie MF1, sensiblement identiques et donc comparable.





	Pédagogie Pratique	Pédagogie Théorique
Formation dans le réel à 50% et plus (National)	85%	70%
Formation dans le réel à 50% et plus (CTR Est)	85%	67%
Taux de réussite (CTR Est)	82%	79%

Nous gagnons 3% sur le taux de réussite à l'examen avec une formation en situation réelle plus intense.

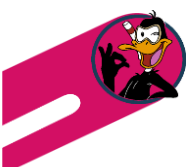
Très souvent, nous encourageons les candidats à multiplier les expériences en situation réelle lors de leurs formations pour optimiser leurs chances de réussite.

L'examen en situation réelle offre de multiples avantages :

- ✓ Inciter les formateurs à former en situation réelle pour se conformer au schéma de l'examen.
- ✓ L'authenticité, ce qui peut fournir des informations plus fidèles sur les compétences et les performances des individus.
- ✓ Les réactions et les comportements des participants sont souvent plus naturels lorsqu'ils sont confrontés à de vraies situations, rendant l'évaluation plus réaliste.
- ✓ Les compétences évaluées sont directement applicables à la vie réelle, renforçant ainsi la pertinence de l'évaluation.

Cependant, cette méthode d'évaluation n'est pas sans contraintes et comporte son lot d'inconvénients :

- ✓ La mise en place d'évaluations en situation réelle peut être coûteuse en termes de ressources, de temps et de logistique.
- ✓ Il peut être difficile de recréer toutes les situations nécessaires, et certaines compétences peuvent être difficiles à évaluer dans un cadre réel limité.
- ✓ Un moindre contrôle sur les variables peut rendre difficile la standardisation de l'évaluation et s'assurer que tous les participants sont confrontés à des conditions similaires.
- ✓ En immersion, certaines situations peuvent être dangereuses ou inappropriées pour la sécurité des participants.
- ✓ Les scénarios peuvent ne pas être répétables pour évaluer les performances, ce qui induit l'impossibilité de comparer les participants.



De manière naturelle, nous avons tendance à nous focaliser sur les inconvénients, car le changement implique une remise en question. Nous nous efforcerons donc de transformer les inconvénients en points de vigilance, voire en opportunités d'améliorer le système d'évaluation.

- Méthodes d'animations et efficacité pédagogique.

En situation simulée, il est très difficile de sortir du cadre d'un cours descendant, mais qui a démontré ses limites. À ce jour, de nombreuses études ont montré que des approches plus interactives peuvent stimuler la motivation, encourager la réflexion critique et améliorer la mémorisation.

C'est notamment le cas de la [Meta-analyse](#) sur la pédagogie active menée par [Scott FREEMAN](#) dont les résultats ont été publiés en 2014. Elle démontre avec certitude qu'un apprenant ayant suivi son cours en méthode magistrale a 1,5 fois plus de chances d'échouer à l'examen qu'en apprentissage interactif.

Scott FREEMAN conduit d'ailleurs une autre méta-analyse basée sur son intuition et son expérience. Elle fait suite à la précédente et va démontrer que l'apprentissage actif réduit l'écart du taux d'échec aux examens entre les différentes classes sociales.

Malgré le fait que l'enseignement au sein de la FFESSM aille dans ce sens, le manuel reste extrêmement timide sur le sujet. Il en est fait mention dans le MFT MF2 pour l'animation de séance : "Connaître différents types d'animation (magistral, participatif, etc.)". Les connaître n'engage pas à les utiliser.

D'autre part, le cadre de l'examen rend difficilement évaluable cette notion. En conséquence, une mise en situation réelle permettra au candidat de s'exprimer pleinement sur le sujet.

- Équitable et uniforme :

Une situation en condition réelle assure une équité pour les candidats. Cependant cette équité peut être remise en cause par les niveaux hétérogènes des élèves. Toutefois cette situation correspond à la réalité du terrain.

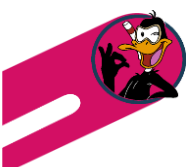
D'autre part, la constitution du jury reste dans le même esprit qu'une évaluation traditionnelle, à la seule différence près où son rôle se limite uniquement à l'évaluation et n'interagit pas dans la séance. Les notations, quant à elles, resteront conformes aux habitudes du jury.

- Prévention du favoritisme

En évaluation la subjectivité restera toujours présente. Cependant, l'éthique du jury est et restera fondamentale.

- Développement des compétences et la gestion avec calme et résilience

Cette partie est sous-entendue et implicite aux fonctions de cadres. Cependant, la métacognition et les croyances motivationnelles ne sont nullement exprimées dans le MFT,



et peu de cadres ont connaissance de ce volet éducatif. Cependant, les formateurs incitant les candidats à s'autoévaluer systématiquement, que ce soient leurs prestations ou les situations qui se présentent à eux dans le cadre d'une formation en situation réelle, ouvrent sans le savoir cette voie pédagogique.

Nous n'en ferons pas le développement dans ce mémoire, mais c'est sans nul doute un point très important pour la réussite à l'examen, mais aussi dans le quotidien de nos cadres. Nous observons fréquemment de jeunes encadrants ayant des difficultés et du stress à l'idée de valider des niveaux ou de prendre leurs responsabilités. Ces difficultés s'amenuisent avec le temps et l'expérience.

La méthode d'évaluation proposée l'intégrera sans aucune prétention. En effet, lors du stage final, permettre aux candidats d'exprimer leurs sentiments sur leurs prestations aura deux avantages : d'une part, les engager dans cette voie d'analyse personnelle, et d'autre part, permettre au jury de détecter les candidats ayant une estime de soi non cohérente avec la réalité. Le jury pourra tenter de rétablir un jugement plus réaliste, ce qui permettra au candidat, en cas de sous-estimation, d'aborder l'examen sous un angle plus serein.

La métacognition se pratique tout au long de la formation, et l'aborder lors du stage final reste insuffisant pour en faire une habitude. Par conséquent, cela n'aura pas nécessairement une influence directe sur les candidats. Cependant, si l'on peut considérer que c'est une initiation qui les incite à la pratiquer dans leurs nouvelles prérogatives, ce sera sans nul doute une victoire. Et le candidat aura certainement une vision plus juste de ses compétences.

Développement de la méthode

- Les GPN4

La conduite de palanquée est la seule épreuve pouvant être intégrée dans ce contexte. Il est donc très simple de la mettre en place en mettant à disposition lors de l'examen divers niveaux de plongeurs à encadrer.

Il suffit de laisser le temps au futur GPN4 de reconnaître les lieux pour minimiser le stress de l'inconnu (ce qui est déjà pratiqué lors de la répétition des épreuves). Cela est également important pour que le plongeur encadré vive sa plongée de la manière la plus agréable possible.

En fonction des ressources, le GPN4 se verra attribuer un ou deux plongeurs qu'il devra guider en conditions réelles. Cette palanquée sera suivie par un évaluateur dont les missions seront de mesurer les capacités du GPN4 conformément au MFT, mais aussi d'intervenir en cas de manquement à la sécurité et à l'intégrité de la palanquée.

Au cours de l'examen : Pour rappel, c'est le seul niveau qui impose une simulation par le jury : *"Le support est une plongée d'exploration où le jury joue le rôle des plongeurs encadrés dont le niveau s'étend du plongeur débutant au plongeur confirmé"*.

Pour que cette méthode soit réalisable, il faudra donc compléter cette partie comme suit : *"Le support peut être une plongée d'exploration où le jury joue le rôle des plongeurs"*



encadrés ou avec de réels plongeurs dont le niveau s'étend du plongeur débutant au plongeur confirmé".

Pour mettre en œuvre cette méthode de manière expérimentale, il conviendra d'en demander l'autorisation auprès de la CTR et la CTN. Mais il sera aussi nécessaire de recueillir l'accord des candidats.

Quant au déroulement de l'épreuve, il reste conforme au MFT.

- **Les initiateurs**

Pour commencer, les modalités d'organisation de l'examen initiateur n'imposent aucune contrainte de temps et des conditions d'exécution de séance. En d'autres termes, nous sommes libres d'organiser l'examen à notre convenance. Ceci rend l'exercice d'évaluation en situation réelle simple et facilement réalisable.

Cela nous laisse un champ libre pour ordonnancer l'épreuve du mannequin, la réglementation, la pédagogie organisationnelle et la pédagogie pratique à notre convenance.

Ainsi, pour les deux pédagogies organisationnelle et pratique, nous proposons deux solutions :

La première dans une séance club :

Le jury, composé conformément au MFT de deux personnes par candidat, se déplace dans le club des candidats ou accueillant. Les examinateurs utilisent les opportunités qui s'offrent à eux pour mettre en situation les futurs initiateurs en leur laissant conduire tout ou partie de la séance club.

Prenons un exemple,

- ✓ 6 débutants travaillant le Niveau 1.
- ✓ 4 plongeurs en début de formation N2.
- ✓ 4 plongeurs niveau 3 voulant faire du PMT.
- ✓ 2 Initiateurs en certification (A et B).
- ✓ 2 initiateurs confirmés (C et D).
- ✓ Tout le matériel utile et nécessaire.

Organisation proposée pour la séance club,

- ✓ L'initiateur A, nommé DP par tirage au sort, organise la séance et fait le briefing général (10 minutes maxi).
- ✓ L'initiateur A se mettra ensuite à disposition de l'initiateur C pour effectuer la séance pédagogique du groupe de 6 personnes travaillant le Niveau 1.
- ✓ L'initiateur B sera responsable du groupe Niveau 2 avec l'initiateur D pour établir l'organisation de la séance et donner les instructions.
- ✓ L'initiateur B prendra en charge la séance pédagogique dans son groupe.



En fin de séance, chaque initiateur aura un entretien de 30 minutes avec le jury pour échanger sur la séance. Le temps sera réparti en 20 minutes maxi sur l'organisation et 10 minutes maxi sur la séance pédagogique.

Pour couvrir l'ensemble des possibilités, en particulier sur l'organisation d'un cursus, il est tout à fait possible au sein du club accueillant que le candidat étudie la situation des personnes à former dans le club et en fasse une organisation et qu'il expose son organisation à l'équipe des moniteurs du club.

La deuxième dans un stage de formation de plongeur :

Quand les candidats sont prêts, la structure organisatrice de l'examen intègre les candidats à l'organisation d'un stage de formation de niveau 1 et/ou d'initiation Niveau 2 sur deux week-ends en piscine par exemple. Mais cela peut se faire en fosse ou milieu naturel comme la gravière du Fort ou encore en mer comme peuvent le faire les structures commerciales. La seule différence est que la responsabilité DP est prise en charge par un MF1

Aux grés des futures plongeurs présents les candidats peuvent être évalués en conditions réelles.

