



HAL
open science

**Conférence nationale de consensus sur l'aisance aquatique à 4, 5 et 6 ans. Volume 2/3: Revue de littérature sur l'aisance aquatique chez les 4-6 ans
Rapport remis à Madame la Ministre des Sports**

Fabien Camporelli, François Potdevin

► **To cite this version:**

Fabien Camporelli, François Potdevin. Conférence nationale de consensus sur l'aisance aquatique à 4, 5 et 6 ans. Volume 2/3: Revue de littérature sur l'aisance aquatique chez les 4-6 ans Rapport remis à Madame la Ministre des Sports. Ministère des Sports. 2020. hal-04290536

HAL Id: hal-04290536

<https://hal.science/hal-04290536>

Submitted on 16 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Rapport remis à
madame la ministre des sports

Conférence nationale de consensus sur l'aisance aquatique à 4, 5 et 6 ans

Février 2020

AISANCE
AQUATIQUE

**Conférence nationale de consensus
sur l'aisance aquatique à 4, 5 et 6 ans**

REIMS - 20 au 22 janvier 2020



MINISTÈRE DES SPORTS



**Conférence nationale de consensus
sur l'aisance aquatique à 4, 5 et 6 ans**

REIMS - 20 au 22 janvier 2020

Conférence nationale de consensus sur
l'aisance aquatique à 4, 5 et 6 ans

Volume 1/3 : Contributions des experts

Volume 2/3 : Revue de littérature

Volume 3/3 : Rapport du Jury

Février 2020

Christophe BLANC,
Responsable de projet

Jean Louis GOUJU
Président du jury

Revue de littérature sur l'aisance aquatique chez les 4-6 ans



MINISTÈRE DES SPORTS

Dirigée par

François POTDEVIN, Maitre de Conférences STAPS, habilité à diriger des recherches.

et

Fabien CAMPORELLI, Enseignant STAPS, doctorant en sociologie.

En collaboration avec :

Chris BUTTON,

Professeur en sciences du sport et de l'exercice, University of Otago, Dunedin, New-Zealand

Christophe SCHNITZLER

Maitre de Conférences STAPS, laboratoire « Sport et Sciences Sociales », Université de Strasbourg.

Robert STALLMAN,

Professeur Emérite, Norwegian School of Sport Sciences, Norway

Ilka STAUB,

Enseignante-chercheure, Deutsche Sporthochschule, Köln, Deutschland

Introduction

La problématique de l'aisance aquatique chez les enfants âgés entre 4 et 6 ans revêt un enjeu sociétal majeur. Les études épidémiologiques internationales, quels que soient les contextes géographiques, politiques, culturels et structurels, révèlent la vulnérabilité de cette tranche d'âge vis à vis des accidents de noyades (The Lancet, 2014). Considérée comme un véritable « tueur en série », la noyade décime annuellement plus de 372 000 personnes, et parmi eux, 175 000 jeunes de moins de 20 ans (OMS, 2012). De nombreux experts internationaux considèrent que la réalité est dramatiquement plus importante et annoncent qu'en réalité ces chiffres peuvent être doublés.

Lors du premier Congrès international de la noyade à Amsterdam (2002), celle-ci a été définie comme « *le processus par lequel une immersion dans un liquide dégrade le processus respiratoire* ». Les noyades sont alors catégorisées selon les effets de l'immersion : de conséquences non morbides, à des morbidités de plus en plus sévères, jusqu'au décès (Denny et al. 2019). Dans les rapports épidémiologiques français, les accidents de noyades sont divisés en deux catégories, ceux incluant morbidité ou pas, et ceux débouchant sur un décès.

L'enquête française NOYADES 2018 révèle une augmentation importante des accidents chez les enfants de moins de 6 ans par rapport à 2015 (332 *versus* 180), sans toutefois augmenter le nombre de décès toujours trop nombreux. Les piscines privées familiales représentent le lieu de danger potentiel le plus critique avec 75 % des décès répertoriés.

L'activité aquatique, mainte fois louée pour ses bénéfices sanitaires, dispose de deux visages. Suffisamment apprivoisée, l'eau peut devenir un lieu de pratique physique exceptionnellement riche et opportun pour s'engager durablement dans un mode de vie actif et sain. C'est entre 4 et 6 ans que peut débuter cette éducation au milieu aquatique, en construisant une relation positive avec cet élément, et acquérir les compétences fondatrices de pouvoirs moteurs futurs, propices à l'exploration d'espaces et de formats de pratiques, sources de plaisir et d'accomplissement de soi. Un « âge d'or » qui peut se révéler « sombre » si les enfants ne sont pas d'abord accompagnés (sécurité et surveillance), puis préparés à apprivoiser l'eau et ses dangers (instruction aux risques et formation aquatique). *Les protéger tout en les éduquant, les éduquer tout en les protégeant*, tel est le défi auquel sont confrontés l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

Le rapport présenté ici est une réponse à l'appel à candidature « *Revue de littérature sur l'aisance aquatique* » lancé par le Ministère des Sports dans la cadre d'une volonté politique d'améliorer qualitativement et quantitativement l'enseignement de la natation dès le plus jeune âge. Une conférence de consensus organisée à Reims les 20, 21 et 22 janvier 2020 réunira experts et responsables politiques sur la question de l'aisance aquatique chez les 4-6 ans. Afin d'aider les décideurs politiques à élaborer des préconisations, cette revue de littérature se base sur plus de 150 publications et rend compte également des stratégies d'éducation en France et dans le monde.

Informée officiellement le 16 octobre 2019 que notre candidature était retenue, notre équipe a rendu ses travaux le 17 décembre 2019. Investis depuis de nombreuses années dans la recherche liée à l'éducation aquatique, du plus jeune âge à l'âge adulte, nous avons tenté d'apporter les réponses issues des études et réflexions internationales et nationales aux 6 questions/thématiques posées lors de l'appel à projet :

- Thèmes 1 et 2 : Définition et finalités de l'aisance aquatique
- Thème 3 : Certification de l'aisance aquatique
- Thème 4 : Construction de l'aisance aquatique
- Thème 5 : Contexte matériel et institutionnel
- Thème 6 : Compétences à l'encadrement

Nos sources sont issues des bases de données scientifiques internationales (ERIC, Psycinfo, Web of Science, Pubmed, ISIDORE, Open Edition, Google Scholar) et nationales (CAIRN, Revues.org, Persée, Thèses.fr, Légifrance, Archives-ouvertes) ; des communications issues des congrès organisés par la « Life Saving Fondation » et le « Biomechanics and Medicine in Swimming » ; de résultats issus de nos propres recherches ; et de dispositifs d'éducation des jeunes enfants accessibles sur le web.

François Potdevin

Chris Button

Robert Stallman

Fabien Camporelli

Christophe Schnitzler

Ilka Staub

Sommaire

Introduction

PAGE 7

Présentation de l'équipe

PAGE 11

Thèmes 1 et 2 « Définition et finalités de l'aisance aquatique »

PAGE 15

L'aisance aquatique : pertinence d'un concept à finalités multiples

1. Aisance Aquatique : un concept pertinent pour organiser l'enseignement de la natation chez les jeunes enfants ?
 2. Des concepts multi-niveaux utilisés dans la littérature scientifique
 3. Les cadres théoriques mobilisés dans les recherches relatives aux apprentissages aquatiques chez le jeune enfant.
 4. Les cadres théoriques mobilisés dans la prévention de la noyade chez le jeune enfant.
 5. Des études axées sur les premiers apprentissages aquatiques justifiées par des enjeux essentiellement sécuritaires
 6. L'enseignement de la natation chez les 4-6 ans comme une expérience éducative globale à enjeu social
 7. Éléments de synthèse
-

Thème 3 « Certification de l'aisance aquatique »

PAGE 31

Certifier : un acte fort et lourd de conséquences si des précautions ne sont pas prises

1. Certifier une « aisance aquatique » pour limiter les risques d'accidents ?
 2. Existe-t-il des marqueurs de « protection » pour « limiter » des risques d'accidents ?
 3. Quel niveau peut-il être attendu chez les 4-6 ans et quels outils utiliser pour les évaluer ?
 4. Quelle logique pour construire des tests de certification ?
 5. Comment sont certifiées les compétences aquatiques au niveau international ?
 6. Éléments de synthèse
-

Thème 4 « Construction de l'aisance aquatique »

PAGE 49

Construire des compétences aquatiques : un chantier multi-niveaux à destination des enfants et des parents

1. Description d'une méthodologie pour accéder aux données objectives relatives à la construction de compétences aquatiques chez les 4-6 ans.
2. Existe-t-il un âge optimal pour apprendre à nager ?
3. Les habiletés motrices et compétences aquatiques visées par les interventions destinées aux 4-6 ans
4. Quels types d'interventions proposer à des 4-6 ans ?

5. Quelles interventions proposer à destination des parents ?
 6. Exemples de programme de formation pour les 4-6 ans.
 7. Éléments de synthèse
-

Thème 5 « Contexte matériel et institutionnel »

PAGE 73

Une politique publique protéiforme et des normes éducatives pointilleuses

1. L'aisance aquatique : une priorité nationale mais une histoire de rivalités
 - 1.1. L'État, propriétaire du problème public de la noyade ; les collectivités territoriales, propriétaires des bassins
 - 1.2. Des acteurs publics complémentaires et rivaux
 - 1.3. Le marché de l'aisance aquatique convoité par des acteurs privés : « la natation en partage »
 2. Enseigner l'aisance aquatique aux 4-6 ans en France
 - 2.1. Les normes de l'aisance aquatique, résultat d'un processus de correction contre l'accident de noyade
 - 2.2. Enquête sur les projets pédagogiques français : un ordre scolaire pointilleux à la recherche d'efficacité et de sécurité
 - 2.3. Les alliances éducatives autour de l'aisance aquatique
-

Thème 6 « Compétences à l'encadrement »

PAGE 127

Savoirs transmis et savoirs mobilisés : les cultures professionnelles de l'aisance aquatique

1. Le paysage de l'encadrement et de l'enseignement à l'aisance aquatique
 - 1.1. La diversité des lieux de pratiques de l'aisance aquatique
 - 1.2. Les professionnalisations multiples de l'aisance aquatique
 2. Dispositions professionnelles en acte et cultures de métier autour de l'aisance aquatique
 - 2.1. Savoirs transmis en formation et savoirs mobilisés en situation : professionnalités et poids des cultures professionnelles
 - 2.2. Le traitement interprofessionnel de l'aisance aquatique : une coopération qui dévoile des normes professionnelles spécifiques
-

Conclusion

PAGE 175

Bibliographie

PAGE 179

Présentation de l'équipe

François POTDEVIN

Enseignant chercheur et formateur, investi dans la recherche concernant la pédagogie et la didactique scolaire de la natation, l'éducation aux compétences aquatiques et à l'engagement durable dans les activités physiques natatoires. Il publie à la fois des articles dans les revues scientifiques et de vulgarisation professionnelle.

Potdevin F, Jomin Moronval S, Pelayo P, Dekerle J. (2018). What is the best swim stroke to master for beginners in water safety test ? *European Physical Education Review*, 25(1), 174-186

Pelayo P et Potdevin F. (2018). *La Natation, comme une aventure physique de pleine nature*. In, A Suchet & JM Meyre, Les activités sportives de nature à l'école, éditions AFRAPS

Potdevin F, Pelayo P. (2014). *Les stratégies d'éducation à la sécurité chez les apprentis nageurs*. In Lebihain D, La surveillance des piscines publiques. Editions Dalloz. ISBN 978-2-24-713528-8, p 188-195

Potdevin F, Pelayo P. (2012). *Manuels de Natation(s) : développer ses connaissances*, Editions Amphora. ISBN : 978-2-85180-832-5

Potdevin F, Maillard D, Pelayo P. (2014). Savoir nager: une impossible certification? *Revue EPS* 361, p 47-48.

Potdevin F et collectif la Grande évasion. (2008). *Quitter le monde des non nageurs...pour un monde meilleur*. Ouvrage, L'EPS une discipline et des professeurs en mutation, sous la direction de Y Dufour. Collection Debeyre N3, AEEPS régionale de Lille.

Potdevin F, Pelayo P. (2006). Vivre des coordinations différentes pour nager plus vite et plus longtemps en crawl. *Revue EPS*, 321, 50-54.

Potdevin F, Pelayo P, Dupont M, Maillard D. (2005). Pour maîtriser le savoir nager en sixième. *Revue EPS-1*, 123, 28-30.

Potdevin F, Pelayo P, Maillard M, Kapusta P. (2005). La grande évasion: une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficulté. *Revue EPS* 312, 34-38.

Fabien CAMPORELLI

Professeur EPS, investi dans la recherche relative à la sociologie des groupes professionnels (MNS).

Camporelli F. & al. (2017). *Être MNS ... aujourd'hui et demain. Un métier, des missions, des compétences*, Edition Revue EPS, Paris.

Camporelli F, Genty M. (2014). *Le développement de l'offre aquatique : que seront les piscines de demain*, Actes des 5èmes Journées Spécialisées de Natation, Lille.

Camporelli F, Genty M. (2013). Vers une redéfinition des fonctions de la piscine, *Revue EPS* n° 359, Paris.

Camporelli F, Bisiaux M, Pelayo P. (1999). *Évolution des différentes vitesses de nages en crawl chez les jeunes nageurs en fonction de l'âge et du sexe*, 2ème Journées Spécialisées de la Natation, 02-03 décembre, Liévin, France.

Camporelli F, Bisiaux M, Pelayo P. (1999). *Évolution des vitesses de nages en fonction de l'âge et du sexe en quatre nages*, 2ème Journées Spécialisées de la Natation, 02-03 décembre, Liévin, France.

Chris BUTTON

Professeur à l'Université d'Otago à Dunedin en Nouvelle Zélande, ses domaines de recherche sont liés à l'acquisition des habiletés motrices, notamment dans les habiletés aquatiques à des fins d'éducation à la sécurité en piscine et en eau libre. Il publie à la fois des articles dans les revues scientifiques et des ouvrages à destination des professionnels et des étudiants.

Bibliographie en lien avec l'AAP

Button C, Button A, Jackson AM, Cotter J, Maraj B. (2019). Teaching Water Skills for Life to children in open water environments. In S. Mandic & K. Coppell (Eds.), *Proceedings of The Active Living and Environment Symposium (TALES): Linking Transport, Health and Sustainability*. (pp. 41). Dunedin, New Zealand: University of Otago.

Button C, Button A, Jackson AM, Cotter J, Maraj B. (2019). *Developing a first principles approach to educating water skills for life to children*. 46p. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10523/8981>

Schnitzler, C., Button, C., Seifert, L., Armbrust, G., & Croft, J. L. (2018). Does water temperature influence the performance of key survival skills? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(3), 928-938. doi: [10.1111/sms.12997](https://doi.org/10.1111/sms.12997)

Brouwer, L., Button, C., de Poel, H., & Schnitzler, C. (2017) Adaptations to water treading patterns under various aquatic conditions. In N-G. Kim, W. Kim, H.C. Chung, & K. Shin (Eds.), *Proceedings of the 19th International Conference on Perception and Action*. (pp. 71). July 5-8, 2017.

Button C, Button A, Jackson AM, Cotter J, Maraj B. (2019). Teaching Water Skills for Life to children in open water environments. In S. Mandic & K. Coppell (Eds.), *Proceedings of The Active Living and Environment Symposium (TALES): Linking Transport, Health and Sustainability*. (pp. 41). Dunedin, New Zealand: University of Otago.

Button C, Button A, Jackson AM, Cotter J, Maraj B. (2019). *Developing a first principles approach to educating water skills for life to children*. 46p. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10523/8981>

Button, C. & Croft, J. (2017). Sports science needs more interdisciplinary, constraints-led research programmes: The case of water safety in New Zealand. Commentary on "Towards a Grand Unified Theory of Sports Performance" *Human Movement Science*, 56, 157-159. Schnitzler, C., Button, C.,

Button, C., McGuire, T., Cotter, J., and Jackson, A-M. (2017). Assessing water survival skills competency of children. Report commissioned by Water Safety New Zealand. 17th July, 2017.

