

CREPS Rhône Alpes
Route de Salvas – BP 38
07150 Vallon Pont d'Arc

Document Ecrit Personnel en vue de l'obtention
du Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse de
l'Education Populaire et du Sport (DESJEPS)
Mention Spéléologie

**Intervention pédagogique
Dans un module de formation**

Année 2008

Isabelle FOUQUET

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
I - Précision du contexte.....	4
1.1. – Mon parcours.....	4
1.2. – Présentation du projet choisi.....	7
1.3. – Le choix de ce projet.....	7
1.4. – La genèse du projet.....	8
II - Description détaillée d'une expérience de formation.....	10
2.1. Etape de préparation.....	10
2.1.1. Définition des compétences visées et des objectifs de formation.....	10
2.1.2. Textes de référence traitant des compétences.....	13
2.1.3. Définition du contenu pédagogique de l'UF1.....	15
2.1.4. Définition des procédés d'apprentissage - alternance, mises en situations - études de cas.....	17
2.1.5. Définition des procédures d'accompagnement personnalisé.....	21
2.1.6. Définition des procédures d'évaluation du stagiaire.....	22
2.2. Etape de réalisation.....	23
2.2.1. Construction d'un programme d'interventions et de situations inscrites dans des objectifs ciblés.....	23
2.2.2. Construction d'une progression pour chaque compétence dans l'apprentissage.....	28
2.2.3. Intervention selon une méthode pédagogique déterminée.....	34
2.2.4. Animation des groupes en formation selon des techniques explicitées.....	36
2.2.5. Evaluation de l'impact immédiat des interventions.....	38
2.3. Etape d'évaluation.....	42
2.3.1. Utilisation d'outils d'évaluation du dispositif, intérêt pour le public, résultats, impact à plus long terme.....	42
2.3.2. Conduite de l'évaluation.....	49
2.3.3. Communication autour de cette évaluation.....	52
III - Bilan des compétences acquises.....	53
3.1. Compétences liées à la conception d'un projet ancré sur un diagnostic.....	53
3.2. Compétences liées à la gestion des ressources humaines et financières.....	55
3.3. Mes compétences construites lors de la conception, la conduite et l'évaluation du projet.....	58
IV - Analyse de l'expérience.....	61
4.1. La problématique.....	61
4.2. Les hypothèses.....	61
4.3. L'analyse.....	62
4.4. Le diagnostic.....	64
4.5. Les réponses.....	64
CONCLUSION.....	67
ANNEXES.....	69

INTRODUCTION

La découverte et la pratique de la spéléologie sont très vite devenus ma passion et m'ont permis de me construire.

L'activité de la spéléologie représente un support éducatif sur lequel je me suis appuyée lors de mon travail d'éducatrice spécialisée.

Mon engagement pour la spéléologie s'est poursuivi à travers différentes formes de pratiques (adhésions à des clubs, stages fédéraux, formations...).

Les compétences acquises progressivement me font prendre conscience des différentes orientations à mettre en place pour mon projet professionnel. Ce dernier reste en perpétuelle évolution et j'espère obtenir une reconnaissance de mon engagement pédagogique afin de poursuivre celui-ci.

Dans le cadre de ma formation au Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (DESJEPS) Mention Spéléologie, je choisis de présenter un projet d'étude sur ma démarche d'intervention pédagogique en tant que formatrice de l'Unité de Formation pédagogique (UF1) du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif premier degré option spéléologie (BEES1).

Je vais vous présenter le contexte de ce projet en vous précisant les raisons qui ont motivé mon choix et vous faire une description détaillée de cette expérience de formation en évoquant sa préparation, sa réalisation et son évaluation.

De ce projet, j'établirai mon bilan des compétences acquises au travers de cette expérience, pour enfin terminer mon sujet d'étude sur une analyse de cette expérience.

I - Précision du contexte

La partie qui va suivre retrace l'historique de mon parcours personnel et professionnel. Après avoir présenter mon projet, je poursuis en expliquant le choix de celui-ci et son origine qui relate les différents points qui ont aidé à sa naissance.

1.1 - Mon parcours

Petite fille hyperactive, je suis déjà curieuse et attirée par des lieux mystérieux... Mon enfance s'est déroulée en Anjou près de Saumur. Cette région, où se développe des activités économiques telles que la viticulture et la culture des champignons, est composée d'un calcaire crayeux : le tuffeau.

Animée par le goût de l'aventure et du risque, c'est dans ce cadre géologique, propice à éveiller mon sens de la découverte, que je me suis retrouvée tout naturellement dans ces galeries souterraines, armée d'une bougie ou d'une lampe électrique à la recherche d'un trésor ou simplement à la découverte d'un nouveau réseau.

Ce monde souterrain que je découvrais et qui me fascinait m'entraîna dans une quête mythique. Pour satisfaire ma curiosité, j'ai senti le besoin de m'inscrire dans un club de spéléologie et au fil des différentes explorations faites avec le club, ma passion évolua progressivement. C'est à l'occasion de camps spéléologiques organisés à la Pierre Saint Martin, que je prends conscience de cette passion pour la spéléologie et que je deviens membre actif à la Fédération Française de Spéléologie (FFS). La spéléologie est une activité souterraine, mais c'est aussi le moyen de partager ses pratiques et ses connaissances de terrain.

A cette époque, le désir de partager cette passion émerge peu à peu, mais pour cela je sens également la nécessité de maîtriser cette discipline. C'est à travers des sorties spéléologiques et des stages de formation que débute mon engagement pour cette activité.

Fin 1992 et en 1994 je participe respectivement à deux stages qui sont : le stage d'initiateur que j'effectue et obtiens dans le cadre de l'Ecole Française de Spéléo (EFS) et le stage de karstologie au sein de la Commission pour la Protection du Karst.

Ces deux stages m'apportent des connaissances sur la technicité et l'environnement, mais cela ne me suffit pas. Dans la foulée, pour répondre à ce désir de secourir, je poursuis en effectuant trois autres stages au sein du Spéléo Secours Français (SSF), un stage « médical/paramédical » en 1994 et deux stages « équipier chef d'équipe » en 1995 et 1997. Aujourd'hui encore, je poursuis cet engagement.

Au fil du temps, de ma pratique, j'ai amélioré mes connaissances du milieu, j'ai acquis une certaine compétence et tout ceci a contribué à développer en moi une forme de perfectionnisme.

En effet, de 1989 à 1992, j'effectue une formation d'éducatrice spécialisée et ceci tient compte de mon désir d'aider les autres. L'intérêt éducatif que suscite la spéléologie se développe durant cette formation. Cela me paraît être un moyen non négligeable ayant le projet de lier ma vie professionnelle avec ma passion.

C'est pourquoi, lors de ma formation d'éducatrice spécialisée j'ai basé mon mémoire du DEES (Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé) sur : « La spéléologie, comment est-elle devenue un outil pour mon action éducative ? ». Durant cette période et lors de mon dernier stage (de 9 mois) effectué dans un IRMP (Institut de Rééducation Médico Psychologique), je décide de mettre en place un projet. Ce dernier, correspondant aux objectifs du projet institutionnel basé sur les sports d'aventures, cherche à répondre aux difficultés que reflète la personnalité de ces jeunes. Ma conception de cette activité au sein de l'établissement et mon action éducative s'unissent pour répondre à mon souhait professionnel. En 1992, date à laquelle j'obtiens mon DEES, conduisant toujours ce projet, je poursuis ma réflexion sur ce thème et ses perspectives en m'impliquant dans un congrès intitulé : « spéléo, éducation et thérapie ».

A cette époque, en 1991, l'activité spéléo mise en place dans mon projet était encadrée par une personne titulaire d'un diplôme fédéral, puis par moi-même dès 1992. En cherchant des informations sur un diplôme me permettant d'exercer professionnellement la spéléologie, j'apprends du même coup la naissance et l'existence d'un Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1er degré option spéléologie (BEES1).

En 1996, je décide de faire cette formation. En 1998, je suis diplômée du BEES1, et j'obtiens enfin une reconnaissance officielle de mes compétences dans ce domaine.

De 1992 à 1998, je travaille essentiellement comme éducatrice spécialisée (à temps plein). J'interviens également toujours dans le même IRMP, mais cette fois ci à la vacation : un week-end par mois et 15 jours consécutifs l'été jusqu'en 2001.

A partir de 1998, je poursuis mon travail d'éducatrice spécialisée à temps partiel, ce qui me permet également d'effectuer de l'encadrement au titre d'éducatrice sportive, au sein d'une base de plein air.

En 2001, je quitte mon travail d'éducatrice spécialisée à temps partiel, pour me consacrer exclusivement à ma pratique professionnelle en spéléologie.

Je décide de devenir travailleur indépendant et de créer ma propre entreprise. Pour cela j'effectue toutes les démarches nécessaires, en suivant des cours à la Chambre de Commerce où j'apprends à faire une étude de marché et à investir dans du matériel.

Je souhaitais exercer mon travail avec plus de liberté : choisir les sites, établir mes diagnostics pour pouvoir ensuite concevoir et organiser mes sorties, aller au rythme des clients sans cadrer à un horaire prédéfini et tout ceci afin de ne pas me cloisonner dans une routine. Mon travail d'indépendante consiste essentiellement à faire de la prestation de services pour les activités de spéléologie et de descentes de canyon.

En 2003, je fais mes premiers pas de formatrice pour l'Unité de Formation1 (UF) du BEES1. Cette expérience se poursuit jusqu'à aujourd'hui, en intervenant également sur une UF Canyon (en 2006), et comme membre du jury pour les tests de sélection, la préformation et l'examen final jusqu'en 2008.

En 2004, le responsable d'un centre de formation professionnelle pour les travaux en hauteur ou d'accès difficiles me contacte et me propose d'intégrer leur équipe pour intervenir comme formatrice. J'accepte ce nouveau travail qui fait appel à deux disciplines importantes pour moi « la spéléologie » et « la pédagogie ». Je remarque ici que c'est encore grâce à ce diplôme que j'effectue aujourd'hui de la formation et de l'enseignement pour un stage d'apprentissage « technicien cordiste ». Il me paraît donc nécessaire de rappeler l'origine de la création du BEES1 ainsi que ses objectifs car ils ont été déterminants dans mon choix de formation.

C'est en 1992 que fut créé le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1^{er} degré (BEES) option spéléologie. Deux facteurs ont contribué à sa création : un champ professionnel préexistant en spéléologie et une volonté de l'Etat de

réglementer l'activité canyon vu sa popularité grandissante et le nombre croissant d'accident.

Avant ce brevet, c'étaient les brevetés fédéraux, initiateurs, moniteurs ou instructeurs de la Fédération française de spéléologie (FFS), des titulaires de l'ancien diplôme d'instructeur plein air du ministère chargé des sports ou même des personnes non diplômées qui encadraient cette activité.

Le cursus de formation du BEES1 spéléologie s'articule autour de cinq thèmes : la pédagogie de l'activité, la technique et la sécurité dans tous types de cavités et dans les parcours aventure sur cordes ou câbles, la connaissance scientifique du milieu et sa préservation, l'environnement socio-économique de l'activité et enfin la descente de canyon.

Depuis sa création, plus de trois cents personnes ont obtenu ce BEES option spéléologie. Ces nouveaux diplômés interviennent majoritairement pour encadrer des activités de loisirs et de tourisme sportif dans le cadre de la prestation de service commerciale ou para commerciale : bureaux des guides, travailleurs indépendants...¹

1.2 - Présentation du projet choisi

Pour la certification du Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (DESJEPS) Mention Spéléologie, je choisis de présenter comme projet d'étude ma démarche d'intervention pédagogique en tant que formatrice de l'Unité de Formation pédagogique (UF1) du Brevet d'Etat d'Eduteur Sportif premier degré option spéléologie (BEES1).

1.3 - Le choix de ce projet

Le choix de ce projet, ciblant mon intervention pédagogique de l'UF1 du BEES1, s'est très progressivement imposé à moi.

En effet en me remémorant mon parcours, d'une part en tant qu'ancienne stagiaire où à l'époque l'enseignement de l'encadrement de la spéléologie ne correspondait déjà pas pleinement à ma conception de cette formation ; et d'autre part en tant que formatrice, où actuellement ressurgi ce constat, ma

¹ <http://www.sportsdenature.gouv.fr/experiences/page.cfm?pageid=28>

formation au DESJEPS m'a permis de mettre en évidence mes réflexions sur mon évaluation des bénéfices et des manques ressentis lors d'une formation de l'UF1 pour le BEES1.

C'est certainement mon Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (DEES) qui m'a aidée à prendre conscience, non seulement de mes capacités à transmettre mais également des différentes formes de pédagogies pouvant être utilisées dans l'enseignement de l'UF1 des futurs professionnels de la spéléologie.

Le choix de ce projet ciblant mon intervention pédagogique de l'UF1 du BEES1 se justifie aussi du fait que je me dois, en tant que tutrice de stage pour ce même brevet, de régulièrement m'informer de l'actualité du contenu pédagogique et technique de cette formation afin de répondre au plus juste à mes missions de formatrice de terrain.

La profession de spéléologue est en pleine mutation (diplômes, transformations des Brevets d'Etat, vulgarisation de l'activité, évolution des textes de loi : EPI, technologie du matériel...) aussi mon intervention en tant que formatrice du BEES1 est motivée et guidée pour garder la philosophie et les valeurs éducatives et pédagogiques qui fondent toute pratique en spéléologie.

1.4 - La genèse du projet

La genèse de ce projet ciblant mon intervention pédagogique de l'UF1 du BEES1 s'est effectuée il y a déjà cinq ans.

En effet, les prémices de mon projet ciblant mon intervention pédagogique à l'UF1 du BEES1 ont commencé lorsque le Centre Régional d'Education Physique et Sportive (CREPS) de Vallon m'a sollicitée en tant que membre du jury pour l'obtention finale du BEES1 option Spéléologie. Professionnelle et titulaire de ce brevet, cette expérience m'a permis de mettre en application mes capacités d'évaluation.

C'est dans un second temps que le CREPS de Chalain me propose de faire partie de son équipe de formateurs. Bien que consciente des responsabilités inhérentes à cette fonction, j'accepte cette proposition avec enthousiasme car elle correspond à mes attentes et à mes souhaits de partage et de transmission des connaissances en spéléologie. Connaissant mes compétences et mes qualités potentielles en tant que formatrice théorique et de terrain, je me suis

interrogée sur les connaissances techniques et pédagogiques nécessaires pour un tel travail : je ne suis pas une technicienne de l'enseignement et je n'ai pas de diplôme en la matière... Cela semble ne pas être un problème, car seule la photocopie de mes diplômes BEES1 et Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (DEES) m'a été demandée. En effet, je n'ai jamais eu à me justifier de compétences particulières inhérentes à la fonction de formateur, ou à fournir une attestation de formation en éducation des adultes et/ou en ingénierie.

Le choix de présenter comme projet d'étude ma démarche d'intervention pédagogique, en tant que formatrice de l'Unité de Formation pédagogique (UF1) du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif premier degré option spéléologie (BEES1) lors de ma certification au Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (DESJEPS) Mention Spéléologie, est motivé par un désir d'être une formatrice reconnue et diplômée officiellement.

L'évolution importante des pratiques et de la législation dans le cadre de la spéléologie, et la mise en place de la formation délivrée pour l'obtention du BEES1, sont primordiales pour favoriser et développer dans un cadre sécurisé la pratique de telles activités. Mon intervention comme formatrice théorique et pratique de ce diplôme m'amène à m'interroger et à rechercher pour les stagiaires des modes de transmission pédagogiques adaptés pour optimiser l'échange des savoirs.

II - Description détaillée et par étapes d'une expérience de projet de formation

Equipée et dotée d'une certaine expérience, de certaines connaissances en spéléologie et motivée pour poursuivre mon engagement dans la transmission de la spéléologie, je souhaite vous faire part d'un projet qui me tient à cœur, à savoir ma démarche d'intervention pédagogique en tant que formatrice de l'UF1 du BEES1 option spéléologie. Je vais donc vous présenter les trois étapes importantes de ce projet : préparation, réalisation et évaluation.

2.1 - Etape de préparation

L'étape de préparation permet de définir les compétences et les objectifs de formation visés, les textes de référence s'y rapportant, la définition du contenu de l'UF1, celle des procédés d'apprentissage mais aussi celle des procédures d'accompagnement personnalisé.

2.1.1 - Définitions des compétences visées et des objectifs de formation

Philippe Perrenoud définit une compétence comme « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »². Reboul dit également qu'une «compétence ne va pas sans

² http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/CM_Competences.pdf

savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre »³.

D'après un entretien avec Philippe Perrenoud recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini⁴ « une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations..... D'autres compétences sont plus liées à des contextes culturels, à des métiers, à des conditions sociales. Les êtres humains ne sont pas tous confrontés aux mêmes situations. Ils développent des compétences adaptées à leur monde ».

Comme l'indique Philippe Perrenoud, « la description des compétences doit partir de l'analyse des situations et de l'action et en dériver des connaissances ». En formation professionnelle, comme le BEES1, il a été établi un référentiel métier en analysant les situations de travail. De cette analyse, il a été élaboré un référentiel de compétences, qui fixe les objectifs de la formation et auxquelles je me dois de répondre en tant que formatrice.

Toujours d'après Philippe PERRENOUD, « il existe huit grandes catégories de compétences :

- savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins
- savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies
- savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique
- savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership
- savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique
- savoir gérer et dépasser les conflits
- savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer
- savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles ».

