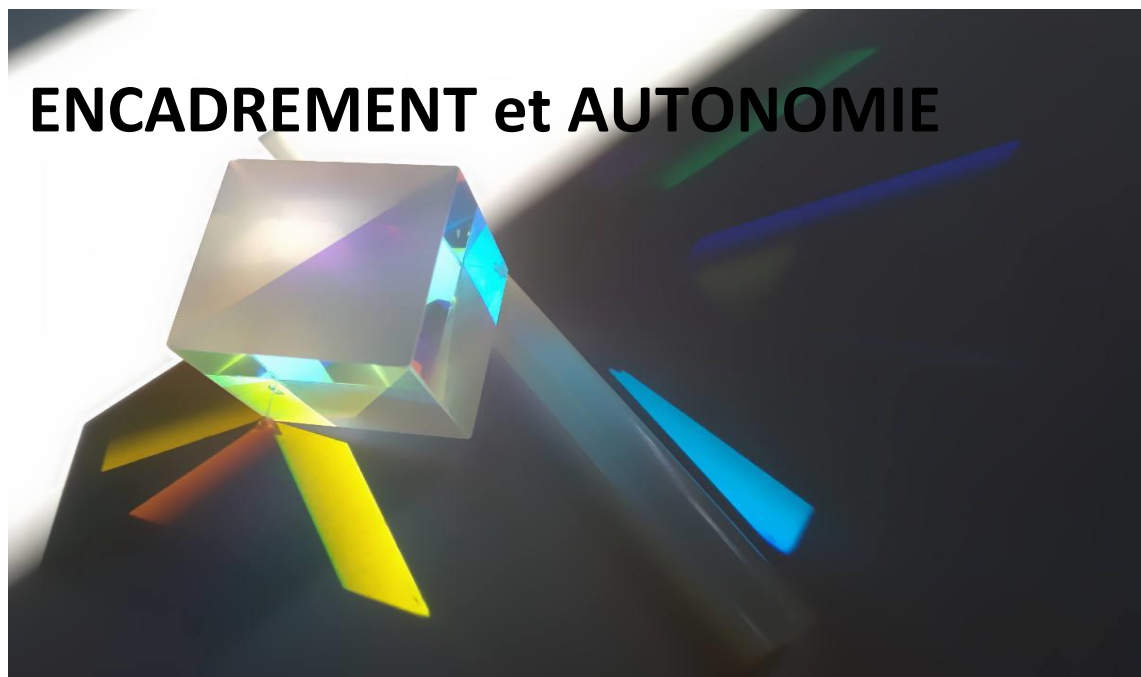


COMITE SUBAQUATIQUE NOUVELLE AQUITAINE



Mémoire du cursus d'Instructrice Régionale

Magali AGOSTINI

Septembre 2019

Sommaire

Introduction	5
I. Méthodologie appliquée au travail de recherche et pratique réflexive.....	6
II. Récit de mon vécu en stage d'encadrement.....	8
III. Comprendre mon agir: analyse horizontale	9
a) Le concept d'autonomie.....	9
b) Le concept de compétence.....	13
c) Le concept de responsabilité.....	20
IV. Comprendre mon agir : analyse verticale.....	22
V. Transfert et transposition.....	24
VI. Axes d'amélioration.....	30
Conclusion.....	32
Bibliographie	28
Annexe.....	33
Bibliographie.....	34

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier Corinne Fourgeaud et Philippe Constantin qui ont accepté d'être marraine et parrain de ce projet et qui m'ont suivi tout au long de ce travail.

Aussi Jean Yves, Florian, Catherine, Nicolas, Stéphanie, Vanessa, Philippe, Patrick, Jérôme et Béatrice qui m'ont encouragée et aidée dans la préparation des monitorats.

Et surtout Paul qui m'a transmis sa passion pour la plongée et à qui je dois beaucoup de ce qui je suis.

Et bien sûr Pierre et Vincent qui depuis tous petits ont partagés nos aventures subaquatiques.

Introduction

Ce mémoire symbolise un temps fort dans ma formation de stagiaire instructrice régionale de la Fédération Française d'Etudes et de Sports sous-marins.

En effet, il consiste à se placer dans une posture de chercheur dont la finalité est d'analyser sa pratique à partir de situations vécues en qualité d'encadrante.

Cette démarche est nommée pratique réflexive et va me permettre au regard de concepts d'éclairer et d'analyser mon fonctionnement de façon à améliorer et continuer ma construction personnelle vers une nouvelle fonction. Elle est un guide qui me permet de bâtir par cet éclairage les nouvelles compétences qui me seront nécessaires.

Elle s'intègre dans mon processus d'évolution de cadre au sein de la FFESSM.

Cette méthodologie de recherche est accessible à tout encadrant qui souhaite entrer dans cette démarche.

Dans un premier temps, après avoir évoqué la méthodologie utilisée pour effectuer ce travail, je vais évoquer la situation qui est à l'origine de ma recherche, puis les concepts que je vais développer vont me permettre d'en faire une première analyse que j'intitulerai analyse horizontale.

Dans un second temps, je vais effectuer une analyse que j'intitulerai analyse verticale car elle va « traverser » les trois concepts ce qui va me permettre d'obtenir un regard plus global de ma façon d'agir pour tendre vers sa compréhension.

Dans un troisième temps, en m'appuyant sur ce travail, je vais développer la posture que je souhaite mettre en œuvre.

Enfin, la conclusion sera l'occasion de faire un bilan de mes apprentissages et de les transposer et d'être force de proposition d'améliorations sous la forme de conseils aux futurs MF2.

I. Méthodologie appliquée au travail de recherche et pratique réflexive

Les principales méthodes d'analyse des risques qu'il est possible d'utiliser sont les suivantes :

- ALARM : questionnaire guidé pour trouver les erreurs latentes de l'organisation et de la gouvernance autour de 6 facteurs : environnemental, équipe, individuel, institutionnel, organisationnel, tâches à effectuer.
- Arbre des causes : reconstitution de la chronologie des faits avec filiation des causes à leurs effets.
- Diagramme d'Ishikawa : représentation graphique des causes identifiées grâce à un questionnaire sur 5 à 7 aspects : matière, matériel, méthode, main d'œuvre, milieu...
- Orion : méthode d'analyse systémique et factuelle de la chronologie de l'événement.
- 5 pourquoi : méthode d'aide au questionnaire systémique pour trouver la cause principale.

La méthode des cinq pourquoi est la plus performante pour ce travail de recherche.

Qu'est-ce que la pratique réflexive ?

La pratique réflexive est un processus qui comporte plusieurs étapes successives.

Elle consiste à caractériser la manière dont l'action est organisée, à penser ce qui pousse à l'action, à formaliser ses savoirs pour les rendre lisibles et visibles par tous.

Développer une pratique réflexive, c'est adopter une posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives.

Dans les métiers de l'humain, une pratique professionnelle n'est pas réflexive du seul fait que le praticien réfléchit. Elle va le devenir lorsque le praticien va se prendre comme objet de sa réflexion.

Quelle est son utilité ?

La posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité.

Il ne s'agit pas d'adopter une posture nombriliste, mais de s'intéresser à soi en tant qu'acteur dans toute situation vécue. C'est tourner son regard vers soi-même, pour mieux se connaître et mieux connaître sa manière d'agir dans des circonstances données.