Button, C., Schofield, M., & Croft, J. (2016). Distance perception of humans in an open water environment: Analysis of individual differences. *Attention, Perception and Psychophysics*. 78, 3, 915-922.

Button, C. (2016). Aquatic locomotion: Forgotten fundamental movement skills? *The Physical Educator*, 49, 1, 8-10.

Croft, J. & Button, C. (2015). Interacting Factors Associated with Male Drowning in New Zealand. *PlosONE*. 10(6), e0130545

Christophe SCHNITZLER

Enseignant chercheur à l'université de Strasbourg, ses recherches s'intéressent aux apprentissages moteurs et aux adaptations du comportement à des variations de l'environnement. Il publie à la fois dans les revues scientifiques et professionnelles dans le domaine des apprentissages et de l'entraînement en natation.

- Schnitzler C., et al. (2018). Does Water temperature influence the performance of key survival skills? *Scandinavian Journal of Sports Medicine*
- Schnitzler C, Button C, Croft JL & Seifert L. (2015). A New Qualitative Typology to Classify Treading Water Movement Patterns. *J Sports Sci Med*, 14(3), 530-535.
- Schnitzler C, Potdevin F. (2017). *Caractériser le niveau des nageurs lors d'un survie : quelles étapes et quels repères de progressivité ?* Biennale de l'AE-EPS
- Schnitzler C, Button C, Seifert L, Croft J. (2014): Analysing expertise through data mining: an example based on treading water. *Journal of Sport Sciences* (impact factor: 2.5, Q1, sampra B)

Robert STALLMAN

Professeur émérite de la Norwegian School of sport Science en Norvège,

- Stallman Robert Keig; Moran, Kevin Dr; Quan, Linda; and Langendorfer, Stephen (2017) "From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future," *International Journal of Aquatic Research and Education: Vol. 10 : No. 2 , Article 3.*
- Stallman, R.K., Junge M, & Blixt T. (2008). The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 372-382.
- Stallman, R.K., Laakso, B., Horneman, E. (2013). *Quantifying the Increased Challenge to Swimming Skill Imposed by Clothing*. Conference Abstracts; World Conference on Drowning Prevention(p.100). Potsdam, Germany, 20-22ndOctober, 2013.
- Stallman, R.K., Laakso, B., Kjendlie, P.L. (2011). *A Comparison of Performance on a 200m Combined Test –With and Without Outer Clothing*. Conference Abstracts; World Conference on Drowning Prevention (p.119). Da Nang, Vietnam, 10-13thMay, 2011.
- Stallman, R.K., Dahl, D., Moran, K., & Kjendlie, P.L (2010). *Swimming ability perceived competence and perceived risk among young adults*. In P-L. Kjendlie, R. Stallman, and J. Cabri, (Eds.) Proceedings of the XI Int. Symposium for Biomechanics and Medicine in Swimming(pp. 377-379).16-19thJune, Norwegian School of Sports Science, Oslo.
- Stallman, R.K., Major, J., Hemmer, S., & Haavaag, G. (2010). *Movement Economy in Breaststroke Swimming: A Survival Perspective*. In P-L. Kjendlie, R. Stallman, and J. Cabri, (Eds.) Proceedings of the XI Int. Symposium for Biomechanics and Medicine in Swimming(pp. 379-381), 16-19thJune, Norwegian School of Sports Science, Oslo.
- Stallman, R.K., Moran, K., Brenner, R.A., & Rahman, A. (2014). *Swimming and water survival competence*. In J.J.L.M. Bierens (Ed.) Drowning: Prevention, rescue, treatment (Part III, pp.197-206), 2nd ed. Heidelberg: Springer-Verlag GmbH & Co.KG

Ilka STAUB

Enseignante chercheuse à la Deutsche Sportschule à Cologne, ses recherches s'intéressent à l'acquisition des premières habiletés aquatiques chez les jeunes enfants et aux stratégies d'enseignement des compétences aquatiques.

Staub I. (2018). *How reliable are pre-swimming skill assessments in relevant peer groups?* Conference: XIIIth International Symposium on Biomechanics and Medicine in Swimming proceedings : state of the art of swimming science in 21st century; Tsukuba, Japan.

Staub I, Laux S, ..., Vogt T. (2017). *Development of an easy to apply assessment tool for pre-swimming skills: A method approach in (pre)school children.* Conference: Annual Congress of the European College of Sport Science; Bochum/Germany

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Thèmes 1 et 2. Définitions et finalités

L'aisance aquatique : pertinence d'un concept à finalités multiples ?

La définition d'un concept sans le rattacher à ses finalités d'utilisation nous paraissait difficilement concevable. D'autant que l'enjeu de cette revue de littérature sur la question d'un savoir nager spécifique à une classe d'âge est d'aider les décideurs politiques à mieux organiser cette éducation aquatique, tant dans ses dimensions didactiques et pédagogiques, qu'organisationnelles et structurelles. L'analyse de la littérature internationale, que nous avons explorée dans les différentes bases de données académiques, s'est donc attachée à identifier les fondements théoriques et enjeux sociétaux des recherches relatives à l'enseignement de la natation dans les classes d'âges de 4 à 6 ans. Nous avons également exploré les propositions pédagogiques et les curriculums des programmes aquatiques les plus référencés.

Le terme aisance a évolué au cours du temps et représente aujourd'hui « *un état de facilité* » (Académie française), « *une absence de peine* » (Littré). Être à l'aise dans l'eau chez les 4-6 ans signifierait en premier lieu ne pas ressentir de difficultés ou d'obstacles lors d'expériences en milieu aquatique. Une première approche reviendrait donc à identifier les difficultés auxquelles font face les jeunes enfants lors de leurs premières expériences aquatiques. A ce sujet, les rapports épidémiologiques menés en France depuis 2001 par l'Institut de Veille sanitaire puis Santé publique France permettent une première identification des difficultés rencontrées. De façon assez consensuelle à l'internationale, de nombreux chercheurs ont adopté les positions de Stallman et al. (2008) invitant à élaborer les curriculums de formation, non pas à partir de conceptions sur le savoir nager ou toutes autres notions tentant de définir un état d'éducation aquatique, mais de construire ces curriculums en identifiant clairement les causes d'accidents de noyades des populations visées par ces programmes. Selon Stallman (2019), la majorité des programmes d'éducation relatifs à l'enseignement de la natation seraient davantage liés à des croyances et des convictions qu'à des éléments prouvés scientifiquement. Un des enjeux de notre travail sera de dépasser ce constat.

1. Aisance Aquatique : un concept pertinent pour organiser l'enseignement de la natation chez les jeunes enfants ?

« *Savoir se déplacer sur 50 mètres, en eau profonde, sans matériel de flottaison, avec aisance* », ainsi était défini le nageur en France à partir de 1965¹ selon une circulaire de l'éducation nationale. L'aisance apparaissait alors comme un trait qualifiant le nageur, et le brevet de 50 mètres a été et reste encore aujourd'hui un des marqueurs de l'acquisition de ce savoir en France. La traduction anglaise de l'aisance aquatique peut prendre plusieurs formes (« aquatic ease », « aquatic comfort », « water facility », « to be comfortable in the water », « to be easy in the water », et les différentes déclinaisons de ces termes...). Les recherches dans les bases de données traditionnelles (ERIC, Psyc-info, Scopus, Web of sciences...) montrent que ce concept d'aisance n'est pas utilisé, sauf lorsqu'il s'agit de recherches technologiques sur les équipements du nageur, l'effet de balnéothérapie ou l'analyse de qualité d'environnements air-eau. Au niveau international, la notion « d'aisance aquatique » ne représente pas un concept qui mobilise les réflexions et recherches de la part de la communauté scientifique.

Nous avons donc exploré les termes les plus associés à cette tranche d'âge dans les bases de données scientifiques les plus exploitées dans l'exercice d'une analyse de littérature systématique. Les mots clés suivants ont été utilisés : "water safety", "water skills", "swimming literacy", "aquatic literacy", "water competence", "survival skills", "swimming teaching", "can swim", "drowning prevention", "aquatic program », « foundational swimming skills. Les résultats montrent une littérature extrêmement riche, couvrant l'ensemble des tranches d'âge. Nous avons alors décliné l'ensemble des termes cités avec la tranche d'âge des « 4-6 ans » et les qualificatifs de « pre-school », « early learning », « pre requisite skill level ».

¹ Circulaire 253du18juillet1965,paruauB.O.n°65-154 bis du18octobre 1965

2. Des concepts multi-niveaux utilisés dans la littérature scientifique

Notre recherche nous a conduit à analyser plus d'une centaine d'articles en relation avec l'éducation aquatique chez les petits. Plusieurs concepts semblent largement mobilisés dans la littérature et apparaissent comme des éléments fondateurs de stratégies d'éducation aquatique.

Un premier niveau de concept est ancré dans le domaine de la motricité. On peut noter la fréquence de notions types « *swimming ability* », « *swimming skills* », « *aquatic skills* », « *survival skills* », « *rudimentary skills* », « *water readiness* », « *pre-requisite skill level* », « *swimming proficiency* ». Cette terminologie axe la réflexion sur les indicateurs comportementaux et ce qu'il y a à apprendre pour évoluer en milieu aquatique avec une sécurité accrue. Les finalités sont de deux ordres. Majoritairement, les enjeux relevés sont clairement annoncés comme sécuritaires et ont pour objectifs d'équiper le jeune enfant pour limiter les risques de noyades. Dans une moindre mesure les buts poursuivis renvoient à l'acquisition d'une motricité de référence permettant d'accéder plus rapidement à d'autres habiletés, notamment sportives comme les nages codifiées. Plus rares sont les études qui mettent en avant chez les enfants de 4 à 6 ans l'effet sur la forme physique, le développement harmonieux de la motricité, le développement de la sociabilité, de l'estime de soi et de la confiance (Grosse, 2008)

Des concepts d'un deuxième niveau sont utilisés comme : « *drownproof* » (Tremblay et al., 2018), « *drowning prevention* » et surtout le concept de « *water competence* » développé par Langendorfer et Bruya (1995), Langendorfer (2014), Stephen et Langendorfer, (2015) et plus récemment par Stallman et al. (2017). A ce niveau de conceptualisation, la compétence aquatique révèle une capacité à faire face à une expérience aquatique dangereuse mettant en péril les échanges respiratoires en mobilisant des ressources motrices, mais aussi cognitives (prendre des décisions, connaissances sur le milieu aquatique et humains alentours) et affectives (gérer ses émotions). Notons que l'identification de 15 compétences aquatiques par Stallman et al. (2017) a été largement reprise dans de nombreux curriculums d'éducation aquatique et représente un des postulats de base dans les recherches récentes liées à l'éducation aquatique à des fins sécuritaires.

Water Competencies

1	Safe entry competence a) Entry into water b) Surface and level off	9	Clothed water competence
2	Breath control competence Integrated and effective breathing	10	Open water competence
3	Stationary surface competence a) Buoyancy control: floating b) Treading water	11	Knowledge of local hazards competence
4	Water orientation competence a) Roll from front to back, back to front b) Turn, L & R, on front & back	12	Coping with risk competence - awareness, assessment, avoidance
5	Propulsion competence a) Swim on front b) Swim on back and/or side	13	Assess personal competence
6	Underwater competence a) Surface dive b) Underwater swimming	14	Rescue competence a) Recognize a drowning person b) Assist a drowning person safely
7	Safe exit competence	15	Water safety competence a) Attitudes b) Values
8	Personal flotation device (PFD/lifejacket) competence		

Figure 1. Liste des 15 compétences à développer tout au long de la vie selon Stallman et al. (2017)

Enfin, le concept de « Physical literacy » proposé par Whitehead en 2001) représente un méta concept représentant «*la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique durant toute sa vie* » (Tremblay et al., 2018). La dimension aquatique ou « Aquatic literacy » prend place dans un ensemble reliant motricité aquatique, connaissances sur l'environnement, attitudes et motivations positives pour s'engager dans des efforts aquatiques. Dans ce cadre, les études restent encore relativement peu nombreuses pour rendre compte d'une éducation aquatique pour un engagement dans ce milieu tout au long de la vie (Button, 2016). Si les études dans ce domaine n'ont pas été identifiées dans les tranches d'âge de 4 à 6 ans, elles ont été explorées chez les populations adultes pratiquant la natation de loisirs en autonomie (Potdevin et al., 2013).

3. Les cadres théoriques mobilisés dans les recherches relatives aux apprentissages aquatiques chez le jeune enfant.

Selon Langendorfer et al. (2009), les recherches relatives à l'enseignement de la natation chez les petits se sont ancrées dans différentes théories qui influencent l'ensemble des programmes de formation aquatique.

Les premières études relatives à la question de l'âge pour apprendre à nager se sont placées dans le cadre des théories maturationnistes initiées par Gesell & Thompson (1929). Dans cette forme de pensée, on considère que les comportements, comme les habiletés aquatiques, évoluent à travers le temps dans une chronologie totalement inhérente à la maturation du système nerveux central. Dans cette optique, il est inutile de débiter l'apprentissage d'habiletés spécifiques avant que l'âge ne corresponde à celui où le système nerveux central est prêt à l'acquérir. Par exemple Mc Graw (1935, 1939) montre qu'un enfant peut acquérir ses premières habiletés rudimentaires aquatiques comme « ramer » avec les bras sur le ventre lorsqu'il acquiert parallèlement ses premières habiletés locomotrices terrestres (ramper, s'asseoir, marcher). Elle étudie également en 1945 l'évolution de « la nage réflexe » vers une nage plus organisée entre 2 semaines et 18 mois. Dans le même ordre d'idée, Mead (1930), lors d'études sur les peuples aborigènes du Pacifique Sud, rapporte que les enfants apprennent à nager approximativement lorsqu'ils apprennent à marcher. Cette vision d'un développement moteur nécessaire avant l'apprentissage des premières habiletés est aujourd'hui encore présente dans des programmes de formation comme ceux de la CNCA (Council for National Cooperation in Aquatics, 1985) stipulant qu'il est nécessaire que l'enfant ait acquis la stabilité de la tête et du tronc, ainsi que la capacité à contrôler sa respiration de façon volontaire avant de le familiariser au milieu aquatique. Cette précaution est également avancée par Langendorfer et Bruya (1995) en considérant que les premiers apprentissages aquatiques ne peuvent avoir lieu avant l'acquisition de la station assise, la maîtrise d'un équilibre statique en position debout et la capacité à se déplacer en marchant. Ces auteurs proposent une évolution progressive d'une nage de « petit chien » vers un crawl ou une brasse de plus en plus organisée. Notons que les auteurs princeps comme Mc Graw ou Mead envisageaient déjà le développement moteur comme une interaction entre expériences vécues et maturation intrinsèque neuro musculaire.