Dans cet exemple, l'effectif :

- Nous prendrons 4 candidats
- Les élèves compris entre un à deux élèves par candidat.
- Un jury constitué d'un 1 MF2 minimum qui sera le jury accompagné d'un TSI ou MF1 nommé JI
- 4 Accompagnants TSI ou MF1 dont 1 à tour de rôle avec le MF2 pour faire un jury. Ils peuvent aussi devenir jury à deux sur les épreuves mannequin et réglementation. Ils seront repérés A1, A2, A3, A4

Voici ce que pourrait être organiser. Les deux créneaux par demi matinée ne sont pas obligatoire et nous pourrions diminuer l'amplitude horaire. Mais cela permet au MF2 d'utiliser ce temps pour prodiguer les derniers conseils.



Planning Niveau 1											
Samedi			Dimanche			Samedi			Dimanche		
Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)		
DP C1 A1			DP C1 J1			DP C1			DP C4 J1		
09h00 - 09h30	6m	Prépa	6m	Prépa	6m	Prépa	6m	Prépa	6m	Prépa	
09h30 - 10h00	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	
10h00 - 10h30		A1 A2		J1 A1		A3 A4		A2 A3		A4 J1	
10h30 - 11h00	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	
11h00 - 11h30		A3 A4		A2 A3		A1 A2					
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisé par le jury)										
12h00 - 14h00											
		DP C2 J1		DP C1 A4		DP C3 J1				DP C1	
14h00 - 14h30	6m	Prépa	6m	Prépa	6m	Prépa	6m	Prépa	6m	Prépa	
14h30 - 15h00	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	
15h30 - 16h00		A1 J1		A4 A1		A3 A4		A2 A3			
16h00 - 16h30	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	
16h30 - 17h00		A3 A4		A4 A1		J1 A2		A4 A1			
17h00 - 17h30	Debrief Candidats/élèves (supervisé par le jury)										
17h30 - 18h00	Orga jour suivant	C2 J1	Orga jour suivant	C3 J1	Orga jour suivant	C4 J1	Réglementation	A4 J1			
18h00 - 18h30		C1 J1						A2 A3			
Environnement sur toutes les plongées						En rouge l'évaluation pour l'épreuve					

Concernant l'épreuve d'organisation, il est bien entendu que l'on se cantonnera à l'organisation des séances en intégrant la sécurité, mais la responsabilité reste au MF2 Directeur de Plongée. Le MF2 veillera à apporter tout élément ou consigne qui lui semblerait nécessaire.

Toutes les séances peuvent faire l'objet de l'évaluation en organisation, pédagogie pratique en immersion ou pédagogie pratique en surface. Elles peuvent être tirées au hasard avant le départ et être annoncées au candidat 30 minutes avant pour respecter les conditions d'organisation de l'examen dans le MFT.

Ce ne sont que des exemples qui ouvrent le champ des possibles.

Le Moniteur Fédéral 1^{er}

Dans le même esprit, nous envisageons d'évaluer les candidats en les plaçant aux côtés d'apprenants lors d'un stage qui leur est dédié, organisé et encadré par nos futurs moniteurs. Nous intégrerons donc le stage final et l'examen MF1 dans cette démarche.

Cependant, ce niveau de certification est relativement plus complexe à organiser dans ce contexte tout en respectant les conditions du référentiel du MFT. Idéalement, mener une évaluation en situations réelles nécessitera de s'affranchir de certaines contraintes.

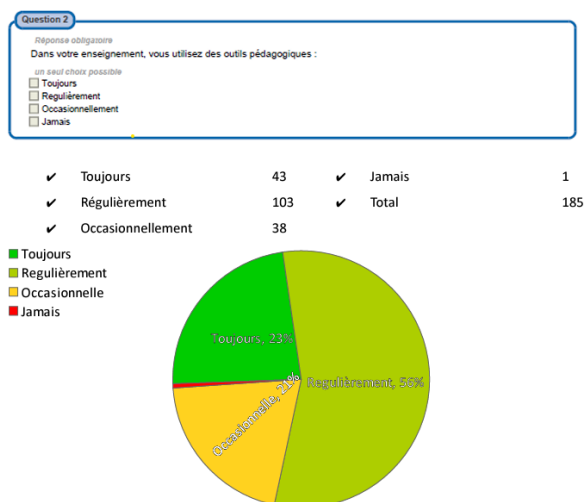
En particulier, il faudra dépasser les limites imposées par le référentiel du MFT. Actuellement, l'utilisation d'une présentation PowerPoint comme outil pédagogique est impossible, alors même qu'un grand nombre de moniteurs l'utilisent couramment au sein des clubs. Mais les outils pédagogiques ne se limitent pas à ce logiciel. Il existe de nombreux [autres outils modernes d'animation](#) comme [KAHOOT !](#), [Klaxoon](#), parmi les plus connus. En outre, il existe une multitude de sites permettant de créer des outils d'animation, tels que le générateur de mots croisés [educol](#), et bien d'autres encore. Dans le domaine pratique également, les outils ne manquent pas.

De nombreux mémoires exposent les mérites des outils pédagogiques :



- "[Les outils pédagogiques en immersion](#)" mémoire IR d'Alexandre VAUTEY
- "[La pédagogie du jeu, une méthode active de la plongée à part entière](#)" mémoire IN de Jérôme CARRIERE
- "[L'apprentissage théorique par le jeu](#)" mémoire IN de Sandrine MOCOEUR
- Et bien d'autres.

Pourtant, les contraintes des examens limitent très fortement leur utilisation et ne reflètent pas la réalité. D'après le mémoire d'Alexandre VAUTEY, une très grande majorité des moniteurs les utilisent.

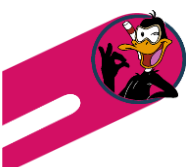


Tous ces outils peuvent permettre aux candidats d'exprimer de manière plus efficace leurs compétences pédagogiques. Il serait donc dommage de s'en passer.

Néanmoins, il sera nécessaire que le jury ne se laisse pas emporter par l'aspect démonstratif de ces outils. Le jury s'efforcera donc d'évaluer si les candidats les utilisent de manière intelligente et appropriée.

Avec cette levée de restriction, plusieurs aspects pourraient être remis en question :

- L'équité entre les candidats, certains pouvant rencontrer des difficultés à exploiter ces nouveaux outils. Cependant, c'est là que l'évaluation du jury entre en jeu, en se concentrant sur la pertinence de l'outil dans la construction pédagogique de la séance plutôt que sur la maîtrise technique. Par exemple, un candidat moins à l'aise avec les outils numériques pourrait parfaitement délivrer une prestation d'excellente qualité en utilisant des post-it comme outil pédagogique et d'animation. L'idée est d'évaluer la capacité des candidats à rendre leur cours plus efficace grâce à une pédagogie active et éventuellement plus ludique par le jeu. Il est bon de rappeler qu'une approche pédagogique active augmente les chances de réussite à l'examen de 1.5 fois, et favorise surtout une rétention à plus long terme. Cela s'applique tant à la formation des moniteurs qu'aux élèves qu'ils encadrent.
- Les candidats pourraient effectivement utiliser des présentations ou des outils qu'ils n'ont pas eux-mêmes conçus. C'est un risque bien réel, mais devons-nous réellement en avoir peur ? Qui n'a pas, un jour ou l'autre, copié ou simplement s'est inspiré d'une présentation trouvée sur Internet ou réalisée par un collègue ? C'est une réalité courante. Là encore, la subtilité de l'évaluation du jury entre en jeu. D'une part, le jury sera capable de détecter rapidement le plagiat, car l'auteur du document possède sa propre logique qu'il est impossible de reproduire en 30 minutes en téléchargeant aléatoirement sur Internet. Les outils utilisés devront être ceux que les candidats ont eux-mêmes préparés lors de leur formation. D'autre part, l'entretien avec le jury permettra d'explorer les intentions pédagogiques du candidat en lien avec son support



- L'évaluation du niveau de connaissance des candidats serait en effet impossible. Le MFT n'indique aucunement cela comme critère d'évaluation. Par conséquent, dans une mise en situation réelle, il vaut mieux que le candidat se soit rassuré face à une connaissance plutôt que de fournir de fausses informations aux élèves.
- Le niveau de maîtrise du jury lui-même face aux outils constitue également un défi. Le logiciel PowerPoint, présent dans la suite Microsoft depuis 1990 et largement utilisé de nos jours, témoigne encore parfois d'utilisations inappropriées malgré ses trente ans d'existence. Sommes-nous donc en mesure de les évaluer correctement ? Par ailleurs, avec la prolifération exponentielle d'outils que nous avons évoquée, serons-nous capables de les assimiler tous ? Nous pensons que cette question ne se pose pas. Notre rôle, en tant que jury, est d'évaluer si l'outil est au service de la compréhension des apprenants. Pour faciliter cette évolution, nous pourrions élaborer une grille d'évaluation en ce sens.

Le MFT impose une durée de 5 jours et un volume horaire minimum de 35 heures, réparties sur un maximum de 3 week-ends consécutifs. Bien que plusieurs week-ends soient possibles, cette proposition s'organisera sur une semaine, comme à l'accoutumée au sein du comité Est.

Le livret pédagogique est le support permettant d'attester que tous les modules ont bien été validés pour l'entrée en stage final. Il s'agit d'un contrôle continu qui n'a que peu d'influence sur la note finale de l'examen. Pour cette proposition, le livret constitue une étape de validation préalable à l'entrée en stage final. Avant le début du stage, le jury examinera attentivement ce livret pour s'assurer que les candidats sont bien en mesure de dispenser des cours à de vrais élèves.

Il est important de noter que le stage final n'est pas un stage de formation, mais plutôt une préparation à l'examen. Le MFT le stipule clairement : "Pour y accéder, le stagiaire doit avoir validé l'ensemble des modules du stage pédagogique en situation." Ainsi, le stage final a pour unique objectif de préparer les candidats aux épreuves de l'examen. Deux consignes doivent être respectées : favoriser l'enseignement dans l'espace 0-40 mètres et réaliser chacune des épreuves au moins une fois pendant le stage. Cela n'exclut pas la possibilité d'ajuster les candidats aux attentes de l'examen lors des feedbacks suite à chaque prestation.

Le choix des élèves ne doit pas être effectué de manière aléatoire. Le MFT stipule que l'enseignement doit se concentrer particulièrement dans l'espace de 0 à 40 mètres. En conséquence, le stage sera majoritairement ouvert à des plongeurs autonomes (PA40) en formation. Nous proposons que l'effectif des élèves soit réparti comme suit :

- 50% d'apprenants travaillant sur le PA40.
- 25% d'apprenants travaillant sur le N4.
- 25% d'apprenants travaillant sur le N2.

Nous pouvons également intégrer des formations N1. Bien que ce niveau puisse être enseigné par les MF1, nous reconnaissons que cette catégorie est plutôt réservée aux initiateurs. Le choix est donc de se concentrer sur le cœur de métier des MF1.