La pratique réflexive permet de faire évoluer les pratiques professionnelles individuelles et collectives en accompagnant chacun vers un travail sur l'identité professionnelle, le rapport à l'institution, au savoir et au changement.

Cela engage un réel processus de professionnalisation.

La pratique réflexive permet de « résoudre un problème, comprendre une situation complexe, s'interroger sur sa pratique et imaginer de nouvelles façons d'améliorer sa performance » P. Perrenoud

Comment s'inscrire dans ce travail de recherche ?

Interroger sa pratique nécessite de la part des acteurs de disposer de techniques et d'outils facilitant leurs interrogations. Il s'agit de ne pas se focaliser sur le résultat de l'action, mais sur la façon dont elle a été réalisée.

A partir de la description instant précis le chercheur s'engage et se pose 5 fois la question pourquoi en lien avec ce que qu'il ait vu, entendu et ressenti jusqu'à pressentir un début de compréhension de son comportement dont l'éclairage se fera par la lecture de plusieurs ouvrages, articles, essais.

Cette réflexion sur ses pratiques va être guidée et va mobiliser des savoirs, des concepts, empruntés aux sciences du travail, de sociologie, de psychologie.

Les techniques d'écoute active et les dispositifs d'analyse de pratiques seront ici utiles.

Les interventions peuvent prendre la forme d'accompagnements individualisés, de groupes d'échanges de pratiques ou de stages de formation aux techniques spécifiques. L'objectif est avant tout de rendre autonome les professionnels dans l'adoption d'une posture réflexive.

Cette méthode de recherche est intéressante pour tout acte d'encadrement et est accessible à chaque niveau d'encadrant de l'initiateur de club jusqu'à l'instructeur, elle peut nécessiter l'appui d'une guidance au départ.

Après avoir présenté la méthodologie, je vais maintenant écrire le récit de mon vécu lors de ce premier stage de formation en qualité de monitrice 1^{er} degré.

II. Récit de mon vécu en stage d'encadrement

J'ai fait le choix d'une situation vécue dans le cadre d'un stage de formation de plongeurs niveaux 3 dans un club.

Cette situation représentait pour moi la première véritable situation de terrain, une première expérience d'encadrement en tant que MF1 dans l'espace lointain.

Lorsque je suis arrivée sur le site, le premier jour, j'ai ressenti rapidement l'insécurité qui m'envahissait et le manque de confiance en moi qui grandissait au fur et à mesure que le début du stage approchait.

Le déroulé de la semaine a été présenté aux encadrants, les critères d'évaluation des exercices non détaillés et la condition de validation devant être 3 fois réussis pour être validé.

J'ai accepté ces conditions car à mes yeux cela correspondait à mon objectif qui était d'être dans l'action avec le champ de compétence nouvellement MF1.

Il s'agissait de mener à terme la formation de plongeurs niveaux 3.

Dans un premier temps, j'ai questionné le responsable technique pour bien cerner les attentes et définir ensemble mon champ et périmètre d'action à savoir encadrer 1 ou 2 plongeurs sur un site où les épaves sont réputées, au sein d'un groupe d'encadrants expérimentés. J'ai ressenti à ce moment que le contexte présentait la particularité d'entretenir un climat tendu. J'ai alors compris la neutralité et rigueur qui devait caractériser ma démarche.

J'ai choisi d'évoquer une plongée, dont l'objectif du futur plongeur niveau 3 était de réaliser le sauvetage de son co-équipier à savoir moi.

Le briefing a été réalisé sur le bateau puis nous nous sommes mis à l'eau.

Sur le fond à 40m, je ne comprenais pas son comportement. Je ne le voyais pas car en exécutant le plongeur en difficulté, le plongeur n'était plus dans mon champ de vision. C'est au bout de quelques minutes que j'ai tout arrêté puis décidé de remonter car la situation n'avait pas évolué à part avoir été déplacée plusieurs fois sur le fond. Nous étions sur un site avec courant, le stagiaire possédait une force musculaire réduite au niveau d'une jambe.

Nous sommes remontés sur le bateau, avons échangés, j'avais besoin de comprendre la situation.

Au cours du débriefing du soir j'ai exposé de façon méthodique l'évaluation du plongeur au risque de me confronter aux moniteurs expérimentés j'ai refusé de valider les exercices de cette personne.

Cette situation m'a amenée à réfléchir et me poser un questionnement sous la forme d'une problématique que je vais aborder dans le paragraphe suivant.

III. Comprendre mon agir: analyse horizontale

L'analyse de cette situation m'a conduit à réfléchir sur mon positionnement d'apprenante, de cadre débutante MF1.

J'ai expérimenté la fonction dans un sentiment d'insécurité et de perte d'autonomie dans cette nouvelle posture de MF1, je n'étais plus dans un positionnement confortable d'encadrement technique en deçà de 20m.

Après avoir posé ma situation, je me suis interrogée.

En quoi ai-je eu besoin d'agir pour gagner en autonomie et me sentir en sécurité ?

Dois-je agir ou non pour satisfaire ce besoin ?

C'est pour tenter de répondre à ce questionnement que, dans un premier temps, je vais évoquer dans ma recherche les concepts qui vont guider une analyse « horizontale » pour comprendre comment j'ai agi.

Le premier d'entre eux que je vais évoquer maintenant est celui de l'autonomie.

a) Le concept d'autonomie

Selon Edgar Morin, sociologue et philosophe français né en 1921, il est possible de relier deux aspects de l'autonomie : d'une part, l'autonomie comportementale qui serait une vision subjective vécue, « c'est la capacité à agir avec réflexion et en pleine connaissance des enjeux personnels et sociaux de ses actions », d'autre part, l'autonomie physique qui serait une vision scientifique.

Ma recherche se place dans la vision subjective évoquée par l'auteur.

Dans le cadre de l'autonomie comportementale, cela suppose que l'individu fasse des choix, qu'il se situe et réagisse par ses propres lois, c'est à dire qu'il se donne des règles et donc se prenne en charge.

La citation suivante de Françoise Dolto : « Je suis autonome si je suis capable de m'auto paterner ou de m'auto materner » rejoint la précédente citation dans l'idée d'une prise en

charge de l'individu mais avec la connotation qui lui est singulière de psychanalyste et psychiatre.

L'autonomie est donc sa propre capacité à déterminer ses règles de conduite en fonction de l'environnement en vue de finalités connues et voulues.

Dans ma pratique, je m'aperçois au regard de cette théorie que lorsque j'ai choisi d'accepter d'encadrer ce plongeur au-delà de 20m ce sont mes valeurs (à ce moment mes règles personnelles) qui m'ont permis d'avoir un comportement cohérent. En effet, l'acceptation et le sentiment de bien faire en encadrant ce plongeur donnaient du sens à mon action sans perdre de vue mon objectif.

J'aurai aussi pu tenir compte de son handicap, mais à ce moment mon questionnement se serait porté sur « moi » et mon rapport à « l'autre ». Comment être vigilant dans les circonstances qui nous mènent à réduire l'autre à une utilité ?

D'autre part, l'autonomie implique une prise de risque du sujet qui dans sa volonté d'initiative, fait des choix.

C'est sans doute pourquoi je n'étais pas revenue sur ma décision de m'engager dans la mission que j'avais acceptée. En effet, suite à ma rencontre avec le responsable technique, j'ai appris que le climat dans lequel j'allais évoluer était tendu. Je voulais passer à l'action pour me rapprocher de mon futur rôle, mon besoin d'agir pour me sentir compétente était plus important à mes yeux que le risque d'agir dans un climat peut être défavorable.

