



Réflexion sur l'enseignement et l'évaluation du guide de palanquée

Mémoire d'Instructeur Régional FFESSM

Clément DRUILHE – BEES2
16/12/2017

Remerciement

Ce travail est l'occasion de remercier ceux qui m'ont aidé ces dernières années dans ma progression personnelle.

Je voudrais tout d'abord exprimer mes chaleureux remerciements à mes parrains, **Alain LACHURIES** et **Arnaud ZARAGOZA**, pour avoir soutenu ma candidature, m'avoir conseillé et avoir apporté leurs relectures attentives aux pages qui suivent.

Merci à **Alain** pour m'avoir guidé sur la longue nage fédérale.

Merci à **tout le collège** pour m'avoir accueilli et intégré lors des stages et examens.

Merci à **Kahina et Françoise** pour leurs relectures et conseils.

Merci à **tous les plongeurs et moniteurs** pour les longues discussions qui m'ont fait évoluer.

Et enfin **merci à tous les oubliés** qui ont été là et qui j'espère seront toujours là.

1.	Introduction.....	3
2.	Préparation en amont :	5
2.1.	Comment pourrait-on procéder ?.....	5
3.	L'évaluation :.....	7
3.1.	Le modèle Donald Kirkpatrick.....	7
3.2.	Le premier niveau : Les réactions.....	9
3.2.1.	Objectifs de cette évaluation.....	9
3.2.2.	Quels sont les éléments à évaluer ?	9
3.2.3.	Qu'en est-il en plongée ?	10
3.2.4.	Comment faire évoluer nos évaluations ?.....	10
3.3.	Le second niveau : les apprentissages	12
3.3.1.	Objectif de cette évaluation	12
3.3.2.	Quels sont les éléments à évaluer ?	12
3.3.3.	Qu'en est-il actuellement en plongée ?.....	13
3.3.4.	Comment faire évoluer nos évaluations ?.....	14
3.4.	Le troisième niveau : les comportements	15
3.4.1.	Objectif de cette évaluation	15
3.4.1.	Qu'en est-il actuellement en plongée ?.....	16
3.4.2.	Comment faire évoluer notre évaluation ?.....	16
3.5.	Le quatrième niveau : les résultats	18
3.5.1.	Objectif de cette évaluation	18
3.5.2.	Quels sont les éléments à évaluer ?	18
3.5.3.	Qu'en est-il actuellement en plongée ?.....	18
3.5.4.	Comment faire évoluer notre évaluation ?.....	18
3.6.	L'évaluation et la mise en ligne.....	19
3.6.1.	Pourquoi le transfert n'a-t-il pas lieu ?	19
3.6.2.	Peut-on mettre toutes les questions en ligne ?	19
3.6.3.	Que trouverait-on sur le site ?.....	20
4.	Notation des Epreuves / Docimologie	21
4.1.	Quelles solutions ?.....	21
4.1.1.	Modifier l'échelle de notation.	21
4.1.2.	Modifier notre façon d'attribuer les points.....	22
4.1.3.	Modifier la note éliminatoire	22
5.	Les prestations théoriques.....	23
5.1.	Cibler les cours.....	24
5.1.1.	Le travail actuel des objectifs avec les stagiaires MF1.....	25
5.1.2.	Proposition d'outils.....	26
5.1.3.	Faire évoluer nos sujets MF1.....	31
6.	Conclusion :.....	32
7.	Sources.....	33

1. Introduction

En 2016 le guide de palanquée a continué d'évoluer. Ce niveau avait déjà beaucoup changé sur le plan pratique avec la disparition d'épreuves telles que la DTH, la démonstration à 30 mètres et avec l'apparition d'épreuves plus « réalistes » comme celle de guide de palanquée.

C'est donc au tour de la théorie de se moderniser. Ce changement est le moment idéal pour moderniser la théorie et ainsi renouveler notre enseignement.

En effet, on constate trop souvent beaucoup de lacunes « théoriques » lorsque l'on observe des guides de palanquée, des stagiaires MF1 voir des moniteurs en titre. Pourtant, les connaissances « théoriques » permettant de comprendre et de solutionner les différentes situations ont dues être apportées lors des formations de guide de palanquée. Cela signifie que des éléments importants n'ont pas été compris (ou du moins, assimilés).

Ma réflexion va donc porter sur les différents axes qui permettraient de faire évoluer l'acquisition des apprentissages à ce niveau clé.

Afin de m'aider et d'avancer méthodiquement, je me suis dans un premier temps orienté sur la structure globale de la formation, avec :

1. La motivation, l'implication du stagiaire GP en amont de sa formation
2. L'évaluation
3. La notation

Une fois cette analyse faite, il m'est apparu que cette dernière souffrait d'un manque important : celui de la qualité de la formation. En effet beaucoup de cours donnés aux stagiaires niveau 4 ne répondent que partiellement aux objectifs escomptés. Ma dernière partie s'axe donc sur la formation des moniteurs, notamment sur les méthodes pour enseigner la définition des objectifs.

Ce travail n'a pas pour prétention d'apporter des solutions clefs en main mais différents axes de réflexions. Nombres sont abordés et demandent à être discutés, réfléchis.

Constat

Années après années on constate des lacunes concernant les guides de palanquée, les stagiaires MF1 et les moniteurs. On peut déceler cela lors de nombreuses situations :

- Lors de discussions informelles avec eux (ex : pourquoi une robinetterie givre lorsque l'on vide un bloc rapidement ?),
- Lors de la distribution de matériel (ex : reconnaître un détendeur compensé d'un détendeur qui ne l'est pas),
- Lors du briefing (ex : lors de la prise en charge des ordinateurs des élèves)
- Lors de la réalisation de cours théoriques (ex : la flottabilité se résume souvent à Archimède, la compressibilité à Mariotte/Boyle ou Charles)
- Lors de la planification des séances pratiques (réaliser les remontées à la fin ou au début d'une plongée...)
- Lors des séances pratiques (rajout de plomb à un plongeur s'il a du mal à s'immerger)
- Lors du débriefing avec un constat mais sans apport de solution (ex : à l'immersion tu es parti sur le dos, il faut que tu restes vertical)
- Lors des gonflages des bouteilles post plongées

Pourquoi ? Voici plusieurs hypothèses :

1. Les candidats aux guides de palanquée ne sont pas impliqués dans la formation
2. Les sujets d'évaluation sont mal ciblés et n'évaluent pas les objectifs finaux
3. La notation des épreuves permet à un candidat d'avoir un profil hétérogène.
4. L'enseignement de la théorie est parfois déconnecté de la pratique et il est difficile pour les candidats de faire le rapprochement

Je vais donc développer ces 4 points.