En ce qui concerne l'effectif, les statistiques depuis 2017 montrent une moyenne de 6 candidats avec un maximum de 18 personnes en 2020, une année particulière en raison de la COVID-19. Hormis cette exception, les sessions comptent 10 candidats maximum. Pour notre cas, nous envisageons de prendre la moyenne correspondant à 6 candidats.

L'effectif se déclinera comme suit :

- Entre 6 et 12 élèves au total, soit 1 à 2 élèves par candidat.
 - Pour l'exercice, cela implique :
 - 6 élèves pour les 3 à 6 plongeurs autonomes préparation PA40.
 - 4 élèves pour les 2 à 3 plongeurs préparation niveau 2.
 - 2 élèves pour les 2 à 3 plongeurs préparation niveau 4.
- 1,5 membre du jury par candidat, soit un total de 9 personnes d'encadrement. Habituellement, l'effectif est moins important, mais les nouvelles contraintes réglementaires imposent 2 membres du jury par candidat pour toutes les épreuves. En cas de besoin, il est possible de faire appel à des membres du jury d'autres stages, notamment du stage initial MFI.

Ceci est une proposition moyenne, mais elle nécessitera d'être ajustée en fonction des circonstances réelles. Cela implique également qu'il sera plus difficile d'intégrer un candidat libre en cas d'échec sans qu'il doive refaire un stage final.

Exemple de planification des trois groupes

En préambule, ces plannings sont conçus de manière macro pour démontrer leur faisabilité. Dans le cadre d'une mise en œuvre de ce principe, il conviendra d'approfondir les contenus avec un groupe de travail afin d'équilibrer les séances.

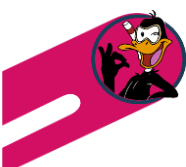
Pour répondre aux exigences du MFT, chaque séance débutera par 30 minutes de préparation et 30 minutes de prestation. En conséquence, toutes les séances planifiées seront segmentées par tranche de 30 minutes, ce qui favorisera l'apprentissage des élèves, comme le démontrent de nombreuses études en neurosciences et psychologie cognitive.

Pédagogie organisationnelle :

Le candidat, désigné Directeur de Plongée, présentera son organisation la veille au jury pendant 10 minutes. Les 20 minutes restantes seront consacrées aux questions. Après cet échange, et dans le cas extrême où le candidat n'a pu produire une organisation cohérente et sécurisée, le jury pourra apporter des rectifications. Le candidat mettra ensuite en œuvre son organisation le lendemain, où il pourra échanger avec le pilote afin de trouver le site le plus adapté.

Pédagogie pratique :

Le candidat dispose de 30 minutes pour exposer, réaliser la séance et répondre aux questions. En fonction des instructions du Directeur de Plongée, il est possible de prolonger la séance par une exploration qui ne sera pas prise en compte dans l'évaluation. La notion de plaisir doit rester présente.



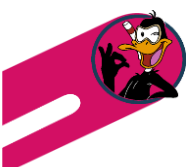
Pédagogie théorique :

Le candidat ayant reçu les contenus du stage un mois avant dispose de 30 minutes pour exposer au jury son cours et préparer tous les outils et documents nécessaires à sa prestation. Il dispose ensuite de 30 minutes pour traiter son sujet devant ses élèves.

Dans les trois cas, le jury attribué au candidat assiste aux 30 minutes de préparation où il pourra au besoin corriger les erreurs de contenu pour que les élèves ne soient pas lésés. Pendant la prestation face aux élèves, le jury n'intervient pas, se concentrant sur l'évaluation de la prestation. En fin de séance, le jury peut, si nécessaire, apporter des compléments aux élèves, puis débriefer avec le candidat en privé.

Voici les différents plannings :

Planning Niveau 2															
	Lundi			Mardi			Mercredi			Jeudi			Vendredi		
	Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)		
	DP Quai	2		DP Bateau	2		DP Bateau	1		DP Bateau	4		DP Bateau	5	
	DP Quai	2		DP Bateau	2		DP Bateau	1		DP Bateau	4		DP Bateau	5	
08h00 - 08h30	20m		Prépa	20m		Prépa	20m		Prépa	20m		Prépa	30 m		Prépa
08h30 - 09h00	Plongée d'éval initiale	C1	C2	Immersion se propulser se ventiler - Retour en surface	C5	C6	IPD - Evoluer en autonomie	C3	C4	IPD - Planifier la plongée / DP	C2	C3	Intervention en relai - Se ventiler s'équilibrer	C6	C1
09h00 - 09h30															
09h30 - 10h00		J6	J5		J4	J3		J2	J1		J1	J6		J5	J4
10h00 - 10h30			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa
10h30 - 11h00	Théorie - 1	C1	J5	Théorie - 5	C5	J4	Théorie - 9	C6	J6	Théorie - 13	C1	J5	Théorie - 17	C5	J4
11h00 - 11h30	Théorie - 2	C4	J2	Théorie - 6	C2	J3	Théorie - 10	C3	J1	Théorie - 14	C4	J2	Théorie - 18	C2	J3
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)														
12h00 - 14h00															
14h00 - 14h30			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa
14h30 - 15h00	Théorie - 3	C6	J6	Théorie - 7	C1	J5	Théorie - 11	C5	J4	Théorie - 15	C6	J6	Théorie - 19	C1	J5
15h30 - 16h00	Théorie - 4	C3	J1	Théorie - 8	C4	J2	Théorie - 12	C2	J3	Théorie - 16	C3	J1	Théorie - 20	C3	J2
	DP Quai	1		DP Bateau	4					DP Bateau	3		DP Bateau	1	
16h00 - 16h30	15m		Prépa	15m		Prépa	Repos élèves		Prépa	15m		Prépa	25 m		Prépa
16h30 - 17h00	S'équiper / déséquiper se mettre à l'eau - REC	C6	C1	IPD - Matériel de ses équipiers	C4	C5	IPD MF1			IPD - Planifier la plongée / DP	C1	C2	Intervention en relai - Communiquer avec le GP	C5	C6
17h00 - 17h30															
17h30 - 18h00		J5	J4		J3	J2					J6	J5		J4	J2
18h00 - 18h30	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)														
18h30 - 19h00	Debrief encadrement/candidats														
19h00 - 20h00															
20h30 - 21h00															
Environnement sur toutes les plongées															



Planning PA40																											
	Lundi				Mardi				Mercredi				Jeudi				Vendredi				Samedi						
		Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)					
	DP Bateau	2		DP Bateau	2		DP Bateau	1		DP Bateau	4		DP Bateau	5		DP Bateau	6		DP Bateau	6							
08h00 - 08h30	30m	Prépa		40 m	Prépa		40 m	Prépa		40 m	Prépa		40 m	Prépa		40 m	Prépa		40 m	Prépa							
08h30 - 09h00	Plongée d'éval initiale	C3	C4	C5	IPD + Plannification on Plannifier le plongée - 1	C1	C2	C3	IPD + Plannification on Plannifier le plongée - 3	C5	C6	C1	IPD + Evoluer en autonomie - 1	C4	C5	C6	IPD + Evoluer en autonomie - 3	C2	C3	C4	Plongée de synthèse validation	C6	C1	C2			
09h00 - 09h30																											
09h30 - 10h00		J4	J3	J2		J2	J1	J6		J6	J5	J5		J5	J4	J3		J3	J2	J1		J1	J6	J5			
10h00 - 10h30		Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa							
10h30 - 11h00	Théorie -1	C1		J5	Théorie -5	C5		J4	Théorie -9	C6		J6	Théorie -13	C1		J5	Théorie -17	C5		J4	Théorie -21	C5		J6			
11h00 - 11h30	Théorie -2	C4		J2	Théorie -6	C2		J3	Théorie -10	C3		J1	Théorie -14	C4		J2	Théorie -18	C2		J3	Théorie -22	C6		J1			
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																										
12h00 - 14h00																											
14h00 - 14h30		Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa			Prépa							
14h30 - 15h00	Théorie -3	C6		J6	Théorie -7	C1		J5	Théorie -11	C5		J4	Théorie -15	C6		J6	Théorie -19	C1		J5							
15h30 - 16h00	Théorie -4	C3		J1	Théorie -8	C4		J2	Théorie -12	C2		J3	Théorie -16	C3		J1	Théorie -20	C3		J2							
	DP Bateau	5		DP Bateau	4					DP Bateau	3		DP Bateau	1													
16h00 - 16h30	25m	Prépa		35 m	Prépa		Repos élèves	Prépa		35 m	Prépa		35 m	Prépa						Prépa							
16h30 - 17h00	IPD + Plannification et gestion conso	C2	C3	C4	IPD + Plannification on Plannifier le plongée - 2	C6		C1	C2	IPD MF1				IPD + Evoluer en autonomie - 2	C3	C4	C5	IPD + Evoluer en autonomie - 4	C1	C2	C3	IPD MF1 examen					
17h00 - 17h30																											
17h30 - 18h00		J3	J2	J1		J1		J6	J5						J4	J3	J2		J2	J1	J6						
18h00 - 18h30	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																										
18h30 - 19h00	Debrief encadrement/candidats																										
19h00 - 20h00																											
20h30 - 21h00																											
Environnement sur toutes les plongées																											

Planning Stage GPN4																														
	Lundi				Mardi				Mercredi				Jeudi				Vendredi				Samedi									
		Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)				Candidat(s)								
	DP Bateau	6		Prépa	DP Bateau	2		Prépa	DP Bateau	1		Prépa	DP Bateau	4		Prépa	DP Bateau	5		Prépa	DP Bateau	6		Prépa						
08h00 - 08h30	30m			Prépa	40 m			Prépa	40 m			Prépa	40 m			Prépa	40 m			Prépa	40 m			Prépa						
08h30 - 09h00	Accueillir les plongeurs - Guider une palanquée	C6			Pratique - 1	C4			Pratique - 2	C2			Pratique - 3	C1			Pratique - 4	C5			Guider une palanquée - 1	C3								
09h00 - 09h30																														
09h30 - 10h00		J1					J5					J3						J2					J6				J4			
10h00 - 10h30				Prépa				Prépa				Prépa				Prépa				Prépa							Prépa			
10h30 - 11h00	Théorie - 1	C2		J4	Théorie - 5	C1		J2	Théorie - 9	C2		J4	Théorie - 13	C3		J3	Théorie - 17	C1		J2										
11h00 - 11h30	Théorie - 2	C5		J5	Théorie - 6	C4		J1	Théorie - 10	C5		J5	Théorie - 14	C6		J6	Théorie - 18	C4		J1										
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																													
12h00 - 14h00																														
14h00 - 14h30				Prépa				Prépa				Prépa				Prépa				Prépa						Prépa				
14h30 - 15h00	Théorie - 3	C1		J2	Théorie - 7	C3		J3	Théorie - 11	C1		J2	Théorie - 15	C2		J4	Théorie - 19	C2		J4										
15h30 - 16h00	Théorie - 4	C4		J1	Théorie - 8	C6		J6	Théorie - 12	C4		J1	Théorie - 16	C5		J5	Théorie - 20	C4		J3										
	DP Bateau	5			DP Quai	3							DP Quai	5			DP Quai	3												
16h00 - 16h30	25m			Prépa	20m			Prépa	Repos élèves			Prépa	20m			Prépa	20m			Prépa					Prépa					
16h30 - 17h00	Participer à l'Orga/sécu - Guider une palanquée	C5			Physique et surface - Guider une palanquée - 1	C3			IPD MF1				Physique et surface - Guider une palanquée - 2	C6			Physique et surface - Guider une palanquée - 3	C4			IPD MF1 examen									
17h00 - 17h30																														
17h30 - 18h00		J6					J4									J1						J5								
18h00 - 18h30	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																													
18h30 - 19h00	Debrief encadrement/candidats																													
19h00 - 20h00																														
20h30 - 21h00																														
Environnement sur toutes les plongées																														



Il est à noter que les trois plannings se superposent parfaitement.