Le référentiel de compétences, lié à la technique et à la didactique de l'activité de l'UF1, a pour thématique l'Accueil, les Loisirs, l'Organisation, l'Animation éducative et les Publics particuliers.⁵ De ces items découlent des objectifs spécifiques :

³ http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/CM_Compétences.pdf

⁴ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève *Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini*

⁵ sportsdenature.gouv.fr/docs/pages/getdoc.cfm?pageid=28&docid=244 -

- Pour l'Accueil, les objectifs sont :
 - d'accueillir et diriger les publics
 - d'élaborer, organiser et présenter l'activité et les conditions de sa réalisation en fonction du public
 - d'assurer les tâches administratives et de gestion répondant à la demande du public
 - de s'adapter aux souhaits du groupe

- Pour les Loisirs, les objectifs sont :
 - de préparer les différentes étapes d'animation auprès d'un public
 - de susciter l'intérêt et la curiosité des groupes
 - de créer les conditions pour favoriser l'autonomie des personnes
 - d'adapter en permanence son activité aux personnes et aux événements

- Pour l'Organisation les objectifs sont :
 - d'élaborer et utiliser un planning
 - de coordonner une équipe
 - de prévoir, gérer, entretenir les matériels et les équipements nécessaires au déroulement correct de l'activité
 - de prévoir l'organisation, la programmation, la gestion des activités pour répondre aux conditions de réalisation
 - de définir les rôles des intervenants dans l'ensemble des activités proposées par la structure

- Pour l'Animation éducative, les objectifs sont :
 - d'intégrer l'activité dans le projet pédagogique
 - d'établir une grille d'évaluation pour mesurer la progression des personnes, analyser les écarts et adapter le programme en conséquence
 - de contribuer, par son action, au développement de la personne
 - de situer son action dans d'autres domaines que la spéléologie (vie quotidienne, gestion de groupe, animation)

- Pour les Publics particuliers, les objectifs sont :
 - de s'informer des caractéristiques des publics ou projets particuliers pour adapter son intervention
 - d'être capable d'intervenir dans les secteurs :
 - des loisirs tout publics
 - scolaire
 - associatif, sportif ou corporatif
 - d'être capable d'intervenir auprès :
 - des personnes handicapées physiques
 - des personnes handicapées mentales

- des publics en difficulté d'insertion
- des pratiquants étrangers
- des personnes âgées

Il me semblait intéressant de faire le lien entre les définitions des compétences données par certains auteurs et le référentiel de compétences de l'UF1. Cela permet de mieux comprendre les objectifs spécifiques de ces items.

2.1.2 - Les textes de référence traitant des compétences

Il est important que le formateur connaisse bien les différents textes qui régissent l'activité, puisqu'il représente le cadre à partir duquel se structure et s'organise toute la formation.

En tant que formatrice, je dois savoir sensibiliser les stagiaires sur l'importance des textes législatifs notamment par rapport au référentiel de compétences lié à la technique, la didactique et la sécurité. Je dois aussi informer les stagiaires sur tous les éléments concernant les recommandations pour la pratique.

2.1.2.1 - L'arrêté du 19/04/96

Cet arrêté fixe les conditions d'obtention de la formation spécifique du brevet d'Etat d'Educateur sportif du premier degré, option spéléologie. Il est modifié par l'arrêté du 30/09/96, l'arrêté du 13/02/02 et l'arrêté du 2/05/06.

Art. premier : Le brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré, option spéléologie, confère à son titulaire la qualification professionnelle nécessaire à l'organisation, l'animation et l'enseignement des activités de spéléologie dans toutes cavités, canyons, lieux d'entraînement, pour tous publics et dans le respect du milieu naturel.

Art. 1^{er}-1 (créé par Arrêté du 2/05/06) – Le brevet d'Etat d'Educateur Sportif du premier degré option « spéléologie » peut être obtenu en totalité par la voie de la validation des acquis de l'expérience dans les conditions fixées à

l'annexe VII.

Art. 2 : Le référentiel des compétences professionnelles requises pour l'obtention du brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré, option Spéléologie, est défini en annexe I conformément à l'article 5 du décret du 7 mars 1991 susvisé. Il comporte cinq domaines de compétences : technique et didactique (UF1), milieu (UF3), sécurité (UF2), environnement professionnel (UF4) et descente de canyons (UF5).

Ce référentiel de compétences est rédigé en terme de capacités à...

Art. 3 : La formation spécifique du brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré, option spéléologie, comprend cinq unités de formation obligatoires et un stage pédagogique en situation. Sa durée minimale est de quatre cent quatre-vingt-dix heures.

Pour entrer en formation, le candidat doit être titulaire de la partie commune du brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré ou de tout titre admis en équivalence.

Pour suivre l'UF5 (descente de canyons), le candidat devra avoir suivi au préalable l'UF1 et l'UF2.

2.1.2.2 - Recommandation de la Fédération Française de Spéléologie (FFS)

La spéléologie est une activité de pleine nature et à ce titre la FFS fait des recommandations pour la sécurité, la prévention, la protection du milieu et l'organisation des sorties (découverte, initiation, exploration...) en milieu souterrain. En raison de l'extrême diversité des cavités la FFS définit une classification en cinq groupes (de la classe 0 à la classe 4 : (Annexe n°1)) et les compétences souhaitées pour l'encadrement sont :

- Pour la Classe 0 : aucune qualification particulière est exigée.
- Pour les Classes 1, 2, 3 et 4 : il est indispensable que l'encadrement dispose des compétences, au niveau physique et technique en rapport avec les difficultés pouvant être rencontrées. Il est souhaitable qu'un membre au moins de l'encadrement soit titulaire d'un diplôme délivré par la Fédération française de spéléologie.

Notes :

- *En ce qui concerne la pratique de la spéléologie en Centres de vacances ou de loisirs, il y a lieu de se reporter à l'Arrêté ministériel du 20 juin 2003.*
- *Aux termes de l'article 43 de la Loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 modifiée, relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, l'encadrement à titre professionnel de la spéléologie nécessite la possession d'un brevet délivré par l'Etat (B.E.E.S., B.A.P.A.A.T.).⁶*

2.1.3 - Définition du contenu pédagogique de l'UF1

D'après l'article 8 de l'Arrêté du 19/04/96, « la formation comprend cinq unités de formation obligatoires dont les contenus sont définis en annexe III ».

Les contenus sont :

- **Les éléments scientifiques** éclairant le comportement d'un pratiquant en situation d'apprentissage de la spéléologie
 - Psychologiques
 - Physiologiques
 - Biomécaniques
- **La pédagogie générale** de l'enseignement de la spéléologie
 - Historique et développement de la pratique et de l'enseignement de la spéléologie (FFS)
 - Psychopédagogie : les différentes théories d'apprentissage en rapport avec le comportement de l'enfant et de l'adulte
 - La méthodologie :
 - Réaliser un projet pédagogique pour une activité de pleine nature, adapté à l'âge, aux désirs, aux capacités et aux motivations du public
 - Etablir une progression, une séance
 - Définir les contenus et étapes de l'enseignement
 - Connaître les intérêts éducatifs de la spéléologie pour le développement de la personnalité
- **La pédagogie pratique**
 - Mettre en place l'activité en fonction du projet pédagogique, des facteurs de réalité et du public
 - Comprendre, assimiler, synthétiser, transmettre une information
 - Gérer un groupe et s'adapter à la demande

⁶ Texte élaboré lors des Journées d'étude nationales de l'École française de spéléologie, les 11 et 12 novembre 2000 à L'Isle en Rigault (Meuse) et adopté par le Comité directeur de la Fédération française de spéléologie, le 18 mars 2001 à Lyon.

- Se situer dans un groupe ou une équipe pédagogique en fonction de la situation et des objectifs pédagogiques poursuivis
- Utiliser les principales techniques d'animation et des supports adaptés
- Planifier et coordonner une équipe pédagogique
- Favoriser l'observation, la connaissance et le respect de l'environnement
- Avoir une attitude sécurisante et situer les limites de la pratique (environnement)
- Réaliser une grille d'évaluation
- Evaluer son action (auto évaluation)
- Evaluer le groupe
- Evaluer les écarts entre les objectifs et les acquis
- **L'enseignement aux personnes handicapées**
 - Information relative à l'enseignement de la spéléologie aux personnes handicapées
- **La connaissance des publics particuliers (réalités psycho socio affective)**
 - Enfants et adolescents dans le cadre des loisirs et dans le cadre scolaire
 - L'adulte dans le cadre associatif, sportif, corporatif et des loisirs
 - Les personnes handicapées physiques
 - Les personnes handicapées mentales
 - Les publics en difficulté d'insertion
 - Les personnes du 3^{ème} âge
- **La mise en situation**
 - Les séances de pédagogie pratique se déroulent sous contrôle de l'équipe de formateurs, avec au moins deux publics différents
- **Le secourisme spéléologique**
 - L'épuisement, ses signes et ses risques
 - L'hypothermie, ses signes et ses risques
 - Les risques de la suspension inerte sur corde et ses conséquences
 - L'état de détresse circulatoire, les délais de secours et les aggravations en milieu extrême

Cette énumération peut sembler fastidieuse, mais elle reste indispensable au corpus de mon écrit, car elle fonde l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » qui est l'élément central de mon sujet.

2.1.4 - Définition des procédés d'apprentissage

D'après un entretien avec Philippe Perrenoud recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini, « pour développer des compétences, il faut avant tout travailler par problèmes et par projets, donc proposer des tâches complexes, des défis, qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et dans une certaine mesure à les compléter.

Cela suppose une pédagogie active, coopérative, ouverte sur la cité ou le village. Le professeur doit cesser de penser que donner des cours est au cœur du métier ! Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives constructivistes.

Pour les enseignants acquis à une vision constructiviste et interactionniste de l'apprentissage, travailler au développement de compétences n'est pas une rupture. L'obstacle est en amont : comment amener des professeurs habitués à faire des leçons à repenser leur métier ? Ils ne développeront des compétences qu'à la condition de se percevoir comme organisateurs de situations didactiques et d'activités qui ont du sens pour les élèves, les impliquent, tout en engendrant des apprentissages fondamentaux.

Avant d'avoir des compétences techniques, le professeur devrait être capable d'identifier et de valoriser ses propres compétences, dans son métier et dans ses autres pratiques sociales, Ce qui exige un travail sur son propre rapport au savoir. Souvent, un professeur est quelqu'un qui aime le savoir pour le savoir, qui a réussi à l'école, qui a une identité disciplinaire forte dès l'enseignement secondaire. S'il arrive à « se mettre à la place » des élèves qui ne sont pas et ne veulent pas devenir « comme lui », il commencera à chercher des moyens de les intéresser aux savoirs non en tant que tels, mais comme des outils pour comprendre le monde et agir sur lui.

La principale ressource du professeur, c'est sa posture réflexive, sa capacité d'observer, de réguler, d'innover, d'apprendre des autres, des élèves, de l'expérience. Mais bien sûr, il y a des capacités plus précises :

- savoir gérer la classe comme une communauté éducative
- savoir organiser le travail au sein de plus vastes espaces-temps de formation (cycles, projets d'école)
- savoir coopérer avec des collègues, les parents, d'autres adultes
- savoir concevoir et faire vivre des dispositifs pédagogiques complexes
- savoir susciter et animer des démarches de projet comme mode de travail régulier
- savoir repérer et modifier ce qui donne ou enlève du sens aux savoirs et aux activités scolaires

- savoir créer et gérer des situations-problèmes, identifier des obstacles, analyser et recadrer les tâches
- savoir observer les élèves au travail
- savoir évaluer les compétences en train de se construire

Ne négligeons pas cependant trois apports de l'approche par compétences si elle va au bout de ses ambitions :

- elle peut accroître le sens du travail scolaire et modifier le rapport au savoir des élèves en difficulté
- elle favorise les approches constructivistes, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, ce qui peut favoriser l'assimilation active des savoirs
- elle peut mettre les professeurs en mouvement, les inciter à parler de pédagogie et à coopérer dans le cadre d'équipes ou de projets d'établissements

C'est pourquoi il est judicieux d'intégrer dès maintenant l'approche par compétences à la formation - initiale et continue - et à l'identité professionnelle des professeurs.

N'oublions pas qu'en fin de compte, l'objectif principal reste de démocratiser l'accès aux savoirs et aux compétences. Tout le reste n'est que moyen ! »⁷

Bien que cette citation soit longue, elle pose les bases fondamentales de mes actions pédagogiques, en tant que formatrice de l'UF1, en respectant l'identité de chacun des stagiaires, leur parcours, leur évolution et ce qui fait ce qu'ils sont.

De façon plus pratico organisationnelle, l'unité de formation de Pédagogie pratique et publics particuliers (UF1), a une durée de 140 heures minimum. Cent heures de formation sont effectuées au CREPS et quarante en structure fédérale sous forme de stage dans un groupement affilié à la FFS. A l'issue de celui-ci, le stagiaire est évalué par un responsable de stage qui communique le résultat à l'établissement organisateur de l'UF1 (le CREPS). L'avis positif est indispensable pour pouvoir valider l'UF1 en totalité.

Cette UF1 permet d'apporter les connaissances pédagogiques et techniques indispensables à la prise en charge de groupes, dans l'exploration de cavités (avec ou sans obstacles verticaux), la descente de canyon et les lieux d'entraînement.

⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève *Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini*

En plus des séances pédagogiques pratiques, elle comprend des apports théoriques sur la pédagogie appliquée, les publics particuliers, la prévention et le secourisme. Ces derniers reposent sur des éléments scientifiques (psychologie, physiologie et biomécanique) qui éclairent le comportement d'un pratiquant en situation d'apprentissage de la spéléologie.

Cette UF1 apporte des enseignements sur la pédagogie générale, la construction de séances, de programmes, de projets pédagogiques adaptés aux différents publics. Elle doit aborder également l'enseignement de la spéléologie pour des publics dits « particuliers ».

D'après l'Arrêté du 10 Avril 1996 modifié (relatif à la formation du B.E.E.S 1^{er} degré option « spéléologie ») des stages pédagogiques en situation sont exigés.

En effet, la formation pratique du candidat comporte un stage pédagogique en structure professionnelle, d'une durée minimale de 60 heures. Il fait l'objet d'un rapport évalué lors de l'examen final.

Les unités de formation et la structure dans laquelle se déroule le stage pédagogique en situation sont agréées selon les modalités prévues à l'article 34 de l'Arrêté du 30 novembre 1992 précité.

Le stage pédagogique en situation qui est inclus dans la formation à la partie spécifique a pour objet de mettre le stagiaire en situation de responsabilité dans une structure d'animation, d'enseignement ou d'entraînement agréée par le directeur régional de la Jeunesse et des Sports conformément à l'article 13-3 du décret n° 91-260 du 7 mars 1991 susvisé et dans les conditions fixées à l'article 34 du présent arrêté.

Il s'effectue dans sa totalité en présence de pratiquants, sous le contrôle d'un conseiller de stage désigné selon les modalités définies à l'article 33. Ce conseiller de stage est désigné par le directeur régional de la Jeunesse et des Sports, après consultation des personnes mentionnées à l'article 34 du présent arrêté. Il est titulaire au minimum du brevet d'état d'éducateur sportif du premier degré de l'option sportive concernée ou d'un titre ou diplôme admis en équivalence, pour les formations du premier degré. Il est titulaire au minimum du brevet d'état d'éducateur sportif du deuxième degré de l'option sportive concernée ou d'un titre ou diplôme admis en équivalence, pour les formations du deuxième degré.

Le conseiller de stage a pour rôle de préparer le stagiaire à ses futures fonctions et de le conseiller dans les domaines technique et pédagogique, dans le respect des règles techniques et déontologiques de la ou des disciplines sportives concernées. Il rédige un rapport en fin de stage pédagogique en

situation et le joint au livret de formation du candidat. Il peut exercer cette fonction auprès de deux stagiaires maximum.

Le Directeur régional de la Jeunesse et des Sports agréé les structures d'animation, d'enseignement ou d'entraînement dans lesquelles se déroule le stage pédagogique en situation ainsi que les unités de formation après consultation d'une commission composée des personnes suivantes Un cadre technique spécialiste de l'option sportive concernée ; un représentant de la (des) fédérations (s) sportive (s) concernée (s), un représentant d'une organisation d'éducateurs sportifs diplômés d'État dans l'option sportive concernée ; toute personne susceptible d'éclairer les travaux de cette commission.

Une convention dont le contenu est fixé par l'annexe V du présent arrêté est établie avant le début du stage pédagogique en situation entre le (ou les) représentants (s) de la (ou des) structure (s) mentionnée (s) à l'article 31 et le chef de l'établissement ou du service responsable de la formation.

Le conseiller de stage est agréé par le Directeur Régional de la Jeunesse et des Sports (DDJS). Seuls les conseillers ayant renseigné la fiche F3 seront retenus. Il a pour rôle de préparer le stagiaire à ses futures fonctions et de le conseiller dans les domaines techniques et pédagogiques, dans le respect des règles techniques et déontologiques de la spéléologie. Il est présent sur le même secteur géographique d'activité que celui où exerce son ou ses stagiaires. Il aura au maximum la charge de deux stagiaires simultanément. Cependant, lors d'un premier agrément, il sera limité à un seul stagiaire. Il établit en fin de stage une attestation de stage pédagogique en situation selon le modèle normalisé du livret de formation. Ce document est à transmettre, pour validation, à la D.D.J.S. dépositaire de la convention de stage.

Les conditions du stage pédagogique en situation impose que :

- Le stagiaire doit, jusqu'à l'obtention de son diplôme et chaque fois qu'il exerce dans le cadre de sa formation, être en stage en situation pédagogique en situation, sous la responsabilité d'un conseiller de stage et en possession d'un livret de formation en cours de validité. (Décret n° 91.260 du 07/03/91 modifié).
- Si dans le cadre de son stage en situation le stagiaire est amené à quitter sa région, sa structure doit informer de sa présence la DDJS du département où il va exercer temporairement.
- Le stage pédagogique en situation est inclus dans la formation à la partie spécifique du Brevet d'état.
- Il a pour objet de mettre le stagiaire en situation de responsabilité dans

une structure d'animation, d'enseignement ou d'entraînement agréée par le Directeur Régional de la Jeunesse et des Sports.

- Il s'effectue dans sa totalité en présence de pratiquants, sous le contrôle d'un conseiller de stage.
- Sa durée est de 60 heures minimum.