2. Préparation en amont :

Souvent les candidats qui arrivent en formation ne connaissent pas les conditions de l'examen du guide de palanquée. Cela implique qu'en plus des connaissances à acquérir au cours de la formation ils doivent acquérir l'organisation de la formation et de l'examen. De même les prérequis théoriques ne sont pas forcément maîtrisés.

Une des causes de ce phénomène est que lors des niveaux précédents, peu de plongeurs se sont intéressés aux conditions de formation et d'évaluation (cela se faisant au fil de l'eau).

Les carences de connaissances post formation peuvent être dues à l'insuffisance de temps de préparation et investissement en amont de la formation finale (concentrée sur 1 ou 2 semaines).

Il faut donc arriver à impliquer le plus possible les stagiaires en amont. Il faudrait qu'ils passent du statut d'élève à apprenant acteurs de leur formation.

2.1. Comment pourrait-on procéder ?

Peut-être serait-il intéressant pour nous de mettre en place un descriptif de l'action de formation.

Ce document distribué lors de l'inscription du stagiaire permettrait de prendre conscience des objectifs réels de la formation, des prérequis, de la densité du programme, et des épreuves demandées lors de l'examen. Ce document permettrait aussi de bien stipuler qu'un stage de quelques jours pré-examen s'apparente plus à une répétition avec quelques affinages qu'à un développement de nouvelles compétences.

Cet effort d'écriture serait également un moyen de communication entre les stagiaires et les formateurs permettant au candidat de réaliser un travail préalable.

Ce travail servirait également de pont entre la structure organisant un stage pré-examen (d'une ou deux semaines) et le club d'appartenance du candidat, dans un but de cohérence pour la progression faite en amont de son stage.

Description de l'action de la formation du guide de palanquée	
Durée :	
Dates :	
Pré requis pratique :	
Pré requis théorique :	
Objectifs	
1	2
3	4
5	6
Epreuves afin de valider le niveau 4	
Programme de la formation :	

3. L'évaluation :

L'évaluation du niveau 4 est une évaluation dite « critériée » c'est-à-dire qu'elle va établir la performance de notre stagiaire en référence à des critères, afin de savoir si celui-ci est capable d'accompagner des plongeurs sous l'eau.

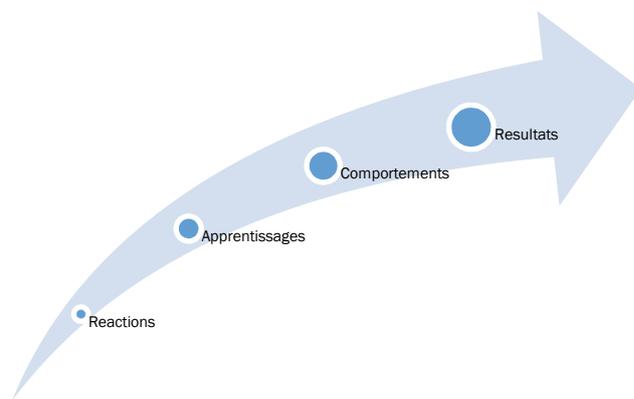
L'évaluation sommative de nos guides de palanquée relève de l'autorité de la CTR. Les sujets doivent donc être proposés ou validés par cette dernière. Il est intéressant de s'interroger sur les évaluations car en les faisant évoluer nous pouvons faire évoluer l'enseignement en amont.

Tout d'abord voyons quel modèle d'évaluation est le plus utilisé actuellement.

3.1. Le modèle Donald Kirkpatrick

Ce modèle fait autorité depuis plusieurs années de par sa simplification du processus complexe des grilles d'évaluation, ainsi que pour son adaptabilité à un très grand nombre de domaines d'activités. Il s'articule autour de quatre niveaux d'impact, sans rapport de hiérarchie entre eux

mais chacun ayant une prolongation dans le niveau suivant. Cela signifie qu'il y a bien une influence d'un niveau à un autre (ex : si l'apprenant a apprécié le cours il aura tendance à avoir un meilleur apprentissage, de même, plus il y a d'apprentissages plus il y a de chance que le comportement de l'apprenant change...), cependant il n'y a pas de corrélation directe (un apprenant n'ayant pas apprécié le cours peut tout de même avoir des apprentissages).



3.1.1. Niveau des réactions (le premier niveau)

Ce premier niveau permet de mesurer le degré de satisfaction de l'apprenant : ce qu'il a apprécié.

3.1.2. Niveau des apprentissages (le second niveau)

Ce second niveau est celui de l'évaluation pédagogique : ce qu'il a appris.

3.1.3. Niveau des comportements (le troisième niveau)

Le troisième niveau s'attache à estimer les conséquences opérationnelles pour le stagiaire : ce qui a évolué dans sa manière de procéder dans l'activité.

3.1.4. Niveau des résultats (le quatrième niveau)

Si les trois premiers niveaux sont directement liés à l'impact sur l'apprenant lui-même, le quatrième niveau s'intéresse aux bénéfices factuels de la formation pour l'entreprise : comment ses résultats ont été optimisés. Ce niveau n'est pas directement applicable pour des formations de bénévoles, cependant on peut transposer ce niveau en considérant les résultats au sens large (progression de la proportion de GP allant au MF1, à l'initiateur, diminution du nombre d'accidents...).

Interrogeons-nous sur chacun de ces niveaux.

3.2. Le premier niveau : Les réactions

Ce premier niveau est donc déconnecté de l'examen du GP. Nous avons tous l'habitude de réaliser un tour de table à la fin de la formation. Cependant revoyons ensemble l'intérêt d'une telle évaluation et comment la réaliser de manière optimale.

3.2.1. Objectifs de cette évaluation

- Améliorer la qualité de la formation
- Décider de modifier tout ou partie de la formation
- Responsabiliser les stagiaires (les amener à se questionner sur leur motivation à suivre cette formation, leur participation). Cela appuie l'idée qu'une bonne formation ne se base pas uniquement sur le formateur mais également sur les stagiaires
- Communiquer sur les résultats (publicité)
- Quantifier la satisfaction car s'il y a une absence de satisfaction, l'attention sera moindre et donc l'apprentissage également. Or s'il y a moins d'apprentissage, le transfert de ce dernier à la « réalité » sera forcément moindre.
-

3.2.2. Quels sont les éléments à évaluer ?

- Pourquoi le candidat réalise t'il la formation ? En a-t-il besoin au sein de son club, est-ce une volonté intrinsèque, un défi avec des amis... ?
- La préparation en amont de la formation est-elle pertinente ? Quelles sont les informations reçues par l'apprenant avant le début de sa formation (programme, objectifs) ?
- Quelle est l'organisation de la formation, les conditions matérielles (hébergement, salle, bateaux...), le calendrier de la formation, la composition du groupe (taille, motivation...)?
- Quel est le contenu de la formation, la qualité des sujets traités, le respect du programme, la pertinence par rapport aux situations concrètes ?
- Quelles sont les méthodes et supports pédagogiques, y a-t'il adéquation entre les méthodes pédagogiques et les contenus de formation, la disponibilité, la qualité des échanges, l'utilité du ppt, la documentation remise ?
- Quel est le niveau de qualité de l'animation ? Quelles connaissances et expériences ont les formateurs, s'adaptent-ils aux besoins, ont-ils la capacité à faire participer
- Quelle est la structure de la formation, la durée de la formation correspond-elle au contenu, le rythme de la formation est-il satisfaisant ?
- Quelle est l'utilité de la formation, les perspectives d'utilisation, répondent-elles aux besoins et aux attentes ?