Afin d'assurer une répartition équitable, un tableau de répartition des candidats et des jurys a été élaboré. Il est à souligner que cette opération a été effectuée manuellement, mais il est possible de réaliser une répartition aléatoire sans redondance à l'aide d'Excel ou d'autres outils similaires.

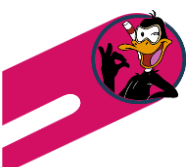
	REPARTITION DE PEDA PRATIQUE											
	NIVEAU 2				PA 40						GPN4	
Pratique 1	C1	J6	C2	J5	C3	J4	C4	J3	C5	J2	C6	J1
Pratique 2	C6	J5	C1	J4	C2	J3	C3	J2	C4	J1	C5	J6
Pratique 3	C5	J4	C6	J3	C1	J2	C2	J1	C3	J6	C4	J5
Pratique 4	C4	J3	C5	J2	C6	J1	C1	J6	C2	J5	C3	J4
Pratique 5	C3	J2	C4	J1	C5	J6	C6	J5	C1	J4	C2	J3
Pratique 6	C2	J1	C3	J6	C4	J5	C5	J4	C6	J3	C1	J2
Pratique 7	C1	J6	C2	J5	C3	J4	C4	J3	C5	J2	C6	J1
Pratique 8	C6	J5	C1	J4	C2	J3	C3	J2	C4	J1	C5	J6
Pratique 9	C5	J4	C6	J3	C1	J2	C2	J1	C3	J6	C4	J5
Pratique 10	C4	J3	C5	J2	C6	J1	C1	J6	C2	J5	C3	J4

- ✓ C => Désignant un candidat
- ✓ J => Désignant un jury composé d'une ou deux personnes

Cette méthode simple consiste à décaler chaque candidat ou membre du jury d'une case à chaque saut de ligne. Pour éviter que les candidats se retrouvent avec le même jury, ils sont décalés dans le sens inverse.

	REPARTITION DE PEDA PRATIQUE											
	NIVEAU 2				PA 40						GPN4	
Pratique 1	C1	J6	C2	J5	C3	J4	C4	J3	C5	J2	C6	J1
Pratique 2	C6	J5	C1	J4	C2	J3	C3	J2	C4	J1	C5	J6
Pratique 3	C5	J4	C6	J3	C1	J2	C2	J1	C3	J6	C4	J5
Pratique 4	C4	J3	C5	J2	C6	J1	C1	J6	C2	J5	C3	J4
Pratique 5	C3	J2	C4	J1	C5	J6	C6	J5	C1	J4	C2	J3
Pratique 6	C2	J1	C3	J6	C4	J5	C5	J4	C6	J3	C1	J2
Pratique 7	C1	J6	C2	J5	C3	J4	C4	J3	C5	J2	C6	J1
Pratique 8	C6	J5	C1	J4	C2	J3	C3	J2	C4	J1	C5	J6
Pratique 9	C5	J4	C6	J3	C1	J2	C2	J1	C3	J6	C4	J5
Pratique 10	C4	J3	C5	J2	C6	J1	C1	J6	C2	J5	C3	J4

Afin de vérifier que chaque candidat et chaque membre du jury sont répartis de manière équitable, nous avons utilisé une fonction de comptabilisation (NB.SI()) sur la plage référence dans Excel.



	Total	
	Candidat	NB de presta
Pratique	C1	10
	C2	10
	C3	10
	C4	10
	C5	10
	C6	10

	Total	
	Jury	NB de presta
Pratique	J1	10
	J2	10
	J3	10
	J4	10
	J5	10
	J6	10

Nous avons également suivi la même démarche pour la répartition des candidats pour les épreuves théoriques et organisationnelles.

En outre, chaque candidat s'est vu attribuer un numéro, de même que chaque binôme de jury.

Comme mentionné précédemment, les binômes d'IFN et/ou IFR sont constitués par le directeur de stage en fonction de plusieurs critères tels que les affinités entre instructeurs, l'équilibre des niveaux d'évaluation, le niveau d'expérience, etc.

L'attribution aléatoire de ces numéros aux participants peut se faire de plusieurs manières :

- De manière traditionnelle : chaque candidat tire son numéro au hasard dans une corbeille.
- De manière plus moderne : en utilisant les fonctions SEQUENCE, TRIE et TABLEAU.ALEA d'Excel pour générer une séquence de numéros et les attribuer aux participants de manière aléatoire.

Il est clair que la création des plannings, la répartition des candidats et des jurys ainsi que l'attribution des numéros sont des tâches laborieuses et fastidieuses. Automatiser ces processus est donc une idée très pertinente et pourrait considérablement faciliter la gestion de ces activités.

Les plannings présentés ci-dessus comportent déjà un certain nombre d'automatismes, tels que la répartition automatique des candidats et des jurys, la mise à jour automatique des plannings en fonction des modifications apportées à la liste des tâches, la répartition manuelle des directeurs de plongée avec mise à jour automatique, etc.

Cependant, il est compréhensible que l'outil ne soit pas encore pleinement opérationnel et qu'il nécessite encore des améliorations, telles que :

- Une flexibilité accrue pour gérer des effectifs variables.
- Une répartition aléatoire automatisée des candidats et des jurys.
- Une interface simplifiée et intuitive.
- Et bien d'autres fonctionnalités.

Il est important de noter que cet outil répond à une logique personnelle et qu'un autre utilisateur pourrait avoir besoin de temps pour s'approprier son fonctionnement. C'est pourquoi il ne sera pas joint à ce mémoire pour le moment.

L'évaluation certifiante :



La question de la notation de l'examen se pose maintenant. Comment sélectionnons-nous la séance qui sera évaluée pour l'examen parmi l'ensemble des plannings ? À titre de rappel, chaque candidat réalise dix pédagogies pratiques et théoriques au cours de la semaine.

	Total	
	Candidat	NB de presta
Pratique	C1	10
	C2	10
	C3	10
	C4	10
	C5	10
	C6	10

	Total	
	Candidat	NB de presta
Théorique	C1	10
	C2	10
	C3	10
	C4	10
	C5	10
	C6	10

Nous avons plusieurs possibilités :

- Nous pouvons simplement choisir une des séances de manière aléatoire après que le candidat ait fait au moins un cours « d'entraînement », conformément au MFT.
- Nous pouvons choisir une des séances de manière aléatoire après que le candidat ait réalisé un nombre déterminé de cours, comme par exemple cinq cours « d'entraînement », ce qui reste également conforme au MFT.
- Nous pouvons aussi évaluer toutes les séances afin d'obtenir une moyenne qui constituera la note d'examen.

Si nous voulons rester dans une évaluation traditionnelle, les deux premières solutions sont les plus adaptées et répondent aux exigences du MFT.

De manière plus novatrice, la troisième solution semble offrir un certain nombre d'avantages qui viennent renforcer une évaluation traditionnelle :

- Évaluer le candidat sur plusieurs thèmes.
- Évaluer le candidat à différents niveaux.
- Le candidat peut démontrer l'ensemble de ses compétences pédagogique.
- L'évaluation ne se joue pas sur une seule épreuve.
- Elle permet une évaluation consolidée et plus précise.
- Elle permet d'évaluer la capacité d'introspection (bien que ce ne soit pas un critère d'évaluation).
- Évaluation avec plusieurs jurys.

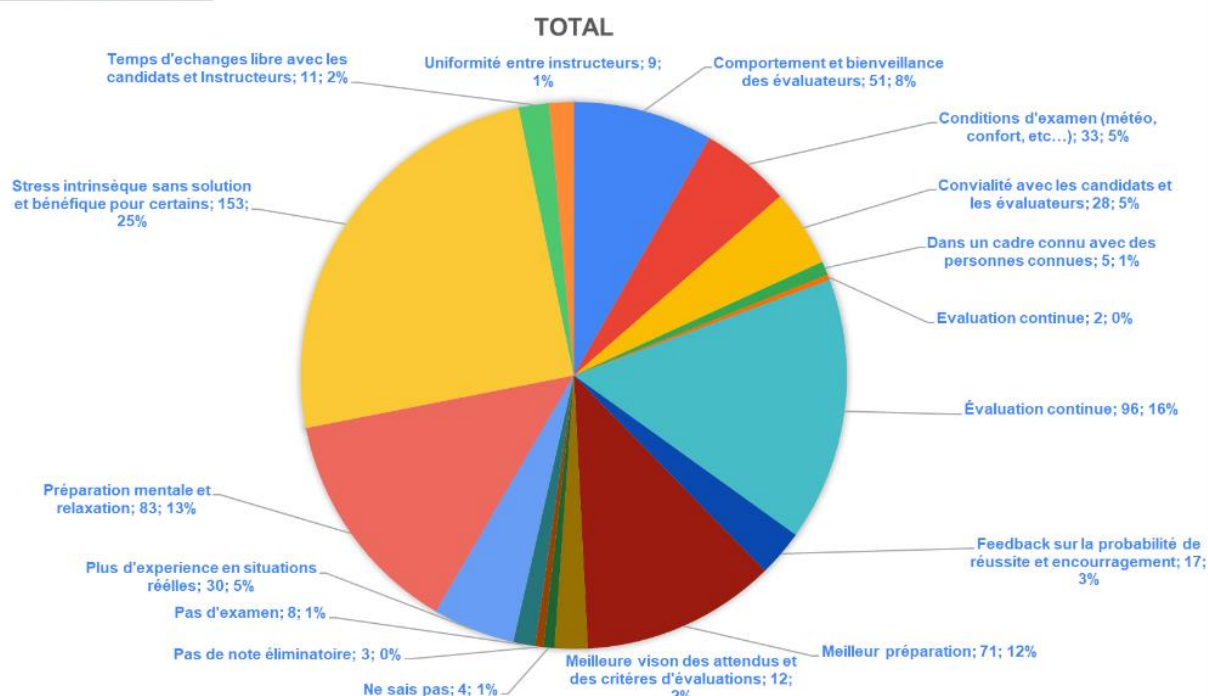
Les inconvénients :

- Mobilisation permanente pour les candidats

Conséquences inconnues sur :

- Le niveau de stress : est-il plus ou moins intense ?