Le stagiaire en stage pédagogique en situation « Canyon » doit au préalable avoir satisfait à l'évaluation de l'UF « Canyon ». Il peut encadrer cette activité sous la conduite permanente du conseiller de stage habilité à l'encadrement de la descente de canyon.

La définition des procédés d'apprentissage de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » est basé sur deux domaines : le mode d'action pédagogique et le cadre organisationnel de cette unité de formation. Pour ma part, j'ai choisi de suivre le mode d'action pédagogique évoqué par Philippe Perrenoud, car il représente les éléments fondamentaux que je cherche à appliquer dans mon enseignement en intégrant le partage des savoirs qui me tient tant à coeur. Mes actions de formatrice ne peuvent être possible que si cette UF1 est organisée et structurée par un cadre préalablement défini et connu des stagiaires et des formateurs (Cf. Arrêtés).

2.1.5 - Définition des procédures d'accompagnement personnalisé

D'après l'Arrêté du 2 mai 2006 modifiant l'Arrêté du 19 avril 1996 fixant les conditions d'obtention de la formation spécifique du brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré option « spéléologie », « Le candidat à l'obtention du brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré, option "spéléologie", par la voie de la validation des acquis de l'expérience doit satisfaire :

- aux exigences techniques préalables suivantes :
 - o La présentation d'une liste de courses en spéléologie telle que définie à l'annexe II.2 du présent arrêté.
 - o Le candidat doit obligatoirement avoir suivi avec succès la partie du programme de formation correspondant à l'unité de formation (UF5) "descente de canyons", mentionnée à l'article 8 du présent arrêté et dont le contenu est défini à l'annexe III.
- à une mise en situation professionnelle qui comprend :
 - o Une mise en situation pratique correspondant à : des exercices de

démonstration sous terre portant sur la maîtrise des techniques de sécurité (durée : 30 à 45 minutes) ; à l'encadrement d'une séance sous terre avec un groupe, suivi d'une analyse de cette séance portant sur son organisation, sa conduite, les dispositions prises pour en assurer la sécurité.

- Un entretien : Le candidat doit faire la preuve de ses compétences à évoluer en milieu souterrain et, à partir de la liste de courses en spéléologie, de son vécu spéléologique.

Cette mise en situation permet de valider l'épreuve technique (épreuve C) de l'examen du brevet d'Etat d'éducateur sportif option "spéléologie", tel que précisé dans le présent arrêté. »

2.1.6 - Définition des procédures d'évaluation des stagiaires

L'arrêté du 13 février 2002 a modifié le cursus de préparation du brevet d'Etat d'éducateur sportif du 1er degré, option spéléologie et en particulier les modalités de déroulement et de validation du stage fédéral et de l'UF1.

Le suivi de l'UF5 est conditionné pour tous les candidats par la validation de l'intégralité de l'UF1 comprenant la partie théorique et le stage fédéral, et de l'UF2.

L'arrêté du 19 avril 1996 en son article 5 et ses annexes II et III prévoit, lors de l'examen final dans le cadre de l'UF1, les épreuves d'examen suivantes :

- La formation pratique du candidat comporte un stage pédagogique en structure professionnelle, d'une durée minimale de 60 heures. Il fait l'objet d'un rapport évalué lors de l'examen final.
- L'examen final de l'épreuve pédagogique est :
 - la conduite d'une séance pédagogique sous terre avec un groupe (durée de 1 à 2 heures) et l'analyse de cette séance (durée de 20 à 30 minutes) coefficient 3
 - la soutenance lors d'un oral portant sur les deux stages pédagogiques en situation à partir des rapports de stage réalisés par le candidat (durée de 20 à 30 minutes) coefficient 1

Le dossier d'inscription à l'examen final comprend toujours, le rapport de stage pour chacun des deux stages, c'est-à-dire le stage en structure fédérale et le stage pédagogique en situation, ainsi que le mémoire sur l'étude d'une cavité simple.

2.2 - Etape de réalisation

L'UF1 « Pédagogie » a pour objectif de développer les aptitudes à l'animation et à l'encadrement du stagiaire. Son rôle est aussi d'apporter les connaissances techniques et pédagogiques nécessaires à l'encadrement de groupe dans tous les types de cavités, lieux d'entraînement et canyons. Il permet de dispenser des enseignements variés : pédagogie générale, prise en charge et gestion de groupes, les consignes et déplacements avec un groupe, l'équipement de cavités et de sites adaptés à l'encadrement de groupes, la création et la gestion d'ateliers techniques, pédagogie pratique en situation et synthèses de séances, l'organisation de séances et de programmes, et enfin prévention et secourisme.

2.2.1 - Construction d'un programme d'interventions et de situations inscrites dans des objectifs ciblés

L'UF1 a pour objectifs de développer les capacités du stagiaire à l'animation et à l'encadrement de groupes dans tous les types de cavités, canyon et lieux d'entraînement.

Le contenu de l'UF1 est agencé de manière chronologique par rapport à une démarche pédagogique synthétique comprenant :

- des cours théoriques mais reliés concrètement à l'activité et à la pratique.
- des situations pratiques permettant aux stagiaires de concrétiser les apports théoriques et donnant aux formateurs la possibilité d'identifier et d'analyser : les comportements, la capacité d'adaptation et l'assimilation du stagiaire.

- des séances de pédagogie pratiques où le stagiaire se trouvera confronté à différentes situations d'enseignement. Il est important de varier ces expériences afin de lui permettre de développer son sens d'adaptation et ses techniques d'accompagnement spécifiques aux différents publics rencontrés.
- des synthèses de séances où les formateurs analysent en petit groupe ou individuellement les différentes situations d'encadrement, les modes de communication, les gestes ou attitudes parasites rencontrés pendant la séance.

2.2.1.1 - Les cours théoriques en salle

Le responsable de la formation du BEES1, au CREPS de Chalain, m'a sollicitée pour donner des cours théoriques sur « la pédagogie générale ». C'est ainsi que je me suis retrouvée enseignante et formatrice.

Avant de vivre cette nouvelle expérience, et afin de peaufiner mes connaissances, j'effectue une recherche de documentation et d'information sur le sujet. Ce travail, au préalable, me conduit également à préparer l'organisation de ces cours et à établir un programme didactique (qui a pour objet les méthodes d'enseignement et d'apprentissage) lié à l'activité concernée.

Cette réflexion théorisée concerne donc la pédagogie générale et plus précisément la démarche pédagogique. Dans un premier temps, je fais part aux stagiaires des différentes définitions concernant cette science qui est « la Pédagogie ». Elle est structurée et fait elle-même appelle à une démarche pédagogique.

A partir d'exemples – concernant mon expérience – et en suscitant la participation des stagiaires – autour de débats sur leurs expériences d'encadrement – je les amène à percevoir la nécessité d'adopter cette démarche pédagogique de façon cohérente et structurée. Je précise systématiquement que cette démarche pédagogique doit tenir compte des aspirations du public, des compétences de l'intervenant, des moyens dont il dispose et des différents outils techniques et pédagogiques qu'il peut utiliser. Il est important pour moi que les stagiaires intègrent bien le fait de respecter ces étapes pour mettre en place leur enseignement s'ils veulent réaliser les objectifs qu'ils se sont fixés.

Pour aider les stagiaires à se familiariser puis à s'approprier les étapes d'une démarche pédagogique, des fiches de préparation et d'évaluation de séances (Annexes n°2 et 3) sont remises aux stagiaires et l'étude détaillée de celles-ci est faite pendant ces cours. Avant chaque séance pratique sur le terrain, ils doivent les remplir et les remettre au formateur qui les accompagne.

2.2.1.2 - Les séances pédagogiques sur site : « Séance type »

Les séances de pédagogie pratique permettent au stagiaire de se confronter à différentes situations d'encadrement, avec différents publics. Il peut ainsi expérimenter différentes démarches pédagogiques, exercices, mise en situation...

Je cherche à aider le stagiaire à s'impliquer le mieux possible dans la gestion de son groupe, à structurer ses interventions et à apporter des solutions aux problèmes pédagogiques et techniques rencontrés pendant les séances.

Pour l'encadrement de groupes en situation, je travaille avec lui l'aisance, le contact et la communication, la prise en charge du groupe et l'organisation de la séance et l'utilisation des consignes. Aussi il est important d'étudier avec lui la mise en place d'ateliers techniques (cohérence, finalité), et leur gestion ateliers (explications, placement du cadre, sécurité) et enfin les apports culturels et scientifiques sur l'activité et le milieu (vécu, connaissances).

Les étapes constituant le déroulement d'une séance type sur site se découpent en trois parties : l'accueil, la gestion et l'équipement du groupe, la sortie sous terre.

L'accueil

Il s'agit pour le stagiaire d'accueillir son public, avec les convenances habituelles de bienvenue et de présentation mutuelles afin de faciliter la communication et un mode de relation basé sur le respect.

Le stagiaire informe ensuite son public de l'organisation et du déroulement de l'activité. Il donne une description sommaire du nom et du lieu choisis, des grandes lignes du contenu de la séance et des points importants de la logistique (horaires, transports, repas, matériels) afin de présenter le programme de la journée.

La gestion et l'équipement du groupe

La présentation et la distribution du matériel doivent être clairs et concis afin de ne pas trop empiéter sur le temps d'activité. Cela implique que le stagiaire doit parfaitement connaître son matériel et avoir anticipé sa préparation.

Dans un temps imparti, il s'agit pour le stagiaire d'une part de présenter et de distribuer chaque pièce de l'équipement, et d'autre part d'apprendre à chaque participant à s'équiper d'une combinaison, d'une paire de bottes, d'un casque avec l'éclairage et parfois d'un harnais (avec les agrès). Cela permet au public de savoir identifier son équipement individuel.

Une fois l'identification connue, le moniteur explique à chaque participant le fonctionnement du matériel individuel et s'assure de la compréhension de chacun. Il enseigne l'apprentissage de la maîtrise de l'éclairage, de la manipulation des longes, et/ou du descendeur, et/ou des bloqueurs...

De façon collective, il transmet des consignes visant à la sécurité de chacun et du groupe, au bon déroulement de la séance, à la protection du milieu souterrain, et à cadrer les différents types de progression et les exercices techniques. Ces consignes peuvent être rappelées ou données en cours de séances puisqu'elles sont de plusieurs types : consignes d'organisation, consignes de sécurité et consignes de réalisation. Elles ont toutes leurs importances et conditionnent fortement la réussite de la séance.

La sortie sous terre

Maintenant que le moniteur a contrôlé que tous les participants connaissent et maîtrisent le bon fonctionnement de leur matériel, et ont bien intégré les consignes fondamentales de sécurité, il peut envisager de rentrer dans la cavité.

Toute sortie de spéléologie consiste à pénétrer dans le milieu souterrain et d'effectuer un circuit repéré par le moniteur et adapté au public accompagné.

- **Progression dans une cavité horizontale (sans agrès) :** Dès le début de séance, le stagiaire doit faire preuve de vigilance car les capacités d'adaptation au milieu et aux conditions sont plus ou moins rapides selon les personnes. Ce temps d'adaptation permet à chacun d'appréhender, selon son rythme, les différents éléments qui constituent le milieu souterrain : le noir, l'humidité, l'argile, le silence, l'espace (méandres, galeries, salles, passages bas ou étroits), le vide, les

odeurs... Dans un second temps, il doit travailler la technique de progression (reptation, faire de l'opposition, s'équilibrer, placement du corps selon les configurations du passage...), car les déplacements sous terre ne sont pas aisés et évidents pour tout néophyte qui méconnaît ce milieu ainsi que ses capacités physiques et psychologiques dans ce contexte.

Cette première approche consiste à renseigner le débutant sur le milieu dans lequel il va évoluer, pour sa sécurité (sols glissants, blocs instables...); mais aussi, pour garantir la protection et préserver le milieu naturel (concrétions, préventions contre les pollutions et les détériorations du site...).

- **Progression dans une cavité verticale (avec agrès) :** Le rôle du stagiaire est d'initier ses clients aux techniques de progression avec et sur agrès :
 - les déplacements sur les mains courantes
 - apprendre à se sécuriser
 - apprendre à se déplacer sur des tronçons de corde horizontaux (soit de plein pied, soit dans le vide) avec les longes
 - la progression simple en escalade
 - apprendre à se déplacer sur main courante ascendante en s'auto assurant
 - escalader un ressaut assuré
 - la descente sur corde
 - apprendre à se sécuriser
 - manipulation du descendeur (ouverture, fermeture)
 - apprendre à mettre le descendeur sur la corde
 - apprendre à évoluer sur la corde en descendant (placement du corps)
 - apprendre à contrôler sa vitesse (tenue de la corde sous le descendeur)
 - apprendre à enlever son descendeur de la corde (se fléchir)
 - la remontée sur corde
 - apprendre à se sécuriser
 - apprendre à manipuler les bloqueurs (croll, poignée) et la pédale
 - apprendre à les installer sur la corde
 - apprendre à coordonner ses mouvements, ses gestes, positionner son corps par rapport à la corde
 - apprendre à sortir du puit (se sécuriser sur les longes)
 - apprendre à retirer ses bloqueurs de la corde
 - la remontée à l'échelle
 - apprendre à se sécuriser

- apprendre à placer son corps par rapport à l'échelle
- apprendre à coordonner ses gestes
- apprendre à sortir en sommet de verticale en sécurité

Dans la mesure du possible (durée de la séance, week-end, stage), il est plus judicieux d'initier les clients à ces apprentissages à l'extérieur de la cavité, sur un lieu naturel adapté (falaises, arbres, ponts...) ou d'entraînement conçu pour cela (portique, murs d'escalade...).

Pour résumer, dans le cadre d'une sortie de spéléologie, le rôle du stagiaire est d'apporter à ses clients des enseignements techniques permettant de se déplacer sous terre, mais aussi d'autres connaissances enrichissant leur vision de l'activité (historique, exploration, technique...), développant leurs connaissances du milieu (formation des cavernes, des concrétions...) et les sensibilisant aux problèmes de l'écologie (fragilité du milieu, dégradations...).

2.2.2 - Construction d'une progression pour chaque compétence dans l'apprentissage

La pédagogie est une science structurée, qui fait appel à une démarche logique, et à l'enchaînement de phases successives et ordonnées : l'identification et évaluation de la situation initiale, la définition du ou des objectifs et mise en place de moyens pour réaliser les objectifs

2.2.2.1 - Identification et évaluation de la situation initiale

Ici mon intervention consiste à expliquer aux stagiaires que pour définir des objectifs, mettre en place un programme et/ou un contenu de séance. Il faut partir d'un constat que l'on nomme « situation initiale ». Cette situation initiale prend en compte différents paramètres qui sont :

- les caractéristiques des personnes à former (ou à initier)
- le projet ou les aspirations de ces personnes
- les moyens disponibles
- les caractéristiques de sites de pratique
- le contexte réglementaire
- les compétences du stagiaire futur éducateur

Je leur stipule que ce constat de départ, qui s'effectue à partir d'une collecte d'informations, est nécessaire dans la mesure où il participe à l'organisation des séances. Sans lui, cette organisation risque de ne pas répondre aux attentes et aux aspirations du public et d'être inadaptée à leur niveau de pratique.

La collecte d'informations

Pour évaluer la situation initiale, je précise aux stagiaires qu'ils ont besoin d'informations précises concernant leur futur public et qu'ils doivent faire la démarche de collecter ces renseignements qui sont primordiaux :

- l'âge des participants
- leur origine socio géographique
- le type de public
 - o individuel, groupe, comité d'entreprise, scolaire...
 - o sportif, sédentaire...
 - o handicap social, mental, physique ou autres...
- leur niveau de pratique (débutant, initié, confirmé...)
- leurs attentes et aspirations
 - o projets éducatifs, pédagogiques, professionnels...
 - o activités ludiques, de découvertes...
 - o pratiques sportives et techniques...
 - o challenges sportifs
- la logistique liée au groupe
 - o le nombre de participants
 - o le volume d'activités souhaités (journée, week-end stage...)
 - o les horaires (début et fin)
 - o le lieu de rendez-vous (en fonction de leur hébergement ou autre)
 - o la logistique des transports
 - o les accompagnateurs (éducateurs, instituteurs, animateurs, bénévoles...)
 - o leurs mensurations
 - o les couvertures liées aux contrats d'assurances

L'informations destinées aux publics

En retour, je spécifie au stagiaire qu'il doit informer sa clientèle de manière à ce qu'elle puisse orienter ses choix et se préparer efficacement, afin de participer à l'activité dans les meilleures conditions.

Certaines informations relèvent de l'obligation, comme les tarifs, les diplômes et les assurances :

- le nombre de participants souhaités pour un groupe (recommandations, confort, sécurité)
- la présentation de la structure et des activités
 - o les compétences et diplômes de l'intervenant
 - o ce que le public a la possibilité de faire (spéléo, canyon, parcours aventure...)
 - o le type de prestation (journée, demi-journée, week-end, stage...)
 - o le matériel mis à la disposition du client
 - o la tenue vestimentaire à apporter par le client (vêtements de rechange...)
 - o les repas à apporter et à adapter (repas sous terre)
 - o les tarifs (ce que comprend le prix de la prestation)
 - o l'assurance proposée (individuelle : accident) ou fournie (responsabilité civile professionnelle).

Sachant que la première prise de contact s'effectue par téléphone, je lui recommande de lister au préalable toutes les informations nécessaires. La qualité et la quantité des informations demandées ou données au client sont un gage de professionnalisme. Elles mettent en jeu les capacités pédagogiques et commerciales du professionnel, ainsi que sa responsabilité.