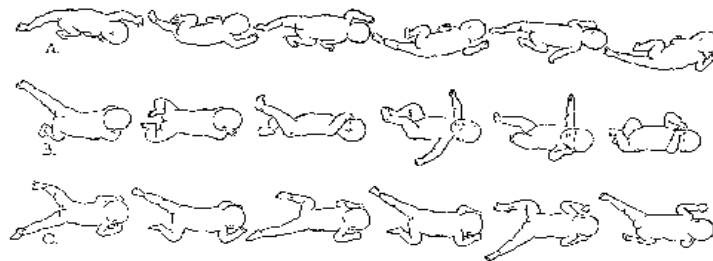


Figure 2. Trois phases de développement de la nage : réflexe (2 semaines) , désorganisée (5 mois) et volontaire (15 mois) chez le jeune enfant selon Mc Graw (1945)

Les théories dites empiriques reposent sur un postulat opposé : ce sont les expériences vécues dans des environnements qui permettent la transformation de la motricité aquatique. L'apprentissage des habiletés aquatiques n'est possible que par des expériences, si possible ciblées et enseignées. Selon Langendorfer (2014), cette vision des choses est la plus répandue dans le monde de l'éducation aquatique et organise et structure la majorité des programmes de formation quelles que soient les institutions (scolaire, croix rouge, YMCA, fédérations...). Langendorfer (2015) décrit l'évolution des concepts utilisés dans l'enseignement de la natation chez les petits et leurs connections avec des modèles en psychologie de l'éducation. Selon cet auteur, le concept de « aquatic readiness » véritable préparation à l'apprentissage illustre les théories constructivistes (Bruner, 1966 ; Piaget, 1947) considérant que le sujet construit lui-même de nouveaux schèmes de pensées ou d'actions en fonction d'interactions et d'expériences avec l'environnement. Dans cette optique, l'enfant apprend selon des étapes et des modes d'organisation ordonnés dans le temps. Ces auteurs montrent par exemple que les mouvements de bras raccourcis type petit chien précèdent des mouvements à plus longue trajectoire vers l'arrière ; ou que les mouvements de pédalage de jambes précèdent ceux du battement (Langendorfer et Bruya, 1995). Un des principes d'éducation est alors d'identifier l'étape dans laquelle se situe l'apprenant à l'instant « t » afin de lui proposer des expériences lui permettant d'évoluer dans une étape supérieure d'organisation (cognitive ou motrice).

Bruner propose le concept de « *Spiral organization for learning* », en concevant des programmes de formation consistant à faire « cheminer » l'apprenant dans différentes dimensions de l'apprentissage visé, de tâches simples vers des plus complexes, et par paliers. En France, les conceptions du développement du nageur par étapes clés (Catteau, 2008) s'inscrivent clairement dans cette vision constructiviste de l'apprentissage. Notons que dans l'ensemble des programmes, il s'agit bien d'une interaction entre les modèles maturationnistes (âge à lequel il faut apprendre) et les modèles empiristes (vivre des expériences impactantes) qui permettent d'acquérir un « savoir nager » ou des « habiletés aquatiques » de façon durable.

Enfin, le modèle le plus récent structurant la vision de l'acquisition d'habiletés aquatiques ou de compétences aquatiques est celui du cadre de « l'écologie dynamique », et plus particulièrement « l'approche par contraintes » (Newell, 1986). Dans cette optique savoir nager n'est pas conçu comme un savoir indélébile mais comme une capacité d'adaptation émergente d'un réseau de contraintes liées à la tâche (rester sur place, changer d'équilibre, nager vite ou économiquement, ...), à l'organisme (densité, couple de redressement, vécu antérieur, connaissances sur l'environnement ...) et à l'environnement (eau froide, eau tempérée, eau calme, milieu artificiel, naturel...). Cette capacité d'adaptation est considérée comme pouvant varier en fonction de l'âge, de l'entraînement, de la répétition des expériences, de l'état de fatigue ou de l'environnement. Mais elle peut aussi varier totalement selon l'apparition d'une contrainte nouvelle (eau froide, tomber habillé, etc..). Ancrer la réflexion dans ce paradigme lors des premiers apprentissages aquatiques implique d'envisager les tâches et les environnements aquatiques les plus propices à développer des adaptations pertinentes, mais aussi de considérer que toutes circonstances imprévues peuvent faire émerger une situation à risques (Langendorfer, 2014). Dans cette optique, l'utilisation de *scenarii* à risques subjectifs dans lequel les apprenants doivent s'adapter spontanément (chute arrière, surplace imprévu, recherche d'objets imprévus, ...) développent des capacités d'adaptation mobilisant ses ressources motrices, cognitives affectives pour consolider les compétences aquatiques (Button et al., 2019).

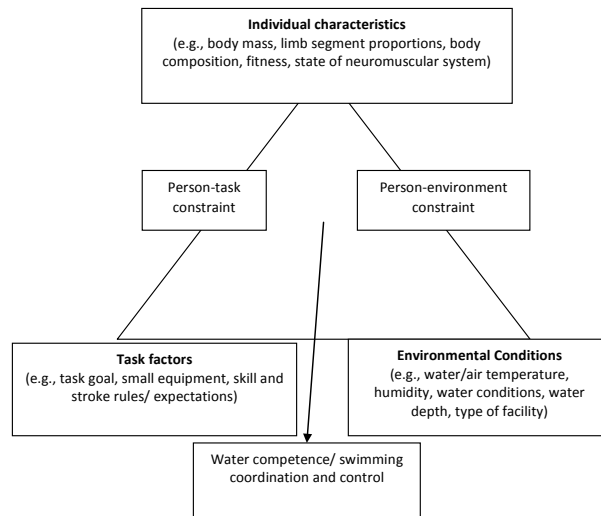


Figure 3. Modélisation de la compétence aquatique selon Langendorfer (2014) inspiré de Newell (1986).

4. Les cadres théoriques mobilisés dans la prévention de la noyade chez le jeune enfant.

Si un lien plus ou moins explicite existe entre les études ou programmes d'éducation aquatique et les cadres théoriques relatifs à la motricité du jeune nageur, cela semble beaucoup moins fréquent dans les études qui s'intéressent directement à la prévention de la noyade selon une approche globale. Selon Denehy et al. (2017), ce manque de cadrage théorique ne permet pas de comprendre de façon claire les bonnes pratiques et leurs fondements. Dans une méta-analyse Leavy et al. (2016) confirment ce constat à partir de 15 études sélectionnées dans une base de plus de 25000 études portant sur des stratégies de prévention de noyades. Ils confirment que la majorité des programmes de prévention et l'évaluation de leurs effets se mettent en place sans recourir à des modèles théoriques du comportement des jeunes enfants ou de leurs parents vis à vis des risques, des croyances sur le monde aquatique, ou sur l'impact de campagnes de prévention. Parmi les rares études, Denehy et al. (2017) explorent à partir de la théorie du « Health Belief Model » (modèles des croyances en santé, Rosenstock, 1974) l'impact d'une campagne vidéo sur le risque de noyades chez les moins de 5 ans (vidéo accessible à www.youtube.com/watch?v=XC95OAOJaY0) chez les mères d'enfants. Les résultats principaux mettent en évidence que les campagnes vidéo doivent : 1) augmenter la perception

du risque de noyades et la sévérité des conséquences en mettant en scène des parents auxquels la cible peut s'identifier, notamment par le recours à des « histoires vraies », 2) le message doit être à la fois court et très clair sur son objet, 3) le message doit donner confiance en la capacité d'agir pour diminuer les risques de noyades et en donnant des pistes d'action, 4) le message doit capter l'attention parmi le flot d'informations transmises dans le monde des communications en utilisant des célébrités .

5. Des études axées sur les premiers apprentissages aquatiques justifiées par des enjeux essentiellement sécuritaires

La grande majorité des études centrées sur les apprentissages aquatiques des 4-6 ans, souvent dénommés « pre-schoolers » dans la littérature scientifique, sont contextualisées et justifiées par la vulnérabilité de cette population face aux noyades. On note en effet des taux d'accidents sur 100000 personnes rapportés à l'âge qui double voire triple sur cette tranche d'âge spécifique (Brenner, 2001, 2003). Dans l'ensemble des pays développés ou en voie de développement, la noyade apparaît donc comme un fléau mortel pour cette tranche d'âge et justifie l'ensemble des programmes d'intervention et des programmes de recherche. Notons que dans de nombreuses études internationales, les variables liées aux origines ethniques minoritaires du pays font partie des variables clés et montrent de larges effets sur les taux de vulnérabilité qui peuvent être négatifs (Brenner et al., 2009 ; American Academy of Pediatrics Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention, 2010 ; Leavy et al., 2016; Irwin et al., 2016) ou positifs en conditionnant dès la petite enfance une interdiction à s'engager dans l'environnement aquatique. En France, la tranche d'âge des 4-6 ans se révèle particulièrement en danger dans les piscines privées familiales tels en témoignent les rapports épidémiologiques français depuis 2001. Ce phénomène est relativement commun à l'ensemble des pays développés dits « à hauts revenus ».

On peut toutefois noter des variations dans les enjeux annoncés. Certains programmes communiquent clairement leur qualité de « drownproof », avec des leçons considérées comme de véritables « plans anti-noyades » («ISR Self-Rescue® Survival Swimming Lessons, . <https://www.infantswim.com/>) dès l'âge de 6 mois en basant les contenus essentiellement sur la capacité à se mettre sur le dos à partir de n'importe quelle position. Ce programme, en

particulier, a reçu de nombreuses critiques. Les liens entre une seule habileté aquatique et la diminution des risques de noyades n'ayant jamais été validée.



Figure 4. Le programme ISR (Infant Swimming Resource) est basé sur l'acquisition de retrouver la flottaison dorsale à partir de n'importe quelle position

D'autres programmes chez les petits contextualisent leurs interventions comme une véritable préparation pour des apprentissages futurs : les termes évoqués sont « aquatic readiness » ou « foundation skills » et ont pour objectif de construire les « fondations » des futures compétences aquatiques (Langendorfer et Bruya, 1995 ; Programme « Puddle Ducks », « Turtle tots », « Water Babies » ;...) ou des modes de nages réglementées. Enfin, certains programmes se basent essentiellement sur la construction de « water competence » en associant systématiquement l'apprentissage de nouvelles habiletés motrices (entrée et sortie d'eau, déplacement en surface et en immersion, flottaison et surplace) et l'acquisition de connaissances sur les dangers du milieu et les conduites à tenir en cas de baignade et d'accidents (Water life program, Nouvelle Zélande,) <https://waterskills.org.nz/>)

La littérature internationale et les institutions ont été fortement marquées par les travaux de Stallman et al. (2008) : « *The causes of drowning should dictate the way we teach swimming and what children should learn. Weak or missing skills, attitudes or knowledge are causal elements in precipitating drowning episodes* ». De ce point de vue, ce sont les causes des noyades et les contextes accidentogènes qui doivent être à la base des réflexions pour

concevoir des plans de formation, plutôt que des croyances ou des convictions pédagogiques rarement étayées scientifiquement. En France, il s'agirait alors d'identifier pour chacune des tranches d'âge les circonstances des accidents de noyades afin de concevoir des curriculums de formation se centrant sur les éléments les plus pertinents permettant de se sortir de situations périlleuses. L'analyse des circonstances de noyades permises par la qualité des analyses épidémiologiques en France met clairement en évidence que les contenus de formation sont âge-dépendants :

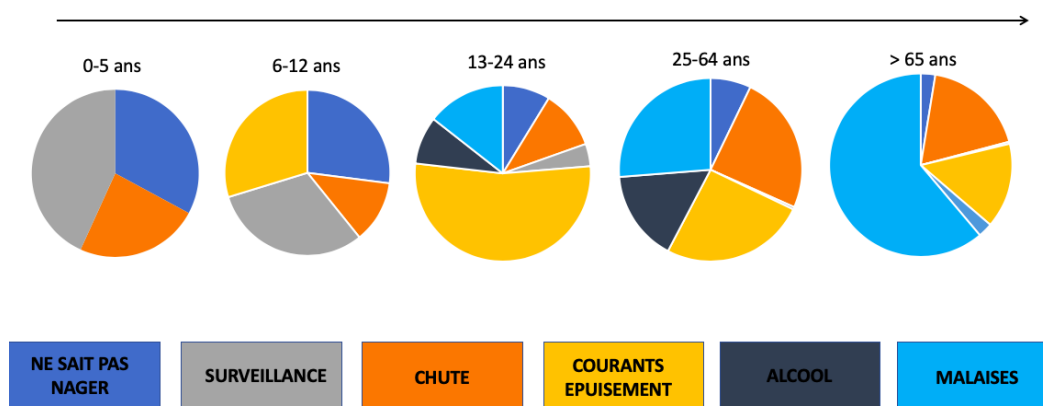


Figure 5. Circonstances de noyades évoquées à partir du rapport épidémiologique (2015)

Ainsi, pour la tranche d'âge des 4-6 ans, il apparaît clairement que les programmes de formation doivent aider les enfants à s'adapter à une chute et que les parents doivent être intimement associés aux projets pédagogiques. Concernant la circonstance « *ne sait pas nager* », la littérature relative aux habiletés motrices fondamentales doit être mobilisées (voir thématique 3 et 4 : « Certifier une aisance aquatique » et « Construire une aisance aquatique »). Notons toutefois une étude qui a tenté d'identifier les habiletés aquatiques qui ont fait défaut aux victimes de noyades chez les enfants (Brenner et al., 2009). Celle-ci s'est réalisée aux États-Unis en interviewant les parents de victimes de noyades mortelles et des parents d'un échantillon contrôle n'ayant pas connu de problèmes particuliers lors de baignades. Même si les auteurs relativisent la portée de leurs résultats au regard d'un échantillon trop faibles des familles victimes de noyades (88 familles), il s'avère que chez les

4 ans et moins, la capacité à savoir flotter au moins 10 secondes, à sauter en moyenne profondeur et se déplacer en autonomie sur 5 mètres (15 pieds) apparaissent comme des habiletés jouant un rôle de protection relative vis à vis des accidents de noyades.

6. L'enseignement de la natation chez les 4-6 ans comme une expérience éducative globale à enjeu social

L'éducation aquatique chez les jeunes enfants poursuit également des finalités parallèles à celle de la sécurité. Une première étude de Diem (1982) rend compte des effets de séances de natation (essentiellement sous forme jouée) et de séance de motricité terrestre (à moindre fréquence) sur le développement des enfants âgés de 2 à 4 ans pendant une durée de 3 ans. Ses résultats basés sur un échantillon de 165 enfants comprenant un groupe contrôle mettent en avant les effets positifs des séances de natation sur la motricité globale (aquatique et terrestre) mais également sur des comportements sociaux (aller vers les autres, gestion émotionnelle des conflits) ou psychologique (motivation à apprendre). Des études tentent de mesurer également l'effet de séances de natation sur les capacités d'auto-évaluation des compétences aquatiques par les jeunes enfants (Murcia & Pérez, 2008).

Des études mettent en évidence l'inégalité d'accès au savoir nager notamment vis à vis des origines sociales et ethniques. Ces études, menées essentiellement aux États-Unis où il est possible de manipuler ce type de variables, montrent que chez les très jeunes (5 ans et moins) les origines ne sont pas discriminantes vis à vis du danger de la noyade, il s'agit davantage d'un effet genre avec des taux de risques supérieurs chez les garçons.

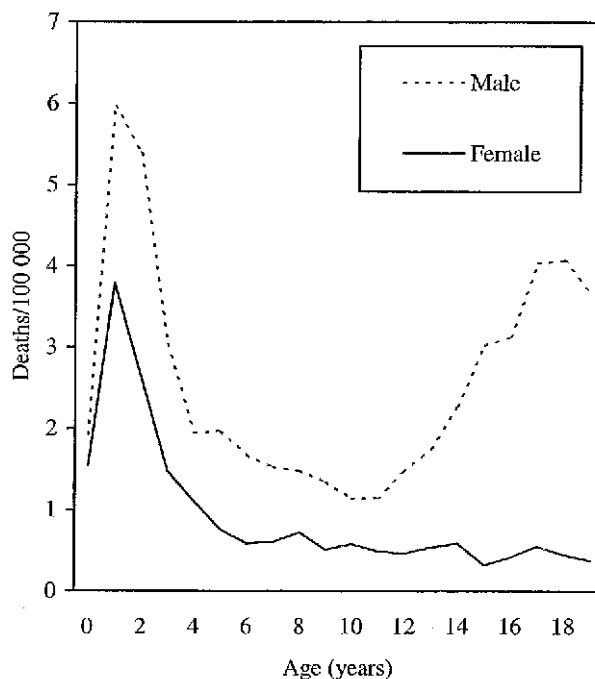


Figure 6 : Taux de décès pour 100000 individus d'une classe d'âge répertoriés aux Etats Unis entre 1996 et 1998 selon Brenner (2003).

Après 5 ans, les origines ethniques impactent considérablement le risque posant de fait la problématique de l'accès aux compétences aquatiques et de leur importance dans les représentations parentales au niveau de l'éducation.