3.2.3. Qu'en est-il en plongée ?

Actuellement nous donnons peu d'importance à ce type d'évaluation. Quand cette dernière est réalisée, elle l'est le plus souvent faite à la fin de la formation sous la forme d'un tour de table. Malheureusement cette méthode ne permet pas des réponses « honnêtes » de la part des stagiaires et biaise donc les résultats.

3.2.4. Comment faire évoluer nos évaluations ?

3.2.4.1. *Quand évaluer ?*

A chaud : juste après la formation (avant l'évaluation somative)

Avantage :

- Taux de réponses d'environ 100%, leurs réussites ou non à l'examen n'influent pas.

Inconvénients :

- Même si les réponses sont anonymes il y a un risque que les candidats ne répondent pas honnêtement du fait de l'examen qui va suivre et de l'ambiance conviviale de la formation. Pour parer à cela, on pourrait dire aux stagiaires que leurs évaluations ne seront lues qu'après la délibération. Dans le cadre d'un tour de table ce biais est inévitable.
- D'après plusieurs études ces évaluations sont bien moins riches en commentaires, le biais du formateur est omniprésent, en effet comment noter un formateur avec qui l'on vient de passer des moments agréables et qui plus est, va nous évaluer par la suite...

A froid: quelques jours après la fin de la formation

Avantage :

- Anonymat garanti par l'informatique, commentaires plus riches et plus critiques, traitement des données plus simple (directement sur informatique)

Inconvénients :

- Peut-être influencé par le résultat de l'examen (un candidat ayant de mauvais résultats peut avoir tendance à reporter la faute sur la formation et à l'inverse un candidat ayant réussi à tout trouver « génial »), taux de réponse inférieur à 100%.

Pour ma part, compte tenu de la richesse des évaluations à froid je préconise cette option.

3.2.4.2. *Comment construire l'évaluation ?*

- Donner des instructions claires pour compléter le questionnaire (d'autant plus si le questionnaire est réalisé à froid sans le formateur).
- Formuler des questions courtes précises et non ambiguës
- Limiter au maximum la taille du questionnaire (le stagiaire a généralement peu de temps à consacrer à cette évaluation, si le questionnaire est trop long il ne sera tout simplement pas rempli ou sera réalisé de manière bâclée sans commentaire).
- Construire le questionnaire de façon à pouvoir quantifier les réactions (utiliser avec parcimonie les questions ouvertes et favoriser les questions fermées (80%) afin d'identifier facilement les motifs de satisfactions et d'insatisfactions).
- Poser uniquement des questions dont les réponses mènent à l'action (poser des questions sur lesquelles on ne peut intervenir fait perdre du temps, risque de discréditer le questionnaire).
- Ecrire des questions centrées sur l'apprenant, pas le formateur (l'apprenant ne doit pas être placé en situation de jugement du formateur (ex : « le formateur était compétent » réponse de 1 à 5). Il faut évaluer le degré de réponse à ses besoins (ex : « Mon apprentissage a été favorisé par les connaissances et l'expérience du formateur » réponse de 1 à 5)
- Inclure au moins une question sur la pertinence de la formation (bon prédicteur des apprentissages de niveau 2 et de niveau 3)

3.3. Le second niveau : les apprentissages

C'est classiquement l'évaluation ayant lieu lors de l'examen. Cette évaluation étant sous la responsabilité de la CTR il est facile de la faire évoluer.

Tout d'abord il est légitime de s'interroger sur ce qu'une évaluation du second niveau nous permet d'évaluer.

3.3.1. Objectif de cette évaluation

L'objectif de cette évaluation est tout simplement la vérification des apprentissages de la part de notre stagiaire.

3.3.2. Quels sont les éléments à évaluer ?

Pour compléter le modèle de Kirkpatrick, Kraiger et al. (1993) propose une typologie des résultats d'apprentissage en s'appuyant sur les théories et les mesures de l'apprentissage. Les objectifs de l'apprentissage pourraient ainsi être ainsi classés en trois catégories :

- **Les résultats « cognitifs »** issus de l'évaluation des connaissances acquises ;
- **Les résultats « psychomoteurs »** basés sur l'actualisation de compétences par des comportements concrets ;
- **Les résultats « affectifs »** concernant l'expression d'une valorisation par le stagiaire de divers objets hormis la formation en général.

Chacune de ces catégories peut alors être précisée et mesurée de différentes façons et ce en fonction du degré d'élaboration des acquis

3.3.2.1. Les résultats cognitifs comprennent :

- Tout d'abord une connaissance déclarative : ces connaissances isolées seraient évaluables dans des tâches de reconnaissance ou de rappel basiques : QCM, QROC à durée limitée si l'on cherche à évaluer l'accessibilité des connaissances ou à durée non limitée si l'on cherche à évaluer l'exactitude de ces connaissances ;
- Une connaissance organisationnelle : capacité à présenter les informations de façon structurées, reliées (montrer les liens qu'entretiennent ces concepts entre eux) et hiérarchisées (mettre en avant les concepts les plus déterminants).
- Une stratégie cognitive (capacité à proposer une solution et à la justifier au regard d'autres alternatives dans le cadre d'une étude de cas).

3.3.2.2. Les résultats psychomoteurs peuvent également être subdivisés en différents niveaux liés à l'acquisition des compétences :

De l'amas de compétences isolées (maîtrise de procédures simples) , en passant par la compilation de plusieurs procédures (capacité à les hiérarchiser temporellement, sans faire d'erreurs ou sans produire de gestes inutiles, capacité à adapter la procédure à une nouvelle situation) ; jusqu'à l'automatisme qui traduit le fait que la performance est fluide, accomplie et individualisée (la tâche pouvant être accomplie rapidement qu'elle soit ou non réalisée simultanément à une autre, ou qu'il existe ou non des informations ambiguës).

3.3.2.3. Enfin, les résultats affectifs mettent en jeu les attitudes, les sentiments des apprenants, les valeurs qu'ils prennent en considération.

Il est possible de proposer une hiérarchie dans les comportements qui sont l'objet de la formation :

- Etre réceptif et attentif à un phénomène, à une stimulation
- Réagir de façon active et appropriée devant une situation, répondre à une stimulation
- Acquérir une conviction, intérioriser des valeurs qui vont inspirer la façon d'agir.