2.2.2.2 - Définir des objectifs

Une fois la situation initiale identifiée et convenablement évaluée, je demande aux stagiaires de définir des objectifs à atteindre. Cet exercice commence systématiquement par une question que je leur pose : « Qu'est-ce qu'un objectif ? ». Après les avoir laissé proposer leur définition, je leur donne celle-ci : un objectif est le but à atteindre (finalité). Il peut être plus ou moins éloigné dans le temps. Plus il est complexe, général, plus il est nécessaire de le découper en sous objectifs, plus simple, plus précis. Il peut concerner des connaissances, des attitudes ou des savoirs et savoir-faire.

Dans les objectifs nous pouvons distinguer :

- des objectifs généraux ou finalité (découverte du milieu souterrain, capacité à pratiquer de la spéléologie, projet éducatif...)
- des objectifs ou sous objectifs particuliers, concrets et précis (progression autonome sur agrès, acquérir des connaissances en karstologie...)
- l'ensemble des sous objectifs participe à l'objectif final ou permet d'atteindre la finalité.

Il est toujours utile de définir un objectif précis en terme de comportement observable, de capacité (être capable de ...).

Pour ma part, mon intervention en tant que formatrice de l'UF1 s'inscrit dans le programme du BEES1, ayant des objectifs pédagogiques ciblés. Un objectif pédagogique est ce que l'on cherche à atteindre par l'intermédiaire d'une action de formation : il décrit une performance, sous la forme d'un comportement observable que le stagiaire pourra accomplir et qui pourra être évaluée.

2.2.2.3 - Mise en place de moyens pour réaliser les objectifs

Pour pouvoir construire des séances pertinentes, variées, ludiques et adaptées au public et aux objectifs, j'explique aux stagiaires qu'il ne faut pas travailler de façon insouciante et empirique. C'est-à-dire qu'en tant que professionnel, ils doivent concevoir des outils pédagogiques, techniques et utiliser du matériel performant. Je dois donc les aider à être capable de concevoir différents types d'outils :

- des auxiliaires éducatifs (démonstrations, explications, décompositions d'un geste...)
- des sites de pratiques
- du matériel adapté.

Je pense que ces **auxiliaires éducatifs** sont des supports ou des outils éducatifs (jeux, exercices, ateliers...) permettant au public, soit de prendre du plaisir, soit d'acquérir une performance ou un comportement comme l'aisance, l'assimilation de gestes techniques, la maîtrise des modes de progression... Il apparaît donc ici qu'ils peuvent être le moyen de parvenir à un objectif. Par exemple :

- la conception de parcours techniques permettant de faire
 - o des jeux de manipulation de matériel (longes, descendeur, bloqueurs...)
 - o des ateliers d'acquisition de techniques
 - o des circuits techniques (sur portiques, en falaise, en cavité...)
 - o des parcours ludiques (tyrolienne, pont de singe, pendule...)
- la décomposition de gestes techniques permettant
 - o l'analyse d'un geste
 - o la décomposition en séquences de travail
 - o d'identifier et d'isoler des points importants (bio mécanique élémentaire)
 - o l'apprentissage fractionné (partition d'un mouvement complexe)

Comme les auxiliaires éducatifs, **les consignes** font également parties de moyen permettant la mise en place des objectifs.

Les consignes d'organisation aident le stagiaire à cadrer sa séance ou un exercice, à structurer son groupe et ses déplacements. Je leur pointe également qu'elles mènent à l'aboutissement d'objectifs et ou de sous objectifs et donc, à organiser le découpage du déroulement de la séance. Par exemple, elles peuvent amener à l'autonomie et/ou responsabiliser les clients. De même elles jouent un rôle important pour éviter les flottements, les pertes de temps et la démotivation. Ainsi une consigne précise d'organisation trouve sa place pour :

- la gestion des déplacements et regroupements
- la distribution de rôles et de tâches
- la coordination d'un exercice
- l'auto organisation du groupe
- le respect du milieu souterrain (flamme, concrétions...)
- la cohésion du groupe
- l'entraide mutuelle
- la gestion de l'éclairage
- tout ce qui permet d'amener les personnes à l'autonomie

Les consignes de sécurité favorisent une meilleure prévention des risques d'accident, lesquels sont liés aux différentes évolutions du client et du groupe, à ses déplacements et à ses stationnements (base des puits).

En tant que formatrice, l'utilisation de ce type de consignes me montre que le stagiaire identifie les dangers potentiels inhérents au milieu, à la progression et à l'utilisation du matériel. Je pense qu'elles doivent avoir un caractère formel et directif, être concises et précises afin de permettre leur assimilation par l'ensemble des clients (il faut s'en assurer systématiquement).

Elles concernent :

- la gestion de l'éclairage (brûlures)
- la qualité des sols (glissants, instables)
- les endroits à éviter ou à contourner
- les déplacements sur et avec agrès
- les arrêts obligatoires (identifiables ou balisés)
- les déplacements

J'insiste sur l'importance que ces consignes soient exprimées clairement, à voix haute et devant tout le groupe. C'est une question de responsabilité car en cas d'accidents, le non respect de l'une de ces consignes pourra être attesté ou infirmé par le témoignage individuel des clients.

La consigne de réalisation indique aux clients des repères pour lui faciliter la compréhension et/ou l'acquisition d'un apprentissage. Je précise aux stagiaires qu'ils peuvent s'en servir pour isoler et mettre en évidence un mouvement, une poussée, une position ou un geste, essentiel à l'acquisition d'une technique.

Il doit donc annoncer des consignes sur :

- le positionnement du corps, des mains, des membres
- le transfère d'appuis
- les poussées et différentes forces en jeu
- les blocages, les tractions qui s'exercent.

Cela demande aux stagiaires, d'être capable de décomposer un geste technique qu'il a parfaitement identifier. Ensuite, il est en mesure de retranscrire tous les éléments importants, nécessaires à son client pour que celui-ci assimile et maîtrise un geste technique dans sa globalité.

Le repérage et l'équipement de nouveaux **sites** vont également être des moyens dans la mise en place d'ateliers, de jeux sur agrès, de parcours techniques... En effet, le stagiaire a besoin d'une variété de sites importants, adaptés à ses exigences et à ses objectifs.

Il doit donc savoir :

- reconnaître, utiliser et équiper un nouveau site
- adapter l'équipement de certaines cavités (ateliers techniques, cavité école), équiper un site d'entraînement
- concevoir et équiper des parcours «aventure».

Le stagiaire doit adapter le matériel individuel de ses clients, ainsi que son matériel de progression dans l'optique de faciliter la manipulation, la compréhension de son installation et de rendre la progression confortable.

L'adaptation du matériel favorise les réglages et la mise en place sur soi, facilite l'identification des différentes pièces de l'équipement, fait gagner du temps à l'équipement et augmente les performances en terme de sécurité.

La recherche de ces supports éducatifs que sont les auxiliaires éducatifs, les consignes, les sites et les équipements adaptés vont permettre aux stagiaires d'acquérir une compétence : être capable de « concevoir » son intervention ou sa séance. Pour cela, mon intervention consiste à les aider à choisir ces auxiliaires en fonction de l'objectif qu'ils veulent atteindre.

2.2.3 - Intervention selon une méthode pédagogique déterminée

Toute méthode pédagogique est fondée sur une démarche et des attitudes pédagogiques qui sont déterminantes et ciblées en fonction des objectifs pédagogiques établis.

2.2.3.1 - La démarche pédagogique

On appelle « démarche pédagogique » la suite d'étapes que respecte un éducateur ou un formateur pour mettre en place son enseignement afin de réaliser les objectifs qu'il s'est donné. Il existe plusieurs types de démarches pédagogiques, mais j'ai choisi, vu la diversité, d'en évoquer deux :

- la démarche intuitive : employée souvent par des personnes qui n'ont pas reçu de formation et qui enseignent de façon empirique suivant leurs intuitions et en fonction de leurs connaissances
- la démarche synthétique : constituée d'une suite d'étapes qui apparaissent invariablement dans le travail de l'éducateur ou du formateur et qui s'enchaînent chronologiquement de manière phasique ou répétitive.

Je fais le choix de la seconde démarche, laquelle m'apparaît plus susceptible de développer un véritable enseignement et je leur enseigne ses différentes étapes successives :

- « concevoir » des interventions, des séances, des exercices...
- « organiser » son intervention, la séance...
- « mettre en place » ou « conduire » l'accueil, l'animation, l'enseignement...
- « évaluer » les stagiaires, la séance, les exercices, les clients...

« Réguler » afin d'améliorer les phases précédentes, et/ou de réajuster les pratiques et les comportements...

2.2.3.2 - L'attitude pédagogique

Afin d'approfondir les compétences des stagiaires, ces derniers ont besoin d'un formateur compétent et motivé pour aborder et/ou approfondir des connaissances et des techniques.

Chaque formateur possède sa propre personnalité, des qualités personnelles,

des motivations, des facultés de communication et des compétences. Tous ces éléments ne sont pas figés et peuvent être développés, afin d'améliorer la relation avec les stagiaires.

Je sais qu'il existe différents types de profils d'enseignants :

- l'enseignant « homme de terrain » : intuitif, qui travaille de façon empirique, et qui aime être le modèle à suivre.
- l'enseignant « ordinateur » : intuitif, spécialiste austère, qui distribue d'une certaine manière des rations de travail.
- l'enseignant « dresseur » : intuitif, autoritaire, qui impose des tâches et conditionne ses élèves.
- l'enseignant « technologue » : intuitif, démonstratif, qui décompose l'apprentissage sans tenir compte du cadre psychoaffectif des stagiaires.
- l'enseignant « animateur éducateur » : il synthétise, cherche à faire progresser ses stagiaires, à faire développer les potentialités psychomotrices et affectives des apprenants, il essaie de se mettre à la place et au niveau de ses stagiaires en se remettant en question.

En fonction du choix de la démarche, des objectifs, de ma personnalité qui s'apparente à celle de l'enseignant « animateur éducateur », je vais adopter une attitude pédagogique, adaptée aux stagiaires et au type de prestation demandées.

Il existe différentes attitudes pédagogiques :

- l'attitude pédagogique de « type directive » : elle se justifie, quand elle est en concordance avec les aspirations du public
 - le formateur ou futur formateur possède la connaissance
 - il prend tout en charge (organisation, équipement, gestion des difficultés techniques...)
 - il passe devant, assure tous les passages, assiste totalement sa clientèle ou ses stagiaires
 - c'est le guide, les clients n'ont pas la possibilité d'initiative ou d'autonomie, leur prise en charge est maximale.
- l'attitude pédagogique de « type active » : cette attitude est adaptée à un public qui désire accéder à une autonomie, et qui a la motivation et le temps pour cela (stage, séjours, progression....)
 - le stagiaire ou le client est actif dans son processus de formation, il est acteur de sa progression
 - le formateur n'est pas le seul détenteur du savoir
 - le formateur facilite l'accès à toute information permettant au

stagiaire ou au client d'apprendre par lui-même.

Dans tous les cas, en tant que formatrice, je m'adapte et recompose mon attitude pédagogique en fonction, des aspirations des stagiaires et des conditions d'exercice. La plupart du temps, j'oscille entre ces deux pratiques permettant ainsi aux stagiaires ou clients de s'approprier les différentes connaissances sur deux modes d'apprentissage différents.

2.2.4 - Animation des groupes en formation selon des techniques explicitées

2.2.4.1 - Organiser une séance

Une fois « la conception » envisagée, le stagiaire doit préparer sa séance. Pour « organiser » cette dernière, je précise aux stagiaires qu'ils doivent déjà s'être fixés des objectifs en fonction de la clientèle et de ses attentes et avoir prévu tous les moyens nécessaires pour parvenir à la réalisation de ceux-ci.

Définir des objectifs réalisables et compréhensibles par le public, cela suppose de les choisir concrets, précis et cohérents sans négliger les conditions d'enseignement. Celles-ci doivent être appropriées aux objectifs et adaptées aux types de clients. Les mises en situation, les exercices et les supports éducatifs retenus seront organisés dans le temps, selon une progression cohérente et correspondant aux possibilités et désirs des clients.

Pour structurer, organiser et sécuriser la prise en charge et l'évolution des clients, le stagiaire doit également anticiper les consignes qu'il devra leur transmettre. Le manque ou l'absence de celles-ci entraîne généralement une mise en insécurité des individus ou du groupe. De même si elles sont confuses ou noyées dans un discours insignifiant, le client éprouve des difficultés dans l'apprentissage et/ou l'assimilation des techniques, voire des problèmes d'adaptation au milieu en cours de progression.

Il ne doit pas omettre de choisir des sites appropriés aux différents enseignements envisagés et de prévoir, préparer le matériel nécessaire à la réalisation de sa séance et à l'équipement de ses clients.

Pour clore l'organisation de sa séance, le stagiaire doit anticiper sur la logistique liée aux transports, aux repas et aux horaires.

J'insiste et mets les stagiaires en garde sur le fait qu'une désorganisation de la séance ou du groupe provoque très souvent la démotivation des clients.

2.2.4.2 - Conduite d'une séance

J'explique au stagiaire qu'il doit prévoir l'organisation et le matériel nécessaire à la mise en œuvre de la séance pour pouvoir « conduire » sa séance de façon efficace. Pour cela, je lui fais part d'un certain nombre de facteurs susceptibles de précipiter sa séance et/ou le groupe qu'il encadre dans l'échec :

- le manque de préparation matérielle
- l'inadaptation du contenu de sa séance et plus précisément des exercices techniques
- l'absence de consigne
- l'inexistence de repère de réussite
- le manque d'anticipation sur les causes possibles d'échec.

Pendant cette séance de pédagogie pratique, j'essaie de me positionner de façon à ne pas perturber le stagiaire, tout en ayant une place stratégique me permettant d'observer, l'action et les réactions de l'ensemble des protagonistes : stagiaire (futur formateur) et clients. Mon positionnement est primordial et fondamental, car de mes postures peuvent découler des changements comportementaux du stagiaire pouvant court-circuiter ses actions. Aussi, je n'interviens jamais au cours de cette séance, sauf pour des raisons de sécurité.

Mes observations s'attachent à repérer les attitudes à corriger du stagiaire. Au travers de mon expérience, j'identifie des comportements parasites liés à la transmission des consignes. Ces consignes peuvent être trop nombreuses. De ce fait, elles empêchent le client d'identifier les éléments importants. Elles peuvent être aussi insuffisamment claires, car le stagiaire a un langage inadapté ou trop technique, car il ne fait pas de décomposition et son apprentissage n'est pas assez progressif.

La **temporalité** des consignes qu'il veut communiquer est à adapter aux situations et au contexte dans lequel il se trouve. Le choix du moment de son intervention permet au client d'être réceptif aux consignes.

La **posture** du stagiaire est primordiale pour transmettre ses apprentissages aux clients. Un mauvais placement peut par exemple empêcher l'assimilation et/ou l'acquisition d'un geste ou d'une consigne que le client ne peut pas voir ou intégrer.

De la même manière, son **mode de communication** est également fondamentale, car pour expliquer, transmettre des informations, le stagiaire doit adapter son vocabulaire, son timbre de voix à la clientèle qu'il encadre. Suivant son intervention, le stagiaire peut avoir des attitudes ou des paroles

inadaptées qui limiteront les possibilités d'intégration des consignes par le client. Aussi, il peut se produire que le stagiaire occulte inconsciemment ou délibérément un événement du contexte et cela pourra nuire (ne serait-ce que partiellement) au bon déroulement de la séance.

Un manque important de savoir-faire dans un de ces domaines pourrait démontrer une incompétence ou un désintérêt dans la prise en charge et l'encadrement d'un groupe.

Pour pallier à toutes ces difficultés, en cours de séance, j'insiste auprès des stagiaires sur l'importance de structurer leurs interventions. Pour cela, je leur explique qu'ils doivent mettre en application certaines compétences avant, pendant et après l'intervention.

Avant l'intervention, ils doivent être capables de réaliser un appel à l'information et en même temps de capter l'attention du public.

Pendant l'intervention, il s'agit pour eux de multiplier les modes de communication (visuel, auditif, sensitif...) et d'utiliser des auxiliaires pédagogiques (démonstration, explication, décomposition...) pertinents.

Après son intervention, tout en organisant un retour à l'information, il doit s'assurer d'une bonne compréhension du message par le client quitte parfois à lui faire répéter le geste, la technique ou la consigne.

Je n'oublie pas de leur rappeler à ce moment que toute présentation d'exercice, de geste technique ou d'information concernant la progression contient des consignes (de sécurité, d'organisation, de réalisation...).

2.2.5 - Evaluation de l'impact immédiat des interventions

Pour se remettre en question, faire évoluer son travail, il est important que le stagiaire puisse analyser son action, la pertinence et la cohérence de ses différentes interventions, l'évolution et la progression de ses clients. Cette analyse lui permet de juger si sa séance était bien en concordance avec les objectifs programmés, les attentes du public, son niveau de pratique, ses capacités d'apprentissage et d'assimilation.

En utilisant des outils d'évaluation du dispositif pédagogique de sa séance, le stagiaire doit pouvoir améliorer, réadapter, modifier, c'est à dire réguler sa progression pédagogique, les exercices proposés aux clients, ses modes de communication, sa capacité à résoudre des problèmes liés à l'apprentissage.

Il existe différentes grilles d'évaluation spécifiques pour l'aider à repérer objectivement l'évolution de sa pratique (annexes 2 et 4).

Grâce à de tels outils, le stagiaire réduira de façon notable les facteurs susceptibles de conduire toute ou une partie de la séance à l'échec.

S'il ne les utilise pas, il risque d'avoir :

- des objectifs inadaptés
 - o au type de public
 - o au niveau de pratique des élèves
- une démarche pédagogique défailante
 - o incompréhensible (problème de communication)
 - o inadaptée (problème de niveau)
 - o incohérente (problème de progression)
- une mauvaise transmission des savoir et savoir-faire
- une utilisation d'exercices mal conçus, ne correspondant pas au niveau des clients
- une incapacité du cadre à repérer et analyser les causes d'échecs
- une incapacité à trouver des solutions aux échecs de ses clients

L'utilisation de la fiche d'évaluation (pédagogie pratique) est conçue pour situer les capacités à l'animation et à l'encadrement du stagiaire (avec son aide). Elle prend en compte son évolution au cours du stage, sa capacité à gérer un groupe, l'assimilation des techniques enseignées et le comportement général du stagiaire (implication).