Ainsi, c'est dans cette voie que nous nous engageons. Nous estimons en effet que les avantages sont intéressants avec peu d'inconvénients.

Nous nous éloignons quelque peu des exigences du MFT, mais pour la question « Quel aurait été, pour vous, le moyen de réduire votre stress? » il ressort du sondage que 16 % des sondés ont spontanément mentionné qu'un contrôle continu serait un facteur de réduction de stress. C'est la première solution évoquée par les répondants.

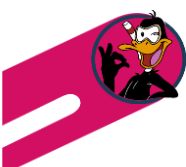
En ce qui concerne la partie organisationnelle, les opportunités sont plus limitées.

ORGANISATIONNEL							
		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
Matin	DP Quai	2					
	DP Bateau	6	2	1	4	5	6
Après midi	DP Quai	1	3		5	3	
	DP Bateau	5	4		3	1	
	Cursus	4	6	2			

	Candidat	Quai	Bateau	Cursus	NB de presta
Orga	1	1	2	0	3
	2	1	1	1	3
	3	2	1	0	3
	4	0	2	1	3
	5	1	2	0	3
	6	0	2	1	3

Nous constatons que les possibilités d'évaluation de chaque candidat sont restreintes par rapport aux exigences du MFT, qui impose au moins une réalisation.

Cependant, cela reste conforme au MFT. Pour équilibrer les séances de pédagogie organisationnelle, nous avons ajouté des séances de conception de cursus de formation qui ne peuvent pas s'intégrer facilement. Faire travailler les candidats sur les programmes rendrait l'exercice trop complexe et les mettrait en grande difficulté. Rajouter ces trois mises en situation permet de couvrir tous les cas de figure des fonctions du MFT. Nous avons là aussi plusieurs possibilités :



- Nous pouvons simplement choisir une des séances de manière aléatoire après que le candidat ait suivi au moins un cours "d'entraînement", conformément au MFT.
- Nous pouvons choisir une des séances de manière aléatoire en dernier lieu, c'est-à-dire lors de la troisième organisation. Nous restons de nouveau conformes au MFT.
- Nous pouvons aussi évaluer toutes les séances afin d'obtenir une moyenne qui constituera la note d'examen.

Pour rester dans le même principe des évaluations précédentes, nous prendrons en compte toutes les séances. Dans tous les cas de figure, l'organisation des 35 heures suivie de l'examen imposé par le MFT n'est pas respectée. Néanmoins, le volume global horaire l'est.

Reste un détail à clarifier : quand devons-nous dévoiler le contenu des séances aux candidats ? Comme expliqué ci-dessus, l'outil informatique permet d'alimenter automatiquement les plannings par le biais d'un tableau récapitulatif des séances.

Type de péda	Niveau	Ordre	Description	Niveau 2				PA40												GPN4	
				Elève 1	Elève 2	Jury	Elève 3	Elève 4	Jury	Elève 5	Elève 6	Jury	Elève 7	Elève 8	Jury	Elève 9	Elève 10	Jury	Elève 11	Elève 12	Jury
Pratique	Niveau 2	1	Plongée d'éval initiale	C1	J6		C2	J5													
Pratique	Niveau 2	2	S'équiper / déséquiper se mettre à l'eau - REC	C6	J5		C1	J4													
Pratique	Niveau 2	3	Simmerger se propulser se ventiler - Retour en surface	C5	J4		C6	J3													
Pratique	Niveau 2	4	IPD - Matériel de ses équipiers	C4	J3		C5	J2													
Pratique	Niveau 2	5	IPD - Evoluer en autonomie	C3	J2		C4	J1													
Pratique	Niveau 2	6	IPD - Planifier la plongée / DP	C2	J1		C3	J6													
Pratique	Niveau 2	7	IPD - Planifier la plongée / DP	C1	J6		C2	J5													
Pratique	Niveau 2	8	Intervention en relai - Se ventiler s'équilibrer	C6	J5		C1	J4													
Pratique	Niveau 2	9	Intervention en relai - Communiquer avec le GP	C5	J4		C6	J3													
Pratique	Niveau 2	10	Plongée de synthèse validation	C4	J3		C5	J2													
Pratique	PA40	1	Plongée d'éval initiale							C3		J4	C4		J3	C5		J2			
Pratique	PA40	2	IPD + Planification et gestion conso							C2		J3	C3		J2	C4		J1			
Pratique	PA40	3	IPD + Planification Planifier le plongée - 1							C1		J2	C2		J1	C3		J6			
Pratique	PA40	4	IPD + Planification Planifier le plongée - 2							C6		J1	C1		J6	C2		J5			
Pratique	PA40	5	IPD + Planification Planifier le plongée - 3							C5		J6	C6		J5	C1		J4			
Pratique	PA40	6	IPD + Evoluer en autonomie - 1							C4		J5	C5		J4	C6		J3			
Pratique	PA40	7	IPD + Evoluer en autonomie - 2							C3		J4	C4		J3	C5		J2			
Pratique	PA40	8	IPD + Evoluer en autonomie - 3							C2		J3	C3		J2	C4		J1			
Pratique	PA40	9	IPD + Evoluer en autonomie - 4							C1		J2	C2		J1	C3		J6			
Pratique	PA40	10	Plongée de synthèse validation							C6		J1	C1		J6	C2		J5			
Pratique	GPN4	1	Accueillir les plongeurs - Guider une palanquée																C6		J1
Pratique	GPN4	2	Participer à l'Orga/sécu - Guider une palanquée																C5		J6
Pratique	GPN4	3	Pratique - 1																C4		J5
Pratique	GPN4	4	Physique et surface - Guider une palanquée - 1																C3		J4
Pratique	GPN4	5	Pratique - 2																C2		J3
Pratique	GPN4	6	Pratique - 3																C1		J2
Pratique	GPN4	7	Physique et surface - Guider une palanquée - 2																C6		J1
Pratique	GPN4	8	Pratique - 4																C5		J6
Pratique	GPN4	9	Physique et surface - Guider une palanquée - 3																C4		J5
Pratique	GPN4	10	Guider une palanquée - 1																C3		J4

Il est donc envisageable de partager des plannings sans contenu et de les révéler 30 minutes avant la séance, permettant ainsi aux candidats de les préparer et de donner leur cours dans la foulée.

Il est également possible de les rendre visibles dans un laps de temps défini avant le début du stage, ce qui permet aux candidats de préparer leurs cours à l'avance.

Une autre option serait de les rendre visibles le jour de leur arrivée ou sur un délai fixe glissant.

Ainsi, toutes les possibilités sont envisageables.

Bien que notre point de vue puisse être partagé et que ce sujet mérite d'être examiné en groupe, nous avons décidé, pour cette proposition, de diffuser le contenu un mois avant l'entrée en stage/examen. La principale raison est de permettre aux candidats de travailler en profondeur sur leurs sujets dans l'intérêt des élèves. En effet, une préparation de 30 minutes peut comporter des erreurs de contenu qui ne sont pas évaluées dans un examen traditionnel. Cela permettra également aux candidats d'avoir le temps d'élaborer la



pédagogie la plus adaptée pour le cours, toujours dans l'intérêt des élèves. Certes, il peut y avoir des aides extérieures sous différentes formes, mais comme mentionné précédemment, une pédagogie non assimilée et sans appropriation donnera un mauvais cours. En dernier lieu, cela permettra de retirer de la pression au candidat pour qu'il puisse mieux se révéler.

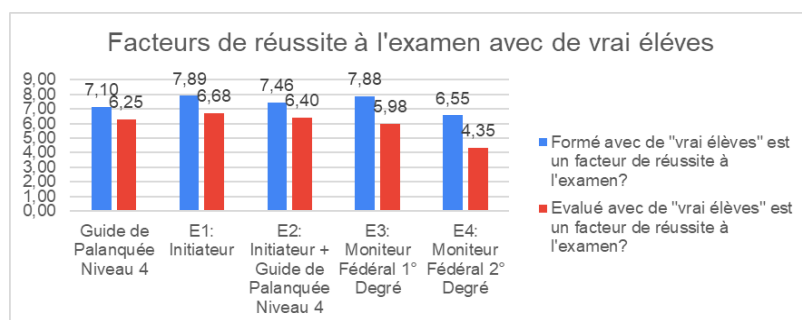
Pour chaque séance, qu'elle soit pratique, théorique ou organisationnelle, il sera important de maintenir un débriefing entre le jury et le candidat, en apportant comme nous le faisons traditionnellement dans un stage final, et en s'efforçant de donner de manière équilibrée les points positifs et les points à améliorer.

En conclusion :

Ces plannings imbriqués démontrent qu'il est possible d'envisager une telle organisation. Ces propositions sont évolutives et peuvent être totalement remaniées selon l'inventivité de l'organisateur. Cependant, ces organisations sont complexes à concevoir et nécessitent un travail de préparation important. L'outil informatique serait d'une aide précieuse, à condition que l'on accepte de figer les plannings dans leurs créneaux. Il sera néanmoins possible d'en modifier le contenu. Avant de se lancer dans une conception lourde et chronophage de cet outil informatique, il serait nécessaire de mettre en œuvre un stage/examen tel que décrit ci-dessus pour en tirer tous les enseignements. Cela permettra d'évaluer l'intérêt humain, matériel et organisationnel, ainsi que l'impact sur les candidats et les élèves. Apportons-nous réellement une réduction du stress, un taux de réussite plus important, et cela correspondra-t-il davantage à la réalité des pratiques ? Seul un essai répondra à ces questions.

4.2.4 Comment les encadrants évaluent-ils l'idée d'intégrer de vrais élèves lors de leurs évaluations ?

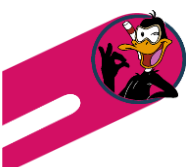
Toute cette réflexion repose sur l'hypothèse de départ selon laquelle mettre un candidat en situation réelle lui permettrait de mieux se révéler. Mais qu'en pensent réellement les candidats ? Le sondage montre qu'en moyenne, 75 % des avis sont favorables à la formation avec de vrais élèves, tandis que 59,1 % des avis sont favorables à être évalué avec de vrais élèves.