3.3.3. Qu'en est-il actuellement en plongée ?

En plongée, la théorie sert à évaluer les résultats cognitifs tandis que les épreuves pratiques telles que l'assistance servent à évaluer les apprentissages psychomoteurs.

Dans nos évaluations théoriques il y a actuellement peu de questions évaluant la stratégie cognitive et donc la capacité de transfert du candidat.

3.3.4. Comment faire évoluer nos évaluations ?

Comme nous venons de le voir, l'évaluation cognitive peut être complètement différente. En effet, entre demander une connaissance déclarative et une analyse contextualisée il n'y a pas grand rapport.

Il ne s'agit pas de dénigrer un type d'évaluation, chacune ayant son intérêt.

En anatomie il paraît en effet compliqué d'évaluer autre chose qu'une connaissance déclarative (l'objectif étant que notre candidat N4 connaisse le nom de certains tissus afin d'avoir un langage commun pour la physiologie et physiopathologie spécifique à la plongée).

Il paraît en contrepartie dommage de ne pas évaluer la stratégie cognitive à partir d'une analyse contextualisée lors de l'épreuve « d'aspect théorique de l'activité ».

Une solution intéressante est la suivante :

Sur le MFT Actuel (15/11/2016) pour réaliser l'épreuve 10 (connaissances support : décompression), il est clairement indiqué que l'évaluation doit comporter trois axes :

- Des connaissances théoriques (déclaratives)
- Des connaissances d'anatomie-physiologie et de physique en lien avec la désaturation (connaissance organisationnelle)
- L'étude de cas concret (stratégie cognitive)

Ce système est intéressant car il permet de savoir qui a appris, qui a compris et qui est capable de contextualiser et de raisonner concrètement.

Chacune de nos évaluations pourrait ainsi être construite en 3 temps.

3.4. Le troisième niveau : les comportements

3.4.1. Objectif de cette évaluation

Cette évaluation vise à savoir s'il y a bien eu des modifications dans le comportement de nos futurs niveaux à la suite de la formation.

Comment évaluer qu'il y a bien eu transfert ?

Cela représente une véritable difficulté.

D'après Beech et Leather ainsi que pour de nombreux auteurs l'idéal est une évaluation à froid, environ 3 mois après les apprentissages (mois pendant lesquels notre guide de palanquée aura bien évidemment exercé), temps qui aura permis le transfert entre l'apprentissage et l'application concrète.

En pratique cela semble très compliqué à mettre en œuvre :

En Corse, on trouve 2 types de formation au guide de palanquée

Formation sur une année : un laps de temps est effectivement laissé entre l'apprentissage et l'évaluation. Cependant il n'y a pas forcément transfert du fait que les stagiaires ont un métier, un emploi du temps et n'exercent pas comme guide de palanquée (mais au contraire se consacrent à la préparation de leurs examens).

Formation condensée : C'est la forme prédominante sur notre île. L'évaluation à froid semble peu réaliste du fait du facteur économique, il faudrait organiser la formation en (au moins) deux temps, un premier pour l'apprentissage, un temps de latence (idéalement de 3 mois où notre stagiaire exercerait au sein de son club en doublon), puis une semaine finale avec examen.

Cependant cette solution peut devenir réaliste et économiquement viable si notre stagiaire a effectué un travail personnel en amont de la formation (intérêt de lui fournir un descriptif de l'action de formation [Cf 2-2.1 p 4], ainsi que de communiquer avec lui sur ce point, il faut travailler avec lui et pas uniquement pour lui). Dans ce cas on peut considérer que le transfert des apprentissages réalisés en amont aura eu lieu et pourra être évalué.

3.4.1. Qu'en est-il actuellement en plongée ?

L'Epreuve 4, la conduite de palanquée va dans le sens d'une évaluation de niveau 3. Elle vise en effet le regroupement de certains apprentissages qu'a eu notre futur Guide de Palanquée.

Cette épreuve évalue effectivement le briefing, la partie exploration et le débriefing. Cependant un guide de palanquée ne se résume pas qu'à cela.

3.4.2. Comment faire évoluer notre évaluation ?

Il pourrait être intéressant d'étendre l'épreuve 4 pour englober plus de compétences de notre GP.

Cette épreuve est censée représenter la réalité du guide de palanquée. Il s'agit pour le candidat de montrer un comportement adéquat avec les plongeurs de niveau inférieur.

Cette évaluation devrait donc intégrer l'intégralité des phases permettant d'emmener des plongeurs dans des conditions de sécurité et de confort idéales. Cette épreuve pourrait également évaluer la capacité de notre stagiaire à être un équipier efficace tant sur mer que sur terre.

Cette épreuve engloberait :

- La capacité d'accueil de l'adhérent
- La prise en compte de son profil
- La distribution et l'adaptation de l'équipement à ce dernier
- L'explication de l'organisation à ses plongeurs
- L'aide à l'embarquement
- L'aide lors des manœuvres du bateau, la surveillance lors de la navigation, la mise en place de l'ancre (si appropriée)
- Le briefing
- Une intervention sur un problème de matériel simple d'un membre de sa palanquée
- L'exploration
- Le débriefing
- L'aide au débarquement
- La promotion de l'activité
- L'utilisation de la station de gonflage

Comment rendre cette évaluation possible ?

Ajouter une telle épreuve lors de l'examen du Guide de palanquée est peu réaliste et ce pour plusieurs raisons :

Pour une question de temps, en effet, il paraît compliquer lors d'une session de plus de 4/5 candidats de réaliser l'intégralité du cheminement lors des 2 jours attribués à l'examen.

Cette épreuve si elle est intégrée remplacerait plusieurs épreuves (matérielle, matelotage) et aurait un fort coefficient. Or cette épreuve serait évaluée par un même jury et donnerait une prépondérance à ce dernier. Actuellement nous essayons au contraire de faire évaluer les candidats par différents jurys.

On ne peut donc envisager cette épreuve comme présente à l'examen, en contrepartie on pourrait l'intégrer comme compétence prérequis.

Cela aurait l'avantage de préparer le candidat aux différentes épreuves tout en le faisant travailler sur la finalité de son diplôme.

3.5.Le quatrième niveau : les résultats

3.5.1. Objectif de cette évaluation

Pouvoir au niveau national ajuster les thématiques de la formation.

3.5.2. Quels sont les éléments à évaluer ?

L'évaluation porte sur des éléments factuels et chiffrables générés par la formation. Les indicateurs peuvent être de toutes sortes : augmentation de la production ou de la qualité, réduction de coût, diminution de la fréquence d'accidents, augmentation du chiffre d'affaires ou des profits etc...

3.5.3. Qu'en est-il actuellement en plongée ?

Actuellement nous n'avons pas ce type d'évaluation.