C'est sans doute pourquoi après avoir identifié au préalable le risque, je n'ai pas tenu compte de celui-ci. Je pensais que si je regardais le risque je prenais au contraire le risque de ne pas pouvoir argumenter un tel choix qui de plus ne correspondait pas à mes valeurs.

A un autre moment de la situation, lorsque j'ai refusé de poursuivre l'exercice, j'étais consciente que je pouvais ainsi prendre le risque de déplaire et de décevoir le plongeur mais aussi le référent qui « pilotait » le groupe d'encadrants. Mais à ce moment pourquoi ce refus a-t-il été possible ?

Etre novice a fait que je me suis conduite avec prudence dans un milieu que je ne connaissais pas, dans un champ dont j'ai eu besoin de délimiter le périmètre en allant au-devant des

différents experts. L'articulation de ce concept met en évidence que j'ai eu la capacité de **délimiter mon champ d'action**, de me situer dans le contexte.

Il s'agit d'un « espace d'autonomie », celui où la personne est à son aise, parce que s'articule bien la place qui lui est légitimement assurée avec **la compétence personnelle** qui lui permet de régler les problèmes rencontrés. C'est cette compétence qui constitue une zone d'autonomie.

Je me rends compte que j'ai recherché une légitimité auprès des acteurs de la situation en allant rencontrer le responsable technique pour bien définir mon action sans doute pour diminuer mon sentiment d'insécurité à la recherche d'une zone d'autonomie propre à mon positionnement de débutante.

Une particularité de ce concept est qu'il peut se modéliser par un processus où l'apprenant se présente face à quatre étapes qui mènent à sa construction. En effet, l'autonomie ne se décide pas mais elle se construit.

La première étape est celle de la soumission. L'apprenant ne connaît alors pas le métier, il pose des questions pour s'en faire une idée. Il manque de confiance en lui. L'aspect négatif serait pour lui un désir de vouloir rester dans cette phase en étant toujours d'accord.

Par contre, il peut gagner la possibilité de dire non, de s'affirmer et donc de cette façon progresser vers l'étape suivante qui est celle d'opposition. Naît alors, l'ambivalence entre le fait d'oser et de prendre un risque associé. L'apprenant commence à s'identifier à un processus de séparation, coupe ce lien à l'autre qui lui disait de faire. Il teste ainsi son identité qui est en construction et gagne petit à petit de l'indépendance au regard d'un « moi » plus fort, plus clair, plus **responsable**.

C'est à partir de ce moment que l'apprenant peut passer à la troisième étape appelée étape d'indépendance ou d'individualisme. L'individu pense alors par lui-même, agit de manière libre, par rapport à ses propres lois mais va oublier le « nomos » c'est à dire la loi de l'autre. C'est une phase importante de la construction identitaire, il rentre alors en relation avec l'autre d'une manière nouvelle. Le risque est d'oublier le contexte, de ne plus rendre compte, de rester centré sur sa personne. L'aspect positif est que l'individu a conscience de ses valeurs, de ses capacités et peut intégrer la dernière phase du processus appelée phase de coopération. Il considère l'autre comme son égal dans une reconnaissance mutuelle.

La personne est autonome, c'est à dire qu'elle ne sent pas perdre son identité ni son autonomie quand on lui fait une remarque, il n'y a plus de notion de hiérarchie.

C'est dans l'étape d'opposition du processus d'apprentissage que je me situe très probablement lorsque je refuse de valider les prestations du plongeur, je suis alors en train de gagner en autonomie dans mon périmètre d'action. Cette décision m'a donnée la possibilité de faire un choix responsable.

Je la repère donc deux fois dans mon agir : l'une lorsque je n'ai pas tenu compte de son handicap et la seconde, lorsque je refuse de valider les exercices.

J'ai alors mesuré l'ambivalence entre le fait d'oser dire non et la prise de risque. En effet, l'engagement établi entre le plongeur et moi me procurait un sentiment de responsabilité, pour autant, lorsque j'ai refusé de valider, j'avais le sentiment de prendre un risque car, je côtoyais un groupe d'experts, qu'allaient-ils penser ?

Mais alors, je n'aurai plus été cohérente dans mon engagement de respecter mon engagement. En effet, ce sujet n'avait pas été abordé au début de ma démarche avec eux. C'est au « pied du mur », au moment de la confrontation avec les premiers événements que la question s'était posée et que je leur ai répondu que la formation me posait question.

Blaise OLIVIER auteur de « L'acteur et le sujet » donne un éclairage psychosociologique à ce concept. Il définit trois figures de l'autonomie personnelle dans le travail.

La première est une autonomie qui se fonde sur l'acquisition du métier. Le changement de métier entraîne une perte d'identité, un stress, c'est une autonomie fondée sur la tâche, sur l'extériorité.

La seconde valorise la hiérarchie qui est prise comme modèle, elle légitime notre action, la personne est sûre de ses choix car ils sont légitimés par cette hiérarchie. Elle est construite par l'identification d'un modèle, elle s'appuie sur la rationalité, la maîtrise, la personne à des difficultés à accepter ceux qui pensent différemment.

La troisième et dernière est associée à la complexité. L'individu est conscient des différentes rationalités et cherche la cohérence. L'individu s'expose et veut le pouvoir « pour ».

J'ai ainsi pu expliquer et communiquer aux experts le bien-fondé de mon action quand je n'ai pas tenu compte des remarques quand j'ai refusé la validation.

C'est ainsi que j'ai exprimé mon autonomie car j'ai été à même de m'exposer à l'autre en fonction d'un minimum d'élaboration de ma position personnelle.

Ce fut un temps fort de la semaine de formation car j'ai pour la première fois rendu compte de mon rôle auprès de la « hiérarchie » et de mes pairs.

Ce concept d'autonomie m'a permis d'éclairer et de dédramatiser ma position car n'ayant pas appris à enseigner à 40m, j'étais inexpérimentée en ce domaine. Je pensais ne pas pouvoir être réellement dans un positionnement de MF1 par manque de connaissance et de compétence et cela créait en moi une source d'insécurité.

Ce qui me conduit à rechercher quel est le lien entre mon besoin d'agir, l'autonomie et **mon sentiment d'incompétence** dans cette situation.

C'est pourquoi je vais maintenant tenter de m'approprier le concept de la compétence.

b) Le concept de compétence

Le mot compétence vient du latin *competens*, qui signifie : *ce qui va avec, ce qui est adapté à*.

Plusieurs auteurs nous guident dans l'étude de ce concept et c'est pourquoi dans un premier temps je vais citer certains d'entre eux pour ensuite tenter de catégoriser leur approche. Cela va me permettre de fonder ma recherche sur ce thème afin de m'aider à trouver le sens de mon agir dans ce domaine.