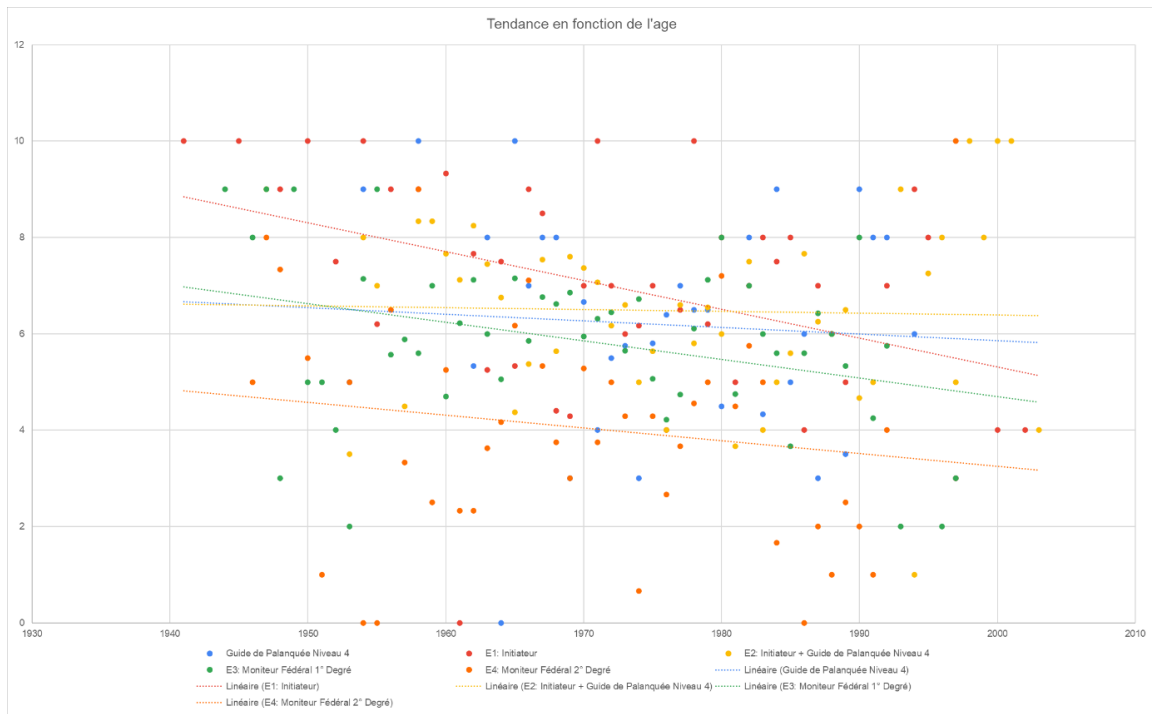


On peut donc constater que l'avis général sur cette question est favorable à cette idée. Néanmoins, une tendance nous a interpellés. Nous remarquons chez les enseignants que plus le niveau de cadre est élevé,

plus cet avis favorable est moins important voire plutôt défavorable pour le E4. Pour en détecter les causes, nous avons donc analysé trois facteurs présents dans le sondage : l'âge, l'ancienneté en plongée et l'expérience en nombre de plongées.

Pour les deux premiers graphiques, nous utilisons une échelle linéaire. En ce qui concerne le dernier graphique sur le nombre de plongées, nous avons utilisé une échelle logarithmique afin de mieux mettre en évidence les résultats.







Ces trois paramètres montrent que plus un moniteur est "mature", plus il est favorable à l'idée qu'une évaluation avec de vrais élèves est un facteur de réussite.

Cependant, nous constatons que les E4 se distinguent significativement des autres niveaux, ce qui est contradictoire avec le constat précédent. En effet, un E4 a naturellement plus d'expérience que les autres niveaux. Nous n'avons pas trouvé d'indicateur permettant d'argumenter cette situation, mais plusieurs hypothèses pourraient l'expliquer :

- L'examen MF2 étant extrêmement lourd à tous points de vue, ajouter une composante supplémentaire (vrais élèves) le rendrait encore plus contraignant.
- Les MF2 ayant été formés à l'organisation d'examens se sont-ils projetés dans les difficultés que cela représenterait d'entreprendre ce type d'examen ?

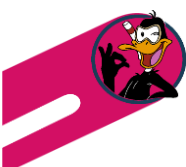
Pour l'instant, nous n'avons pas de réponse à cette question. Si nous excluons l'avis des E4, pour qui l'examen est organisé au niveau national, nous récupérons plus de 3% d'avis favorables soit 62,2%.

En conclusion, malgré un avis plus mitigé des E4, la tendance globale est favorable à ce type d'expérience.

4.3 Cette proposition comme solution idéale ?

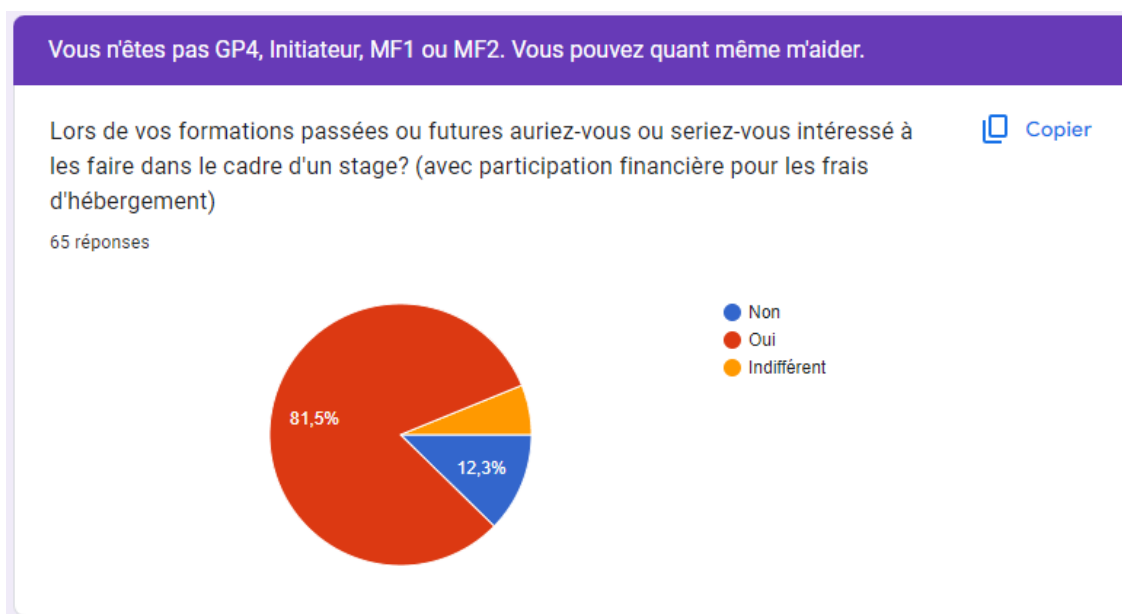
4.3.1 Bénéfices pour les élèves

Il n'y a pas énormément de plus-value pour les élèves, si ce n'est qu'ils peuvent profiter de cette opportunité pour se former en une période courte ou pallier un manque d'encadrement dans leur club.



Étant dans une région qui n'a pas facilement accès à la mer, cela permet à l'élève d'être formé dans ce milieu et d'acquérir de l'expérience.

D'autre part, les frais seraient sensiblement optimisés avec un encadrement gratuit.



Lors du sondage, les non-cadres ont également été interrogés sur la possibilité de passer leur niveau au cours d'un stage. Les résultats montrent qu'une grande majorité serait favorable à cette idée.

4.3.2 Bénéfices pour les stagiaires

Le bien-être des stagiaires est une priorité dans les stages/examens du comité Est. Diminuer la pression en rendant l'examen moins formel et plus enclin à refléter la réalité serait probablement porteur d'une meilleure quiétude.

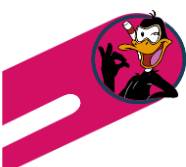
Au-delà du réalisme, participer à ce type de stage/examen renforcerait l'esprit de cohésion et de coordination entre les participants.

En termes d'évaluation, les stagiaires sont assurés qu'une faiblesse passagère sur une séance ne se traduira pas par un échec à l'examen.

Ils ont également la garantie que leur évaluation ne repose pas sur un seul jury.

De plus, ils pourront mettre en œuvre des animations et établir une interaction plus réaliste.

Ne plus être directement face à un jury qui peut sembler fermé, dont les moindres réactions doivent être observées pour tenter de les interpréter, serait également bénéfique pour les stagiaires.



4.3.3 Bénéfices pour les évaluateurs

Les bénéfices sont multiples. Les avantages évoqués pour les élèves et les stagiaires sont déjà un bénéfice pour les évaluateurs.

L'évaluateur pourra se concentrer essentiellement sur la pédagogie des candidats sans avoir à élaborer des scénarios en jouant le rôle de l'élève.

L'évaluation multiple permettra de profiler de manière plus précise les candidats.

Le jury pourra évaluer l'interaction du candidat avec son auditoire, mais aussi l'ensemble de l'outil pédagogique qu'il est impossible à mettre en œuvre dans un examen traditionnel.

Il pourra juger de la constance des compétences sur plusieurs épreuves, de la capacité des candidats à progresser, ainsi que de leur capacité à progresser en lien avec les conseils prodigués lors des échanges avec le jury.

4.4 Cette proposition et ses limites

4.4.1 Les limites pour les élèves

Pour les élèves, le risque est que, en fonction des candidats, les séances peuvent être de qualité variable. De plus, ils peuvent être perturbés par le roulement des personnes.

4.4.2 Les limites pour les stagiaires

Sortir d'un mode d'évaluation traditionnel pourrait perturber certains.

Cela pourrait défavoriser les candidats qui ont eu peu d'occasions d'officier face à de vrais élèves, du moins au début, le temps que les formateurs s'adaptent à cette nouvelle forme d'examen.

De plus, être exposé à des élèves de niveaux différents ou à des comportements inadaptés pourrait également poser un problème.

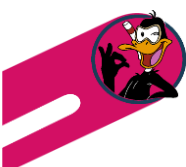
4.4.3 Les limites pour les évaluateurs

Cette transition implique principalement un changement de l'organisation des stages/examens et dans une moindre mesure la modification du processus d'évaluation.

5 Conclusion

5.1.1 Synthèse de la réflexion

Les examens traditionnels sont actuellement bien maîtrisés et offrent une routine rassurante. Du point de vue de l'organisation, les plannings sont généralement repris au fil du temps avec quelques ajustements en fonction des équipes. Pour les candidats, leurs formateurs les préparent à adopter un certain formalisme en vue d'un objectif louable : leur réussite à l'examen. Cependant, il est parfois oublié que, à la fin de la chaîne, il y aura des élèves à former. En réalité, nous préparons les candidats en premier lieu à un examen et non nécessairement à la fonction d'enseignants.



Cette approche fonctionne très bien, comme en témoignent les taux de réussite supérieurs à 92 %.