3.5.4. Comment faire évoluer notre évaluation ?

Ici une volonté individuelle voire régionale ne peut suffire pour développer ce type d'évaluation. Un recoupement des chiffres aux niveau national pourrait être intéressant.

3.6.L'évaluation et la mise en ligne

En Corse, les questions portant sur la réglementation lors de l'examen guide de palanquée sont disponibles sur le site de la commission technique régionale.

Grace à ce système, nous avons pu constater une augmentation significative des notes à l'épreuve 14 et de la réussite au troisième groupe. Cela signifie que les candidats apprennent de manière plus efficace la réglementation.

On peut cependant se demander si cet apprentissage est bien acquis et transféré à la pratique. Sur ce point la réponse semble moins évidente, en effet nombre de stagiaires n'ont pas les bases réglementaires lorsqu'ils arrivent en stage initial ou pire, en stage final du MF1 (tous ne venant évidemment pas d'un niveau GP réalisé en Corse).

3.6.1. Pourquoi le transfert n'a-t-il pas lieu ?

Le problème vient peut-être du fait que l'intégralité des questions soient basées sur du savoir descriptif et aucune sur une analyse contextualisée. Or si le savoir descriptif est nécessaire au transfert, il n'est pas suffisant. A partir de ce constat il serait intéressant de rajouter d'autres types de questions afin de constater si le candidat est capable de transférer son savoir.

La question de mettre en ligne nos questions soulèvent une problématique.

3.6.2. Peut-on mettre toutes les questions en ligne ?

Si l'on considère, comme vu ci-dessus, que nos évaluations doivent comporter 3 catégories de questions (connaissances descriptives ; connaissances organisationnelles ; stratégies cognitives) et que l'on met l'intégralité des questions en ligne, ne risque-t-on pas de transformer les 2 dernières catégories en connaissances déclaratives ?

Pour ma part je pense qu'il est tout à fait opportun pour toutes les disciplines de positionner l'intégralité des questions et des réponses se rapportant à un savoir descriptif. Ceci est un moyen d'apprentissage pour les candidats qui peut être tout aussi bénéfique qu'un livre ou un cours, il a de plus l'avantage de pouvoir être actualisé régulièrement, il n'y a donc aucun intérêt de limiter ce moyen.

En contrepartie je ne pense pas qu'il faille mettre les questions se rapportant aux deux autres types d'évaluation (hormis à titre d'exemple). En effet la mise en ligne entrainera automatiquement un bachotage de ces questions et le passage à une évaluation uniquement descriptive.

3.6.3. Que trouverait-on sur le site ?

1. L'explication de la méthodologie, afin de faire preuve de transparence pour les candidats (3 catégories de questions, descriptives, organisationnelles, de stratégie cognitive), avec l'explication et la répartition des points entre ces catégories.
2. L'intégralité des questions et réponses portant sur les connaissances descriptives (actualisées régulièrement).
3. Des exemples de questions et de corrections sur les 2 autres catégories afin qu'ils ne soient pas surpris par nos attentes lors de l'épreuve.

Une base de questions utilisables uniquement lors des examens portant sur le savoir organisationnel et la stratégie cognitive serait-elle réservée aux évaluateurs afin de les intégrer dans le sujet.

4. Notation des Epreuves / Docimologie

Attribuer une note n'est pas simple, évaluer un plongeur lors d'un examen proposant de nombreuses épreuves est complexe. Tout d'abord il m'apparaît un certain nombre d'interrogations :

- La note éliminatoire fixée à 05/20 n'est-elle pas trop faible ?

Le fait qu'une excellente note (18/20) lors de l'épreuve 11 (anatomie, physiologie, physiopathologie) puisse compenser un 05/20 lors de l'épreuve 10 (décompression) et à 05/20 lors de l'épreuve 12 (épreuve de physique appliquée à la plongée) n'est-il pas excessif ? Le fait qu'une compétence (ou un savoir) parfaitement maîtrisé puisse compenser une voir deux compétences (ou deux savoirs) où notre candidat n'a pas les bases, ne revient-il pas à nier l'intérêt de ces compétences ?

- La note de 10/20 est-elle suffisante pour valider une compétence ?

Obtenir 10/20 signifie avoir 50% de bonnes réponses et donc 50% de mauvaises. Or ne pas connaître 50% des éléments va-t-il permettre à notre futur guide de palanquée de pouvoir faire les liens avec la pratique et obtenir un savoir être ?

Il est également intéressant de réfléchir sur le rôle et l'intérêt des coefficients. Ils amplifient la possibilité de rattraper une épreuve échouée (cf. premier exemple), ce qui revient à accepter que toutes les épreuves ne sont pas utiles.

4.1. Quelles solutions ?

4.1.1. Modifier l'échelle de notation.

Certains, comme Claude DUBOC, estiment qu'il est déraisonnable de mettre une note supérieure à 15/20 (du moins pour les prestations non évaluées à l'écrit, mais le raisonnement est transférable du fait que les aboutissants sont identiques). Cette solution (si l'on considère les coefficients identiques) a l'avantage qu'une excellente prestation ne peut compenser qu'une seule prestation (très) médiocre.

Cependant comment ne pas récompenser une excellente prestation par une excellente note ?

Comment justifier aux candidats de ne pas mettre de notes supérieures à 15/20 ?

Je ne pense donc pas que cette solution soit opportune.

4.1.2. Modifier notre façon d'attribuer les points

Il faudrait pouvoir établir un contrat minimal de connaissances permettant d'obtenir la note de 10/20. Il me semble qu'il faut au maximum éliminer les questions ouvertes car elles laissent trop de place à des considérations autres que la connaissance qui sont des biais de l'évaluation (capacité de rédaction, écriture, orthographe, etc...). A ce niveau, nous devons seulement évaluer les savoirs. On pourrait aussi avoir recours à des QCM. Dans ce cas, il nous faut faire attention à la note associée au nombre de bonnes réponses car il faut diminuer le rôle du hasard. On peut alors utiliser des méthodes telles que celle présentée par Pascal MONESTIEZ où la note sur 20 est obtenue par le calcul suivant : pour 40 questions, on compte 0 pour les 10 premières bonnes réponses, ½ point pour les bonnes réponses au-delà de 10 et un point pour les bonnes réponses au-delà de 30.

La difficulté ici est la réalisation de QCM valides, en effet cette démarche est très complexe. Ce travail serait « rentable » si les sujets étaient limités et gérés au niveau national. Avec une organisation régionale et, de fait, la multiplication des sujets cela entrainerait un travail gargantuesque.

4.1.3. Modifier la note éliminatoire

Une autre solution serait de porter la note éliminatoire à 08/20, cela permettrait ainsi de tolérer un faux pas, mais pas une prestation « catastrophique ». Cela nous assurerait que les candidats possèdent un minimum de connaissances dans tous les domaines.