Selon Chantal CATEAU, « c'est la capacité à utiliser ses connaissances et ses savoir-faire pour maîtriser une situation professionnelle. Elle est relative, contextualisée, finalisée, multidimensionnelle, dynamique et évolutive ».¹

Selon André GUITTET, « une compétence représente la mise en œuvre efficace de savoir et savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence résulte d'une expérience

¹ C.CATEAU 2002, Diplôme d'Etat de l'infirmier, Editions Masson, 2004, page 36

professionnelle, elle s'observe objectivement à partir du poste de travail et est validée par la performance professionnelle ».²

Claude LEVY-LEBOYER intègre une autre dimension à cette définition : « Les compétences concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission ».³

En plus du savoir et du savoir-faire est citée la notion de « traits de personnalité » dont on peut penser qu'elle se rapproche du savoir être évoqué dans la définition du dictionnaire des concepts : « La compétence est liée à un métier, à une profession, à une situation professionnelle...A ce titre, elle englobe des savoirs, savoir-faire et savoir être intimement liés ».

Où, si l'on préfère, dans une terminologie cognitiviste, une compétence implique à la fois des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes.

La définition consensuelle de la compétence, adoptée à Deauville à l'occasion des 10èmes journées internationales de la formation en octobre 1998 sous l'égide du MEDEF, est :

« La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ».⁴

La compétence était assimilée à la capacité à tenir un poste avec des connaissances en lien. Aujourd'hui dans notre contexte de postmodernité, être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables.

Quoi qu'il en soit, ces trois dimensions apparaissent sous la forme d'une juxtaposition hésitante et maladroite dans le cadre du « novice » pour devenir un ensemble fusionnel performant dans le cadre de l'expert.

² A. GUITTET : Développer les compétences, Editions 1995, page 11.

³ C. LEVY-LEBOYER La gestion des compétences, Paris, Editions d'Organisation 1996, page 33.

⁴ R. TEULIER Les compétences, de l'individuel au collectif, Soins Cadres n°41, février 2002, p. 58.

« La compétence ne saurait se limiter à l'exécution d'un rôle unique et répétitif à l'identique. Elle suppose la capacité d'apprendre et de s'adapter »⁵.

Selon G.LE BOTERF, consultant, directeur et expert en management et développement :
« Pour être reconnu compétent, il ne suffit plus d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit »⁶. C'est à dire que l'individu devra savoir entre autre, **prendre des initiatives** et **faire des choix, prendre des risques**, innover au quotidien et **prendre des responsabilités**.

C'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues.

La compétence, c'est savoir agir dans un contexte de travail. Elle est donc contextuelle et inconstante.

Elle est constituée de savoir et de savoir-faire, elle comporte aussi des composantes du pouvoir et du vouloir. « Il faut vouloir pour pouvoir mobiliser, vouloir agir pour savoir agir »⁷.

L'action pertinente est fortement conditionnée par le vouloir agir. Il est difficile de contraindre à agir avec compétence.

La personne mobilise ses compétences et diverses ressources en fonction d'un projet qui comporte pour lui une signification, auquel elle donne du sens.

La compétence exige de savoir enchaîner des opérations et non seulement de les appliquer de façon isolée.

Le savoir agir est différent de savoir-faire.

Le savoir-faire peut-être un savoir-faire isolé, qui ne permet pas à lui seul d'atteindre un objectif global. Le savoir agir peut-être décrit comme l'enchaînement d'actes en vue d'un

⁵ G.LE BOTERF De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, Paris, 1994, p.22.

⁶ G.LE BOTERF Construire les compétences individuelles et collectives, 3^{ème} édition, Editions d'Organisation,

⁷ G.LE BOTERF De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, Paris, 1994, p.28.

objectif porteur de sens. « La mise en œuvre des compétences résulte de la qualité de l'interface entre l'homme et la situation de travail ». ⁸

Pour Philippe ZARIFIAN, « la compétence est la prise de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... » ⁹.

Je vais aborder maintenant la première dimension dite individuelle de la compétence.

La compétence est donc propre à l'individu, il n'y a pas de banque de compétences comme il y a des banques de savoirs. La compétence d'un professionnel se reconnaît par sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner et mobiliser des ressources multiples, connaissances, attitudes, capacités. Il doit aussi savoir les organiser. Il doit donc construire une combinatoire avec les différents ingrédients dont il dispose.

Il y a donc nécessité d'une combinaison entre savoir, savoir-faire et une attitude de raisonnement. Cette combinaison doit se faire de façon pertinente dans une situation particulière d'exercice.

On peut donc dire que « la compétence repose sur plusieurs savoirs :

- Savoir agir avec pertinence,
- Savoir mobiliser les ressources, connaissances et capacités dans un contexte professionnel,
- Savoir combiner des ressources multiples et hétérogènes,
- Savoir transposer,
- Savoir apprendre et apprendre à apprendre » ¹⁰

⁸ G.LE BOTERF De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, Paris, 1994, p.155.

⁹ P.ZARIFIAN Le modèle de la compétence, trajectoire historique, enjeux actuels et propositions, Editions Liaisons Paris 2001, P.77.

¹⁰ G.LE BOTERF Développer la compétence des professionnels, Editions d'Organisation, Paris, 2003, p.46.

Le savoir agir peut-être développé par la formation, l'entraînement, et le passage en situations concrètes sur le terrain. Doit-il être expérimental ou accompagné? C'est cette question que je tenterai d'aborder dans la deuxième partie de ma réflexion.

Le vouloir agir est encouragé par des enjeux clairs et partagés, une image de soi positive et un contexte de reconnaissance et de confiance.

Le pouvoir agir sera rendu possible par un contexte qui fournit les moyens, la reconnaissance d'une marge de liberté et d'initiative et l'élargissement des réseaux relationnels d'information.

Toutefois, il n'y a pas de compétence sans savoir être. Ces savoirs font référence aux comportements sociaux et professionnels, aux attitudes relationnelles de communication et aux attitudes éthiques.

Dans ma situation, je quittais l'état de monitrice E2 reconnue compétente pour intégrer celui de monitrice MF1 envahie d'incertitudes. En effet, j'avais bien en moi intégrée la notion de savoir et de savoir-faire et j'étais reconnue compétente peut-être voir experte. Or, pour la première fois, j'expérimentais de façon autonome le rôle de monitrice E3 dans lequel j'ai découvert la notion de savoir être c'est à dire **savoir agir et réagir** en situation d'encadrement c'est à dire savoir quoi faire et quand dans cette nouvelle zone d'évolution.

Cette notion dans mon processus d'apprentissage s'est avérée une ressource que je ne me révélais pas, peut-être l'avais-je occultée par la technicité dans l'espace proche. En effet, j'associais surtout la compétence au savoir et savoir-faire c'est à dire être dans l'agir pour me sentir compétente.

Malgré la connaissance à travers des lectures, je ne m'étais pas approprié ce savoir en situation d'encadrement. **La compétence est, pour l'encadrant, le fait de s'engager dans la construction de son identité propre**, de prendre le risque d'être reconnu compétent, **autonome et responsable de son agir**.

La compétence, c'est s'exposer au jugement d'autrui : prendre le risque d'exister socialement.

C'est ainsi que je m'explique le stress que j'ai ressenti lorsque j'ai présenté mon évaluation au débriefing, j'étais la première à exposer mon avis.

Paul Ricœur me fait penser que cela a dû être le fil conducteur pragmatique de la construction de mon rapport aux autres en me préoccupant de ma conduite vis à vis des personnes. Dans

cette expérience nouvelle, la confiance en moi grandissante m'a permis de renforcer mon estime de soi face à cette situation.

Le relationnel et l'interactivité sont des leviers du professionnalisme et j'expérimentais une conduite qui pour moi devait correspondre à ma future fonction dans une **attitude de directrice de plongée potentielle, c'est à dire responsable.**

Je vais maintenant aborder l'autre dimension du concept de compétence qui est la dimension collective.