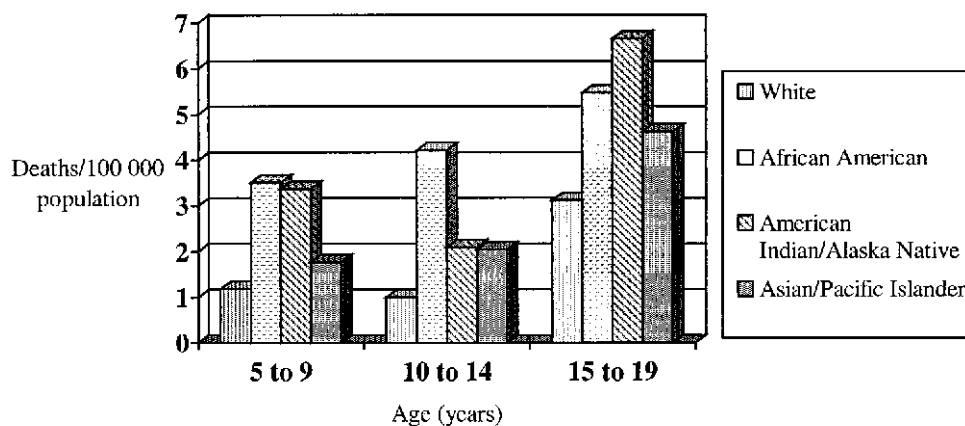


Figure 7 : Taux de décès pour 100000 individus d'une classe d'âge répertoriés aux États Unis entre 1996 et 1998 selon les origines socio-ethniques Brenner (2003).

Ces résultats ont été largement confirmés par Brenner et al. (2001) mettant en évidence que les noyades en piscine étaient 14 fois plus fréquentes chez la population

américaine d'origine africaine. Les facteurs socio-économiques jouent également un rôle (Brenner et al. 2009) mais très peu sur la tranche d'âge 0- 4 ans comparé aux 5-19 ans. Une étude de Siano et al. (2010) confirment ces résultats et montrent, à partir de questionnaires que les familles américaines d'origine européenne proposent davantage de leçons de natation à leurs enfants que celles de familles d'origine africaine ou hispanique.

Concernant la littérature chez les 4-6 ans, de nombreux travaux montrent également l'effet positif de l'élément aquatique sur des enfants atteints d'autisme (Lotan & Barmatz, 2009)

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

- Le concept d'aisance aquatique est totalement absent des concepts mobilisés dans les études et programmes d'enseignement de la natation dans le monde.
- Les notions de compétences aquatiques et d'habiletés aquatiques semblent les plus utilisées pour étudier et concevoir des programmes de formation.
- Depuis une dizaine d'années, les conceptions écologiques permettent de rapprocher les études scientifiques et les programmes de formation au plus près de la problématique de la noyade.
- Si la prévention de la noyade est un objectif essentiel à poursuivre, l'éducation au milieu aquatique dès le plus jeune âge est également un levier puissant pour engager durablement les futurs adultes dans une large gamme d'activités physiques.

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Thème 3. Certification

Thème 3 : Certification de l'aisance aquatique

Certifier : un acte fort et lourd de conséquences si des précautions ne sont pas prises

La question de la certification d'un niveau d'aisance, d'un niveau de développement à évoluer dans un espace aquatique chez les 4-6 ans renvoie à la présence de tests ou d'outils d'évaluation, plus ou moins organisés à grande échelle en fonction des pays, ou a minima à ce que l'on peut attendre comme acquisition pour cette tranche d'âge. A la différence des curriculums qui fixent les dimensions à développer dans l'apprentissage de la natation selon les âges, les tests peuvent rendre compte des habiletés motrices réelles, mais également de compétences psychosociales relatives à la gestion d'émotions, voire de connaissances de dangers relatifs à la baignade ou des conduites à tenir en cas d'accidents.

Les conditions d'enseignement de la natation et les certifications sont extrêmement hétérogènes à travers le monde. Au sein de certains pays, les curriculums et les tests varient selon les états voire les villes. Comme en France, il peut exister des tests différents au niveau scolaire, au niveau fédéral voire au niveau de corps professionnels. Notre exploration de la littérature internationale s'est focalisée sur les outils ou tests utilisés pour des enfants proches de la cible 4-6 ans. Nous nous sommes intéressés aux études dont l'objectif est d'identifier des habiletés, connaissances et attitudes protectrices de l'accident de noyades. Enfin, pour compléter la réflexion, nous apportons les résultats issus d'une recherche en cours menée à l'international ayant pour objectif de faire un état des lieux des conditions d'enseignement de la natation à travers le monde et des tests éventuellement utilisés.

1. Certifier une « aisance aquatique » pour limiter les risques d'accidents ?

Les questions de l'effet de l'enseignement de la natation et de l'amélioration d'habiletés natatoires sur la diminution significative des noyades ont été étudiée aux États unis par Brenner et ses collègues (Brenner et al., 2003). A partir de rapports épidémiologiques, ils montrent que la majorité des victimes de noyades tout âge confondu disposaient d'habiletés natatoires ne permettant pas de les considérer comme non nageurs. Concernant la tranche d'âge des plus jeunes, ce constat se vérifie également mais avec une tendance moindre. Deux

études menées en 1976 et 1977 par Pearn et al. en Australie montrent que 30% des victimes de noyades chez les enfants âgés entre 5 et 15 ans disposaient d'habiletés aquatiques qui ne les ont pas protégées de l'accident. Parallèlement à cette étude Patrick et al. (1979) ont réalisé, de façon totalement indépendante à la première étude, un diagnostic des capacités aquatiques des élèves dans la même région (Brisbane). Cette enquête a révélé, à partir d'un échantillon de 4000 élèves âgés entre 5 et 15 ans, que 33% des élèves âgés de 5 ans étaient capables de nager au moins 10 mètres et que cette performance était atteinte par 90% des élèves de 15 ans. Brenner et al. (2003) en concluent alors, au regard des pourcentages très supérieures dans une population n'ayant pas subi de noyades, que le fait de disposer de capacité à « se déplacer » est bien l'un des facteurs protecteurs sans être pour autant infaillible. Hassall (1989) étudie les noyades dans la tranche d'âge des 5 ans et moins et montre que pour 6 d'entre eux sur les 36 victimes (9 n'ont pas répondu) les programmes de natation n'ont pas été protecteurs. Certifier une aisance ne revient donc pas à certifier le suivi d'une formation.

Notons qu'une étude de Morrongiello et al. (2014) met en évidence que plus les enfants de 2 à 5 ans suivent des leçons et progressent, plus les croyances de leurs parents envers la capacité des enfants à ne plus être en danger augmentent, et plus leur surveillance diminue. Certifier par un diplôme peut donc avoir certains effets pervers sur la sécurité des enfants si des précautions ne sont pas prises vis à vis des parents.

2. Existe-t-il des marqueurs de « protection » pour « limiter » des risques d'accidents ?

L'étude de Brenner (2009) peut être considérée comme une des rares études qui visent à identifier le plus objectivement possible les habiletés motrices qui auraient véritablement un rôle protecteur dans la classe d'âge considérée. Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, le fait de savoir sauter en moyenne profondeur, savoir flotter 10 secondes et se déplacer en autonomie sur 5 mètres seraient des habiletés qui différencient significativement une population standard d'enfants âgés de 5 ans et moins, d'une population de victimes de noyades. L'auteur invite à la prudence tant les intervalles de confiance des résultats sont importants et mériteraient d'être confirmés par d'autres études avec des échantillons plus importants. A notre connaissance, aucune étude n'a proposé de protocole qui mettent volontairement en danger les enfants de cette tranche d'âge afin de vérifier leur capacité à faire face à un scénario quasi réel de noyade. Les raisons éthiques et de sécurité sont celles

les plus avancées dans les limites proposées aux études qui ont été à la base de cette revue de littérature.

3. Quel niveau peut-il être attendu chez les 4-6 ans et quels outils utiliser pour les évaluer ?

Des études rendent compte de ce qu'il est envisageable d'atteindre comme niveau d'habiletés aquatique chez ces tranches d'âge. Asher et al. (1995) montrent que les enfants âgés en moyenne de 3 ans sont capable de changer significativement d'organisation motrice en 8 à 12 semaines de programme de formation. Ils se sont basés sur les travaux d' Erbaugh (1978, 1986) qui ont validé une grille d'évaluation organisée en 9 catégories de tâches, elles-mêmes subdivisées en 18 sous-tâches allant de la plus simple à la plus complexe. Pour chaque catégorie de tâches, l'enfant peut marquer jusqu'à 18 points. Neuf types de tâches sont proposées : l'entrée dans l'eau, les déplacements ventraux et dorsaux, le contrôle respiratoire, le déplacement par battement, l'immersion, le ramassage d'anneaux et un parcours d'obstacles avec cerceaux.

SWIMMING BY PRESCHOOLERS

1181

The pool dimensions were 60 ft. \times 30 ft. and the depth was 4 ft. to 6 ft. This depth was appropriate for six of the task subcategories (1, 2, 3, 5, 6, 8). Three subcategories required a water depth of 2 ft., 6 in. (4, 7, 9). Two pieces of equipment were used: first, a 6-ft. \times 6-ft. platform for Breathing and Ring Pick-up tasks, and second, a 12-ft. \times $\frac{3}{4}$ -ft. bench for Hoop Obstacle Course tasks. Also, lane lines were used by the judges to determine distance. The temperatures of the water and the room were 86° and 90°, respectively.

RESULTS AND DISCUSSION

Data for interjudge objectivity, intertrial reliability, and test-retest reliability are presented in Table 1. Intraclass correlation coefficients (r) were

Figure 1. Validation de la grille d'évaluation d'Erbaugh et al. (1978) à partir de mesures issues de différents juges et différents essais.

Asher et al (1995) évaluent également l'évolution du comportement des enfants au bord du bassin en utilisant une échelle de Likert reflétant la sécurité des comportements (courir, pousser des camarades, ...). Ils montrent que cette évolution est beaucoup moins significative que les progrès aquatiques. Ils évaluent également la capacité à se redresser à partir d'une position ventrale, à différents niveaux de difficultés. Là encore, les résultats

montrent des progrès significatifs mais non corrélés aux progrès relatifs aux habiletés motrices proposés par Erbaugh. Les auteurs relativisent leurs résultats en admettant que les scénarios qu'ils proposent ne correspondent pas à une écologie de la noyade (comme laisser l'enfant seul au bord de la piscine ou le pousser volontairement pour évaluer in situ ses adaptations). Ils soulignent également que l'absence de corrélation entre les progrès de nature motrice (9 tâches), sécuritaire (repandre appui à partir de n'importe quelle position) et d'attitudes aux abords du bassin montre à quel point l'évaluation d'une sécurité aquatique est complexe et ne peut se limiter à des performances standardisées.

Anderson & Rodriguez (2014) utilisent un autre type de procédés afin d'évaluer le niveau des enfants en identifiant 3 niveaux de maîtrise défini par un ensemble de sous-tâches évaluées de façon isolée.

Table 1 Skills Associated With Each Proficiency Level

Levels	Skills
1	<ul style="list-style-type: none"> • Jump into water • Put head in water without goggles • Pencil jump from pool deck • Tread water for 1 min • Swim underwater for 16 ft • Swim underwater and retrieve rings from depth of 6 ft • Swim 38 ft in prone, lifting head up to breathe
2	<ul style="list-style-type: none"> • Swim front crawl for 38 ft <ul style="list-style-type: none"> • Pull starts in front of head and continues under body • Arms recover out of water and over the head • One arm pulls while the other recovers • Preferred side breathing (ear parallel with shoulder blade)
3	<ul style="list-style-type: none"> • Dive head first into water from pool deck • Sculling movements with hands/arms while floating on back • Make forward progress in prone while approximating butterfly kick • Swim front crawl for 38 ft with better control than Level 2 • Swim backstroke for 38 ft

Figure 2. Grille de niveau d'efficacité des habiletés aquatiques selon Anderson & Rodriguez (2014)

Ces auteurs considèrent donc que le premier niveau d'aisance se caractériserait par une série d'habiletés liées à l'entrée dans l'eau (saut droit vers le fond), la capacité de maintenir un surplace 1 minute, nager sur le ventre (12 mètres) tête hors de l'eau, évoluer sous l'eau (5 mètres), s'immerger en profondeur (chercher des anneaux à 2 mètres). Les progrès (niveaux 2 et 3) se manifesteraient par des distances plus longues et des progrès techniques qui s'orientent vers la maîtrise des nages crawl et dos.

D'autres études Harrod et Langendorfer (1990) ont confirmé que des jeunes enfants âgés de 4 ans étaient capables d'acquérir une variété d'habiletés aquatiques de base liées à

l'entrée dans l'eau, le contrôle respiratoire (se mettre volontairement en apnée et reprise d'air en dehors de l'eau), créer des forces propulsives avec les bras et les jambes en combinant l'ensemble de ces actions.

Un autre type d'outils largement utilisé dans la littérature scientifique est le « Aquatic Readiness Assessment », véritable grille comportementale permettant selon les auteurs de catégoriser le degré de maturité pour les apprentissages aquatiques à venir en fonction d'habiletés considérées comme fondatrices : l'entrée dans l'eau, le contrôle respiratoire, la flottaison, l'équilibration, la propulsion bras et jambes (Langendorfer & Bruya, 1995 ; Costal et al., 2012 ; (Button, 2016).

Enfin, Olaisen et al. (2018) ont analysé différents programmes de formation de 8 semaines sur 149 élèves selon qu'ils bénéficiaient de 7, 9 ou plus de 10 interventions sur la période. Ces auteurs ont proposé 3 grands types d'habiletés : celles liées à la sécurité, à la flottaison, et à l'endurance. Pour chacune des habiletés, 5 niveaux sont définis par un ensemble de 5 descripteurs par niveau (soit en tout 75 descripteurs). Des progrès dans l'acquisition des habiletés aquatiques ont été notés chez tous les groupes, mais ils étaient proportionnels au nombre de leçons de natation chez des élèves de 3 à 6 ans. Ils concluent en l'efficacité des leçons pour cette tranche d'âge indépendamment du sexe, mais également de la nécessité de cibler le contenu des leçons en fonction du public.

Tableau I : Aquatic Readiness Assesment selon Langendorfer et Bruya (1995) repris par Costal et al. (2012)

Aquatic Readiness Assessment Checklist

I. Water orientation and adjustment component (Place check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No voluntary entry, demonstrates feat of the water
_____ 2.	Voluntary entry with hesitancy but minimum fear
_____ 3.	Voluntary entry with no fear of the water

II. Water entry component (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No voluntary entry
_____ 2.	Assisted feet-first entry
_____ 3.	Unassisted feet-first entry
_____ 4.	Assisted head-first entry
_____ 5.	Unassisted head-first entry

VI. Arm propulsion action checklist (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No arm action
_____ 2.	Short downward push
_____ 3.	Long push-pull
_____ 4.	Lift propulsion

VII. Arm recovery action checklist (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No arm action
_____ 2.	No overwater recovery
_____ 3.	Rudimentary overarm
_____ 4.	Straight overarm
_____ 5.	Bent-elbow overarm

VIII. Leg action checklist (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No leg action
_____ 2.	Plantar push "bicycling"
_____ 3.	Rudimentary flutter

III. Breath control component (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	Reflexive breath holding
_____ 2.	Spitting or shipping
_____ 3.	Voluntary face submersion
_____ 4.	Repeated breath holding
_____ 5a.	Extended breath holding
	<i>and/or</i>
_____ 5b.	Rhythmic breath with stroke

IV. Buoyancy/floatation checklist (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No floatation
_____ 2.	Floatation with assistance
_____ 3.	Floatation with support
_____ 4.	Unsupported floatation

V. Body position checklist (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	Vertical (90° to 45°)
_____ 2.	Inclined (44° to 20°)
_____ 3.	Level (19° to 10°)
_____ 4.	Bent knee flutter
_____ 5.	Straight leg flutter

IX. Combined movement checklist (Please check or date of accomplishment)

Level	Level Name
_____ 1.	No locomotor behavior
_____ 2.	Dog paddle
_____ 3.	Beginner or human stroke
_____ 4.	Rudimentary crawl
_____ 5.	Advanced crawl or other advanced formal stroke

Note. Adapted from Langendorfer and Bruya (1995) and Costa (2012).