Les épreuves mettant les candidats en échec varient, mais la pédagogie prédomine pour les MF1 et la pratique pour les GPN4.

Les causes de ces échecs sont multiples, mais le niveau de stress a particulièrement attiré notre attention. Nous savons désormais que son degré moyen, tel qu'estimé par les candidats, peut altérer leurs performances : 68 % des candidats sont concernés.

De plus, le jeu de rôle entre le jury et le candidat peut également réduire les performances ou limiter notre champ d'évaluation.

Nous avons également constaté que la méthode d'évaluation impacte d'une manière ou d'une autre les candidats, et qu'aucune méthode ne garantit une neutralité absolue.

La perception des candidats concernant nos méthodes actuelles est mitigée : ils ne remettent pas en cause l'évaluation en elle-même, mais sa cohérence avec la réalité. En effet, ils estiment que leur formation est plus en adéquation avec la réalité (à 77 %) que ne l'est l'examen (à 65 %). Dans ce contexte, l'idée d'élaborer un examen en conditions réelles prend tout son sens.

Pour éviter de nous engager dans des configurations irréalisables, nous avons examiné les pratiques d'autres fédérations sportives similaires pour nous en inspirer. Nous avons identifié trois grandes catégories :

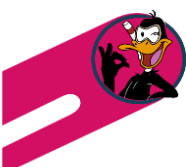
- Contrôle continu sans examen
- Examen sans contrôle continu
- Contrôle continu avec examen

Nous avons évalué les avantages et les inconvénients de chacune de ces approches. La dernière semble particulièrement intéressante car elle intègre, au-delà du réalisme de la formation et de l'évaluation, la métacognition et les croyances motivationnelles. Ce domaine pédagogique, bien que peu connu est reconnu comme efficace.

Il est important de noter que la FFESSM impose actuellement un examen ponctuel qui fait suite à une formation suivie et évaluée avec l'aide de livrets, mais qui n'ont pas réellement de valeur certificative.

C'est pourquoi notre proposition vise à se rapprocher autant que possible de cette approche. Nous avons établi un cahier des charges pour répondre aux exigences fédérales tout en tirant parti de l'expérience accumulée par les instructeurs au fil du temps.

Un certain nombre de conditions sont nécessaires pour réussir l'intégration de vrais élèves pour augmenter le réalisme des épreuves. Cependant pour éviter de mettre nos candidats en difficulté, nous avons décidé que leur préparation devrait inclure un minimum de 50 % de prestations en présence de vrais élèves. Avant cela, il convient de les accompagner avec une pédagogie active pour optimiser l'apprentissage mais aussi les encourager à utiliser aussi cette méthode avec leurs élèves.



Il est scientifiquement établi que la pédagogie active optimise l'apprentissage et augmente les chances de réussite à l'examen jusqu'à 1,5 fois.

Nous avons ensuite élaboré des scénarios d'examen pour tous les niveaux de cadres en incluant des interactions avec de vrais élèves pour rendre le concept réalisable. Nous avons constaté que cela pouvait être plus ou moins difficile à organiser, et qu'une assistance informatique pourrait permettre d'automatiser certaines tâches telles que la répartition équitable des participants. Nous avons dû, dans une certaine mesure, dépasser les conditions imposées par le MFT tout en gardant à l'esprit les principes fondamentaux.

Nous pouvons maintenant affirmer que ce type de stage/examen est réalisable tout en respectant les exigences du MFT. Cependant, le niveau MF1 reste le plus complexe à mettre en œuvre.

Il a donc été nécessaire de concevoir plusieurs plannings imbriqués en fonction des niveaux à travailler. Au premier abord, cela semblait difficile, voire impossible. Cependant, pour simplifier la tâche, nous avons divisé chaque journée en cinq créneaux d'activités selon l'ordre suivant : pratique => théorie => théorie => pratique => débrief/organisation. Ces créneaux, étalés sur une semaine, laissent une certaine flexibilité pour les ajuster selon les besoins. Il est également important de prendre en compte l'effectif des élèves, fixé à une personne minimum par candidat et un maximum de deux, avec une répartition par niveau comme suit :

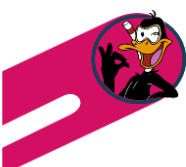
- 50 % d'apprenants travaillant sur le PA40
- 25 % d'apprenants travaillant sur le N4
- 25 % d'apprenants travaillant sur le N2.

Cet effectif adéquat permet aux candidats de mettre en valeur leurs compétences pédagogiques dans différentes situations. Chaque candidat pourra effectuer 10 séances théoriques et pratiques, ainsi que 3 séances d'organisation. Le choix a été fait de toutes les noter pour établir une moyenne. Cette décision repose sur le fait que cela augmente la précision de l'évaluation. De plus, bien que cette configuration n'adopte pas le contrôle continu tel qu'exprimé spontanément dans le sondage, l'évaluation basée sur plusieurs prestations est favorable pour limiter le stress, car le résultat ne dépend pas uniquement d'une seule épreuve.

Que peuvent utiliser les candidats pour préparer leurs prestations ? Les besoins sont les suivants :

- L'accès complet aux documents (notes personnelles, Internet, livres, etc.).
- L'accès complet aux outils (matériel pédagogique, applications informatiques d'animations, PowerPoint, etc.).
- La connaissance des sujets des séances.

Nous avons décidé de les rendre tous accessibles. L'objectif principal est d'offrir la meilleure prestation possible aux élèves. De plus, cela permet de réduire le stress pour les candidats. Le contenu des séances peut être dévoilé au début du stage, laissant ainsi une part d'adaptation et de conception personnelle. Cela comporte néanmoins le danger d'augmenter la charge de travail pendant le stage de manière trop importante. En



conséquence nous avons décidé de diffuser les contenus des planning un mois avant le premier jour de stage pour que ce soit plus confortable et correspondrait plus à la réalité.

Cette partie du projet est adaptable et peut être modulée selon les besoins, car les plannings prévoient des temps de préparation officiels. L'utilisation d'outils informatiques offre une certaine souplesse.

Bien que les deux premiers points puissent être discuté, s'en priver irait à l'encontre de notre objectif d'approcher au plus près de la réalité.

Du point de vue des candidats, cette proposition devrait être perçue de manière positive, comme en témoigne le sondage qui révèle un avis favorable à hauteur de 59 %. En tenant compte uniquement des niveaux réalisés en région, nous atteignons un taux d'avis favorable de 62,22 %, car les E4 semblent plus réservés. Nous observons également que l'expérience des élèves contribue à accroître ce taux d'adhésion au projet.

5.1.2 La balance bénéfices/risques

Cette proposition renforce les fondements de l'organisation et de l'évaluation traditionnelle. Elle élimine la charge affective liée au jeu de rôle, libérant ainsi plus de capacité de travail. Candidats et jury peuvent ainsi se concentrer pleinement sur leurs missions.

L'immersion dans un contexte réel, en supprimant les contraintes, permet aux candidats d'exprimer pleinement leurs compétences et au jury d'évaluer leur étendue. Cette méthode immersive permet également d'évaluer plusieurs prestations, rendant ainsi l'évaluation plus précise. De plus, les candidats en retirent un bénéfice en réduisant leur niveau de stress.

Cependant, elle comporte également des risques, notamment une maîtrise moins importante du cadre de l'épreuve, en particulier en ce qui concerne le comportement des élèves. De plus, les candidats peuvent se retrouver avec une charge de travail plus élevée.

Globalement, cette méthode apporte plus de contraintes organisationnelles que de risques, et les bénéfices semblent faire pencher la balance de son côté.

5.1.3 Ouvertures vers d'autres questions/réflexion

Un examen unique en fin de parcours apporte son lot de stress et d'échecs. Pour diluer ces inconvénients, le contrôle continu semble être, selon l'avis des candidats, une solution, comme le font d'autres fédérations avec succès. Une combinaison entre contrôle continu et examen ponctuel pourrait également être une alternative intéressante. Cette question reste ouverte.

Concernant l'enseignement, ce travail démontre qu'il est très difficile, dans un examen traditionnel, de mettre en œuvre les méthodes pédagogiques modernes. Il contraint les candidats à adopter une approche descendante. Nous avons constaté que la pédagogie active optimise l'apprentissage et favorise la réussite des épreuves. Pour y parvenir, les méthodes d'animation sont indispensables. Pourtant, elles ne sont nullement mentionnées



dans les contenus de formation du MFT et ne constituent pas un critère d'évaluation. Cela incite à y réfléchir.

Notre enseignement ne comporte aucune notion de métacognition ou elle est pratiquée de manière instinctive, voire naturelle, par les candidats. Pourtant dans nos activités elle est sans doute la clef pour permettre à nos plongeurs et moniteurs d'avoir des comportements adaptatifs et leurs permet de faire évoluer leurs pédagogies au fil du temps. Un enseignement favorisant l'introspection permettrait à nos membres de mieux assumer leurs fonctions ou prérogatives et de les faire évoluer naturellement.

Pour finir et de manière générale nos méthodes pédagogiques et d'évaluations invitent-elles nos membres à s'investir et à évoluer au sein de la FFESSM?

5.1.4 Pour finir

Affirmer que cette solution serait idéale serait exagéré, car nous avons vu que cela dépend de multiples facteurs, en particulier humains. Cependant, nous pouvons avancer qu'elle se rapproche plus de la réalité. En ce qui concerne les conditions d'évaluation, elle semble plus favorable au bien-être des candidats. Elle permet également d'être plus pertinente en reflétant plus facilement les capacités pédagogiques et organisationnelles des candidats. Enfin, cette méthode permet d'évaluer les candidats sur plusieurs prestations, ce qui permet d'avoir une précision accrue des évaluations et de réduire la pression et donc le stress.

6 Les recommandations

6.1 Avis personnel

De manière générale, que ce soit pour des niveaux de plongeur ou d'encadrement, mettre nos apprenants en situation réelle est toujours bénéfique. Les cours théoriques sur notre pratique n'ont pour seul intérêt que de bien comprendre les différents principes. Cette théorie doit être au service de la pratique et non l'inverse. C'est pourquoi je suis très favorable à ce type d'examen qui plonge les candidats dans la réalité en les préservant des méthodes génériques et passe partout.

Si nous demeurons en situation simulée, rien ne garantit qu'ils soient en mesure de faire face à de vrais élèves et que cela se passe bien. Toutefois, s'il ne peut y avoir de mise en situation réelle à l'examen, notre réflexion invite les formateurs à répartir leurs formations avec un minimum de 50% de mise en situations réelles. C'est pour nous l'un des moteurs de réussite et de motivation des apprenants.