La compétence collective est plus que la simple somme des compétences individuelles car elle développe une synergie des compétences et de l'interaction sociale, créée par le groupe.

Pour que cette compétence se mette en place, la coopération entre les acteurs est nécessaire, afin d'effectuer avec performance les activités.

Dans un tel système, le métier ne se définit plus par des règles homogènes ni même par un milieu qui serait stable. Le métier se définit par l'ensemble des individus issus des différentes fonctions, qui ont à juger conjointement de la validité réciproque des initiatives qu'ils prennent au sein de leurs interactions mutuelles face à une gamme de situations. C'est la situation affrontée en commun qui fait le métier.

« Ce n'est que dans la mesure où les équipiers se sentiront à l'aise dans l'équipe, qu'ils auront plaisir à faire ensemble ce qu'ils font, qu'ils pourront valoriser un vécu commun, qu'ils développeront une image positive de leur groupe, que l'investissement dans une compétence collective sera intense ». ¹¹

Tout comme le concept d'autonomie, celui de la compétence peut également être défini comme un processus toujours contextualisé. Il est construit dans et par l'action, il ne peut donc pas être transmis puisqu'il est élaboré par la personne elle-même.

¹¹ G.LE BOTERF De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, Paris, 1994, p.132.

Pour autant, la personne ne peut se déclarer compétente puisque c'est l'appréciation sociale qui la reconnaît. La compétence s'apprécie en regard d'une performance ou d'un résultat. Selon André GEAY¹² «La compétence est exhibée, déduite et évaluable à travers les performances que donne à voir la personne ». Lorsque le responsable technique m'interroge je ne pouvais pas expliquer pourquoi je ne m'étais pas sentie satisfaite. Le travail que j'effectue aujourd'hui semble éclairer mon agir. Je n'avais pas encore intégré la notion de savoir être dans mon agir et de ce fait ne lui accordais que peu d'importance alors qu'il me semble être en grande partie responsable de ma réussite, j'étais en train de quitter un savoir-faire technique. J'ai été capable d'évaluer la non performance en situation du stagiaire niveau 3.

Je peux donc accorder toute sa place au savoir être dans mon agir au même titre que le savoir agir et le savoir.

Je peux aussi remettre en question ma vision d'apprenante car l'encouragement nous confirme que ce que l'on fait est bien. C'est l'autre qui nous confirme, c'est à dire reconnaît notre compétence. J'ai feuilleté mon carnet de plongée à l'occasion de ces recherches et les quelques mots écrits par ce stagiaire me le confirment.

« Le rapport à soi éthique suppose une intériorisation des techniques mais aussi une sollicitation active de ses propres ressources intériorisées ». ¹³

« La compétence est un savoir en usage, validé et exercé avec pertinence », l'autorité de compétence permet de maintenir le cap, **délimite le champ de la responsabilité.**

L'accompagnement par un pair dans une situation de découverte d'encadrement dans l'espace lointain à t-il une légitimité ?

Je n'ai pas abordé cette situation au cours de mon stage de formation MF1 et le lien avec le sentiment d'insécurité est très probablement lié à ce manque.

C'est ainsi que ma réflexion me conduit à développer maintenant le concept de responsabilité qui faisait écho à la fois au concept d'autonomie et au concept de compétence.

¹² André GEAY Actualité de la formation permanente, revue N° 13, mai juin 1994.

¹³ J.F. CLAUDE l'éthique au service du management, Editions Liaisons 2002, page 82.

c) Le concept de responsabilité

Le concept de responsabilité part du postulat que l'être humain est doté de raison et du libre arbitre, qu'il est donc capable d'évaluer les conséquences de ses actes et de faire des choix.

Selon le Dictionnaire Larousse de poche 2005, la responsabilité « c'est l'obligation de réparer une faute de remplir une charge, un engagement ».

La responsabilité est le devoir de répondre d'un fait, c'est à dire en être le garant. Cette notion s'applique à différents domaines :

- La responsabilité civile,
- La responsabilité pénale,
- La responsabilité morale qui consiste en une capacité pour un sujet volontaire et conscient de prendre une décision sans en référer au préalable à une autorité supérieure, à pouvoir donner les motifs de ses actes et à être jugé par elle.

Le concept de responsabilité comporte plusieurs facettes et mon travail de recherche ne prétend pas l'explorer de façon exhaustive.

C'est parce que **la personne est autonome dans l'action qu'elle est responsable** des conséquences de son action. On peut et on doit légitimement lui imputer toutes les conséquences de son action, sinon, précisément, elle ne serait pas libre. Ainsi, à partir du moment où l'homme est libre, il peut être considéré comme responsable. Pour autant, je n'évoquerais pas le concept de liberté qui pourtant lui est inséparable, il représentera une limite dans ma recherche.

La personne se considère responsable de ses actes sous deux conditions.

La première si elle est pleinement consciente et la seconde, si elle a le sentiment de liberté. Elle pourra ainsi s'engager et pour ce faire, elle devra être lucide sur son action et sur la portée de ses actes. Elle devra être capable d'évaluer les conséquences de ses actes sur autrui et enfin, être capable d'assumer, de supporter les conséquences de ses actes.

« Seul celui ou celle qui s'engage sur son acte portera la responsabilité de cet acte, et personne d'autre. Seule donc, cette personne assumera les conséquences de sa décision et en portera le poids éventuel »¹⁴.

Mais dire que l'on est responsable ne veut pas dire que les contraintes extérieures n'existent pas et que l'homme a la parfaite maîtrise des conséquences de ses actes. On ne peut pas dire non plus, à l'inverse, qu'un individu ne peut pas être tenu pour responsable de telle ou telle situation sous prétexte qu'il n'en détenait pas la totale maîtrise. Nous n'avons en effet jamais une connaissance parfaite des choses, même pour le moindre de nos actes et nous ne pouvons pas prévoir les conséquences exactes de nos actes. Mais les contraintes de notre environnement ne diminuent en rien le caractère responsable de l'acte commis.

Exercer sa responsabilité, c'est être compétent, « être compétent c'est être reconnu comme tel ».

C'est être autonome, c'est être soi tout en se liant aux valeurs et règles de l'ensemble dont on fait partie et avoir les connaissances suffisantes de ses droits de façon à pouvoir prendre ses responsabilités en toute liberté.

C'est aussi prendre le risque d'agir. La personne décide de s'engager pour agir, c'est le vouloir agir. Elle agit en toute conscience vis à vis d'elle-même et d'autrui, se sent concernée. C'est enfin accepter de rendre compte. Rendre compte au stagiaire et rendre compte lors du débriefing face aux experts.

La responsabilité n'est pas une position ou un statut, elle est avant tout « une relation personnelle ».

La décision morale concerne en effet un individu singulier, et pour aussi constitutive que soit la discussion avec autrui, vient le moment crucial : celui où la conscience se retrouve devant elle-même et où elle doit se prononcer concrètement, s'investir sur ce qu'elle juge bon, prendre le risque de faire ceci plutôt que cela. C'est donc elle, et non les autres, qui s'engage sur un acte, et il ne peut le faire que d'après ses convictions propres.

¹⁴ P.VALADIER : Eloge de la conscience, Editions du Seuil, 1994.

Dans ma situation, c'est aussi cette relation personnelle à la responsabilité qui guide mon choix de ne pas accepter que ce plongeur puisse être autonome dans l'espace lointain.