En 1987, Langendorfer et al. proposent une précision de l'ensemble de ces tâches à travers plusieurs items ordonnés censés caractériser le niveau de développement aquatique des enfants :

Tableau II : Niveau de développement aquatique selon Langendorfer et al. (1987)

- Entrée dans l'eau	- Rotation longitudinale lors de glissée ventrale-dorsale
- Capacité à se déplacer à la verticale	- (Button, 2016)
- Contrôle respiratoire, immersion de la face, ouverture des yeux	- Position du corps lors de rotations avant et arrière
- Flottaison horizontale ventrale et dorsale	- Glissées ventrales-dorsale avec battements et contrôle respiratoire (vace ou sans planche)
- Position du corps lors de glissée ventrale et dorsale	- Saut et plongeurs
-	- Déplacement en eau profonde
	- Immersion en eau profonde

Dans l'ensemble des études et quel que soit l'outil de mesure utilisé, les différentes études menées sur les 4-6 ans ont révélé la capacité de cette classe d'âge à maîtriser des entrées, déplacements, flottaison, surplace, changement d'équilibre, immersion et sorties d'eau.

4. Quelle logique pour construire des tests de certification ?

Depuis une dizaine d'années, un changement radical a été proposé dans la conception et les réflexions relatives à l'éducation aquatique (Button, 2016). Il ne s'agit plus de concevoir un programme à partir d'une représentation subjective d'un « savoir nager », mais à partir des causes et circonstances de noyades identifiées pour les tranches d'âge des populations recevant le programme (Stallman, Junge, & Blixt, 2008). Dans ce cadre, il apparaît logique de proposer des tests de certification en lien direct avec les éléments reportés comme accidentogènes sur les tranches d'âge auxquelles sont destinés les tests. On peut noter par exemple au Québec un test proposé par la société « nager pour survivre »

(<https://www.nagerpoursurvivre.com/fr/>) qui se justifie par un véritable scénario de noyades plausibles, sans référence aucune à des apprentissages futurs.

En France, Pelayo, Maillard, Chollet et Rozier ont été les premiers à proposer un test combiné dénommé le PECHOMARO, dont les tâches représentaient les actions les plus couramment observées lors de baignade : sauter, nager vite, rester sur place, nager tête hors de l'eau, flotter sur le dos, se déplacer sur le dos, s'immerger pour passer sous un obstacle (Maillard & Pelayo, 1994).

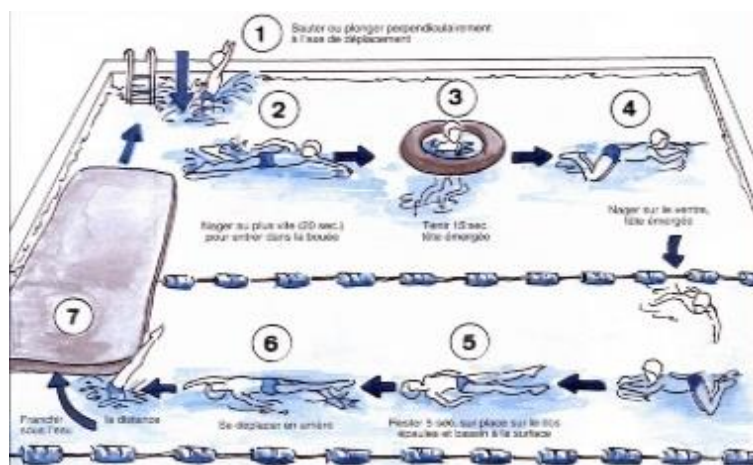


Figure 3. Le test PECHOMARO constitué de 7 tâches à réaliser en continuité sur une distance de 50 mètres.

Leur objectif était de montrer que le test proposé en France depuis 1965 n'était pas suffisant pour garantir un minimum de sécurité lors de baignades. A l'époque était déclaré nageur tout individu capable de « nager 50 mètres, en eau profonde, sans matériel de flottaison, avec aisance ». La démonstration fut totale dans la mesure où moins de 30% des nageurs ont réussi le test qui répond à la loi du « tout ou rien ». Notons qu'afin de valider plus objectivement l'aisance, le sprint placé en début de test et l'immersion placée à la fin permettent de vérifier une certaine économie de nage (ou aisance) durant l'ensemble du parcours pour se confronter à une immersion de 2 mètres en fin d'épreuve. Selon les auteurs, les tâches ayant mis les élèves le plus en difficulté étaient le surplace (15 secondes), le déplacement tête hors de l'eau et l'immersion. Les auteurs insistent sur le fait qu'afin d'évaluer les compétences d'adaptation des élèves, le test doit être réalisé une seule fois ou alors à des intervalles très espacés. Des études tout à fait similaires ont été menés par Junge

et al. (2010) en confrontant des nageurs (9 ans) capables de nager 25 mètres à un test combiné sur une distance de 25 mètres. Ce test consistait à entrer dans l'eau (3 modalités possibles), se déplacer sur 12,5 mètres, faire demi-tour, passer sur le dos, faire un surplace vertical de 30 secondes et revenir au point de départ sur le dos. Le tableau rend compte des pourcentages de réussite à chacune des tâches.

Tableau III : Résultats issus de l'étude de Junge et al. (2010).

Test Item	Number (N=70)	%
1. Dive	16	23
Jump	36	51
Start in water	18	26
2. Swim 12.5m on front	70	100
3. Change direction 180 ⁰	63	90
4. Roll over	40	57
5. Stop & rest 30sec	4	5.7
6. Swim 12.5m on back	36	51

Les auteurs pointent le fait que savoir se déplacer sur 25 mètres n'est absolument pas un prédicteur de réussite d'un test combiné et par extension d'un scénario de noyades incluant une chute (26% ne sautent pas), la nécessité d'un surplace (seuls 5% réussissent à tenir 30 secondes) voire la nécessité de passer sur le dos en cas de fatigue (50%). Pour aller encore plus loin dans la nécessité d'utiliser des tests de combinaison de tâches Laakso et Stallman (2011) en réalisant la même démarche avec des personnes capables de nager 1000 mètres et qui se retrouvent en difficulté importante lors d'un test combiné sur une distance de 200 mètres composé de 100 mètre ventral, 90 secondes de surplace vertical, 90 secondes de surplace sur le dos, et 100 mètres de déplacement dorsal. Seuls 37% des nageurs capables de nager 1000 mètres ont réussi à valider l'ensemble du test. Dans une étude parallèle, ces auteurs montrent également que la capacité à nager vite sur une épreuve de 200 mètres n'est pas corrélée à la réussite au test combiné. Notons qu'à ce jour dans les pays nordiques, ce test de 200 mètres combinés est devenu obligatoire il y a un an dans le curriculum des élèves.

L'institution de la croix rouge américaine s'est également attachée à proposer un test minimal censé valider un premier niveau de compétence aquatique (Quan et al., 2015). A partir de la sollicitation d'un nombre important de responsables de programmes liés à la

sécurité aquatique (Tableau III), ils ont identifié les réponses communes à la question « *quelles exigences faut-il posséder pour s’engager en eau profonde en minimisant les risques* ».

Tableau IV : Experts et institutions sollicitées pour définir un test de validation de compétences aquatiques

International Organizations	National Organizations, United States	Key Informants: Local Organizations and Individual Aquatic Experts
<ul style="list-style-type: none"> • International Life Saving Federation • Australia Royal Life Saving Society • Bangladesh ILS • Barbados ILS • Iranian ILS • Irish Water Safety • Switzerland ILS • UK Royal Life Saving Society • Life Saving South Africa Swimming and Safety Regulations • Romania ILS • Ireland Lifesaving Federation • Switzerland River • Spanish ILS 	<ul style="list-style-type: none"> • American Camping Association • American Canoeing Association • American Red Cross • Boy Scouts of America • Life Saving Resources • National Outdoor Leadership School • Outward Bound • United States Lifesaving Association • Y of USA 	<ul style="list-style-type: none"> • Redwoods Group • N. Carolina East Bay • Marion Diehl Recreation Center • Pleasant Hill Recreation • Terra Linda Community Center • City of Newark • Prestonwood Country Club • Seattle Parks Department • Si View Park • Snohomish County Parks Department • Robert Stallman, PhD, Norwegian School of Sport Sciences and Can You Swim study group • Stephen Langendorfer, PhD, Bowling Green State University • Ruth Brenner • John Pearn, MD, and R. Nixon • Kevin Moran, PhD, University of Auckland and Can You Swim study group • Bridgewater College Pool • Bay Area Public Pools Operators Association • Barton College • City of Wilson Pools

Les réponses des membres des différentes institutions mettent en évidence l’importance de :

- Se déplacer entre 10 et 75 mètres (réponse la plus fréquente 25 mètres)
- Rester sur place et flotter entre 10 et 300 secondes (réponse la plus fréquente 1 minute)
- Maîtriser des techniques de déplacement ventrales et dorsales
- Savoir rentrer par un saut et sortir de l’eau sans assistance
- Avoir une autonomie comprise entre 1 et 5 minutes

Les questions de savoir nager habillé, savoir respirer rythmiquement et savoir évoluer dans différentes conditions aquatiques (température, vagues, courant) ne font pas la majorité des exigences reportées.

A l'issue des réponses récoltées l'ensemble des experts proposent alors le test suivant pour attester d'un premier niveau de compétences aquatiques en eau profonde : « *entrer dans l'eau avec immersion totale, rester surplace 1 minute, faire un tour sur soi-même et identifier un point de sortie, se stabiliser et se déplacer sur 25 yards (22,8 mètres), sortir de l'eau sans assistance matérielle ou humaine* ». Les auteurs de ce test insistent sur les limites de celui-ci en ce qui concerne le transfert d'une réussite en piscine au milieu naturel. Notons ici qu'aucune référence à des connaissances ou attitude n'est mentionné excepté le fait d'adapter son déplacement à une sortie à identifier. Notons également que contrairement au PECHOMARO ou ses descendants (Sauvage, puis ASSN respectivement), le déplacement en immersion n'est pas présent et la fin de parcours ne présente pas de difficultés particulières pour attester d'une économie de nage dans les tâches précédentes.

Sans être exhaustif, des chercheurs largement reconnus dans le champ de l'étude de la motricité et de sa dynamique proposent des tests relativement proches en incluant les dimensions liées à l'attitude et aux connaissances dans des parcours combinés (Button, 2016)

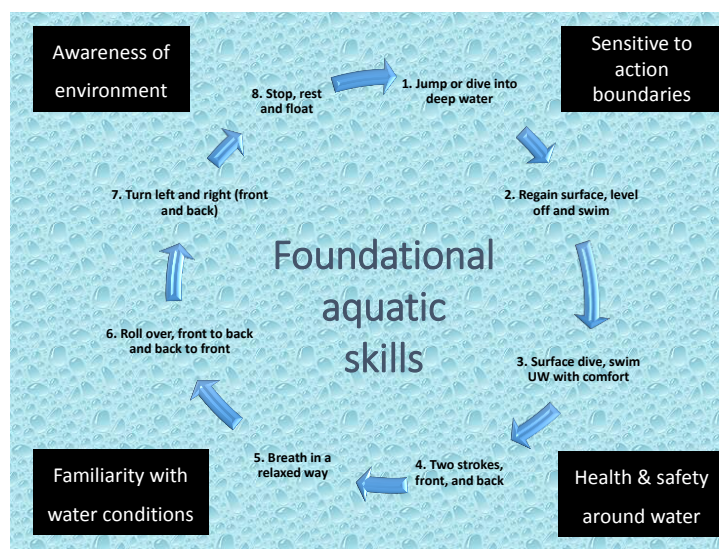


Figure 4. Structure de test proposé par Button (2016) pour manifester un premier niveau de compétence aquatique

Dans l'ensemble, la communauté scientifique et les institutions en lien direct avec la sécurité aquatique proposent des tests combinés qui rendent compte d'une volonté de se

rapprocher d'une écologie des accidents de noyades. A ce titre, les rapports épidémiologiques et leurs précisions des circonstances s'avèrent indispensables pour envisager celles-ci et les curriculums à mettre en place en fonction des spécificités épidémiologiques des régions du monde. En France rappelons qu'il existe deux types de populations à risque : d'un côté les enfants jeunes et très jeunes qui sont surexposés à l'accident de noyades en milieu artificiel avec un scénario relatif à une chute, un manque de surveillance et/ou des capacités faibles d'adaptation au milieu aquatique ; de l'autre des adolescents et adultes disposant d'habiletés motrices mais qui ne parviennent pas à s'adapter aux contraintes du milieu naturel (courant, épuisement). La question de l'habillement lors des accidents de noyades n'est pas prise en compte dans les rapports épidémiologiques, rendant la question de la compétence à nager habillé en dehors des débats didactiques. Notons toutefois qu'au Japon, 75% des accidents se produisent dans ces circonstances (Ohkuwa et al., 2002) et que des études comparant les performances de déplacement, surplace et flottaison chez des apprentis nageurs de 8 ans en maillots de bain *versus* habillés montrent des chutes importantes de performances dans ces conditions vestimentaires (Potdevin et al., 2019)

A notre connaissance, rares sont les études qui mesurent la réalité des situations à risques lors de baignades en piscine. Schwebel et al. (2007) explorent la réalité de situations à risques dans une piscine publique de l'Alabama à partir de l'enregistrement vidéo de 20 jours d'entrée en été, correspondant à 4200 heures de visionnage par individu dans l'eau (focus sur les enfants), 1500 heures de visionnage relatifs aux comportements au bords du bassin et 300 heures de visionnage des comportements des surveillants. Les résultats montrent une fréquence de 90 comportements à risque par heure incluant des courses au bord du bassin, des sauts proches d'autres nageurs, des plongeurs en eau peu profonde, des déplacements peu contrôlés par des très jeunes au bord du grand bassin, des actions de poussée aux abords de l'eau. Dans le même temps, les auteurs relèvent une moyenne de 10 distractions par heure chez les sauveteurs les empêchant de mener une surveillance constante.

Enfin, il est à noter une absence de stratégies consensuelles concernant l'évaluation des attitudes et des connaissances chez les jeunes et moins jeunes dans la littérature scientifique. Des propositions pédagogiques existent avec, par exemple, les travaux de Lambeth et al. (2019) qui utilisent des bandes dessinées pour des enfants de 4 à 8 ans concernant les connaissances sur le milieu marin et les attitudes à adopter lors de la pratique du surf. Elle évalue par quiz et dessins et montre des progrès significatifs des connaissances

des enfants et des attitudes qu'ils préconisent en fonction de scénario de baignades ou de pratique du surf.



Figure 5. Évaluation par coloriage des connaissances relatives à la baignade en mer selon Lambeth et al. (2019)

Les travaux de Murcia & Pérez (2008) proposent des outils d'auto-estimation de leurs habiletés aquatiques pour les enfants âgés de 4 et 5 ans. Une piste serait d'utiliser ces outils validés scientifiquement pour mesurer les écarts entre les auto-perceptions et la réalité de leurs habiletés aquatiques.