L'inconvénient de cette modification serait une augmentation du nombre d'échecs, et donc de personnes venant repasser un groupe. Pour solutionner ce problème on pourrait imaginer que pour une note située entre 05/20 et 08/20 il faudrait repasser uniquement l'épreuve échouée tandis que si une note est inférieure à 05/20 il faudrait à ce moment-là repasser au minimum le groupe (comme actuellement).

Je pense que cette solution est la plus réaliste. En effet, facile à mettre en œuvre elle garantirait un niveau plus homogène. Pour éviter la dérive de la « pêche aux épreuves » il faudrait limiter le nombre de présentations (2, maximum 3) avec conservation des notes précédentes.

5. Les prestations théoriques

Dans la première partie, nous avons développé un manque de préparation de l'apprenant, dans une deuxième partie nous avons émis des pistes pour faire évoluer l'évaluation, enfin nous avons évoqué comment et dans quel but nous pourrions effectuer un changement dans la notation.

Ces trois méthodes ont un même objectif :

Augmenter les apprentissages de nos stagiaires.

Dans cette dernière partie, nous réfléchirons sur l'acte d'enseignement en lui-même. Ce dernier garde une place centrale dans la problématique. Il y a en effet un cycle entre le guide de palanquée et le moniteur. Ce dernier (MF1 voire MF2) forme notre guide de palanquée qui pourra lui-même devenir moniteur par la suite.

Or la formation qu'a reçu un moniteur lors de sa formation a une multitude d'influences :

Au niveau des acquis théoriques, s'il y a eu un déficit en termes de contenu, notre moniteur sera dans l'incapacité de transmettre ce contenu.

Au niveau des objectifs, si ces derniers étaient partiels lors de son passage du guide de palanquée il va avoir tendance à reproduire ces objectifs partiels.

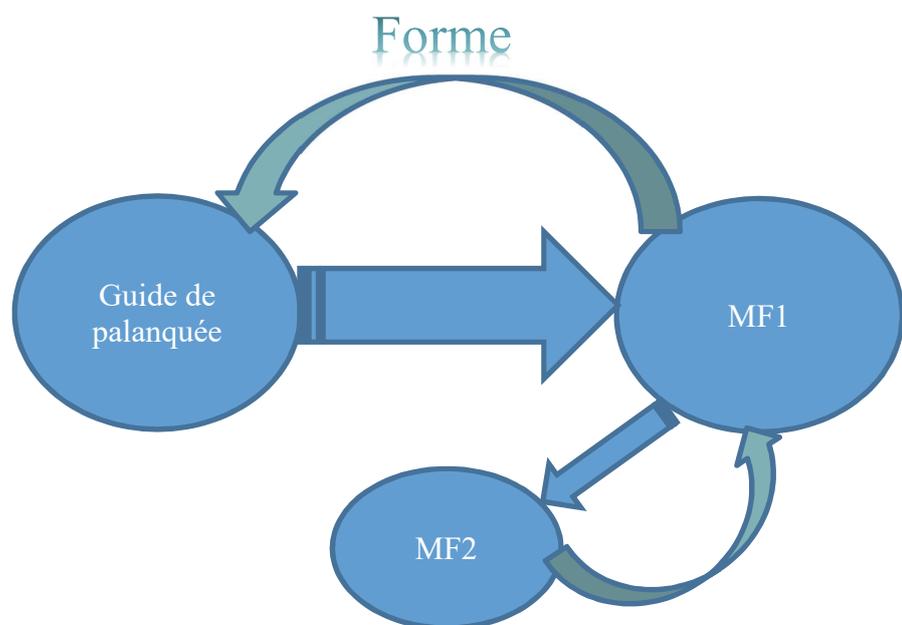
Au niveau des méthodes pédagogiques utilisées, l'enseignant ayant tendance à reproduire ce qui a fonctionné dans son cas.

....

En tant que deuxième degré, et de surcroît instructeur régional nous avons la chance de pouvoir intervenir et faire évoluer le guide de palanquée pour qu'il devienne MF1.

Cette Partie s'axera donc sur cette étape, si elle n'a pas d'impact immédiat sur les formations des

guides de palanquée, elle est la contrepartie indispensable pour une vision à long terme.



5.1.Cibler les cours

Au cours des différents stages finaux et examens auxquels j'ai pu assister, je me suis rendu compte que nombres de prestations étaient réalisées avec des objectifs erronés, partiels ou tout simplement inexistant. Malgré cela, un certain nombre de candidats ayant fait preuve d'une « bonne » pédagogie, deviennent MF1 et réalisent des cours N4. Si certains de ces MF1 se remettent en question et retravaillent les objectifs, ce n'est pas le cas de tous. Ainsi, des préparants puis des plongeurs exerçants en tant que Guides de palanquée ne possèdent pas l'intégralité des connaissances.

Comment pourrions-nous, aider les futurs MF1 à réaliser des cours plus adaptés ?

5.1.1. Le travail actuel des objectifs avec les stagiaires MF1

Actuellement la notion d'objectif est abordée lors du stage initial. Nous l'abordons généralement en partant des prérogatives de l'élève tout en considérant le thème en parallèle.

Par exemple :

Thème **Flottabilité pour un cours aux guides de palanqués**

Prérogatives

**Encadrant des débutants
Jusqu'au PE40**

Cadre de la FFESSM

Objectifs

Observer,
repérer et si besoin
(faire) ajuster le
lestage et la
flottabilité de ses
plongeurs

Maitriser sa
flottabilité en toutes
circonstances, ainsi
que la flottabilité du
couple si assistance

Conseiller
ses plongeurs sur
leurs flottabilités
post plongée

Conseiller les
plongeurs sur leurs
lestages suivant le
milieu et leurs
équipements

**Objectifs
liés à l'examen GP**

Résoudre
des problèmes en
association avec la
loi de Mariotte

Connaitre et
pouvoir nommer le poids
réel, le poids apparent, la
densité et la masse
volumique

Résoudre
des problèmes avec
une variation de
densité

Visiblement, au vu des résultats obtenus en fin de cursus, cette méthode ne permet pas d'atteindre les compétences escomptées. Il me paraît nécessaire de travailler différemment les objectifs avec les stagiaires MF1

Je vous propose quelques outils dont on pourrait se servir lors du stage initial et du stage en situation.