Ce qui veut donc dire que la responsabilité se décrète à priori, à posteriori elle n'est pas une responsabilité mais tend vers la culpabilité qui sera ici une autre limite de ma recherche.

Quoi qu'il en soit, nous voyons que la décision implique donc de faire des choix.

Elle se définit à priori, c'est-à-dire qu'elle se définit autant avant ou au moment de l'acte mais pas après et implique alors la définition des droits de chacun au préalable (par exemple le bénéficiaire du service rendu, ceux qui se trouvent dans le même espace...). Une responsabilité à posteriori n'en est pas une mais désigne une recherche de coupable.

A partir de ces recherches théoriques et conceptuelles, je vais tenter d'établir maintenant un lien singulier pour essayer de comprendre de façon plus globale ma situation.

Je vais la nommer analyse verticale.

IV. Comprendre mon agir : analyse verticale

Au regard croisé de ces trois concepts, j'ai pu ainsi mieux comprendre mon comportement de novice et accepter le fait d'être incompetente dans cette situation, de m'accorder du temps pour y parvenir.

Dans mon apprentissage, j'ai pris conscience que malgré le sentiment d'incompétence au départ, j'ai eu la possibilité de me positionner, de faire des choix et d'évaluer ainsi mon agir dans une progression, dans le processus d'autonomie.

Comme le souligne Christophe Everaere, « dans le modèle de l'autonomie donc, le pouvoir se fonde dans l'exercice du travail grâce à la mobilisation locale des savoirs : celui qui exécute est en même temps celui qui réfléchit, qui trouve par lui-même la meilleure façon de procéder de manière individuelle ou collective, et qui assume **la responsabilité de son travail** ».

Le processus d'autonomie m'a aidé à comprendre mon rapport au contexte autrement cité comme champ d'autonomie. Il me permet de « dédramatiser » l'envergure d'une fonction et de me l'approprier dans une vision de champs différents complémentaires et interactifs dans lesquels je vais m'autoriser une évolution selon un processus qui m'appartient en y développant petit à petit les compétences adéquates.

Agir pour me sentir compétente quand je ressens un sentiment d'insécurité va bien au-delà de ma vision du savoir-faire.

Je peux donc accorder toute sa place au savoir être dans mon agir au même titre que le savoir agir et le savoir.

Mon travail de recherche m'a permis de changer ma représentation de la compétence de ne plus d'emblée associer le terme de « compétences » à celui d'« expertise ». La compétence peut être dans l'agir bien sûr mais également dans le non agir.

Il m'a permis de remettre en question ma vision d'apprenante où l'encouragement nous confirme que ce que l'on fait est bien, c'est l'autre qui nous confirme, c'est à dire reconnaît notre compétence.

La perspective de non maîtrise totale aussi bien du futur que de mes motivations n'élimine pas l'idée de responsabilité. Comme telle, toutefois, elle recèle le danger de toute inflation. Attention donc à ne pas trop gonfler la responsabilité qui pourrait vite me faire aboutir au découragement voir désenchantement. C'est pourquoi il me sera nécessaire de bien définir ma zone d'autonomie.

Par cette prise de responsabilité à sa mesure, la conscience s'instruit et s'ouvre aux conditions effectives par lesquelles elle peut peser sur les choses et, tout en découvrant la rigueur du réel, elle apprend aussi que c'est en lui obéissant qu'elle la maîtrise partiellement.

Ma réflexion s'inscrit dans un processus d'autoévaluation pour me permettre d'être actrice de mon parcours, de devenir autonome puis de m'améliorer. Comment la transposer ?

V. Transfert et Transposition

Dans une de mes futures missions d'institutrice régionale, pour entretenir et développer mes compétences dans la gestion de multiples activités, il me sera utile d'utiliser la compréhension de mon rapport à l'autonomie.

Le savoir agir peut-être développé par la formation, l'entraînement, et le passage en situations concrètes sur le terrain. Doit-il être expérimental ou accompagné ?

Quel potentiel développer pour moi comme pour l'équipe d'encadrants ?

Etre autonome c'est être soi tout en se liant aux valeurs et aux règles de l'ensemble dont on fait partie.

Je fais également le lien avec la fonction de responsable technique et me rend compte qu'après avoir posé le cadre d'une formation de plongeur (guide de palanquée par exemple), j'ai le souci de laisser les encadrants prendre de l'autonomie et développer leurs capacités à s'adapter et à faire. Plus on est autonome et plus on engage sa responsabilité par la prise d'initiative et une attitude créative.

Cela implique que les encadrants soient, tout comme moi, au clair avec leur champ d'autonomie. Il en va de ma responsabilité de les en informer. Ma recherche m'a fait prendre conscience de mon propre processus d'apprentissage par un besoin de légitimité dans un champ d'action.

Lorsque je serai dans la posture d'institutrice, le sentiment d'insécurité sera probablement présent mais j'ai appris que je serai compétente non pas dans l'agir expert mais dans le savoir, le savoir être et aussi le non agir. Cet ensemble sera cohérent dans la mesure où je serai capable de définir mes champs d'autonomie et ma responsabilité correspondante.

Je peux donc supposer que dans ma future fonction, à partir du moment où celle-ci sera formalisée, il me sera nécessaire d'être autonome rapidement. Ceci dit, mes propres schèmes identifiés, je m'accorde le temps d'y parvenir. Mon inexpérience ne veut pas dire que je ne suis pas compétente.

Mon travail de recherche m'a permis de changer ma représentation de la compétence et de comprendre qu'il est réalisable d'agir sans pour autant associer le terme de « compétences » à celui d' « expertise ». L'expertise se construira avec le temps.

Il me semble que j'envisage ma future fonction enrichie de ces recherches.

Dans ma mission, je veux avoir le souci d'identifier, d'accompagner, d'évaluer le développement des compétences individuelles et collectives pour permettre à chacun de bénéficier d'une organisation propice à la production dans un climat bienveillant.

Ainsi, comme je l'ai évoqué, « la compétence collective constitue une réalité avec laquelle les entreprises doivent compter pour accroître leur performance et leur compétitivité »¹⁵.

Ce seront les licenciés qui évalueront nos compétences et donc notre capacité à faire vivre et maintenir un système pérenne.

La compétence face aux licenciés relève de celle du groupe pour au moins trois raisons :

- la prestation de service résulte d'une collaboration collective, elle sera jugée et perçue globalement par le bénéficiaire.
- La richesse de cette compétence est la résultante d'un fonctionnement collectif efficace et mature.
- La coordination des talents permet d'être proactif

L'individualisme, même compétent, dérègle cette cohérence fragile : seul le groupe finit par améliorer le niveau du service rendu.

L'intelligence d'une organisation est donc fonction de la qualité des réseaux de compétences qui la constituent et non pas des compétences de chaque individu.

La compétence collective nécessite une mise en commun pour co-agir et co-produire. La coordination des activités suppose la mise à disposition de l'équipe des compétences individuelles. C'est une condition essentielle de complémentarité.

Dans ma future posture d'institutrice, j'aurai pour objectif de favoriser l'investissement des acteurs dans une compétence collective, et pour cela, il faut établir des interfaces entre eux-ci.

Le collège des instructeurs qui était pour moi « une mystérieuse entité » sera cet endroit où les interfaces vont créer la compétence collective car elles reposent sur des noyaux communs de compétences.