La fiche d'évaluation est nominative et doit être utilisée tout au long du stage. Elle servira ainsi à gérer plus facilement le contenu de formation, les apports techniques, pédagogiques et la progression du stagiaire. Elle aborde les points suivants :

- prise en charge d'un groupe
- gestion de l'équipement du groupe
- les différentes consignes
- placements du stagiaire au cours de la progression
- adaptation des équipements
- gestion d'ateliers techniques
- synthèses de séances
- comportement général (implication).

L'utilisation de la fiche de positionnement (animation encadrement) indique les éléments principaux du contenu de formation. Elle permet au stagiaire de mieux gérer sa progression au cours de l'UF1 pédagogie :

- gestion quotidienne de la progression et contrôle de l'assimilation
- gestion avec les cadres des éléments à travailler ou à approfondir
- support pour le travail personnel pendant et après le stage.

Le stagiaire doit savoir distinguer plusieurs phases dans l'évaluation et la régulation de sa séance :

- évaluation de départ
- évaluation et régulation en cours de séance

L'évaluation de départ

Pour beaucoup de stagiaires, «appliquer» une progression pédagogique et engager son intervention, c'est : expliquer immédiatement aux clients quels exercices ils ont à réaliser et comment y parvenir.

C'est le moyen le plus sûr pour être décalé par rapport aux attentes et au niveau des clients. J'explique au stagiaire qu'il doit engager son action qu'après avoir, jugé, évalué même rapidement si cette action est cohérente et adaptée.

Pour cela je lui précise qu'il a besoin d'évaluer ses clients à l'aide de questions précises, manipulation de matériel, exercices de base afin de situer :

- leurs motivations et leurs attentes
- leur niveau de connaissance et de pratique
- leur niveau de compréhension
- leurs capacités d'assimilation

Cette évaluation initiale du groupe doit lui permettre également de mieux cibler :

- le type de progression à proposer
- le niveau de difficulté des exercices à mettre en place
- le profil des auxiliaires éducatifs qu'il devra utiliser
- la teneur des différentes consignes à mettre en place
- le niveau du langage technique, les modes de communication qu'il devra utiliser.

L'évaluation et régulation en cours de séance

Tout au long de la séance, le stagiaire doit évaluer constamment les exercices qu'il propose et l'évolution de ses clients afin de repérer si l'exercice est adapté.

Les repères sont les informations (visuelles, verbales....) lui permettant de contrôler l'acquisition ou non d'un geste, d'un automatisme, d'une connaissance... (repères de réussite ou d'échecs).

- les repères de réussite
 - compréhension exacte de l'exercice
 - réalisation correcte du geste
 - acquisition des automatismes
 - acquisition de connaissances nouvelles (milieu, activité)
- les repères d'échecs
 - incompréhension de la démarche
 - réalisation partielle ou désordonnée du geste
 - acquisition incomplète d'un automatisme
 - ennui, désintérêt

Pour pouvoir repérer et mesurer la réussite ou l'échec, le stagiaire a besoins de moyens précis de détection (gestuelle, position....) que l'on nomme critère de réussite.

Les critères de réussite sont un moyen de détection, souvent un détail que le stagiaire doit savoir reconnaître dans la réalisation d'un geste et qui annonce que le geste est juste.

Si la réussite d'un exercice par le client est contrariée par de multiples échecs, je précise au stagiaire qu'il doit nécessairement réadapter ou modifier ses explications et ses démonstrations, ses consignes de réalisation et/ou l'exercice en lui-même.

L'analyse des séances de pédagogie pratique (Annexes 3 et 5) va permettre au stagiaire de développer ses capacités à évaluer et réguler le contenu de ses séances, sa démarche pédagogique, ses clients. Cette analyse l'aide aussi à trouver des solutions pratiques aux différents problèmes ou échecs rencontrés au cours de ses séances.

Afin de réfléchir sur son encadrement et sa pratique, le stagiaire doit effectuer une évaluation finale de sa séance laquelle lui permettra de réguler et de réajuster ses actions.

L'évaluation et la régulation finale

En analysant sa séance, l'évolution de ses clients, le stagiaire doit pouvoir juger si les objectifs qu'il s'était fixé sont atteints, si la progression et les exercices sont adaptés et correspondent au niveau de pratique de ses clients et à leurs attentes. Cette analyse repose sur :

- la réalisation des objectifs prévus
- la acquisition des techniques enseignées, de nouvelles connaissances
- la satisfaction des élèves (animation, ambiance, convivialité)
- le constat d'une lassitude ou d'une démotivation dans le groupe.

Au cas où l'analyse comporte des éléments négatifs, le stagiaire doit rechercher les causes d'échecs :

- mauvaise évaluation et régulation en cours de séance
- démarche ou attitude pédagogique inadaptée
- mauvaise communication avec le groupe
- incapacité à identifier les échecs ou à trouver des solutions.

Ici j'aide le stagiaire à trouver des solutions pour rééquilibrer son action pédagogique. C'est à dire :

- modifier son comportement en terme de communication
- changer d'attitude ou de démarche pédagogique
- revoir sa progression pédagogique ou modifier son contenu
- modifier les auxiliaires éducatifs utilisés
- modifier le contenu des consignes utilisées.

Savoir évaluer et réguler est un passage obligé pour la réussite de l'enseignement, de l'encadrement. Remettre en question ses méthodes d'intervention pédagogiques est primordial pour espérer progresser.

2.3 - Etape d'évaluation

Cette étape d'évaluation me permet de situer le niveau, l'évolution et la progression du stagiaire par rapport aux objectifs de formation définis pour l'UF1 (voir chapitre 2.1.1).

Cette démarche me permet de faire le diagnostique des difficultés éventuelles du stagiaire et de tenter d'y remédier en apportant des solutions adéquates.

2.3.1 - Utilisation d'outils d'évaluation du dispositif, intérêt pour le public, résultats, impact à plus long terme

D'après Marc Maudinet : « l'évaluation dépend du positionnement de l'évaluateur, de la conception qu'a l'évaluateur de ce qu'il est chargé de mesurer, d'évaluer, d'estimer. C'est lui qui produit des estimations et des jugements sur l'action qu'il est amené à évaluer. Il doit réaliser au cours du

processus d'évaluation un nombre de choix qui conditionne, au fur et à mesure du processus, le résultat même de l'évaluation. Il serait vain de vouloir éviter cette subjectivité, c'est justement parce qu'il y a cette subjectivité qu'il y a évaluation. De la sorte, évaluer, c'est alors donner du sens aux résultats observés »⁸.

Les critères d'évaluation

Au regard de mon travail auprès des stagiaires qui consiste, en partie, à émettre un avis, un jugement sur leur projet, leur action ou leur comportement, il m'apparaît que je suis à l'origine du processus d'évaluation. Je me rends compte ici que ma personne – avec mes valeurs et ma culture – fait partie des critères d'évaluation. De ce fait, l'évaluation que je pratique, revêt toujours une part de subjectivité puisqu'elle n'est basée que sur aucun critère précis et mesurable.

Ainsi les auteurs d'un rapport, réalisé au (CTNERHI), précisent que cette subjectivité est nécessaire, et que sans elle « il est plus juste de parler de contrôle que d'évaluation ». Pour soutenir cette position, les auteurs décortiquent la définition de l'évaluation : « Action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose), technique, méthodes d'estimation. L'évaluation est le quasi synonyme d'estimation.

L'**estimation** est une action d'évaluation plus ou moins exacte. Au figuré, jugement (favorable ou défavorable) par lequel on détermine, marque la valeur que l'on attribue (ou doit attribuer) à telle personne ou à telle chose abstraite.

Le **jugement** est un avis motivé par quelqu'un ayant compétence officielle, autorité reconnue sur quelqu'un, sur quelque chose. Enfin, avis favorable ou défavorable, opinion personnelle portant approbation ou condamnation que l'on porte, en l'exprimant ou non, sur quelqu'un, sur quelque chose.

La **subjectivité** est la qualité (inconsciente ou intérieure) de ce qui appartient seulement au sujet pensant.

L'**objectivité** est de façon usuelle qualité de ce qui donne une représentation fidèle de la chose observée.

Enfin, l'**appréciation** est l'attitude qui résulte d'une perception de la réalité, d'un choix effectué en fonction de ses états de conscience. »⁹

Je peux donc dire que de nombreux facteurs contribuent au caractère subjectif de l'évaluation, lui interdisant ainsi une quelconque objectivité.

Malgré le référentiel et le contenu de l'UF1, les pratiques et/ou les encadrements que j'observe sont différents puisqu'ils dépendent du stagiaire et des publics qui s'y trouvent impliqués.

⁸ MAUDINET Marc, Directeur du CTNERHI, *La place de la subjectivité dans l'évaluation*

⁹ MAUDINET Marc, Directeur du CTNERHI, *La place de la subjectivité dans l'évaluation*

Mes exigences professionnelles qui se situent sur la « façon d'agir » d'un stagiaire et non sur son « savoir être », sont souvent d'ordre : organisationnel, méthodologique, relationnel. Ainsi, en tenant compte de ces critères, j'évalue bien les modalités d'action du stagiaire et non les traits de sa personnalité.

Pendant mes observations, mes critères d'appréciations se situent au niveau d'une cohérence entre, d'une part les objectifs de sa séance et son public et d'autre part, l'organisation de sa séance (contenu, méthode, durée, moyen, progression). Aussi lorsque le stagiaire me fait part de la présentation de son projet de séance il doit pouvoir m'expliquer en quoi l'organisation qu'il propose, est adapté aux résultats attendus et à son public.

Les processus d'évaluation

Les actions des stagiaires évoluent constamment, elles sont soumises quotidiennement à des changements et des contraintes. Le processus d'évaluation est donc soumis à la notion du temps qui prend ici une importance essentielle. D'après la thèse professionnelle d'Olivier Follet, l'évaluation apporte une représentation de l'action au moment où elle se réalise et ses objectifs sont donc différents en fonction de ce moment :

- **Avant** : Une évaluation initiale permet de construire une représentation de la situation.
Quand l'évaluation a lieu avant le démarrage de l'action, elle vise à préparer une situation nouvelle : elle doit permettre de définir une stratégie en fonction des résultats du diagnostique.
- **Pendant** : Une évaluation en cours de projet permet de maintenir un cadre ou d'ajuster les actions en cours. Dans ce cas, les évaluations peuvent être périodiques, à intervalles de temps réguliers ou ponctuels en fonction des évènements.
- **Après** : Lorsque l'évaluation a lieu à la fin d'une action, elle doit permettre d'en apprécier les résultats.

Je pense que les évaluations sont donc des étapes importantes dans la construction des compétences des stagiaires. Selon qu'elles se situent en début, au milieu ou en fin de formation de l'UF1, leurs buts n'est pas le même puisqu'à chaque fois, elles participent à l'apprentissage (la construction) de compétences différentes.

Pour poursuivre, j'analyse une à une les étapes évaluatives en développant pour chacune d'elles les difficultés que j'y ai rencontré (avec méthodes, j'essaierai à chaque fois d'y apporter des éléments d'amélioration).

L'évaluation diagnostique

Pour moi, l'évaluation diagnostique intervient en amont de la formation de l'UF1. Cette évaluation initiale permet de dresser un état des lieux en déterminant le degré des connaissances et des savoirs faire des stagiaires. En fonction des résultats de mon diagnostique, cette évaluation doit me permettre d'élaborer un programme de formation, en rapport avec les attentes et les besoins des stagiaires. Mon intervention, ainsi que celles de mes collègues formateurs, commence dès le début de l'UF1; mais nous n'avons jamais eu l'occasion de réaliser d'évaluation initiale. Elle semble être prise en compte de fait.

Faute d'évaluation initiale, j'ai exercé une évaluation intuitive d'expérience. Connaissant le manque d'entraînement des stagiaires à l'enseignement et leurs lacunes dans certains domaines de connaissances, je consacre pendant l'UF1 une partie du temps, au réajustement des connaissances et l'autre partie, au renforcement des méthodes pédagogiques.

L'évaluation formative

Cette évaluation a pour but de faciliter la poursuite de l'apprentissage et de le rendre plus performant. Elle doit donc conduire chaque formateur à s'interroger sur les performances du projet d'activité du stagiaire. Pour cela, chaque formateur doit déterminer, d'une part, les situations d'apprentissages en vérifiant leur cohérence avec les objectifs de formation et d'autre part, les difficultés susceptibles de gêner le déroulement du processus de formation.

Cette étape qui intervient au cours de l'UF1, me permet de repérer les points faibles et les points forts de la démarche pédagogique entreprise par le stagiaire et de porter une appréciation sur sa capacité à gérer les points d'amélioration repérés. « Elle sert à déceler et à corriger les imperfections en cours de construction »¹⁰.

Au cours de l'UF1, les stagiaires doivent être capables de gérer des « situations professionnelles », mais ils n'ont pas l'occasion de les « concevoir », ni de les « organiser » puisqu'elles sont déjà programmées. En tant que formatrice, je ne peux donc pas m'appuyer sur cette organisation absente pour évaluer leur capacité à identifier et sélectionner ces « situations professionnelles ». Par contre, en renouvelant mon évaluation régulièrement et/ou de façon ponctuelle (selon les évènements), je peux lui permettre si besoin est, de procéder à des réajustements ou de modifier les modalités mises en œuvre pour conduire sa séance.

¹⁰ *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* de G. de LANDSHEERE. PUF. 1979

Au cours de l'UF1, à partir de mes observations et lors des bilans de retour de séance, je m'applique à faire, pour le stagiaire, un retour détaillé de sa séance pour que ce dernier puisse prendre conscience de ses erreurs et les corriger. En plus de mes observations, mon autre outil d'évaluation, lequel participe à faire émerger ses lacunes, est la fiche de « Préparation de séance » (voir annexe n°2).

Pour les stagiaires, l'objectif final correspond au contenu pédagogique de l'UF1. Il concerne pour une partie la pédagogie générale et la pédagogie pratique. Comme cité précédemment, je me suis essentiellement intéressée au perfectionnement pédagogique. Il est entendu, que j'ai fait de cet objectif mon cheval de bataille. A ce propos, je dois donc démontrer mes capacités d'enseignante, c'est-à-dire mes possibilités de transmettre mes connaissances aux stagiaires. Pour mieux aboutir dans ma tâche, je définis des sous objectifs. C'est à ce moment précis que mon intervention, en tant que formatrice, est capitale et que la valeur de mes sous objectifs oriente le stagiaire d'une manière décisive dans l'atteinte de ses propres sous objectifs.

Sous objectifs	Moi : formatrice	Actions	Stagiaires
Sous objectif n°1	L'évaluation du stagiaire et l'émergence de faiblesse	Provoque	La prise de conscience de ses faiblesses
Sous objectif n°2	Construire un outil pédagogique	Aide à	La construction d'une séance

Mes premiers outils d'évaluation (la fiche de préparation de séance, celle d'évaluation et fiche de positionnement (Annexes n°2, 3 et 6)) ont participé à faire émerger certaines lacunes. Mais pour être sûre des compétences acquises par les stagiaires, il requiert la mise en jeu de deux autres outils : l'écoute et le dialogue.

En obligeant le stagiaire à critiquer la mise en place et la conduite de sa séance puis à l'analyser, je parviens du même coup à le rendre juge. En plaçant le stagiaire dans une position d'auto évaluation, je crée une situation qui présente l'avantage d'être formative et où la prise de conscience du stagiaire est d'autant meilleure que la réflexion est personnelle.

Pour reprendre les propos de Joël Talon, « on admet mieux ce que l'on a découvert soi même ».

Cette attitude de recul et de découverte de soi a entraîné un résultat dépassant souvent mes attentes, puisqu'à chaque expérience, les stagiaires apportent des éléments pertinents pour rectifier les imperfections et capitaux pour l'élaboration de leur futur projet.

En écoutant les stagiaires à propos de leur intervention, j'ai observé une confusion entre les «objectifs» et les «moyens», ceci révélant aussi une mauvaise utilisation de la fiche de préparation. A ce premier constat provenant certainement d'un manque de compréhension, est venu se greffer un autre problème : le stagiaire a tendance à « raconter » sa séance, plutôt qu'à l'analyser.

Au problème du manque d'analyse, le stagiaire admet ne pas savoir comment « s'y prendre », ni où il va. Et pour cause, le stagiaire constate lui-même que ses objectifs n'en sont pas, voire une absence de sous objectifs. C'est l'occasion pour moi d'élaborer un outil, pour aider le stagiaire à construire sa séance et d'assurer ma mission de formatrice.

Sans lui donner la solution mais seulement des éléments d'aides à l'élaboration d'une conception de séances, je lui propose l'outil suivant, lequel joue un rôle de guide pour lui.

Conception d'une séance		
Quelles questions ?	Contexte ?	Quelles réponses ?
Quoi ?	Conditions de réalisation	Choix de cavité - types de sortie - transport - matériel
A qui ?	Clients	L'âge - niveau - attentes
Quand ?	Temps de la prestation	Demi-journée - journée - week-end - stage
Pourquoi ?	Apports	Connaissances diverses - plaisir - ludique
Pour quoi ?	Contenu (et découpages de la séance)	Objectif (général) + sous objectifs (spécifique)
Avec quoi ?	Consignes	Réalisation - organisation - sécurité
Comment ?	Auxiliaires éducatifs	Jeux - ateliers- exercices

Avec cette série de questions qui aide le stagiaire au cadrage de tous les aspects d'une séance, je note, au cours de l'UF1 une certaine amélioration quand à la capacité d'analyser une séance effectuée.