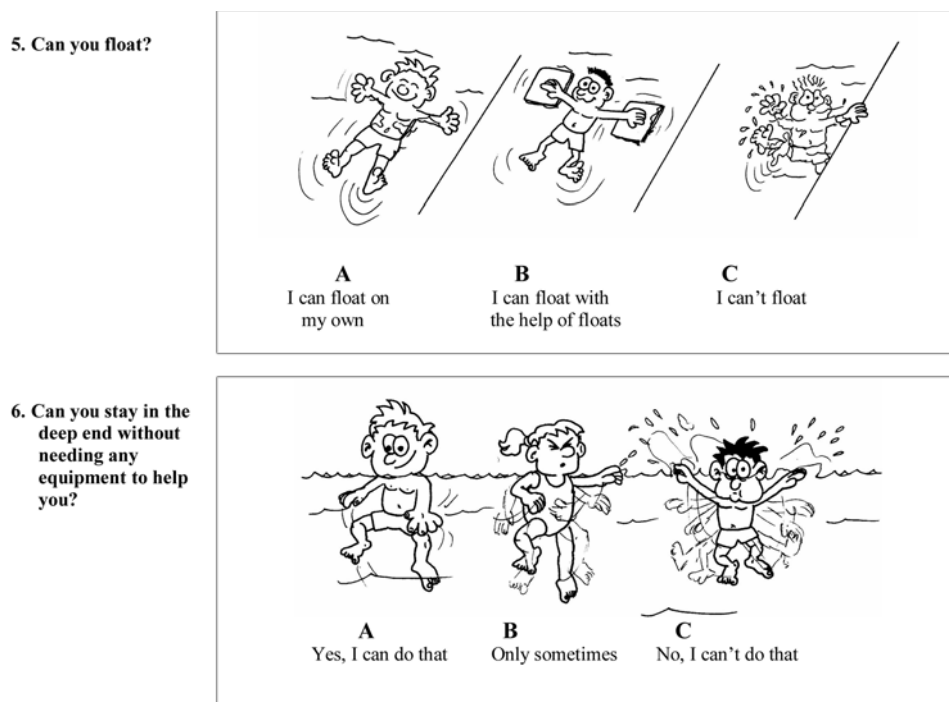


Figure 6. Proposition d'une échelle de mesure par dessins de perception de ses compétences aquatiques selon Murcia & Pérez (2008)

5. Comment sont certifiées les compétences aquatiques au niveau international ?

Répondre à cette question est extrêmement complexe tant les conditions d'enseignement de la natation à travers le monde sont variées et hétérogènes. Contrairement à la France où l'École Républicaine prend la responsabilité de cet enseignement dans une dimension nationale, les systèmes scolaires internationaux peuvent varier à l'intérieur même d'un pays (états, länder, régions) voire au niveau des villes. La question des curriculums scolaires et plus précisément de l'éducation aquatique s'avère donc hétérogène de par des systèmes scolaires différents. De plus certaines nations confient cette mission à des institutions nationales comme la croix rouge, la life saving foundation, les YMCA voire les fédérations de natation et/ou de sauvetage.

Afin de faire de réaliser un diagnostic des conditions d'organisation de l'enseignement de la natation à l'international, nous avons utilisé un questionnaire en ligne envoyé aux participants de deux congrès internationaux : le « Biomechanics and Medicine in Swimming » qui s'est déroulé à Tsukuba (Japon, 2018) ; et le « World Congress on Drowning Prevention » qui s'est organisé à Durban (Afrique du Sud, 2019). Nous présentons ici des résultats préliminaires à manipuler avec précaution car les tests de validité et de fiabilité des réponses obtenus n'ont pas encore fait l'objet de l'ensemble des traitements statistiques adéquats. Les résultats présentés rendent compte de réponses issues de 16 pays.

A la question « *Existe-t-il, au sein de votre pays, un test obligatoire que tous les élèves d'une classe d'âge doivent passer ?* », seuls les répondants français, croates et norvégiens répondent « Oui ». Pour les autres nations, il n'existe pas d'obligation nationale et ces tests sont souvent organisés par des institutions en dehors du système éducatif. L'ensemble des tests proposés (obligatoires ou non) présentent des similarités dans leur constitution : il s'agit bien souvent d'un test combiné incluant une entrée, un déplacement, un surplace, une immersion, une flottaison. La sortie de l'eau est rarement prise en compte dans la description du test. Les tests se réalisent en piscine et en maillots de bains, même si dans certains pays il existe des tests en nage habillé qui ne touchent qu'une faible partie des populations. Concernant les dimensions d'attitude et de connaissances, seules la France et le Brésil annoncent les prendre en compte dans la certification d'un premier niveau d'aisance aquatique.

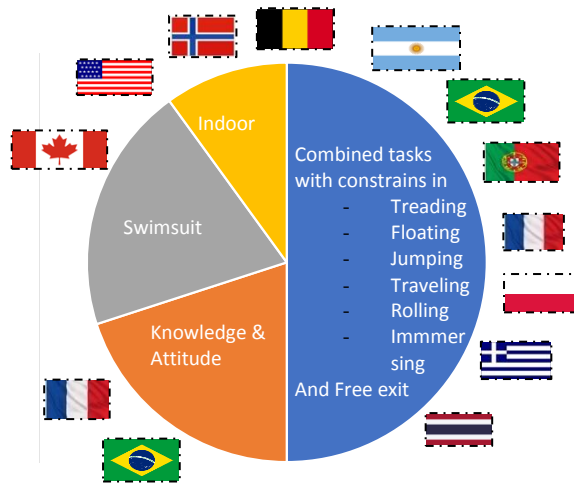


Figure 7 : Structure des tests proposés dans les 13 pays « possédant » au moins un test selon Potdevin et al. (2019)

Si les logiques de construction des tests sont semblables, les distances proposées sont extrêmement variées. On note des distances allant de 15 mètres à 200 mètres en Norvège avec un surplace de 3 minutes en milieu de parcours.

Concernant le caractère obligatoire de la natation dans les programmes scolaires, 50% des nations interrogées répondent par la négative et les normes en termes d'horaire et de contenus à aborder sont peu répandues. Notons que la France apparaît comme la seule nation à proposer l'enseignement de la natation à partir de 4 ans.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

- Les études montrent que les enfants de 4 ans sont capables d'acquérir un ensemble d'habiletés aquatiques sur des programmes de 16 séances de 30 minutes.
- Les parcours de certification doivent s'inspirer des circonstances de noyades pour cette tranche d'âge.
- Le parcours combiné apparaît comme le format de test le plus approprié, mais sa passation doit rester « rare » afin de vérifier des capacités d'adaptation spontanées.
- L'entrée dans l'eau avec immersion totale, le déplacement d'au moins 10 mètres avec 2 équilibres à maîtriser, un surplace vertical nécessitant plusieurs échanges respiratoires, une immersion en fin de parcours et une remontée sans assistance (absence d'échelle a minima) apparaissent des contenus cohérents au regard des études.
- Certifier une compétence implique la vérification de connaissances ou d'attitudes de base pour ne pas se mettre en danger
- Certifier peut avoir des effets pervers en ce qui concerne le degré de vigilance des parents.

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Thème 4. Construction

Thème 4 : Construction de l'aisance aquatique

Construire des compétences aquatiques :

Un chantier multi-niveaux à destination des enfants et des parents

L'intervention pédagogique auprès des enfants et du public fait partie des actions clés pour lutter contre les accidents de noyade. L'OMS préconise différents types d'interventions afin de réduire les chiffres alarmants du phénomène de noyade dans le monde.

Tableau I : Les différents types d'interventions préconisées par l'OMS

1. Installer des barrières contrôlant l'accès à l'eau.
 2. Construction de bâtiments accueillant des enfants (exemple : une crèche), loin de points d'eau pour les enfants d'âge préscolaire, avec des gardiens d'enfants compétents.
 3. Enseigner aux enfants d'âge scolaire des habiletés aquatiques et celles liées au sauvetage de base.
 4. Entraîner les observateurs ou passants aux techniques de sauvetage et de réanimation.
 5. Renforcer la vigilance du public sur la problématique des noyades et souligner la vulnérabilité des enfants.
 6. Mener des politiques pour une législation efficace.
 7. Établir et appliquer des règlements sur la sécurité nautique, le transport maritime et les traversiers.
 8. Renforcer la résilience et gérer les risques d'inondation et d'autres dangers à l'échelle locale et nationale.
 9. Coordonner les efforts de prévention de la noyade avec ceux d'autres secteurs et programmes.
-

Comme le soulignent Langendorfer (2009) et Stallman (2019), si la question du « quoi » enseigner est largement étudiée, la question du « comment » est beaucoup moins investiguée par les chercheurs. Selon ces auteurs, les tenants de méthodes ou de principes pédagogiques justifient davantage leurs positions par des croyances et des convictions que par des études menées dans une logique de démonstration. Des questions pourtant cruciales sont posées. A partir de quel âge les cours de natation doivent-ils commencer ? Quel est l'effet des leçons de natation sur les habiletés motrices/compétences des enfants de 4-6 ans ? Quel type de conception de leçon devrait-on promouvoir pour cet âge ? Comment doit-on former les responsables, et en particulier les parents ?

L'objectif de ce chapitre est donc double. Tout d'abord, exposer les meilleures données probantes disponibles afin d'examiner dans quelle mesure l'intervention pédagogique peut aider à améliorer la prévention de la noyade chez les enfants de 4 à 6 ans. Ensuite, examiner l'effet des différentes interventions pédagogiques sur les capacités ou les compétences des participants.

1. Description d'une méthodologie pour accéder aux données objectives relatives à la construction de compétences aquatiques chez les 4-6 ans.

Nous nous sommes inspirés du protocole développé par l'institut Cochrane pour la réalisation de revues systématiques de littérature. Conçu pour traiter de l'efficacité de stratégies d'intervention, il commence par formuler la question à l'aide du protocole PICO : Participants - Intervention - Comparaison - Résultats. Afin de mener notre exploration de la littérature, nous avons formulé la question suivante :

Pour les enfants d'âge préscolaire âgés de 4 à 6 ans sans état de santé particulier, quelles interventions pédagogiques sont-elles efficaces pour améliorer la sécurité aquatique ?

La littérature publiée en anglais, en français et en allemand entre 1970 et 2019 a été recherchée à l'aide des bases de données traditionnelles : Medline (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>), Google scholar (<https://scholar.google.com/>), Web of science (www.webofknowledge.com), ERIC (<https://eric.ed.gov/>), Psycinfo (<https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/>).

Les critères d'inclusion et d'exclusion sont présentés dans le tableau II.

Tableau II : Listes des critères retenus pour analyse des études au sein de la littérature scientifique

Structures des études	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Participants	Données qui comprennent au moins un sous-groupe d'enfants de 2 à 7 ans	Participants ayant des besoins spéciaux ou d'âge hors des bornes de 2 à 7 ans
Intervention	Intervention pédagogique d'une durée de 3 semaines ou plus ; une certaine mesure du comportement (n'avait pas besoin d'être objective)	Intervention médicale telle que la chirurgie
Comparaison	Une certaine mesure du comportement (n'avait pas besoin d'être objective)	Opinion non étayée par des données empiriques
Résultats	Données provenant d'études analytiques primaires ou de méta-analyses où l'effet sur le taux de survie et/ou la compétence a été mesuré et quantifié	
Contexte général	Noyades involontaires	

Nous avons utilisé à la fois des termes de vocabulaire médical contrôlé (MeSH) et des mots-clés contenus dans le Tableau III.

Tableau III. Liste des mots clés utilisés pour la recherche initiale

Participants	Objectif	Intervention	Exclusion
	Aquatic literacy	Competence	disability
Child, Preschool	Aquatic skill	Intervention	Handicap
Human	drowning	Intervention type	Pathology
	Drowning prevention	Learning time	suicide
	Swimming	Pedagogy	
	Swimming literacy	Skill	
		teaching	
		Test	

Une recherche manuelle a été effectuée pour toutes les références conservées pour l'extraction des données. Trois examinateurs ont utilisé des critères standardisés pour identifier les articles potentiellement éligibles. Les titres et les résumés ont d'abord été

examinés par les trois auteurs. La version papier complète des articles (56) a été évaluée en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion par trois examinateurs. Le texte intégral de 29 articles a été récupéré et revu par deux examinateurs (CS et CB), et les incohérences ont été évaluées par un troisième examinateur (FP) et un consensus a été atteint. Le formulaire d'extraction des données utilisées pour évaluer la qualité méthodologique des articles est disponible ici sur demande. Pour la question examinée, l'étude a été analysée en fonction de leurs caractéristiques, de leurs mesures, de leurs résultats et du niveau de preuve fondé sur le tableau Tableau IV.

Tableau IV: Qualification du niveau de preuve. Basé sur Ackley, et al. (2008).

Niveau de preuve	Description
Niveau I	Preuve issues d'une revue systématique ou d'une méta-analyse d'essais randomisé contrôlé ou de recherches cliniques basées sur les preuves basé sur des revues de littératures systématiques d'essais randomisés contrôlés..
Niveau II	Preuves issues d'au moins une étude impliquant un essai randomisé contrôlé de qualité (c'est-à-dire multisite)
Niveau III	Preuves issues d'une étude contrôlée sans randomisation de qualité (c'est-à-dire quasi expérimentale)
Niveau IV	Preuves issues d'une étude de cas de qualité ou d'une étude de cohorte
Niveau V	Preuves issues de revues de littérature systématiques d'études descriptives et qualitatives (méta-synthèse)
Niveau VI	Preuves obtenues à partir d'une unique étude descriptive ou qualitative.
Niveau VII	Preuves issues de l'opinion d'une autorité, ou d'un comité d'expert.

Nous avons utilisé la version modifiée de l'organigramme PRISMA pour présenter les résultats de la recherche.

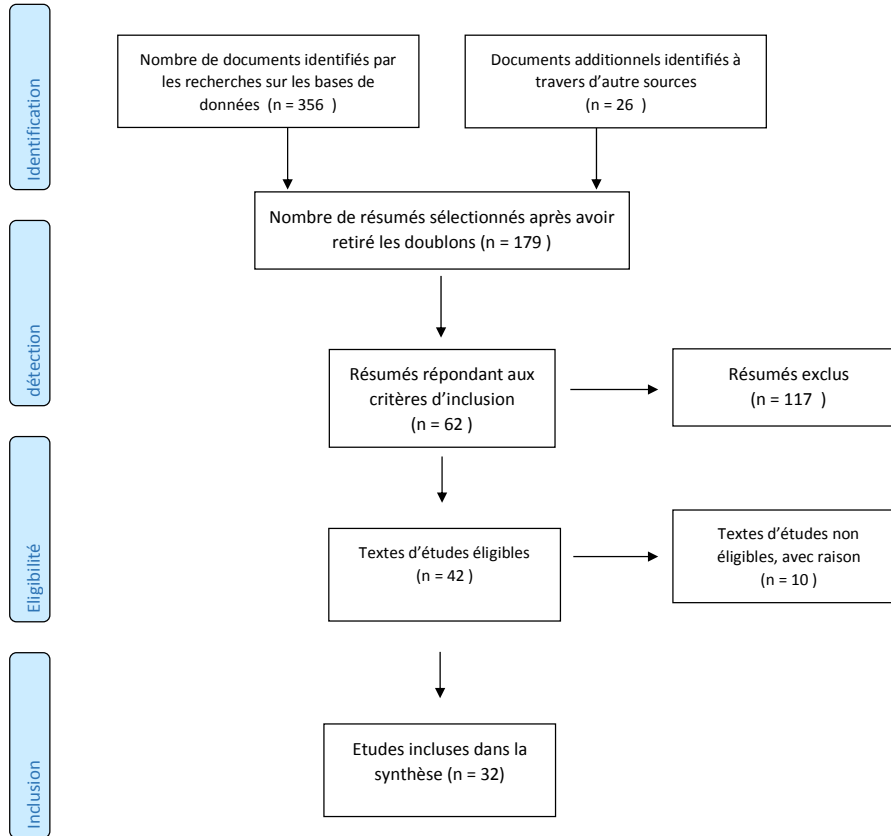


Figure 1. Organigramme PRISMA détaillant le processus d'extraction de la littérature analysée selon Moher et al. (2009).