¹⁵ C.VINCENT, Le management décloisonné : déployer la coopération dans votre entreprise, Editions d'Organisations, Paris, 2001, p.197.

Des noyaux communs peuvent exister entre plusieurs métiers et tous les acteurs peuvent se retrouver autour d'une culture commune qui est la culture.

La coordination des acteurs d'une commission technique départementale est également à ce niveau un endroit où le développement de compétences collectives est possible.

Afin d'assurer l'émergence de la compétence collective, je devrai donc :

- définir clairement les objectifs,
- donner les moyens aux différents membres de l'équipe d'atteindre une compétence individuelle (information, formation...etc.),
- coordonner l'action des différents acteurs,
- évaluer les performances individuelles,
- réajuster son organisation.

Mon rôle sera de faire vivre notre objectif commun qui est pour l'ensemble du groupe, d'assurer la qualité d'enseignement.

J'ai bien conscience que générer ou maintenir une compétence collective est une tâche difficile.

Il sera alors nécessaire de mesurer les risques éventuels de façon à faire des choix responsables avant de prendre une décision.

D'un point de vue des responsabilités, il me sera utile de bien définir les deux formes de responsabilités en fonction de la nature de l'autorité.

La première se situe par rapport à moi, c'est la responsabilité morale dont le signal est mon remords ou ma fierté ressentis.

La seconde se situe par rapport à l'autre, c'est la responsabilité civile ou pénale.

Il sera important pour moi de bien rendre les futurs stagiaires conscients de leur responsabilité, de leur en donner la connaissance de façon à leur donner l'autonomie nécessaire dans leurs prises de décision mais également de me préserver d'un vouloir être responsable de tout au-delà de mon champ d'action.

Aucun texte ne précise les obligations précises issues des fonctions d'encadrement par contre le code du sport¹⁶ pose que « tout cadre à des responsabilités qui sont dans le champ des obligations de la bonne organisation ».

Je souhaite donc conduire des démarches participatives d'amélioration continue de la qualité des formations proposées aux stagiaires MF1 au sein du collège des Instructeurs. A ce titre, je proposerai au moniteur fédéral 2^{ème} degré un outil.

La fonction du responsable technique de département dans laquelle je me suis engagée depuis 3 ans s'inscrit dans cette dynamique. La participation aux rencontres organisées par la commission technique régionale me permet de rester fidèle aux évolutions des connaissances théoriques et pratiques, et d'organiser au mieux la transmission de celles-ci aux acteurs de formations.

Pour m'inscrire dans cette démarche, il me sera nécessaire d'identifier les situations? Quels sont les principaux risques associés à ces situations ?

En lien avec la situation et pour tenter de répondre à cette question, je vais extraire du manuel de formation technique 2 situations propres à la formation MF1.

La première est le stage en situation.

« 2) Un stage pédagogique en situation :

Ce stage prend la forme de séances de formation au cours desquelles le stagiaire est mis en situation d'enseignement à des plongeurs allant du niveau « débutant » à celui de Guide de Palanquée, dans les espaces 0 – 6 m, 0 – 12 m, 0 – 20 m et 0 – 40 m¹⁷.

Lors des séances se déroulant au-delà de 20 m, le formateur 2^{ème} degré est obligatoirement sous l'eau avec le stagiaire pédagogique.

Sans exclure d'autres apports jugés utiles, le stage en situation porte sur les UC1, UC2, UC3, UC5 et UC6. Pour chacune de ces UC, un nombre minimal d'unités de formation à valider est défini.

¹⁶ Code du sport

¹⁷ Manuel de formation technique « Moniteur fédéral 1^{er} degré » page 4/25.

En fonction de la progression de la formation choisie par l'enseignant (E4), une séance peut porter sur une ou plusieurs UC. Plusieurs unités de formation peuvent être validées au cours d'une séance mais dans la limite d'une unité de formation au sein d'une même UC.

Le nombre minimal d'unités de formation à valider par UC est le suivant :

- UC1 « Accueil des plongeurs » : 10 unités de formation.
- UC2 « Conception pédagogique » : 10 unités de formation.
- UC3 « Formation des plongeurs » : 65 unités de formation, dont :
 - 10 unités de formation sans scaphandre.
 - 40 unités de formation avec scaphandre dont 10 au Niveau 1.
- UC4/5 « Site de plongée / Organisation » : 10 unités de formation.
- UC6 « Sécuriser l'activité » : 4 unités de formation, hors A1 : aptitude à l'épreuve d'intervention sur un plongeur en difficulté à 25m.

Les 50 unités de formation (10 sans scaphandre et 40 avec scaphandre) de l'UC3 peuvent se dérouler entièrement en milieu naturel ou réparties entre milieu naturel et milieu artificiel, avec au minimum 26 séances en milieu naturel. »

La deuxième situation est l'épreuve de pédagogie pratique.

2) « Epreuve de pédagogie pratique (avec et sans scaphandre) : coefficient 4¹⁸ »

Cette épreuve a pour objectif l'évaluation d'une leçon de plongée faite à un ou plusieurs élèves, accompagnée de conseils, remarques ou consignes préalables à l'immersion que la nature de la leçon peut, éventuellement, rendre nécessaires.

Il convient de préciser qu'il s'agit d'une épreuve de pédagogie et que le candidat doit démontrer ses capacités d'enseignant et de formateur de plongeurs.

Les sujets à traiter portent sur l'apprentissage ou le perfectionnement aux exercices préparant aux brevets de plongeurs du débutant au Niveau 3, des qualifications PA20, PE40, PA40 et PE60 au GP et DP ainsi qu'à la rando-subaquatique.

¹⁸ Manuel de formation technique « Moniteur fédéral 1^{er} degré » page 9/25.

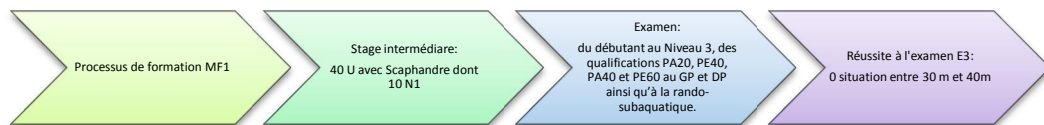
Le thème, les conditions d'exécution de la leçon et le niveau des élèves auquel s'adresse cette leçon sont définis par un sujet tiré au sort par le candidat dans une liste de sujets différents élaborée par le jury. Celui-ci peut apporter des informations complémentaires en réponse à une demande du candidat.

Le candidat dispose de 30 minutes pour préparer son sujet et de 30 minutes pour l'exposer et répondre aux éventuelles questions du jury. »

« La CTN recommande au stagiaire MF1 de participer à un examen complet de Guide de Palanquée - N4. »

A l'issue de l'examen le plongeur Moniteur Fédéral 1^{er} degré n'a aucune expérience de situation d'encadrement dans la zone 20 / 40m.

Mon inexpérience correspond à ce processus.



Le savoir agir peut-être développé par la formation, l'entraînement, et le passage en situations concrètes sur le terrain. Doit-il être expérimental ou accompagné ?

Est-il possible de proposer un encadrement et une évaluation des stagiaires E3 comme E1, E2, E4, en situation réelle ?