6.2 Suggestion de mise en œuvre

La mise en œuvre de ce type d'organisation est plus complexe. Elle nécessite la mobilisation de savoir-faire que nous utilisons par ailleurs en formation classique. Il reste beaucoup de travail sur ce concept pour atteindre une certaine sérénité car nous n'avons pas d'expérience suffisante en ce domaine. Il est donc primordial, pour sa mise en œuvre, de constituer une équipe qui adhère au concept et qui est prête à le développer et à engager son énergie à sa mise en place.



6.3 Les facteurs de réussite

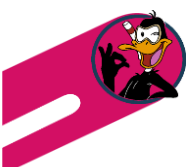
Les principaux facteurs de réussite sont les suivants :

- Quel que soit le participant, il doit être volontaire.
- Communiquer/informer préalablement les participants sur le déroulement et les attentes.
- Organiser des temps d'échanges en cours de stage, ainsi que des heures dédiées.
- Faire preuve de bienveillance de la part des jurys, des candidats et des élèves.
- Instaurer de la convivialité.
- Recruter les candidats ayant un minimum de 50% d'expérience pratique avec de vrais élèves.
- Avoir une attitude rassurante et juste.

Certains de ces critères semblent évidents pour certains. Cependant, le sondage démontre qu'il peut y avoir des pratiques opposées.

7 Bibliographie

Toutes les références bibliographiques sont en lien hypertexte en surbrillance bleu.



8 Les annexes

Les plannings

Planning Niveau 1											
Samedi			Dimanche			Samedi			Dimanche		
Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)			Candidat(s)		
DP C1 A1			DP C1 A1			DP C1 J1			DP C4 J1		
09h00 - 09h30	6m	Prépa	6m	Prépa	Prépa	6m	Prépa	Prépa	6m	Prépa	Prépa
09h30 - 10h00	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	C1 C2
10h00 - 10h30		A1 A2		J1 A1	A3 A4		A3 A4	A3 A4		A2 A3	A3
10h30 - 11h00	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	C3 C4
11h00 - 11h30		A3 A4		A2 A3	A1 A2		A1 A2	A1 A2		A4 J1	J1
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisé par le jury)										
12h00 - 14h00											
	DP C2 J1		DP C1 A4						DP C3 J1		C1
14h00 - 14h30	6m	Prépa	6m	Prépa	Prépa	6m	Prépa	Prépa	6m	Prépa	Prépa
14h30 - 15h00	Pédagogie Pratique	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	C1 C2	Pédagogie Pratique	C1 C2	C1 C2
15h30 - 16h00		A1 J1		A4 A1	A3 A4		A3 A4	A3 A4		A2 A3	A3
16h00 - 16h30	Pédagogie Pratique	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	C3 C4	Pédagogie Pratique	C3 C4	C3 C4
16h30 - 17h00		A3 A4		A4 A1	J1 A2		J1 A2	J1 A2		A4 A1	A1
17h00 - 17h30	Debrief Candidats/élèves (supervisé par le jury)										
17h30 - 18h00	Orga jour suivant	C2 J1	Orga jour suivant	C3 J1	C4 J1	Orga jour suivant	C4 J1	C4 J1	Orga jour suivant	A4 J1	J1
18h00 - 18h30		C1 J1								A2 A3	A3
Environnement sur toutes les plongées											
En rouge l'évaluation pour l'épreuve											



Planning Niveau 2																				
	Lundi	Candidat(s)	Mardi	Candidat(s)	Mercredi	Candidat(s)	Jeudi	Candidat(s)	Vendredi	Candidat(s)	Samedi	Candidat(s)								
	DP Quai	2	DP Bateau	2	DP Bateau	1	DP Bateau	4	DP Bateau	5	DP Bateau	6								
08h00 - 08h30	20m	Prépa	20m	Prépa	20m	Prépa	20m	Prépa	30 m	Prépa	40 m	Prépa								
08h30 - 09h00	Plongée d'éval initiale	C1 C2	Immersion et se propulser se ventiler - Retour en surface	C5 C6	IPD - Evoluer en autonomie	C3 C4	IPD - Planifier la plongée / DP	C2 C3	Intervention en relai - Se ventiler s'équilibrer	C6 C1	Plongée de synthèse validation	C4 C5								
09h00 - 09h30																				
09h30 - 10h00		J6 J5		J4 J3		J2 J1		J1 J6		J5 J4		J3 J2								
10h00 - 10h30		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa								
110h30 - 11h00	Théorie - 1	C1	J5	J4	Théorie - 9	C6	J6	Théorie - 13	C1	J5	Théorie - 17	C5	J4	Théorie - 21	C5	J6				
111h00 - 11h30	Théorie - 2	C4	J2	J3	Théorie - 10	C3	J1	Théorie - 14	C4	J2	Théorie - 18	C2	J3	Théorie - 22	C6	J1				
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																			
12h00 - 14h00																				
14h00 - 14h30		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa				Prépa				
14h30 - 15h00	Théorie - 3	C6	J6	J5	Théorie - 7	C1	J4	Théorie - 15	C6	J6	Théorie - 19	C1	J5							
15h30 - 16h00	Théorie - 4	C3	J1	J2	Théorie - 8	C4	J3	Théorie - 16	C3	J1	Théorie - 20	C3	J2							
	DP Quai	1	DP Bateau	4			DP Bateau	3		DP Bateau	1									
16h00 - 16h30	15m	Prépa	15m	Prépa	Repos élèves	Prépa	15m	Prépa	25 m	Prépa	35 m		Prépa			Prépa				
16h30 - 17h00	S'équiper / déséquiper se mettre à l'eau - REC	C6 C1	IPD - Matériel de ses équipements	C4 C5	IPD MF1		IPD - Planifier la plongée / DP	C1 C2	Intervention en relai - Communiquer avec le GP	C5 C6	IPD MF1 examen									
17h00 - 17h30																				
17h30 - 18h00		J5 J4		J3 J2						J6 J5			J4 J2							
18h00 - 18h30	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																			
18h30 - 19h00	Debrief encadrement/candidats																			
19h00 - 20h00																				
20h30 - 21h00																				
Environnement sur toutes les plongées																				

Planning PA40																		
	Lundi	Candidat(s)	Mardi	Candidat(s)	Mercredi	Candidat(s)	Jeudi	Candidat(s)	Vendredi	Candidat(s)	Samedi	Candidat(s)						
	DP Bateau	2	DP Bateau	2	DP Bateau	1	DP Bateau	4	DP Bateau	5	DP Bateau	6						
08h00 - 08h30	30m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa						
08h30 - 09h00	Plongée d'éval initiale	C3 C4 C5	IPD + Plannification	C1 C2 C3	IPD + Plannification	C5 C6 C1	IPD + Evaluer en autonomie - 1	C4 C5 C6	IPD + Evaluer en autonomie - 3	C2 C3 C4	Plongée de synthèse validation	C6 C1 C2						
09h00 - 09h30																		
09h30 - 10h00		J4 J3 J2	Plannifier le plongée - 1	J2 J1 J6	Plannifier le plongée - 3	J6 J5 J5		J5 J4 J3	J3 J2 J1	J1 J6 J5								
10h00 - 10h30		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa						
10h30 - 11h00	Théorie -1	C1	J5	Théorie -5	C5	J4	Théorie -9	C6	J6	C1	J5	Théorie -17	C5	J4	C5	J6		
11h00 - 11h30	Théorie -2	C4	J2	Théorie -6	C2	J3	Théorie -10	C3	J1	C4	J2	Théorie -18	C2	J3	Théorie -22	C6	J1	
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																	
12h00 - 14h00																		
14h00 - 14h30		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa						
14h30 - 15h00	Théorie -3	C6	J6	Théorie -7	C1	J5	Théorie -11	C5	J4	Théorie -15	C6	J6	Théorie -19	C1	J5			
15h30 - 16h00	Théorie -4	C3	J1	Théorie -8	C4	J2	Théorie -12	C2	J3	Théorie -16	C3	J1	Théorie -20	C3	J2			
	DP Bateau	5	DP Bateau	4			DP Bateau	3		DP Bateau	1							
16h00 - 16h30	25m	Prépa	35 m	Repos élèves	Prépa	Prépa	35 m	Prépa	Prépa	35 m		Prépa					Prépa	
16h30 - 17h00	IPD + Plannification et gestion conso	C2 C3 C4	IPD + Plannification	C6 C1 C2			IPD + Evaluer en autonomie - 2	C3 C4 C5	IPD + Evaluer en autonomie - 4	C1 C2 C3	IPD MF1 examen							
17h00 - 17h30																		
17h30 - 18h00		J3 J2 J1	Plannifier le plongée - 2	J1 J6 J5				J4 J3 J2				J2 J1 J6						
18h00 - 18h30	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)																	
18h30 - 19h00	Debrief encadrement/candidates																	
19h00 - 20h00																		
20h30 - 21h00																		
	Environnement sur toutes les plongées																	

Planning Stage GPN4														
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi								
	Candidat(s)	Candidat(s)	Candidat(s)	Candidat(s)	Candidat(s)	Candidat(s)								
	DP Bateau	DP Bateau	DP Bateau	DP Bateau	DP Bateau	DP Bateau								
08h00 - 08h30	30m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa	40 m	Prépa
08h30 - 09h00	Accueillir les plongeurs - Guider une palanquée	C6	Pratique - 1	C4	Pratique - 2	C2	Pratique - 3	C1	Pratique - 4	C5	Pratique - 5	Pratique - 6	Pratique - 7	C3
09h00 - 09h30														
09h30 - 10h00		J1		J5		J3		J2		J6				J4
10h00 - 10h30		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa
10h30 - 11h00	Théorie - 1	C2	J4	C1	J2	C2	J4	C3	J3	C1	J2			
11h00 - 11h30	Théorie - 2	C5	J5	C4	J1	C5	J5	C6	J6	C4	J1			
11h30 - 12h00	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)													
12h00 - 14h00														
14h00 - 14h30		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa		Prépa
14h30 - 15h00	Théorie - 3	C1	J2	C3	J3	C1	J2	C2	J4	C2	J4			
15h30 - 16h00	Théorie - 4	C4	J1	C6	J6	C4	J1	C5	J5	C4	J3			
	DP Bateau	5		3				DP Quai	5	DP Quai	3			
16h00 - 16h30	25m	Prépa	20m	Prépa	Repos élèves	Prépa	20m	Prépa	20m	Prépa	20m	Prépa		Prépa
16h30 - 17h00	Participer à l'Orga/sécu - Guider une palanquée	C5		C3			Physique et surface - 1	C6	Physique et surface - 2	C4	Physique et surface - 3	IPD MF1 examen		
17h00 - 17h30														
17h30 - 18h00		J6		J4				J1		J5				
18h00 - 18h30	Debrief Candidats/élèves (supervisés par le jury)													
18h30 - 19h00	Debrief encadrement/candidats													
19h00 - 20h00														
20h30 - 21h00														
Environnement sur toutes les plongées														