1. Existe-t-il un âge optimal pour apprendre à nager ?

Cette interrogation soulève un débat épistémologique portant sur la nature de l'apprentissage. Dans sa revue de littérature, (American Red Cross Scientific Advisory Council & Langendorfer, 2019), les auteurs montrent qu'il y a en fait trois cadres théoriques pour répondre à cette question. Le champ de la pédiatrie médicale s'appuie principalement sur les théories maturationnistes, qui considèrent que l'acquisition d'habiletés motrices est fonction de l'âge chronologique et de déterminants génétiques. Chez les intervenants en natation plus contemporains, ce sont davantage les théories de l'apprentissage qui dominent en présupposant que le niveau de compétence aquatique dépend davantage de l'exposition au milieu aquatique. Depuis les années 2000, les théories du contrôle moteur se reposent davantage sur les théories des systèmes dynamiques, qui considèrent l'acquisition et la stabilisation d'un comportement comme émergeant de trois types de contraintes : liées à l'individu, à la tâche, et à l'environnement ; en lien avec la richesse de l'environnement envisagé à travers ses affordances, entendu comme des « invitations à l'action » (Newel, 1986 ; Davids et al., 2008).

Cette question soulève également un problème de responsabilité (Anderson & Rodriguez, 2014). En effet, familiariser l'enfant le plus tôt possible au milieu aquatique peut lui permettre d'acquérir des habiletés aquatiques augmentant sa capacité de protection ; à l'inverse cela peut générer une appétence sur le milieu aquatique et une surestimation de ses capacités. De nombreuses institutions comme l'American Academy of Pediatrics (2010) ne préconisent pas une formation précoce en considérant que l'enfant ne dispose pas d'attitudes et de connaissances pour adopter un comportement responsable s'il est surexposé au milieu aquatique. kklk

L'étude expérimentale la plus rigoureuse pour déterminer l'effet d'interventions pédagogiques sur le risque de noyade est probablement celle de Brenner et al. (2009), la seule à proposer une étude randomisée. Ces auteurs concluent que les enfants bénéficiant de leçons de natation formelles avaient une réduction du risque de 88%, mais cependant avec un intervalle de confiance à 95% de 3-99%, ce qui relativise cette conclusion. En 2019, l'âge optimal de la première expérience aquatique pour réduire le risque de noyade n'a pas été étudié expérimentalement. Différentes études de cas (Asheret al., 1995; Erbaugh, 1978; Langendorfer & Bruya, 1995) suggèrent que l'acquisition d'habiletés motrices aquatiques

avant 3 ans peut poser les bases d'un apprentissage plus rapide à un âge plus avancé. Cependant Parker & Blanksby (1997) montrent que les enfants âgés de 4 à 6 ans sont capables d'acquérir des habiletés motrices aquatiques plus rapidement et plus efficacement que les enfants plus jeunes, suggérant qu'il s'agit d'un âge favorable pour initier l'apprentissage. Ainsi, l' American Red Cross Scientific Advisory Council & Langendorfer en 2019, en se basant sur une revue de littérature mise à jour, concluent qu'il n'y a pas suffisamment de preuves scientifiques pour conseiller la systématisation de leçons de natation avant l'âge de 4 ans si l'objectif est de diminuer le risque de noyade. Dans une étude longitudinale, Anderson & Rodriguez (2014) hiérarchisent 3 niveaux de compétences, et montrent qu'à partir de 3 ans, les enfants atteignent le niveau 1 dans le même laps de temps, alors que l'atteinte du niveau 2 et 3 semble plus liée à l'âge civil, situant l'âge idéal de début d'entrée dans les apprentissages autour de 5 ans pour atteindre rapidement des niveaux avancés de compétence aquatique.

Langendorfer et al. (2009) concluent que c'est davantage la maîtrise de certaines habiletés techniques fondatrices (équilibre debout et assis, marche, saut, et prise en compte du niveau cognitif et social) qui doit être prise en considération dans la décision de commencer l'initiation aquatique, plutôt que l'âge chronologique seul. Les tableaux Va,b,c offrent une analyse plus détaillée des articles cités ici.

Tableau Va : Caractéristiques des études portant sur l'âge optimal pour apprendre à nager

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Anderson, 2014. Essai contrôlé sans randomisation. Échantillon stratifié de 3 à 8 ans. Niveau de preuve: 2	40h de leçon	Age optimal de début pour valider des compétences de niveau 2 et 3: 5 ans	272 enfants répartis en groupe d'âge (3,4, 5, 6, 7, 8). 138 garçons, 134 filles. tests de compétences (3 niveaux)	A partir de 3 ans, les enfants atteignent le niveau 1 dans le même laps de temps, alors que l'atteinte du niveau 2 et 3 semblait plus liés à l'âge chronologiques, situant l'âge idéal de début d'entrée dans les apprentissages autour de 5 ans pour atteindre rapidement des niveaux avancés de compétence aquatique.
Langendorfer, 2009. Revue de littérature. Niveau de preuve: 5	Question: existe-t-il un âge minimal pour apprendre à nager ?			La proposition d'un âge minimal pour acquérir des compétences aquatiques n'est pas démontrée par la littérature, et l'âge optimal pour maximiser l'efficacité des acquisitions semble se situer autour de 4-6 ans. Les preuves sont cependant de bas niveau dans les articles analysés.
Langendorffer et al., 2019. revue de littérature. Niveau de preuve: 5. 32 références analysées.	Question: existe-t-il suffisamment de preuves scientifiques pour fixer un âge minimal auquel commencer les leçons de natation ?	Message: Il n'y a pas de preuve suffisante pour fixer un âge minimum d'exposition au milieu aquatique. Après 1 an d'âge, il faudrait initier les enfants à l'aisance aquatique dans le but de réduire le risque de noyade	Revue de littérature révisant celle de 2009.	De nombreuses habiletés aquatiques de base peuvent être acquises entre 18 et 60 mois. Les habiletés acquises vers 4-6 ans ont un rôle fondateur sur les acquisitions ultérieures. Les habiletés acquises après 12-36 mois ont peut-être un impact sur la prévention des noyades.

Tableau Vb : Caractéristiques des études portant sur l'âge optimal pour apprendre à nager

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Asher et al. Water safety and swimming lessons. Essai contrôlé aléatoire. Niveau de preuve: 4. Analyse les habiletés motrices et la sécurité aquatique de 2 groupes d'enfants de 24 à 42 mois aux USA	Des leçons données à deux groupes sur 8 semaines (n=48) et 12 semaines (n=61).	Enseignants qualifiés. Le programme adapté de l'American Red Cross programme. Groupes de 6 enfants avec les parents. Pas de plan de leçon publié. Evaluation par des observateurs indépendants et suivi par téléphone 18 mois après. 50 \$ offerts aux participants.	Trois compétences enseignées : 1. Comportement en dehors de l'eau (courir, se pousser etc.). 2. Nager : mettre la tête dans l'eau, rouler du dos sur le ventre, se propulser avec le ventre, nage débutant, sortir seul de la piscine, sauter dans la piscine en autonomie). 3. compétences dans l'eau : se relever quand jeté dans l'eau, sauter dans l'eau et revenir vers le bord. Les habiletés acquises étaient évaluées par les instructeurs et les parents ont complété un questionnaire après l'intervention.	Les résultats montrent que les leçons améliorent les compétences aquatiques des enfants de 2-3 ans. Les compétences de nageur ont notamment évolué pour les 2 conditions (8 et 12 semaines). Le comportement sur le bord n'a pas évolué significativement ($p>0.03$). Le rééquilibrage après saut ou immersion dans l'eau s'est amélioré, ainsi que la tâche sauter-nager. A noter l'absence d'un groupe contrôle. L'étude conclue qu'il n'y a pas d'effet négatif sur le risque de noyade à instruire les enfants de moins de 2 ans.
Brenner et al., 2009. Etude de cas avec groupe randomisé (degré de preuve : 4). Compare l'instruction formelle à l'instruction informelle	Approche épidémiologique : analyse des données de mortalité dû à la noyade chez les 1-19 ans entre 2003 et 2005. 88 cas dont 61 enfants de 1 à 4 ans et 27 enfants de 5 à 19 ans comparé à une population contrôle de 213 enfants. Mode de comparaison : interview au téléphone.	Evaluation du lien entre les interventions formelles et informelles et le risque de noyade. Définition : interventions formelles : l'enfant reçoit des leçons par un professionnel. Interventions informelles : pas de supervision par un professionnel ou une personne reconnue compétente. Non nageurs : aucune exposition à l'univers aquatique.	Variable dépendante nombre de noyades fatales. Exposition à l'eau (<1 fois), compétences aquatiques (flotter sur le dos, sur le ventre, sauter dans la piscine dans une profondeur de 2m), participation à des cours de natation (O/N). Auto déclaration des parents.	Pas d'association significative entre les leçons formelles et le risque de noyade pour les 5-19 ans. Une réduction du risque de noyade fatale de 88% (CI 3-99%) est trouvée pour les 1-4 ans plaidant en faveur de l'intervention. Mais échantillon trop petit pour conclure.
Parker & Blanskby 1997. Etude de cas prospective non-randomisée (degré de preuve : 6)		Article étudiant spécifiquement le lien entre âge d'apprentissage de départ et acquisition d'habiletés et de confiance en milieu aquatique.		Les résultats montrent que l'âge auquel l'apprentissage est le plus rapide est durant l'âge préscolaire (4-6 ans).

Tableau Vc : Caractéristiques des études portant sur l'âge optimal pour apprendre à nager

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Mc Graw, MB (1935). Etude de cas. Degré de preuve: 6.		Des jumeaux sont observés sur une période de 23 mois, l'un avec des interventions, l'autre sans		Le jumeau ayant eu des interventions a démontré une acquisition supérieure des habiletés aquatiques. Cependant le jumeau contrôle a rattrapé ce retard plus tard, avec un degré de contrôle réduit. Les étapes de l'acquisition motrices de la première année n'étaient pas affectées par les expériences antérieures.

2. Les habiletés motrices et compétences aquatiques visées par les interventions destinées aux 4-6 ans

D'un point de vue moteur, Sanders (2007) montre que les débutants tendent à avoir des angulations inappropriées (ex : trop de flexion de hanche), des coordinations inefficaces (exemple : fonctionnement « en phase » du membre inférieur avec une flexion de hanche simultanée avec la flexion du genou lors du battement) ainsi que de nombreux mouvements parasites.

Dans une revue d'opinion, Langendorfer (2015) définit la compétence aquatique comme une capacité à adapter un comportement à différents types et niveaux de contraintes, s'appuyant sur les concepts de l'approche par contraintes proposée par Newell (1986). Il priorise 5 compétences :

1. Contrôler sa respiration dans et autour de l'eau
2. Flotter sur le ventre, le dos, le côté
3. Changer d'orientation/de position dans l'eau
4. Changer de lieux dans l'eau (en se propulsant)
5. Entrer et sortir de l'eau

Chez Asher et al. (1995) et Erbaugh (1986), 6 compétences sont identifiées :

1. Locomotion ventrale sans utilisation de matériel de flottaison (14 tâches)
2. Locomotion dorsale sans utilisation de matériel de flottaison (15 tâches)
3. Battements de jambes avec ou sans matériel (14 tâches)
4. Entrée dans l'eau en sautant (18 tâches)
5. Plongeon (3 tâches)
6. Recherche d'objets immergés (4 tâches).

Stallman et al. (2008) proposent un test basé sur 8 habiletés, qu'il dérive de l'analyse des causes de noyades. Ces habiletés se définissent comme suit :

1. Entrée (sauter, plonger) dans l'eau profonde
2. Après submersion, regagner la surface, se stabiliser et nager
3. Plonger à partir de la surface de l'eau et nager confortablement
4. Acquérir 2 techniques de nage (l'une sur le dos, l'une sur le ventre)
5. Respirer de manière relâchée et de manière coordonnée avec les demandes de la technique de nage
6. Changer de position dans l'eau (passer de ventral en dorsal, et de dorsal en ventral)
7. Changer de direction lors d'un déplacement (tourner à droite, à gauche, à la fois sur le ventre et sur le dos)
8. Flotter sur place (en étant à l'arrêt, avec un nombre minimal de mouvement, voire sans mouvement pour les enfants pré pubères et les femmes qui peuvent flotter)

Moreno et al. (2017) mettent en place des scénarios ludiques sous forme de circuits à destination des enfants, promouvant différentes compétences :

1. Plonger la tête en premier
2. S'immerger
3. Nager sur le dos
4. Placer un anneau
5. Sauter d'un tapis flottant
6. Chercher un objet immergé
7. Nager sur le ventre
8. Placer l'objet dans un panier

Le test final consiste à réaliser un plongeon tête en premier à travers un cerceau de 0,5 m de diamètre, d'aller chercher un objet à 1,2 m de profondeur, de le ramener à la surface et de nager sur le dos jusqu'à un tube suspendu quelques centimètres au-dessus de l'eau, sur lequel il faut placer l'objet. Il faut ensuite grimper sur un matelas flottant, sauter dans l'eau pour attraper un des objets flottant en face de lui et le ramener en nageant sur le ventre vers un panier dans lequel ils doivent cette fois jeter l'objet.

Le cursus le plus complet dans un article scientifique est sans doute celui proposé par Olaisen et al. (2018) qui comporte 75 habiletés aquatiques subdivisées en activités

1. De sécurité
2. De flottaison
3. D'endurance

Ces auteurs notent également des progrès dans les connaissances et attitudes sécuritaires à destination d'enfants d'âge préscolaire. En la matière, Solomon, et al. (2013) ont montré

qu'il était possible, au travers de programmes d'information interactifs d'une heure, d'augmenter les connaissances liées à la sécurité chez les enfants d'âge allant de 4 à 8 ans. Terzidis et al. (2007) montrent que c'est entre 4 et 6 ans que les progrès sur les connaissances et les attitudes sont les plus marqués suite à une intervention. Cependant, Lawson et al. (2012) montrent que ces progrès sur les connaissances ne sont durables qu'après l'âge de 6 ans. Enfin Wilks et al. (2017) ont montré l'efficacité de programmes d'identification des conditions de sécurité en eau libre, mais seuls des enfants de 11-12 ans avaient bénéficié du programme

3. Quels types d'interventions proposer à des 4-6 ans ?

Langendorfer et al. (2009) ne trouvent pas de réponse claire à ce sujet dans la littérature scientifique. Il plaide pour une progression visant d'abord à construire des compétences « anti-noyades », puis de développer des compétences de déplacement aquatique chez les enfants d'âge préscolaire. Ils recommandent notamment de tenir compte du niveau de développement de l'élève et de sa maîtrise d'habiletés fondamentales comme contrôler sa respiration, se tenir droit et en équilibre et savoir marcher dans l'eau. Les leçons doivent donc être construites sur la base des réactions individuelles des élèves et non à partir d'une programmation préétablie, en différenciant au maximum l'enseignement.

Olaisen et al. (2018) proposent des indicateurs d'étapes permettant d'augmenter le niveau de complexité des tâches demandés aux enfants. Le passage d'un niveau d'habileté à l'autre est conditionné à la réponse à ces questions sous forme de tests :

Etape 1 : l'enfant est-il capable de rentrer dans le petit bassin, soit de manière autonome, soit au bout de quelques minutes ?

Etape 2 : l'enfant peut-il sauter dans l'eau (entrée pieds joints) à l'aide d'une perche ?

Etape 3 : l'enfant peut-il chercher un anneau immergé à une profondeur de 1 m à une distance de 5 m du bord, et le ramener au mur ?

Etape 4 : l'enfant peut-il nager 25 mètres dans une technique de nage de son choix, utilisant un moyen de respirer quelconque, de respirer sur le côté ?

Etape 5 : l'enfant peut-il réaliser un surplace à une profondeur de 3 m avec les mains tendues hors de l'eau (type water-polo) pendant 1 minute ?

Langendorfer & Bruya (1995) plaident en faveur de la pluralité des styles pédagogiques, allant de l'instruction guidée à des méthodes favorisant l'exploration et la découverte en encourageant les nageurs à construire un ensemble d'habiletés qui leur sont

propres. Cependant, Illuzi (1990) (cité par Langendorffer, 2019) ne trouve pas de différences significatives entre les méthodes directives ou non directives en ce qui concerne l'acquisition d'habileté aquatiques. Cependant, pour Sander, (2007), apprendre nécessite à la fois d'explorer son espace perceptivo-moteur et d'ajuster son mouvement (en termes d'angulation et de coordination).