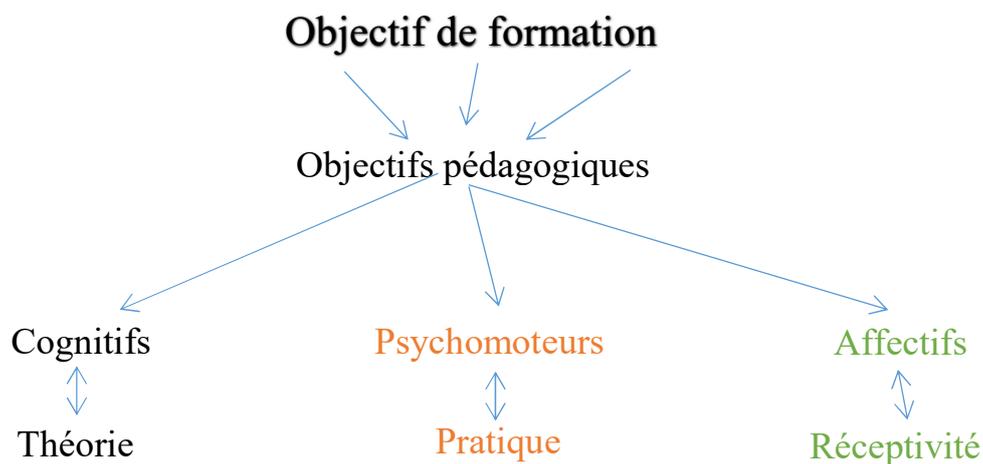
5.1.2. Proposition d'outils

5.1.2.1. Rappelons tout d'abord ce qu'est un objectif :

Un objectif est le résultat escompté décrit en termes de capacités ou de compétences à atteindre.

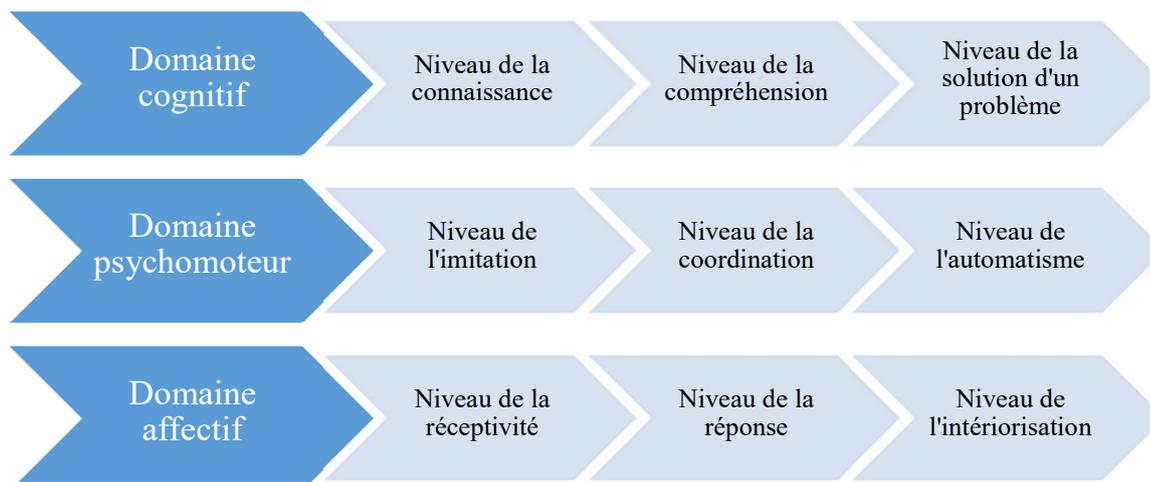
Il se hiérarchise en

- Objectifs opérationnels définis par des conditions de performances et par des critères de qualité ou de niveau.
- Objectifs de formation définis dans le cahier des charges. Ils indiquent les capacités observables que les formés seront capables d'appliquer en situation réelle, après la formation. Ils constituent le contrat avec le commanditaire et les apprenants. Ils sont décomposables en objectifs pédagogiques, qui décrivent les actions que les formés mettront en œuvre pendant la formation. Ils précisent par des verbes d'action le niveau à atteindre dans le domaine concerné.



Une fois la notion et les grandes catégories d'objectifs connus, je pense qu'il est intéressant de montrer comment les 3 « grands » objectifs pédagogiques peuvent être déclinés.

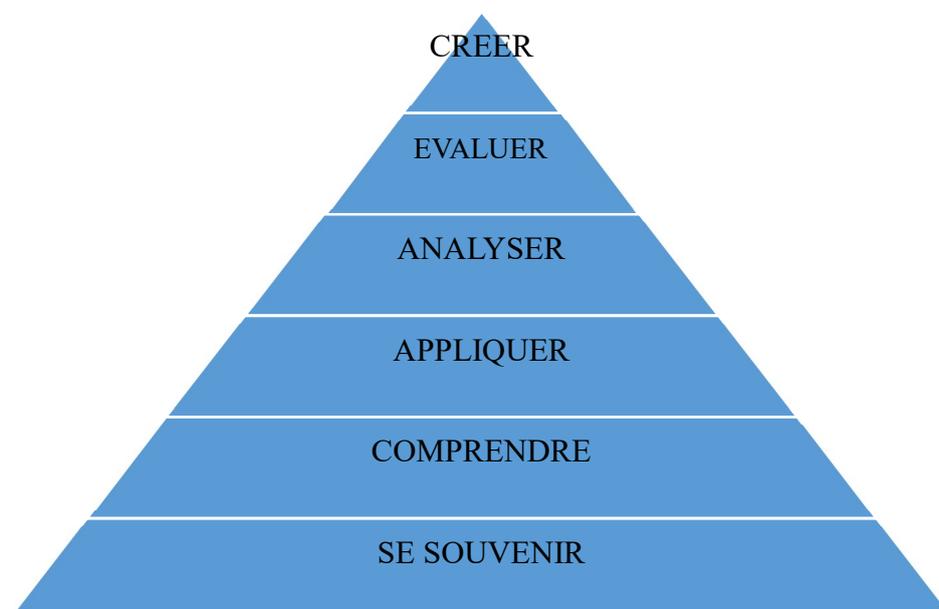
5.1.2.2. Schéma de déclinaison des différents objectifs pédagogiques



5.1.2.3. Hierarchisation des objectifs appartenant au domaine cognitif

Si l'on se focalise sur le domaine cognitif il existe également des outils permettant d'aider le stagiaire à viser plus finement le niveau approprié. L'outil le plus connu est la Taxonomie de Bloom. Elle identifie 6 types d'activités, de la plus simple à la plus complexe, comprenant chacune un ou plusieurs sous-domaines. Cet outil a le double avantage de pouvoir aider à formuler un objectif mais aussi d'aider à créer une progression.

La taxonomie des objectifs de Bloom est composée de :



1. Retenir des connaissances

Il peut s'agir :

- Des données particulières
- Des mots, d'une terminologie (ex : vocabulaire en anatomie, pièces du détenteur...)
- Des façons de mettre en relation les éléments
- Des conventions, des règles (ex : règles d'utilisation des tables, profondeur maximale...)
- L'apprenant observe et se souvient de l'information.