L'évaluation sommative

Elle « revêt plutôt le caractère d'un bilan. Elle peut intervenir après un ensemble de tâches ou lorsqu'un processus à traiter est finalisé. Elle permet, comme l'évaluation formative, de valoriser les professionnels par une reconnaissance de leurs compétences et de leur implication dans la démarche d'amélioration. »

Le but de cette évaluation « finale » est donc de jalonner la progression du stagiaire en faisant le bilan de ses acquis. Pour cela, il est nécessaire de définir des critères observables qui permettent de « dire » si un objectif de formation est atteint.

Au court de l'UF1, n'ayant pas à ma disposition d'outils pré-établis regroupant des critères observables précis, je me suis souvent servi d'une fiche de positionnement et d'évaluation (Annexe n°6 et 7) trouvées lors de mes recherches. Celles-ci sont intéressantes car elles listent des situations d'évaluation claires et réalistes, les plus proches possibles du contexte réel de la pratique de l'activité. Je pense qu'en matière d'évaluation il n'existe pas de réponse universelle. De même qu'une situation d'évaluation n'est pas unique et d'autres réponses peuvent s'avérer tout à fait acceptables.

L'évaluation certificative

« Valide par un diplôme, un label ou une attestation, la conformité d'un dispositif au regard d'un référentiel, d'une norme ou d'un code de bonnes pratiques ». C'est donc une évaluation terminale qui, par l'obtention d'une reconnaissance officielle, permet à une personne d'afficher son niveau de performance.

Le contenu de l'UF1 est validé en fin de formation lors d'un examen final, par une étape évaluative qui consiste en l'attribution d'une note déterminant la valeur de la prestation du candidat. Lors de cet examen final, je participe à l'évaluation d'une part, de la conduite d'une séance pédagogique sous terre avec un groupe et d'autre part, à l'analyse de cette séance. Pour une plus grande justesse d'appréciation, je m'appuie scrupuleusement sur deux outils d'évaluation mis à notre disposition (Annexes n° 8 et 9) pour donner mon jugement.

2.3.2 - Conduite de l'évaluation

Faire une évaluation dans mon travail auprès des stagiaires est pour moi, un moment de réflexion. En ce sens où je cherche à l'effectuer dans une optique de perfectionnement et en ne posant pas simplement un constat.

Lorsque je conduis une évaluation, j'envisage un certain nombre d'éléments lesquels se rapportent toujours à un questionnement : l'objet (quoi évaluer ?), la manière (comment évaluer ?) et le moment de l'évaluation (quand évaluer ?), le sujet (qui est évaluer ?) et le destinataire (pour qui évaluer ?), le sens (pourquoi évaluer ?).

L'objet à évaluer : « quoi évaluer ? », dans le cadre de l'UF1 se situe à trois niveaux.

- D'abord l'évaluation peut se jouer sur la qualité de la prestation et/ou de l'encadrement effectué par les stagiaires. Les enquêtes qui sont des outils d'évaluation permettent de repérer le niveau de satisfaction des clients à partir de supports tels que les questionnaires, les fiches de satisfaction, d'interviews (la communication). D'ailleurs, l'évaluation de la satisfaction des clients rapporte une source d'informations non négligeable pour réguler sa prestation.
- L'évaluation peut se jouer également sur la qualité des processus mis en œuvre ; c'est-à-dire sur la qualité des différentes activités réalisées mettant en jeu des moyens divers (humains, de matériels, d'équipements et d'informations). Mon appréciation sur celles-ci tient compte de leur :
 - o Conformité : respecte-t-elle la démarche pédagogique ?
 - o Effectivité : les actions ou les apprentissages prévus par les stagiaires ont-ils été réalisés ? A-t-il fait ce qu'il a prévu ?
 - o Efficacité : les résultats obtenus correspondent-ils aux objectifs fixés ? Son efficacité est-elle acceptable ? (C'est-à-dire le rapport entre les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus)

L'évaluation porte ici sur tout ce qui est conçu et réalisé de manière à favoriser l'apprentissage et qui n'est pas directement pédagogique.

D'après Guy Le Bortierf, l'environnement matériel et humain d'une formation est dit « de qualité » lorsqu'il contribue à l'atteinte des objectifs de celle-ci, suscite le goût d'apprendre chez les apprenants, réunit les conditions propices à l'émergence et aux soutiens de leur motivation pour la formation.

- Enfin l'évaluation s'effectue sur la notion de projet et plus précisément sur les objectifs de ce même projet.

L'évaluation tient un rôle particulier et fondamentale dans tout projet pédagogique, elle conditionne même la réussite de celui-ci. L'évaluation porte sur un objectif spécifique lequel vise l'acquisition d'un comportement.

La manière d'évaluer : « comment évaluer ? » et le moment de l'évaluation : « quand évaluer ? » sont décrits au chapitre (2.2.5.1).

Il s'agit de dire aussi : « qui est évalué ? », et : « pour qui évaluer ? » :

- Le sujet évalué :

Les stagiaires de l'UF1, lesquels sont de moins en moins des pratiquants assidus de la spéléologie, puisque généralement lorsqu'ils entrent en formation Brevet d'Etat, ils ne possèdent pas encore la liste de courses requises.

La gente féminine, bien qu'inférieure en nombre à la gente masculine (environ 1 pour 5) est présente et subsiste depuis quelques années (environ 5 ans). Dans les groupes constitués, où je suis intervenue pour les UF1, l'esprit a toujours été sain et convivial entre les membres. Ces derniers issus de milieux et de formations (universitaire, professionnelle ou autre) diverses semblent toujours soudés, des liens de solidarité ayant eu raison de semaines précédentes probablement intensives (Tests de sélection, Pré formation, parfois UF).

Les passés respectifs en spéléologie des stagiaires se différencient à tout point de vue, faisant de chacun une expérience spécifique : l'âge du début d'activité, parcours individuel, encadrement, expérience extérieure à la fédération, motivations. Ces renseignements individuels tirés de mes discussions avec mes stagiaires m'apportent parfois des réponses à certaines questions.

- Le destinataire de l'évaluation :

C'est aux stagiaires, l'acteur clé de la démarche pédagogique, que s'adresse mes bilans d'évaluation pendant l'UF1. A la fin de cet unité de formation, il est également sollicité, par le biais d'un questionnaire de satisfaction, sur la logistique de la formation, les outils mis à sa disposition et sur ses souhaits d'évolution. Sa participation à cette évaluation l'implique individuellement et il devient ainsi parfois sources de reconnaissances et/ou de valorisation, parfois lieu d'interrogation sur les pratiques et les rapports entre les formateurs et l'école.

Les stagiaires développent une démarche d'amélioration de la qualité pour leurs clients qui sont les premiers bénéficiaires des prestations. Au travers d'enquêtes de satisfaction adressés à ses mêmes clients, il s'agit

de recueillir diverses appréciations sur la prestation rendue et d'en dégager des axes d'amélioration.

Je finis par le sens d'une évaluation : « pourquoi évaluer ? ». L'évaluation est une démarche qui va permettre aux stagiaires d'obtenir des informations pour :

- prendre des comptes et se rendre compte. Par exemple, elle permet de repérer dans leur organisation de séances et/ou leur action d'encadrement, les écarts entre une situation de départ et une situation d'arrivée, à partir de faits non interprétés.
- améliorer leurs pratiques. A partir des informations récupérées puis étudiées et analysées, le stagiaire identifie les actions d'amélioration à mettre en œuvre, lesquelles lui permettent de faire évoluer son organisation et/ou son action vers plus d'efficacité.
En analysant les données collecter, le stagiaire comprend mieux aussi les raisons des écarts (ou dysfonctionnement) et peut ainsi réguler et donc concevoir des actions préventives ou correctives contribuant à l'amélioration de sa prestation.
- améliorer les rapports humains. Ici, la démarche d'évaluation permet aux stagiaires et à moi-même de prendre conscience à la fois de notre rôle et de celui des autres. Ceci est d'autant plus vrai dans le cadre d'une auto évaluation. Ces évaluations faites auprès des stagiaires me permettent de développer ou d'améliorer mes relations avec les stagiaires. Elles débouchent parfois sur une évolution des mentalités.

Par le biais de ces démarches, j'apprends à travailler en intégrant les contraintes des stagiaires et en les respectant. Aussi, je me suis sentie responsabilisée et reconnue en tant que professionnelle.

2.3.3 - Communication autour de cette évaluation

C'est grâce à un travail de communication que je peux véritablement évaluer un projet et une démarche mis en œuvre. Mais il ne se limite pas seulement à ça.

En dialoguant, en interrogrant et en questionnant, je vérifie la qualité de mes interventions. Plus précisément, cette communication avec les différents acteurs en jeu me permet le contrôle de mes actions et l'évaluation de mes résultats. Une communication, bien faite au départ, peut avoir un intérêt sur la bonne marche à suivre d'un projet et/ou pour réaliser l'objectif à atteindre. Par exemple, une prise de contact conduite avec stratégie et au recueil d'informations valides et opérationnelles, permet de diagnostiquer la pertinence des actions entreprises auprès d'un public. Il faut croire en elle et s'appliquer à la faire pour que celle-ci devienne un outil performant qui rapporte : d'une part sur un plan personnel (qualité de la prestation, satisfaction des clients) et d'autre part sur un plan économique (fidélisation des clients, pas d'investissements excessifs en matériels, en transport).

La description détaillée de mon expérience de formation en tant que formatrice de l'UF1 du BEES1 a été traitée en suivant trois étapes clé : l'étape de préparation, l'étape de réalisation et l'étape d'évaluation.

L'étape de préparation m'a permis de définir les compétences et les objectifs de formation visés, les textes de référence s'y rapportant. La définition du contenu de l'UF1, les procédés d'apprentissage et aussi les procédures d'accompagnement personnalisé ont complété cette préparation.

L'UF1 « Pédagogie » a pour objectif de développer les aptitudes à l'animation et à l'encadrement du stagiaire. Son rôle est aussi d'apporter les connaissances techniques et pédagogiques nécessaires à l'encadrement de groupe dans tous les types de cavités, lieux d'entraînement et canyons. Il permet de dispenser des enseignements variés sur la pédagogie générale et la pédagogie pratique.

L'étape d'évaluation m'a permis de situer le niveau, l'évolution et la progression du stagiaire par rapport aux objectifs de formation définis pour l'UF1. Cette démarche a été indispensable pour me permettre de faire le diagnostic des difficultés éventuelles du stagiaire et de tenter d'y remédier en apportant des solutions adéquates.

III - Bilan des compétences acquises à l'occasion d'un projet de formation

Je définis ici le terme de compétences par ce qui a trait à des ensembles de savoirs, de savoir faire et de savoir être requis pour exécuter une tâche et/ou remplir une fonction. D'après Le Boterf « on reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice (critères d'orientation), afin de produire des résultats (services, produits), satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou un destinataire »¹¹.

La réalisation de mon projet : « Intervenir sur l'UF1 du brevet d'Etat et enseigner la prise en charge pédagogique d'un public en milieu souterrain. », s'est effectuée à partir d'un diagnostic sur les différentes étapes d'intervention constituant mon parcours professionnel.

3.1 - Compétences liées à la conception d'un projet ancré sur un diagnostic

Dans le secteur socio-éducatif, mon vécu m'a permis d'acquérir des compétences que j'ai régulièrement sollicité et mobilisé ces cinq dernières années, lors de mes différentes interventions comme formatrice soit dans le secteur du travail, soit dans le secteur sportif.

¹¹ http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/CM_Compétences.pdf

Mes compétences dans la conduite d'un diagnostic de territoire/secteur/structure me permettent de savoir préciser la finalité du diagnostic, de cibler les objets/sujets d'analyse, d'élaborer des outils de recueil de données, d'analyser l'impact des politiques publiques, de recueillir et donner sens aux données, de formaliser un diagnostic.

- J'ai su recueillir et analyser des informations et documents concernant la commande sociale et la situation d'une personne. J'ai su observer les attitudes et les comportements des usagers. J'ai su développer une écoute attentive et créé du lien. J'ai su identifier et réguler mon implication personnelle. **Je suis donc capable d'instaurer une relation d'écoute nécessaire au recueil des données.**
- J'ai su réaliser la synthèse d'approches pluri-professionnelles permettant d'établir un diagnostic socio-éducatif afin de l'intégrer dans un projet personnalisé ou pédagogique. De ce fait, **je suis capable d'établir un diagnostic.**
- Je sais comprendre une situation. Je sais exploiter une relation d'échange. Je sais affiner mes objectifs de travail. Je sais instaurer une coopération avec la famille et les proches. Donc, **je suis capable d'organiser une intervention socio-éducative individuelle ou collective en fonction d'une situation donnée.**

Mes compétences dans la conception d'un projet me permettent depuis que je suis éducatrice spécialisée de définir les enjeux et finalités d'un projet, de préciser les objectifs poursuivis et les résultats attendus, les activités, les moyens inscrits dans un échéancier et les critères d'évaluation.

- J'ai su identifier le cadre de ma mission et participer à l'élaboration d'une stratégie d'équipe. J'ai su poser des hypothèses d'actions éducatives en fonction d'un diagnostic. J'ai su ensuite formaliser les étapes et les objectifs de ce projet. Je peux dire que **je suis capable de concevoir un projet éducatif.**
- J'ai su faire le bilan des actions menées et des objectifs atteints. J'ai su présenter ce bilan. J'ai su rechercher et prendre en compte les analyses des différents acteurs du projet personnalisé. **Je suis donc capable d'évaluer le projet éducatif.**

Mes compétences à formaliser et à présenter un projet me permettent de savoir rédiger ce projet, de le présenter oralement sous forme d'un exposé à des partenaires identifiés, à négocier des moyens pour sa réalisation.

- Je sais concevoir et mener des activités de groupe et rendre compte de leur budget. **Je suis donc capable de rédiger un projet, de l'animer et de l'argumenter.**
- J'ai su mobiliser les ressources, projets et réseaux internes et externes à l'institution. J'ai su prendre en compte la place et le rôle des familles. J'ai su anticiper les difficultés, ajuster et réguler les actions. J'ai su rendre compte de l'évolution du projet. Ainsi, **je suis capable de participer à la mise en œuvre d'un projet.**
- J'ai su favoriser l'apprentissage des règles de vie collective. J'ai su me positionner auprès de la personne aidée en tant qu'adulte de référence. Je peux dire que **je suis capable d'assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique.**

3.2 - Compétences liées à la gestion des ressources humaines et financières

Mes compétences liées à la gestion des ressources humaines et financières m'amènent à savoir constituer et gérer une équipe de travail, à évaluer les compétences et à contrôler les tâches réalisées.

Mes compétences à constituer et à gérer une équipe de travail me permettent de savoir construire une équipe pluridisciplinaire, de connaître les règles de fonctionnement d'une équipe, d'utiliser des outils et techniques de dynamisation d'une équipe.

Mes compétences autour de mon implication dans les dynamiques institutionnelles :

- J'ai su représenter mon service. J'ai su accueillir. J'ai su adapter mon mode de communication aux partenaires. **Je suis donc capable d'établir une relation professionnelle avec les partenaires.**
- J'ai su négocier avec les personnes, les institutions. J'ai su contribuer à l'élaboration du projet institutionnel. J'ai su intégrer mon action dans le cadre du projet institutionnel. Je peux dire que **je suis capable de situer mon action dans le cadre des missions de l'institution.**
- J'ai su prendre en compte les évolutions des problèmes sociaux. J'ai su actualiser mes connaissances professionnelles. J'ai su capitaliser mes expériences professionnelles. J'ai su prendre de la distance par rapport à mes pratiques professionnelles. Ainsi, **je suis capable de m'informer et de me former pour faire évoluer mes pratiques.**

Mes compétences dans un travail en partenariat et en réseau :

- J'ai su conduire des actions conjointes avec les partenaires de l'intervention (sociale, sanitaire, scolaire et culturelle). **Je suis donc capable de développer des activités en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé.**

Mes compétences dans un travail en équipe pluri professionnelle :

- J'ai su coopérer avec d'autres professionnels. J'ai su solliciter leurs avis, leurs connaissances, leurs compétences. J'ai su transmettre mes propres analyses. J'ai su confronter mes analyses. Ainsi, **je suis capable de m'inscrire dans un travail d'équipe.**
- J'ai su sélectionner des informations pour les transmettre en protégeant la vie privée des personnes ou le caractère confidentiel des informations saisies. J'ai su traiter et conserver des informations. J'ai su donner du sens aux informations pour une aide à la décision. J'ai su construire et rédiger des analyses. J'ai su argumenter des propositions. J'ai su écrire la synthèse d'une situation. J'ai su utiliser les nouvelles technologies. Je peux dire que **je suis capable d'élaborer, de gérer et de transmettre de l'information.**

Mes compétences au niveau de la coordination :

- J'ai su animer une réunion de travail. J'ai su soutenir et accompagner les orientations d'une équipe. J'ai su organiser la cohérence des interventions des différents membres d'une équipe. Ainsi, **je suis capable d'assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative.**
- J'ai su élaborer des courriers et des textes synthétiques et analytiques. J'ai su produire des documents transmissibles à des tiers (juge, autorités de contrôle, etc...). Donc, **je suis capable d'élaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs.**

Mes compétences à évaluer les compétences et à contrôler les tâches réalisées me permettent de construire des grilles/outils/procédés d'évaluation de compétences, de vérifier que les compétences repérées permettent la réalisation des tâches confiées, de construire des outils d'évaluation et de contrôle des tâches réalisées, de conduire un entretien de résolution de problème/régulation avec un collaborateur en utilisant des techniques adaptées.