VI. Axes d'amélioration

Le tableau récapitulatif ci-dessous, reprend succinctement les profondeurs d'enseignement et les évaluations lors de l'examen final en situation pour les cadres selon leur niveau :

Niveau de l'encadrant	Zone d'évolution en situation d'encadrement	Evaluation en formation et à l'examen
E1	0-6m	Evaluation de l'acte d'enseignement à 6m
E2	0-20m	Si UC10 non obligatoire
E3	0-40m	Pas d'évaluation de l'acte d'enseignement à 40m
E4	0-60m	Evaluation de l'acte d'enseignement à 50m

L'évaluation d'un acte d'enseignement au-delà de 20 mètres et surtout entre 30 et 40m imposerait un encadrement E4 également en pratique en situation d'enseignement pratique dans le cursus de formation.

Le Manuel de Formation Technique a évolué en février 2019, il décrit les compétences des niveaux de plongeurs.

Le travail de recherche et d'amélioration du MFT est actuellement en cours pour les niveaux d'encadrement. Le concept de compétence est construit dans et par l'action, il ne peut donc pas être transmis puisqu'il est élaboré par la personne elle-même.

Ce travail de recherche me pousse à conseiller aux futurs MF2 qui encadreront les candidats au MF1 à prendre en compte cette situation d'apprentissage au-delà de 20 mètres dans le cursus de formation. Ces expériences encadrées renforceront la capacité d'analyse de situations et de gestion de situations à risque. Egalement elles constitueront un renfort de l'estime de soi dans un contexte de débutant parmi ses pairs.

Le moniteur juste formé comme je l'étais ou le moniteur expert qui n'a pas encadré depuis longtemps peut se trouver dans la même situation que moi. Comme moi qui pensais ne pas être à la hauteur, il peut penser ne plus être à la hauteur, être en situation de stress du fait du risque de narcose ou pour toute autre raison qui est liée à son vécu, sa propre histoire.

Cette zone d'inconfort est une source de risque pour le cadre et le stagiaire.

Je conseillerai aux MF2 animateurs de moniteurs alors d'agir en responsabilité et sécurité, d'avoir un rôle d'assurance pour le nouvel MF1 et de réassurance pour que cet autre moniteur revienne dans la zone d'autonomie qu'il a quittée.

Le cadre MF2 qui n'a pas été dans la zone des 50m depuis longtemps est concerné de la même façon et c'est avec l'instructeur qu'il reconstruira la confiance en soi et l'estime de soi pour agir à nouveau en sécurité et responsabilité.

L'instructeur peut aussi agir en responsabilité collégiale sur deux plans non exhaustifs. Lors des examens MF1, il peut tenir compte du manque d'expérience d'un stagiaire et évaluer son niveau de responsabilité, ses capacités à sécuriser l'acte d'enseignement lors de la validation.

Il peut également agir au cœur des cursus de formation et réfléchir aux situations à risque, inscrire dans le livret pédagogique une expérience d'encadrement dans la zone des 40m.

Enfin, je propose cet outil simple à l'intention des MF2 pour évaluer les stagiaires MF1 en situation d'enseignement dans cet espace.

Conclusion

La recherche et la formulation d'une problématique de mémoire sont souvent ponctuées de moments d'incertitudes. Cependant, la réalisation de ce travail m'a également permis une position de recul et de réflexion par rapport mon agir et par rapport à ma future fonction.

Ce travail de recherche demande de se positionner, de faire des choix, il est traversé de moments d'hésitations intellectuelles.

Ce mémoire est devenu un temps fort dans ma progression, il oblige à une prise de position, une affirmation de soi et développe sa capacité d'adaptabilité.

Je distinguerai deux apports différents dans ce travail.

D'une part, la méthodologie en elle-même : il est bien évident que toutes mes réflexions n'auraient pu être menées, sans les apports théoriques et conceptuels, dans un cheminement méthodologique qui aboutit à l'analyse des faits.

D'autre part, le travail de recherche en lui-même.

J'ai fait des choix et sélectionné mes lectures. Chaque auteur représentait des sources d'informations enrichissantes. Privilégier un auteur plutôt qu'un autre m'a demandé un premier choix au moment de mes lectures. Par regroupement, par déduction ou par intuition, j'ai réalisé une sélection tout à fait personnelle, qui n'a peut-être pas été la meilleure.

Cependant, je peux aujourd'hui mesurer les limites dans la réalisation de ces recherches, ce qui m'a conduit à réaliser un travail dont le résultat est au niveau de mon expérience.

Ce mémoire n'a pas la prétention d'être complet et exhaustif tant le sujet est complexe. Il va me permettre d'appréhender la possibilité de rejoindre l'équipe du collège des instructeurs à qui je présente cette réflexion.

Néanmoins, j'ai essayé d'appréhender son ensemble avec le plus de rigueur, d'ouverture d'esprit et d'authenticité possible.

Annexe

Quoi	Comment	Oui	Non
Sécurité	Met en place la sécurité adaptée à la séance Fiche de sécurité, Matériel de secours Organise sur le bateau un espace briefing Organise dans l'espace d'évolution une zone de confort distance, champ de vision.		
Construction de la séance	Objectif de la séance clairement énoncé. Pourquoi cette séance Vérifie-les prérequis		
Propose une progression	Positionne la séance dans la formation Nombre de séances Durée de la séance		
Outils pédagogiques	Utilise des outils pour faciliter l'apprentissage un bout, un pendeur, une paroi		
Communication	Briefing +/- 10min, fait répéter pour assurer la compréhension de celui-ci. Le langage est adapté au public Se place de façon à être bien entendu et à entendre (briefing, débriefing) Regarde le public, n'est pas gêné par les éléments extérieurs (soleil, vent, voisins)		
Adaptation au public	L'Objectif respecte les prérogatives attendues La profondeur La durée est adaptée au milieu (froid, visibilité) La durée est adaptée au plongeur (âge, nombre)		
Atteinte de l'Objectif	Utilise des verbes d'action Décris les critères de réalisation Donne des conseils Fait ce qu'il dit		
Evaluation	En cours de séances En fin de séance Utilise un outil Communique sur l'évaluation		
Remédiation	Observe et repère les difficultés Est capable de remédier dans la séance Propose une remédiation à l'issue de la séance		

Bibliographie

- C.CATEAU 2002, Diplôme d'Etat d'Infirmier, Editions Masson, 2004,
- A. GUITTET : Développer les compétences, Editions 1995,
- C. LEVY-LEBOYER La gestion des compétences, Paris, Editions d'Organisation 1996,
- R.TEULIER Les compétences, de l'individuel au collectif, Soins Cadres n°41, février 2002,
- G.LE BOTERF De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, Paris, 1994,
- G.LE BOTERF Construire les compétences individuelles et collectives, 3^{ème} édition, Editions d'Organisation,
- G.LE BOTERF Développer la compétence des professionnels, Editions d'Organisation, Paris, 2003, p.46,
- P.ZARIFIAN Le modèle de la compétence, trajectoire historique, enjeux actuels et propositions, Editions Liaisons Paris 2001,
- André GEAY Actualité de la formation permanente, revue N° 13, mai juin 1994,
- J.F. CLAUDE l'éthique au service du management, Editions Liaisons 2002, page 82,
- P.VALADIER : Eloge de la conscience, Editions du Seuil, 1994,
- C.VINCENT, Le management décloisonné : déployer la coopération dans votre entreprise, Editions d'Organisations, Paris, 2001,
- Code du sport,
- Manuel de formation technique « Moniteur fédéral 1^{er} degré ».