2. comprendre le sens littéral du message

Il peut s'agir de :

- Traduire, transposer dans un autre langage, transposition (ex : expliquer à vos plongeurs l'intérêt d'avoir un lestage adapté)
- Mettre les éléments dans un ordre différent, interprétation (ex : reconnaître des symptômes, avoir une conduite à tenir appropriée)
- L'apprenant comprend l'information et en saisit le sens

3. Appliquer un principe

L'apprenant utilise l'information et utilise des méthodes. (Ex: application d'une loi physique au sein d'un problème; calculer des paliers avec les MN90)

4. analyser un ensemble complexe

Il peut s'agir :

- D'éléments (ex : A quel accident cette situation vous fait elle penser ?)
- De relations entre les éléments (ex : mettre en relation un comportement et la survenue d'un accident)
- De principes organisateurs (ex : quels éléments ont favoriser la survenue de cet accident)
- L'apprenant voit des modèles et organise les parties.

5. faire une production personnelle, une synthèse

Il peut s'agir :

- De l'expression de son œuvre personnelle
- D'actions, d'élaboration d'un plan d'action
- L'apprenant utilise des idées pour en créer de nouvelles
- Ce type d'objectif correspondra plus à ce que l'on attend au MF1 ou au MF2.

6. évaluer sa production ou celle d'autrui

Il peut s'agir de la production elle-même ou en référence à autre chose. L'apprenant compare et discrimine les idées. Ce type d'objectif correspondra plus à ce que l'on attend au MF1 ou au MF2.

Ce modèle peut s'avérer intéressant pour les moniteurs ou les stagiaires. En effet, il permet de concevoir des activités pédagogiques, de présenter les informations selon les niveaux de pensée et de construire une progression pédagogique. Plusieurs de ces activités peuvent être prises en considération lors de la conception d'un cours dans un environnement de formation et d'apprentissage.

Grâce à ce modèle, on pourrait proposer à nos stagiaires un tableau leur fournissant un ensemble de verbes les aidant à formuler leurs objectifs suivant le niveau de l'objectif visé.

5.1.2.4. *Tableau permettant au stagiaire de l'aider à trouver un verbe d'action afin de formuler ses objectifs (domaine cognitif)*

Connaissance	Compréhension	Résolutions d'un problème et synthèse
Nommer	Traduire	Construire
Rappeler	Expliquer	Démontrer
Souligner	Reformuler	Analyser
Définir	Illustrer	Créer
Enumérer	Classer	Assembler
Décrire	Changer	Calculer
Associer	Classifier	Comparer
Ordonner	Définir avec ses propres mots	Catégoriser
Noter	Donner des exemples	Appliquer
Répéter		Différencier

Il me paraît également intéressant de donner aux stagiaires un outil leur permettant d'évaluer rapidement la validité de leurs objectifs

5.1.2.5. *Grille de contrôle des objectifs :*

Grille de contrôle des objectifs		
	Oui	Non
L'objectif repose-t-il sur le résultat de l'apprentissage ?		
L'objectif comprend-il un terme précis de comportement ?		
L'objectif pédagogique comprend-il une condition de réalisation ?		
L'objectif est-il facilement mesurable ?		
Avez-vous testé votre objectif, afin de vérifier qu'il communique bien votre intention ?		

5.1.3. Faire évoluer nos sujets MF1

5.1.3.1. *Il existe plusieurs types de programmes de formation :*

- **Ceux de l'ère primaire** : Les programmes de formation sont axés sur les contenus. La formation s'organise autour de thèmes, de sujets : « Faites nous un cours sur la flottabilité »
- **Ceux de l'ère secondaire** : Les programmes de formation sont construits à partir d'objectifs pédagogiques, on décrit ce que l'apprenant saura faire à l'issue de la formation : « Il sera capable d'aider ses plongeurs à ajuster leurs lestages »

5.1.3.2. *Qu'en est-il lors du passage du MF1 ?*

La formulation de nos sujets lors des examens correspond à ce que l'on qualifie d'ère primaire. Le candidat à partir d'un thème doit trouver les objectifs afin de réaliser son cours. Cela nous amène donc à évaluer des candidats n'ayant pas les bons objectifs ou des objectifs partiels.

5.1.3.3. *Comment évoluer ?*

On pourrait envisager de modifier nos sujets MF1 afin d'y inclure directement les objectifs de la séance. En effet, cette partie s'apparente plus à de la didactique et permettrait ainsi aux stagiaires de se recentrer sur la partie pédagogique.

Exemple de sujet : Construisez une séance ayant pour but d'apprendre aux futurs guides de palanquée à gérer le lestage de leurs encadrés.

En lieu et place de : Dans le cadre d'une formation GP- N4, conduisez une séance sur le thème : « la flottabilité ».

Cette solution serait intéressante si elle était généralisée au niveau national, en effet les moniteurs en titre pourraient ainsi regarder et adapter leurs séances aux objectifs actuels.

6. Conclusion :

Beaucoup de solutions sont proposées, certaines vous paraîtront adaptées tandis que d'autres vous sembleront plus difficiles à mettre en place. L'objet de ce mémoire n'est pas d'apporter des solutions clefs en mains mais d'apporter une réflexion qui j'espère sera suivie de discussions sur ce thème. Le guide de palanquée est en effet un niveau clef et conditionne pour beaucoup l'avenir de notre filière.

Les évolutions qui ont eu lieu sur ce niveau sont positives car il était urgent que ce niveau évolue. Notre enseignement, nos évaluations doivent suivre.

Il est cependant de notre ressort de communiquer ces évolutions et d'être prudents, progressifs lors de la mise en place des changements. En effet nous devons nous concerter avec les différents moniteurs formant les guides de palanquée et les aiguiller. Il serait désastreux de changer notre façon d'évaluer si cette évolution n'a pas été prise en compte en amont. Le nouveau site sera je l'espère un véritable atout pour cela.

« Contentons-nous de faire réfléchir, c'est le plus sûr moyen de convaincre. »

Georges Braque

7. Sources

7.1.1. Livres:

- Traité des Sciences et des techniques de la formation* par Philippe CARRE et Pierre CASPAR ; Edition DUNOD
- Le Guide pratique du formateur* par Didier NOYE et Jacques PIVETEAU ; Edition EYROLLES
- L'évaluation de la formation* par Jonathan POTTIEZ ; Edition Dunod
- Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation - Guide pratique* par André DE PERETTI - Jean BONIFACE et Jean-André LEGRAND ; Edition ESF Éditeur
- Moniteur de plongée –enseigner une passion* (Claude DUBOC)
- Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Histoire - Méthodes – Outils* par Michel VIAL; Edition De Boeck

7.1.2. Documents divers :

- Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales* par D. Gilibert et I. Gillet
- Docimologie sciences de l'évaluation pédagogique* ; Edité par FNEK
- Evaluation et certification des plongeurs* par Alain BERTRAND
- MFT : *guide de palanquée*

7.1.3. Mémoires d'Instructeurs :

- De la notation des examens de plongée* par Laurence BACHMANN
- L'évaluation en plongée* par Marie Laure GARRIER