- J'ai su collecter et analyser des données et des observations. J'ai su formaliser et restituer les éléments recueillis. J'ai su évaluer l'apport des activités au projet éducatif. J'ai su réajuster l'action éducative en fonction de cette évaluation. J'ai su tenir compte des éléments qui caractérisent une situation individuelle ou des groupes dans la réponse éducative. J'ai su mettre en lien des constats avec l'environnement social et économique. Je peux dire que **je suis capable d'observer, rendre compte et analyser une situation.**
- J'ai su conceptualiser mes pratiques professionnelles. J'ai su m'auto évaluer. J'ai su appliquer les méthodologies de recherche. J'ai su assurer une fonction de tutorat pour la formation des futurs professionnels. J'ai su transmettre des valeurs, connaissances et méthodes professionnelles et les traduire dans les pratiques. De ce fait, **je suis capable de développer et transférer mes connaissances professionnelles.**

3.3 - Mes compétences construites lors de la conception, la conduite et l'évaluation du projet

Dans ce chapitre, je vais vous présenter les différentes acquisitions et compétences que j'ai développées en tant que formatrice de l'UF1 du BEES 1^{er} degré option spéléologie.

En tant que formatrice de futurs BEE1, j'ai développées des compétences me permettant d'aider les stagiaires à s'impliquer le mieux possible dans la gestion des groupes, à structurer leurs interventions et à apporter des solutions aux problèmes pédagogiques et techniques rencontrés durant leurs séances.

Au regard des éléments évoqués ci-dessus, je peux dire que je suis capable aujourd'hui :

Mon enseignement lors des cours théoriques me montre que **je suis capable de transmettre de façon organisée des savoirs formalisés** et d'aider à :

- concevoir des séances, des ateliers, des exercices
- organiser leur intervention sur le terrain
- formuler des objectifs cohérents, réalisables et en concordance avec les aspirations du public

Mes observations sur le terrain, pendant les interventions des stagiaires, m'ont prouvé que **je suis capable d'être à l'écoute de la communication verbale** du stagiaire pour :

- améliorer son expression orale/langage
- aider à trouver un discours adapté en fonction du public accueilli
- améliorer ses explications techniques, scientifiques et/ou culturelles
- recherche d'un vocabulaire adapté à la situation

Pendant mes bilans de séances, mais également dans le quotidien, **je suis capable d'être à l'écoute des besoins et des attentes** du stagiaire, il s'agit :

- d'être disponible pour les stagiaires tant individuellement que collectivement
- d'aider les stagiaires pour leur travail personnel
- d'effectuer des bilans de retour de séance pertinents
- de favoriser une dynamique de groupe en développant une certaine coopération entre les stagiaires (exercices pratiques, discussion libre..).

Je me suis mobilisée pour les guider lors des séances d'encadrement, j'ai appris ainsi que **je suis capable d'organiser et animer des situations d'apprentissages** :

- connaître, pour la spéléologie, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage
- organiser/ mettre en place différents types de séances (demi-journée, journée, stage...); d'ateliers techniques, pédagogiques
- construire et planifier des séquences didactiques.

Lors des différents contacts établis avec les stagiaires, je me suis sentie responsable du respect de leur individualité. **Je suis donc être capable de concevoir l'épanouissement du stagiaire et de faire évoluer leurs différences** : toute démarche pédagogique repose sur une conception de l'individu et de son épanouissement. J'ai toujours eu à coeur cette considération et j'ai fait en sorte que mon enseignement et ma position de formatrice me permettent de :

- favoriser la relation entre les stagiaires
- favoriser le développement de l'individu
- gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe
- développer la coopération entre les stagiaires et certaines formes simples d'enseignement mutuel (entre aide mutuelle)
- favoriser l'émergence d'une dynamique de groupe en développant une certaine coopération entre les stagiaires
- observer le jeu des interactions entre les stagiaires et chercher à cerner l'organisation sociale qui se développe dans la promo (exercices pratiques, discussions libres)

Durant les temps d'évaluation, mon intervention me montre que **je suis capable d'observer et d'analyser l'activité d'un stagiaire en formation** et lui faire un retour sur sa prestation :

- établir des liens entre certains concepts abordés de façon théorique et ce qu'ils vivent sur le terrain
- évaluer un stagiaire et son évolution
- analyser et évaluer son action, sa démarche, ses modes de communication
- établir des bilans réguliers de compétences et prendre des décisions de progression afin de proposer des solutions qui lui permettent d'améliorer sa pratique

Sur l'ensemble de leur formation, **je suis capable d'impliquer les stagiaires dans son travail et ses apprentissages** pour :

- susciter, chez lui le désir d'apprendre et de transmettre (explicitier le rapport au savoir, le sens de notre travail)
- développer sa capacité d'autoévaluation du stagiaire

- offrir des activités de formations «optionnelles»

Je suis également capable de gérer la progression des apprentissages pour :

- concevoir et gérer des situations – problèmes à la portée du niveau des stagiaires
- d’acquérir une vision d’ensemble et organisée (vision constructiviste) des objectifs de formation
- d’identifier des comportements parasites
- de conseiller et aider le stagiaire dans ses choix techniques et pédagogiques

Mes compétences mobilisées et acquises lors de mes interventions pédagogiques montrent que ma crédibilité en tant que formatrice sur l’UF1 est fondée. Je sais repérer et mobiliser les spécificités des personnes, ainsi que respecter leurs capacités et leurs individualités.

Je sais aussi mettre en œuvre des actions adaptées dans le respect des droits et des aspirations de la personne en favorisant l’expression et la communication. Je peux donc dire que je suis capable de favoriser la construction de l’identité du futur BEES1 et le développement de ses potentialités.

IV - Analyse de l'expérience

Cette partie est centrée sur l'analyse prospective. Il prend le point de départ d'une problématique précise et développe une analyse diagnostic qui va conduire à des propositions visant l'amélioration des pratiques et/ou leur développement.

La démarche méthodologique que j'ai choisie commence par la construction d'une problématique, suivie d'hypothèses, puis d'une analyse, ensuite d'un diagnostic et pour finir de réponses.

4.1 - La problématique

Ma problématique est un constat qui ouvre sur une analyse et des propositions.

Mon constat repose sur mes observations pratiques, en tant que formatrice intervenant dans les modules de formation de l'UF1 du BEES1.

« Je constate qu'il existe des dysfonctionnements et des manques dans la concertation entre les différents formateurs de l'équipe pédagogique de cette unité de formation. »

4.2 - Les hypothèses

De ma problématique découlent deux hypothèses.

Hypothèse n°1

Dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, il n'existe pas de temps de concertation en amont de ce module entre les formateurs.

Hypothèse n°2

Dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, la coordination des formateurs concernés n'est pas pré-établie dans le programme de cette unité.

4.3 - L'analyse

Hypothèse n°1 : Dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, il n'existe pas de temps de concertation en amont de ce module entre les formateurs.

Les programmes de chaque unité de formation sont confiés à des formateurs différents. Par le biais du responsable de formation, ces équipes de formateurs reçoivent les stagiaires mais sans aucun contact avec l'équipe de l'unité de formation précédente et/ou suivante. Pourtant, je pense que cela permettrait d'informer, et de transmettre à l'équipe de formateurs concernés, des éléments nécessaires au suivi de la progression des stagiaires. Ce passage de relais entre les équipes devrait être programmé, et de tels échanges, donner lieu à des concertations entre les formateurs des différentes équipes. De plus, en négligeant ces échanges on omet également de transmettre des compétences acquises par les stagiaires.

Hypothèse n°2 : Dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, la coordination des formateurs concernés n'est pas pré-établie dans le programme de cette unité.

Ce manque de coordination et de concertation se retrouve également sur la durée de l'UF1. En effet, l'organisation de celle-ci ne m'oblige pas à collaborer, ne serait-ce que ponctuellement, dans mon travail. Mes interventions, mes accompagnements pédagogiques et mes évaluations restent relativement indépendants. La coordination entre formateurs se limite à l'articulation de nos différentes actions pédagogiques et ce n'est qu'à la fin de ce module, qu'une concertation, nous permet d'établir une évaluation finale de chaque stagiaire (Annexe n°10).

Sur treize journées de formation pour l'UF1, chaque stagiaire participe à cinq journées et demi de séances de pédagogie pratique pendant lesquelles il doit prouver ses aptitudes à l'animation et à l'encadrement. Elles ont pour objectif d'apporter et de développer des connaissances et des outils, pédagogiques et techniques nécessaires à la conduite de groupes variés (public différent) dans tout type de cavités. Ces séances permettent d'observer les stagiaires dans l'action. Puis, en fin de séance, d'effectuer le bilan de son intervention avec son formateur du jour. Aucun regroupement de formateurs ne permet la mise en commun de ses observations pour transmettre le relais et tenir compte de la progression des stagiaires.

L'absence de temps de concertation ne permet pas de faire remonter certains

dysfonctionnements. Par exemple, si l'on regarde deux programmes d'UF1 (Annexes n 11 et 12) d'années différentes, je remarque que ces cours théoriques ont lieu en début de formation et durent une journée et demie. Ce temps impartit me semble assez réduit car il permet seulement aux stagiaires de voir les grandes lignes de la pédagogie générale. Un temps plus conséquent, leur permettrait d'adopter une démarche pédagogique complète, de développer et d'accroître des compétences pour chacune de ces étapes. Je m'explique, mon vécu et mon expérience en tant que formatrice sur l'UF1 me montre que ces séances de pédagogie pratique ne peuvent pas être exploitées à cent pour cent par le stagiaire et lui apporter tous les bénéfices escomptés pour la formation. En effet, ces séances de pédagogie pratique sont tributaires de plusieurs facteurs (paramètres) :

- la présence ce jour-là du public support
- le matériel individuel disponible en quantité suffisante
- les moyens de transport
- le choix des cavités en fonction des moyens de transport et de la durée des séances.

A l'aide des fiches de préparation de séance, le stagiaire organise cette séance en fonction de ces informations et de ces moyens mis à sa disposition. Je m'aperçois déjà ici que les séances de pédagogie pratique sont dépendantes d'une organisation intégrée dans le programme de formation. Ceci me semble être pénalisant pour le stagiaire dans le cadre de sa formation pédagogique.

En effet ces séances s'inscrivent dans un programme de formation établi à l'avance. Dépendant de l'organisation de ce programme, le stagiaire n'aura donc pas l'occasion de réellement « concevoir » et d'« organiser » sa prestation. Les stagiaires devraient pouvoir aborder les deux premières étapes d'une telle démarche, à savoir « la conception » et « l'organisation ».

De plus, partagé entre deux ou trois stagiaires, le temps de ces séances est fragmenté en séquences et chacun n'a que le temps de celles-ci et la partie du site lui correspondant pour démontrer ses compétences et ou améliorer les différents apprentissages utiles à l'encadrement. Le stagiaire doit donc s'adapter au programme pré-établi et aux conditions imposées pour ces séances.

Les situations d'apprentissages mises en place par le centre de formation sont essentiellement constituées de sorties d'encadrement. Ces dernières prennent en considération la prise en charge des différents publics encadrés sans vraiment tenir compte de l'évolution des acquis des stagiaires et de leur progression individuelle. Par exemple, le lendemain il peut traiter une nouvelle fois, l'apprentissage de la descente sur corde, mais cette fois avec un public jeune alors que la veille les points faibles à travailler se situaient sur un plan relationnel et sur sa difficulté à communiquer avec des adultes.

4.4 - Le diagnostic

Concernant mon hypothèse n°1, mon diagnostic comme point de départ de mon investigation est : que si l'ensemble des formateurs du BEES1 avait la possibilité de travailler en concertation, cela faciliterait l'accompagnement de stagiaires et le contenu des différents enseignements de ce brevet.

Concernant mon hypothèse n°2, mon diagnostic est : que la conception, la mise en place et l'agencement d'un programme de formation, réfléchi en commun, permettrait des temps de réflexion, d'évaluation des pratiques pédagogiques et faciliterait la communication d'information pouvant conduire à des réajustements nécessaires.

4.5 - Les réponses

Hypothèse n°1 : Dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, il n'existe pas de temps de concertation en amont de ce module entre les formateurs.

En préservant l'intervention des différents formateurs pour chaque unité de formation, on permet à chacun d'approfondir la maîtrise de sa spécificité et de développer des didactiques plus pointues, donc plus efficaces.

De plus, au sein d'une formation, la création de plages horaires conséquentes consacrées à des approches interdisciplinaires et au développement de compétences transversales, permettrait aux formateurs de préserver une certaine polyvalence et vue d'ensemble.

Hypothèse n°2 : Dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, la coordination des formateurs concernés n'est pas pré-établie dans le programme de cette unité.

Une équipe permet d'envisager des programmes, des organisations plus riches, plus performants que ceux que peut concevoir et faire fonctionner une personne seule.

Dans le programme des UF1 auxquelles j'ai participé, les séances de pédagogies pratiques s'enchaînent les unes après les autres. Selon les années, elles sont parfois entrecoupées soit de journées de « repérage de cavité » (le stagiaire fait connaissance avec la cavité et repère les différents apprentissages

techniques possibles à développer), soit de journées de pédagogie didactique où l'on développe les techniques d'encadrement et des journées de secours (d'une personne et d'auto secours). A mon avis, ces journées devraient se situer au début du cycle de l'UF1 puisqu'elles permettent aux stagiaires de confronter leurs acquis à la réalité et ainsi d'évaluer leurs compétences.

Sur l'UF1, je fais partie d'une équipe où chaque jour chacun se voit confier la responsabilité du suivi des progressions de stagiaires différents. Mais aucun temps n'est requis pour, non seulement permettre un relais de ce suivi mais également pour traiter des difficultés d'apprentissage rencontrées par certains stagiaires. Sans que chacun connaisse et suive tous les stagiaires inscrit dans le cycle de l'UF1, une telle concertation permettrait de s'organiser pour discuter de ces difficultés et construire collectivement des stratégies. Lesquelles peuvent être ensuite mises en œuvre par tel ou tel formateur. De plus cette diversité des regards sur un stagiaire, entraîne des avis différents et contribue ainsi à le respecter.

Un manque de temps pour l'UF1 est certain. Il est parfois difficile de peaufiner certains apprentissages, je pense aux séquences didactiques et aux évaluations. En effet, en parant au plus pressé, une partie des tâches est effectuée par les stagiaires sans que je puisse émettre une réelle critique. Il en va de même pour les procédures d'évaluation et les modes de gestion d'un groupe de public particulier.

Je pense qu'un travail d'équipe favoriserait un questionnement plus pointu. Des concertations entre formateurs permettraient de dialoguer autour du sens des activités, de leur objectivité, des consignes et des modes d'animation. Programmées de façon régulière, elles permettraient également d'insister sur des questions de fond : concevoir et organiser une séance, trouver des objectifs appropriés, constituer des groupes, choisir du matériel, établir un diagnostic, accueillir. Bien sûr j'ai réfléchi par moi-même en m'informant dans des manuels ou auprès de collègues, mais ne serait-il pas plus judicieux de puiser cette énergie et ce courage en équipe. « l'équipe, si elle a d'abord un « écosystème » permettant à chacun de mieux réfléchir et d'agir plus sûrement, peut évoluer vers un véritable « système d'action collective », base de cette *intelligence collective* dont parle Lévy (1997). On ne peut viser immédiatement et constamment cette orchestration des pensées et des habitus, mais elle constitue la ligne de mire d'une « équipe de cycle » ».

Des réunions entre formateurs d'UF1, instaurées dans le programme de formation, faciliteraient la coordination afin de définir un mode d'évaluation commun. Celui-ci apporterait une relative équité dans les appréciations et chaque formateur pourrait s'y référer dans le suivi des stagiaires.

Des aménagements de temps, à l'intérieur d'une unité de formation,

permettraient à l'équipe de formateurs de créer en concertation des modalités de travail, de suivi et d'appréciations. Lesquelles tiendraient compte et conserveraient, pour le respect du stagiaire, sa personne, son développement et l'évolution de sa formation sans fragmenter les évaluations partielles. Bien sûr ces conditions exigent à elles seules une coopération affirmée c'est-à-dire des concertations régulières, programmées et exigeantes.

La synthèse des séances pédagogiques, en utilisant par exemple le support vidéo au cours des séances, permettrait une analyse visuelle commune, entre les formateurs de la prestation du stagiaire. C'est un outil qu'il serait intéressant de développer. Il permet une analyse globale par groupe (implication des stagiaires restés en retrait), une analyse de la séance par chaque stagiaire (capacités d'auto-analyse) et formateurs, une correction des comportements parasites et des incohérences du stagiaire, un traitement des problèmes inhérents aux techniques employées et à la sécurité.

L'analyse de cette expérience d'intervention en tant que formatrice de l'UF1 du BEES1 m'a permis d'établir une problématique, à savoir qu'il existait des dysfonctionnements et des manques dans la concertation entre les différents formateurs de l'équipe pédagogique de cette unité de formation. De ce constat, j'ai dégagé deux hypothèses : que dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, il n'existe pas de temps de concertation en amont de ce module entre les formateurs, et, que la coordination des formateurs concernés n'est pas pré-établie dans le programme de cette unité. L'analyse de ces hypothèses en a découlé, suivit d'un diagnostic et de réponses adaptées à ma problématique de départ.

CONCLUSION

L'évolution importante des pratiques et de la législation dans le cadre de la spéléologie, ainsi que la mise en place de la formation délivrée pour l'obtention du BEES1, sont là pour favoriser et développer dans un cadre sécurisé la pratique de telles activités. Mon intervention comme formatrice théorique et pratique de ce diplôme m'a conduit à m'interroger et à rechercher pour les stagiaires des modes de transmission pédagogiques adaptés pour optimiser l'échange des savoirs.

Mon travail sur mon intervention en tant que formatrice de l'UF1 a pris forme dans mon esprit après avoir retracé l'historique de mon parcours personnel et professionnel. Une fois mon projet définit, j'ai pu poursuivre mon travail en expliquant le choix de celui-ci et son origine. Forte d'une certaine expérience, de certaines connaissances en spéléologie et motivée pour poursuivre mon engagement dans la transmission de la spéléologie, j'ai souhaité présenter ce projet important pour moi en le traitant en trois étapes : sa préparation, sa réalisation et son évaluation.

L'étape de préparation m'a permis de définir les compétences et les objectifs de formation visés, ainsi que les textes de référence s'y rapportant. La définition du contenu de l'UF1, les procédés d'apprentissage et aussi les procédures d'accompagnement personnalisé ont complété cette préparation. Sa réalisation s'est effectuée autour d'axes d'interventions réfléchis ayant pour objectif de développer les aptitudes à l'animation et à l'encadrement du stagiaire. Son rôle est aussi d'apporter les connaissances techniques et pédagogiques nécessaires à l'encadrement de groupe dans tous les types de cavités, lieux d'entraînement et canyons. L'étape d'évaluation m'a permis de situer le niveau, l'évolution et la progression du stagiaire par rapport aux objectifs de formation définis pour l'UF1. Cette démarche a été indispensable pour me permettre de faire le diagnostic des difficultés éventuelles du stagiaire et de tenter d'y remédier en apportant des solutions adéquates.

Mes compétences correspondant à des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être ont guidé mon intervention en tant que formatrice.

La réalisation de mon projet : « Intervenir sur l'UF1 du brevet d'Etat et enseigner la prise en charge pédagogique d'un public en milieu souterrain. », s'est effectuée à partir d'un diagnostic sur les différentes étapes d'intervention constituant mon parcours professionnel.

L'analyse prospective de ce projet, ayant pour point de départ une problématique précise, m'a permis de développer une analyse diagnostic me conduisant à des propositions visant l'amélioration des pratiques et/ou leur développement.

Cette démarche méthodologique a commencé par la construction d'une problématique, à savoir qu'il existait des dysfonctionnements et des manques dans la concertation entre les différents formateurs de l'équipe pédagogique de cette unité de formation. De ce constat, j'ai dégagé deux hypothèses : que dans le cadre de l'enseignement de l'unité de formation « Pédagogie et publics particuliers » du BEES1, il n'existe pas de temps de concertation en amont de ce module entre les formateurs, et, que la coordination des formateurs concernés n'est pas pré-établie dans le programme de cette unité. L'analyse de ces hypothèses en a découlé, suivit d'un diagnostic et de réponses adaptées à ma problématique de départ.

Pour finir, je pense qu'il existe une responsabilité collective dans un cycle de formation, malheureusement dans celui du brevet d'Etat option spéléologie, aucun dispositif précis ne traduit cette responsabilité. Cela me laisse à penser que chacun retrouve une responsabilité individuelle.

ANNEXES

ANNEXE N°1

CLASSEMENT DES CAVITES :

En raison de l'extrême diversité des cavités et dans un souci de simplification, la Fédération française de spéléologie définit une classification en cinq groupes :

- Classe 0 = cavité aménagée pour le tourisme.
- Classe 1 = cavité ou portion de cavité ne nécessitant pas de matériel autre qu'un casque avec éclairage.
- Classe 2 = cavité ou portion de cavité d'initiation ou de découverte permettant une approche des différents aspects du milieu souterrain et techniques de la spéléologie. Les obstacles seront ponctuels. Leur franchissement nécessitant éventuellement du matériel, sera adapté aux possibilités du débutant. La présence d'eau ne doit pas empêcher la progression du groupe.
- Classe 3 = cavités ou portions de cavités permettant de se perfectionner dans la connaissance du milieu et dans les techniques de progression. Les obstacles peuvent s'enchaîner. L'ensemble des verticales ne doit pas excéder quelques dizaines de mètres, de préférence en plusieurs tronçons. La présence d'eau ne doit pas entraver la progression du groupe, ni entraîner une modification de l'équipement des verticales.
- Classe 4 = toutes les autres cavités.

L'entraînement aux techniques spéléologiques suppose une pratique en milieux non souterrains, naturels ou artificiels. La classification ci-dessus est évidemment transposable aux sites de surface.

ANNEXE N°2

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE

Le public				
L'effectif				
Pré acquis du public				
Le lieu				
Objectifs de la séance				
	Obstacle n°1	Obstacle n°2	Obstacle n°3	Obstacle n°4
Objectif de l'atelier				
Moyen mis en œuvre				
Consignes				
L'équipement individuel à prévoir				
L'équipement collectif à prévoir				
Qui prend la première partie ?		Qui observe ?		
Qui prend la deuxième partie ?		Qui observe ?		
Qui passe les informations sur les acquisitions des élèves à la prochaine équipe ?				

ANNEXE N°3

EVALUATION D'UNE SEANCE

Evaluation de la séance :

évaluation du contenu :

régulation :

évaluation du découpage :

régulation :

Evaluation de son intervention :

communication avec le groupe :

régulation :

explications démonstration :

régulation :

choix et pertinence des consignes :

régulation :

équipement du site :

régulation :

Evaluation des élèves

repères de réussite :

régulation :

repères d'échecs :

régulation :

ANNEXE N°4

CONCEPTION D'UNE SEANCE

Situation initiale (collecte d'informations) :

Type de public :..... Age :..... Nombre de pax :.....

Attentes du public :..... Niveau de pratique :.....

Projet pédagogique (besoins, carences) :.....

Evaluation initiale :.....

Objectifs et sous-objectifs :

Objectif principal :.....

Sous-objectifs :.....

Organisation de la séance :

Contenu de la séance :.....

Découpage de la séance :.....

Auxiliaires éducatifs :

Jeux :..... Ateliers :.....

Exercices :.....

Consignes :

Consignes d'organisation :.....

Consignes de réalisation :.....

Consignes de sécurité :.....

Conditions de réalisation (logistique) :

Encadrement :..... Lieu d'activité :.....

Durée de la séance :..... Transports :.....

Matériel mis en œuvre :.....

Evaluation et régulation en cours de séance :

.....
.....
.....
.....

ANNEXE N°6

FICHE DE POSITIONNEMENT

Animation et encadrement :

Stagiaire :	Vu	A revoir	Acquis
Prendre en charge un groupe			
- accueil, communication, évaluation de la situation			
- présenter l'activité, la séance, donner l'envie			
- définir les objectifs d'une séance			
- mettre en place des éléments éducatifs, des exercices			
Gérer l'équipement des clients			
- distribution des équipements (méthode, rapidité)			
- adapter le matériel à la taille des clients			
- explications et démonstrations (cohérence, assimilation)			
Utiliser des consignes			
- choisir et communiquer les consignes nécessaires			
- savoir placer les consignes dans la séance			
- s'assurer de l'assimilation des messages			
Savoir se positionner dans ses interventions			
- pour expliquer, démontrer			
- parades, aides, assistances			
- position en sommet de verticale			
- vision périphérique, rapidité d'intervention			
Adapter des équipements à l'encadrement			
- périmètre de sécurité, stationnement du groupe			
- mains courantes (hauteur, tension, accessibilité)			
- tête de puits (confort, efficacité, fiabilité)			
- créer des ateliers techniques ludiques et dynamiques			
Gérer des ateliers et des exercices techniques			
- explications, démonstrations (cohérence, efficacité)			
- mains courantes (autonomie, sécurité)			
- technique de descente (autonomie au descendeur)			
- remontée à l'échelle ou aux bloqueurs			
- différents types d'assurages (descente, remontée)			
- escalade au bloqueur (autonomie, sécurité)			
Apporter des connaissances variées			
- connaissances liées à l'activité			
- découverte du milieu (informations adaptées)			
- qualité d'animation (dynamisme, jeux)			
Synthèses de séances			
- analyser, évaluer sa séance, ses élèves (réussites, échecs)			
- réguler son action d'enseignement (améliorer, modifier)			
- prévoir les séances futures (prospective)			
Secourisme			
- bilan et gestes d'urgences			
- gérer l'attente avec un blessé			
- déclencher un secours			

ANNEXE N°7

FICHE D'ÉVALUATION : Pédagogie pratique				
Éléments à contrôler				

Stagiaire :	cohérence	maîtrise	sécurité	observations
Prise en charge du groupe				
- accueil et communication				
- présentation de l'activité, de la séance				
- objectifs de la séance				
- éléments éducatifs choisis				
Gestion de l'équipement du groupe				
- distribution des équipements				
- démonstrations, explications				
Les différentes consignes				
- placement dans la séance				
- pertinence du choix des consignes				
- assimilation des messages par les élèves				
Positionnement du cadre				
- pour les explications, démonstrations				
- parades, aides, assistances				
- position en sommet de verticale				
- vision périf, capacité d'intervention				
Adaptation des équipements				
- mains courantes				
- sommet de verticale				
- création d'ateliers techniques				
Gestion des ateliers techniques				
- explications, démonstrations				
- mains courantes				
- techniques de descente				
- remontée échelle ou bloqueurs				
- assurage des descentes et montées				
- escalade au bloqueur (sécurité)				
Apports de connaissances				
- liés à l'activité, au milieu				
- adaptation du discours				
Synthèse de séance				
- capacités d'analyse et d'évaluation				
- régulation de la séance				
Comportement général				
- implication et participation				
- compréhension, assimilation				

ANNEXE N°8

EXAMEN FINAL

GROUPE B : EPREUVE PEDAGOGIQUE

Epreuve pratique (coefficient 2), Durée de 1 à 2 heures
Conduite d'une séance pédagogique sous terre avec un groupe

PEDAGOGIE PRATIQUE	Note
Préparation de la séance	
Objectifs (utiles) Cohérence objectif / moyens Mise en œuvre (dont matériel) Evaluation et critères de réalisation Sécurité (matériel et renseignement cavité)	5 points
Savoir être	
Communication Attitude sécurisante Prise en compte du groupe (relation, disponibilité)	5 points
Savoir faire	
Adaptation aux lieu, public, contraintes Conduite du groupe (organisation) Cohérence et clarté des consignes Temps moteur, gestion du temps, gestion de l'espace Sécurité (tâches annexes, choix des techniques)	5 points
Savoirs	
Connaissance du milieu et prévention Discours adapté au public Sécurité (risques liés à la pratique)	5 points
TOTAL GENERAL (sur 20 points)	

Nom du candidat :

.....

Nom et signature des jury :

.....

.....

Toute note inférieure ou égale à 10/20 doit être justifiée par écrit :

.....
.....
.....

ANNEXE 9

EXAMEN FINAL

GROUPE B : EPREUVE PEDAGOGIQUE

Epreuve orale (coefficient 1), Durée de 20 à 30 minutes

Analyse de la séance pédagogique

ANALYSE DE LA SEANCE		Note
Capacités d'analyse		
Bilan de la séance Analyse du public Analyse de sa propre évolution (placement) Analyse des apports et consignes	4 points	
Capacité d'expression		
Aptitude à formuler Connaissance des termes de pédagogie	4 points	
Capacité à évoluer		
Trouve des solutions aux problèmes rencontrés Amélioration du contenu de sa séance Capacité à modifier son comportement	4 points	
Capacité à établir un projet		
Inclure la séance dans un cycle Etablir une progression	4 points	
Connaissance des éléments de pédagogie		
Eléments didactiques Eléments méthodologiques	4 points	
TOTAL GENERAL (sur 20 points)		

Nom du candidat :

.....

Nom et signature des jury :

.....

.....

Toute note inférieure ou égale à 10/20 doit être justifiée par écrit :

.....
.....
.....

ANNEXE N°10

Positionnement de fin de stage pédagogique UF1 BEES spéléologie

NOM :

Compétences visées par l'unité de formation et par le stage en situation	Non acquis	Difficiles En cours	Acquis
Conception			
Prend en compte des caractéristiques des publics			
Relève et propose des enjeux éducatifs essentiels			
Utilise un référentiel didactique large et diversifié			
Utilise un référentiel didactique par niveau			
S'appuie sur différentes démarches et attitude pédagogiques			
S'inscrit dans une démarche de pédagogie par objectifs			
Défini des contenus cohérents			
Utilise une fiche de préparation.			
Mise en œuvre			
Repérage qualitatif des cavités ou sites de pratique			
Optimise la relation entre la logique de construction et la logique d'exploitation			
Equipe de façon sécuritaire			
Favorise la sécurité en clarifiant l'équipement			
Prévoit le confort des élèves			
Prévoit son propre confort			
Prévoit l'ensemble du matériel nécessaire à la sortie			
Prévoit d'optimiser les temps d'attente			
Prévoit des adaptations			
Conduite			
Assure une prise en main de qualité			
Présente, négocie et fait approprier les objectifs ou le projet			
Communique dans tous les registres et sur tous les thèmes			
Reste disponible au groupe dans les tâches d'équipement			
Sécurise dans son attitude et ses propos			
Favorise les temps moteurs			
Organise son groupe pour favoriser la sécurité			
Inclus la dynamique de groupe dans ses moyens pédagogiques			
Evaluation			
Donne aux élèves les moyens d'évaluer leurs résultats			
Valorise les progrès			
Se donne les moyens d'évaluer			
Utilise une fiche d'observation			
Analyse de façon méthodique une action d'enseignement			
Défend son bilan			
Se remet en question			
Etablit et utilise une fiche de positionnement			
Régulation			
Porte attention aux demandes et attitudes des élèves			
Prévoit des régulations			
Intervient sur un des paramètres physique de la tâche			
Redéfinit ses objectifs et ses contenus			
Réorganise sa séance en cours ou les prochaines séances.			
Individualise ses mises en situation			

ANNEXE N°11

Programme prévisionnel de l'UF1



Date	Matin	Après-midi	Fin de journée
Vendredi 1^{er} octobre	Ouverture de l'UF Pédagogie théorique	Repérage cavité + Technique d'encadrement	
Samedi 2 octobre	Pédagogie théorique 1 ^{er} réflexions sur mise en place des séances pédagogiques de l'UF	Repérage cavité + Technique d'encadrement	
Dimanche 3 octobre	Repérage cavité + Technique d'encadrement		
Lundi 4 octobre	Les publics particuliers : présentation des différents publics échanges des expériences de chacun		Préparation des séances
Mardi 5 octobre	Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : Préparation bivouac + bivouac avec 9 élèves Stagiaires 7-8-9-10-11 : séance sous terre avec public		Préparation des séances
Mercredi 6 octobre	Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : retour bivouac + didactique progression sur cordes Stagiaires 7-8-9-10-11 : séance sous terre avec public		Préparation des séances
Jeudi 7 octobre	Stagiaires 7-8-9-10-11 : Préparation bivouac + bivouac avec 9 élèves Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : séance sous terre avec public		Préparation des séances
Vendredi 8 octobre	Stagiaires 7-8-9-10-11 : retour bivouac + didactique progression sur cordes Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : séance sous terre avec public		
Lundi 11 octobre	Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : le ludique en spéléo : ateliers techniques + jeux Stagiaires 7-8-9-10-11 : séance sous terre avec public		Préparation des séances
Mardi 12 octobre	Stagiaires 7-8-9-10-11 : le ludique en spéléo : ateliers techniques + jeux Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : séance sous terre avec public		Préparation des séances
Mercredi 13 octobre	Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : prévention et secourisme Stagiaires 7-8-9-10-11 : séance sous terre avec public		Préparation des séances
Jeudi 14 octobre	Stagiaires 7-8-9-10-11 : prévention et secourisme Stagiaires 1-2-3-4-5-6 : séance sous terre avec public		
Vendredi 15 octobre	Les manques, les compléments Bilan		Fin de l'UF entre 17h et 18h

Effectif : 11 stagiaires et 4 formateurs

ANNEXE N°12

Programme prévisionnel de l'UF1

MERCREDI 5/03	<p>Accueil Présentation du stage Composition des groupes, présentation des publics supports les différents niveaux d'analyse de l'acte d'enseignement</p> <p>Analyse éducative de la spéléologie TD : expérience et motivation TD : classification des finalités éducatives en fonction des publics</p>	Repas CREPS	<p>Repérage Pour encadrement samedi 8</p>
JEUDE 6/03	<p>Analyse didactique de l'activité les domaines fonctionnels de l'acte moteur en spéléologie TD : détermination des niveaux de pratique et leurs caractéristiques</p>	Repas CREPS	<p>Repérage 2 avens</p>
VENDREDI 7/03	<p>Analyse pédagogique Les différentes approches pédagogiques La pédagogie par objectif La construction de cycles de séances et de situations TD : préparations de cycles et de séances Pour le samedi 8 et école primaire</p>	Repas CREPS	<p>13h45 Rencontre avec les résidents de Béthanie & les éducateurs</p> <p>Portique techniques d'encadrement</p>
SAMEDI 8/03	<p>G1 + G2 PEDA PRATIQUE COJ + RETRAITE SPORTIVE</p>		

MARDI 11/03	G1 + G2 PEDA PRATIQUE Ecole primaire de Laurac / portique + évent de Foussoubie		
MERCREDI 12/03	G1 préparation séances	Repas CREPS	G1 portique secours à personne et auto secours
	G2 Repérage 2 avens & grotte du Barry	G2 PEDA PRATIQUE Public particulier centre Béthanie / grotte du Barry	
JEUDI 13/03	G1 + G2 PEDA PRATIQUE Ecole primaire de Laurac / 2 avens		
VENDREDI 14/03	G1 Repérage cordier & loir		Bilan intermédiaire
	G2 repérage Rochas & Chasserou		Bilan intermédiaire

LUNDI 17/03	G1 Préparation de séances	Repas CREPS	G1 PEDA PRATIQUE Lycée agricole d'Orange/cordier Foussoubie
	G2 Prépa séances		G2 Prépa séances
MARDI 18/03	G1 Prépa séances	Repas CREPS	G1 Prépa séances + portique secours à personne et auto secours
	G2 PEDA PRATIQUE Lycée agricole d'Orange / Portique + 2 Avens		Préparation de séances
MERCREDI 19/03	G1 PEDA PRATIQUE Lycée agricole d'Orange portique / Rochas galerie de l'ours --- Pébres		
	G2 Repérage orage		G2 PEDA PRATIQUE Public particulier centre Béthanie / Orage
JEUDI 20/03	G1 PEDA PRATIQUE Lycée agricole d'Orange /grégoire fées -- fées grégoire		Repas au Mas
	G2 PEDA PRATIQUE Ecole primaire de Laurac / Grotte Nouvelle: + Chasserou		
VENDREDI 21/03	BILAN élèves BTS & Primaires	Repas CREPS	Bilan Rangement du matériel