Pendant 2 à 4 mois, à raison de 2 fois 45 minutes par semaine, Moreno et al. (2017) proposent à des enfants un programme ludique permettant de réaliser un parcours. Dans chacune des interventions une histoire est proposée et doit être jouée collectivement. A chaque séance, cette histoire se déroule en 3 phases

- Dans la première phase, l'histoire est introduite et les enfants sont motivés à y participer activement.
- Dans la seconde phase, l'histoire est jouée par les différents participants.
- Dans la troisième phase (retour au calme), les enfants sont mis en cercle pour faire un bilan, et on leur demande « avez-vous aimé l'histoire »

En comparant les résultats en termes d'acquisition motrice à un groupe contrôle qui bénéficiait d'une pédagogie directive traditionnelles, les auteurs montrent que le groupe expérimental (avec les histoires) progresse davantage du point de vue moteur et du point de vue des compétences perçues. Cette étude suggère qu'un enseignement ludique sous forme d'histoires permet d'accélérer l'acquisition d'habiletés motrices et le niveau de compétence perçue des enfants, par rapport à un enseignement traditionnel.

Costa et al. (2012) ont comparé l'efficacité de programmes d'intervention en fonction de la profondeur des espaces d'évolution (en petite vs grande profondeur) sur 98 enfants. Leurs résultats montrent que l'apprentissage en grande profondeur engendre un stress chez les enfants de 4 ans et moins qui affecte négativement l'acquisition d'habileté motrices. Ces résultats sont contredits par Scurati et al. (2012) qui n'observent pas d'effet significatif de la profondeur de l'eau sur l'acquisition d'habiletés aquatiques, même si la moyenne aux scores des tests est inférieure pour le groupe en eau profonde. Notons cependant que la seconde étude ne concerne que 25 enfants, ce qui pose la question de la puissance statistique du test.

Dans la plupart des études, les interventions avaient lieu 2 fois par semaine (Asher et al., 1995; Costa et al., 2012; Olaisen et al., 2018), les enfants étaient pris en charge en petit groupes de 6 enfants, accompagnés ou non par leurs parents sur une période de 8 à 12 semaines. En ce qui concerne le matériel, une étude de Kjendlie (2012) suggère que l'utilisation de matériel de flottaison (gilet de sauvetage) pourrait limiter les capacités

exploratoires. En effet, ces auteurs montrent que les enfants de 6 à 8 ans ayant appris avec ce type de matériel pendant 10 leçons avaient tendance, lors des jeux libres dans l'eau avec leurs camarades, à avoir une mobilité verticale plus limitée.

Notons que malgré une recherche d'études exhaustives, nous n'avons pas trouvé d'étude expérimentale examinant l'effet du groupe (homogène vs hétérogène) et de sa taille sur les apprentissages. De la même manière, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur la temporalité des apprentissages (massé vs filé), ou l'efficacité de l'utilisation du matériel (utilisation d'objets flottants, technologies numériques) sur cette tranche d'âge. Les tableaux VI a,b,c offrent une analyse plus détaillée des articles cités ici.

Tableau VIa : Caractéristiques des études portant sur les compétences aquatiques et les interventions

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Sanders 2007. Étude expérimentale Comparaison de 9 enfants de 4 à 11 ans, à des adultes nageurs confirmés (niveau de preuve: 3).		Une coordination efficace des battements est caractérisée par une séquence de mouvements produisant une vague corporelle sinusoïdale se déplaçant de manière caudale, avec peu de bruit biologique et peu de variabilité.	Analyse 3D du battement de jambes.	A l'inverse des nageurs confirmés, les nageurs débutants ont une mobilisation segmentaire d'un bloc impliquant davantage de flexions articulaires.
Langendorfer, 2015. Niveau de preuve: 7		5 compétences fondamentales proposées: 1. contrôler sa respiration dans et en dehors 2. maintenir une flottaison sur le ventre, le côté, le dos 3. changer l'orientation ou la position du corps 4. changer d'endroit dans l'eau en se propulsant 5. entrer et sortir de l'eau.		
Erbaugh, 1986. Étude randomisée avec groupe témoin. Niveau de preuve: 2. 126 enfants de 2.5 à 5.5 ans.	Intervention sur 8 mois mesurées à 4 différents temps.	6 catégorie de tâches: locomotion sur le ventre, locomotion sur le dos, battements de jambe sur le dos, saut pour entrer dans l'eau, plongeon et recherche d'objets immergés.	Analyses de variances sexe*groupe*age*temps	Les enfants étaient plus efficaces en dans les tâches de locomotion, mais n'avaient pas beaucoup progressé dans les tâches de plongeon.
Stallman et al., 2008. Niveau de preuve: 6	Analyse des rapports d'accident, interview des survivants, observation d'épisodes de simulation	Causes de noyades identifiées: 1. n'a pas réalisé le danger 2. Évènement soudain 3. problème lors de la remonté à la surface 4. manque d'habiletés spécifiques	Analyse de contenu.	1, Les enfants doivent être efficaces sous l'eau 2. Ils doivent être efficaces sur le dos comme sur le ventre 3. ils doivent développer des compétences aquatiques.

Tableau VIIb : Caractéristiques des études portant sur les compétences aquatiques et les interventions

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Moreno et al., 2017. Étude randomisée. Niveau de preuve: 3	Enseignement directif traditionnel comparé à des histoires donnant lieu à des parcours. 70 enfants de 4 et 5 ans.	La compétence perçue est mesurée, ainsi que le niveau d'habileté aquatique. 8 habiletés sont proposées	Manova	Les enfants qui ont eu l'intervention histoire se sentent davantage compétent et ont de meilleurs scores d'habiletés. Le groupe traditionnel ne progresse pas sur les habiletés.
Olaisen et al., 2017. Niveau de preuve: 2	Evalue l'efficacité d'un programme d'acquisition d'habiletés dans un contexte défavorisé. Programme de 8 semaines portant sur 149 enfants de 3 à 14 ans	75 habiletés proposées subdivisées en 1. sécurité, 2. flottaison, 3. Endurance	Bootstrap et khi-deux. Puis ANCOVA pour analyser les covariances.	En moyenne, 12.3 habiletés sont acquises (95%CI 10.7-14.1]. Ceux ayant bénéficié de plus de 10 leçons ont acquis 8 habiletés de plus d'habiletés que ceux qui en ont eu moins de 9. Chez les 3-14 ans, un programme de 8 semaine est efficace pour acquérir des habiletés.

Tableau VIc : Caractéristiques des études portant sur les compétences aquatiques et les interventions

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Costa et al., 2012. Niveau de preuve: 3	98 enfants de 4 à 6 ans ont appris acquérir des habiletés aquatiques, les uns en eau profonde, les autres en eau peu profonde.	6, 12 et 18 mois de pratique. Expérimentation basé sur les 17 compétences proposées par Langendorffer (1995).	Comparaison des réponses des enseignants. Mesure des habiletés.	La nage en eau profonde semble imposer des contraintes plus importantes. Une différence notable se voit pour 6 mois de pratique, dans lesquels les enfants instruits en eau profonde valident moins de niveau de complexité dans 14 des 17 compétences. Cet effet s'efface cependant au bout de 18 mois.
Klendlie & Per-ludvik, 2012. Niveau de preuve: 3	Compare l'apprentissage avec et sans dispositif de flottaison chez 24 enfants.	Observation des comportements lors de 10 min de jeu libre.	Tests t pour comparer.	Pas de différences observées entre les 2 groupes pour la respiration, le plongeon et l'entrée dans l'eau. Mais lors du jeu libre, les enfants avec dispositif de flottaison plongeaient de manière significativement moins fréquente ($p < 0.006$).
Scurati et al. 2012. Niveau 3	Compare l'apprentissage dans l'eau profonde et dans l'eau peu profonde.	Comparaison de 22 enfants sur 8 comportements cibles.	Test mann-whitney	Chez les enfants de 3 à 6 ans, l'eau profonde n'affecte pas l'acquisition du niveau 1. ($p > 0.05$)

4. Quelles interventions proposer à destination des parents ?

Morrongiello et al. (2014) montrent l'existence d'un effet pervers des leçons de natation aux âges pré-scolaires. À mesure que l'enfant progresse dans ses apprentissages, les parents déclarent croire davantage en la capacité de leur enfant à se sauver seul d'une situation de noyade ou à ne pas se mettre en danger en présence d'un espace aquatique. Dans une autre étude Morrongiello et al. (2013), les parents estiment à 6,21 ans l'âge moyen auquel ils pensent que leur enfant peut se sauver seul. Cette même étude montre qu'à l'issue d'un cycle de 10 leçons de natation donnée à des enfants, la capacité des parents à juger de leurs compétences aquatiques restait faible et erronée. Les parents ont tendance à sous-estimer le besoin de surveillance des enfants et à ne pas varier dans leur jugement lorsque que leur enfant apprend à nager.

Moran & Stanley (2006) ont développé un programme éducatif à destination des parents. Ce programme de 10 semaines leur a permis de prendre conscience des dangers lors de baignades en piscines familiales ou d'amis (59% vs 78%), de la nécessité de surveiller davantage les enfants après les leçons de natation (85% vs 97%), et étaient plus en désaccord sur le fait que les leçons de natation sont le meilleur moyen de prévenir les noyades (65% vs 74%). Matthews et Franklin (2018) ont examiné l'efficacité d'un programme de 6 semaines destiné à éduquer les parents (keep watch@public pools). Les résultats démontrent une amélioration de comportements préventifs de la noyade (attention, proximité) chez les enfants de 6-10 ans mais pas de différence pour les 0-5 ans. L'inscription d'enfants de 4-6 ans dans des cours de natation semble avoir un effet pervers sur les parents, à savoir la baisse de la vigilance portée à l'enfant dû à de fausses croyances sur l'effet préventif de ces interventions pour limiter les noyades. Pour augmenter l'efficacité de la prévention des noyades, il semble alors important d'ajouter aux interventions destinées aux enfants un programme de sensibilisation à destination des parents. Le tableau VII offre une analyse plus détaillée des articles cités ici.

Tableaux VII : programme de sensibilisation auprès des parents

Caractéristiques de l'étude	Intervention	Éléments clés	Mesures	Résultats
Morrongiello et al, 2014. Niveau de preuve: 3	Questionnaire à destination des parents après que les enfants aient pris des cours de natation.	Les enfants avaient des leçons pendant 8 mois, les parents interrogés.	4 questionnaires réalisés sur une période de 8 mois.	A mesure que l'enfant progresse, les perceptions des parents reviennent à la baisse leur avis sur les besoins de supervision des enfants. Cela représente un danger potentiel pour les enfants, il faut donc accompagner les leçons pour enfants de prévention pour les parents.
Morrongiello et al, 2013. Niveau de preuve: 3	Questionnaires pour un suivi longitudinal	La capacité des parents à analyser les compétences aquatiques des enfants restent faibles, même si elles augmentent au long du programme.	Compare les habiletés acquises par l'enfant selon les tests de l'instructeur aux habiletés perçues par les parents.	Le pourcentage d'erreur dans l'estimation des habiletés diminue de 15 à 11 pour le groupe de parents formés progressivement, et de 21 à 20 pour le groupe de parents moins formés.
Moran & Stanley, 2006. Niveau 3	Programme conçu pour éduquer les parents à la prévention des noyades	106 parents d'enfants de 2-4 ans ont rempli un questionnaire avant et après un programme de 10 semaines parents-enfants		Plus de parents étaient conscients que les piscines privées étaient dangereuses (59 vs 78%), et que les enfants avaient besoin de davantage de supervision (85% vs 97%), plus était en désaccord sur l'affirmation que les leçons sont le meilleur moyen de prévenir les noyades (65% vs 74%). Pas d'évolution de la compréhension des méthodes de réanimation.
Matthiews and Franklin, 2018. Niveau de preuve: 2	Programme d'éducation publique keep watch@public pools	Programme évalué par des études observationnelles du comportement de supervision des parents.	Echelle de 0 (inefficace) à 4 (très efficace). Sept piscines (les unes avec, les autres sans intervention). 10186 enfants et 6930 parents observés.	Une augmentation significative de l'attention, de la proximité et de l'attention est observée chez les parents des 6-10 ans ayant suivi le programme. Il n'y avait en revanche pas de différence pour les parents d'enfants de 0 à 5 ans, dont le niveau de vigilance était le plus élevé.

1. Exemples de programmes de formation proposés aux enfants de 4 à 6 ans

Le tableau VIII expose les fondements théoriques, les contenus relatifs à la motricité aux connaissances et aux attitudes, les tests relatifs à une forme de certification et l'implication des parents dans le processus d'apprentissage de différents programmes destinés aux enfants âgés de 4 à 6 ans.

Tableau VIII : Présentation de programmes de formation aquatique destinés aux enfants de 4 à 6 ans en Allemagne, Nouvelle Zélande, Angleterre et Canada

Institution ou franchises privées	Water skills for Life, Primary school, New Zealand	Germany, DLRG (German Life Rescue Organisation)	Germany, German red cross	Germany, primary school	PhD Swimschool, http://www.phdswimschool.com/fundations.html	Infant swimming ressource, https://www.infantswim.com	Canada, nager pour survivre https://www.nagerpoursurvivre.com
Concepts théoriques mobilisés	compétence fondamentale pour une sécurité aquatique à vie	Habilitété de base: être capable de nage une distance	Habilitété de base: être capable de nage une distance	Habilités de bases en natation	Habilités fondatrices	Habilités aquatiques de base: passer sur le dos et flotter	3 habiletés aquatique: entrée dans l'eau, rester surplace, nager
Finalités poursuivies	Prévention de la noyade en équipnt l'élève d'outils moteurs, de connaissances pour prendre les décisions adéquates	Améliorer la sécurité aquatique et axabord de l'eau, Education physique générale	Prévention de la noyade	Prévention des noyades; éducation physique générale,développementd'ecompétences psychosociales, promotiond e la santé	Prévention de la noyade et préparation à l'apprentissage des nages	Prévention de la noyade	Prévention de la noyade
Contenus de formation en terme de motricité	Entrée et sortie d'eau, changement d'équilibres, immersion, déplacement	Entrée, immersion , nager la brasse	Entrée, immersion , se déplacer	Familiarisation à l'élémen aquatique. Respirer, s'immerger, glisser, sauter, se propulser,	Déplacement ventral et dorsal en battement avec placement tête et bras dans le prolongement du corps	Passer sur le dos , flotter, passer sur le ventre et battre des pieds	Se réorienter après une chute imprévue, rester surplace verticalement 1 minute, nager 50 mètres
Contenus de formation en termes de connaissances et d'attitudes	Conduite à tenir: identifier le surveillant avant dentrer dans l'eau. Connaissances du milieu aquatique: répondre à des questions oralement, où regarder avantd e se baigner, éviter l'hypothermie, savoir enfiler u gilet de sauvetage.	Conseils d'attitudes générales	Conseils d'attitudes générales	En lien avec la gestiond e sa santé et les relations positives avec l'environnement physique et social	Avoir confiance		Ne jamais nager seul, vérifier si la glace est solide avant de marcher dessus, savoir mettre un gilet, prendre es précautions avant de plonger
Tests ou étapes balisées	Non	Sauter, nager 25 m, aller chercher un objet en moyene profondeur (épaule). 1er palier des badges allemands.	Sauter, nager 25 m, aller chercher un objet en moyene profondeur (épaule). 1er palier des badges allemands.	Entrée dans l'eau, nager 200 mètres, sortir de l'eau en autonomie	Nager 15 mètre en alternant déplacement en battements et flottaison sur le dos	se déplacer sur la longueur de la piscine	50 mètres après une chute et un surplace de 1 minute
Principes pédagogiques	Non	Non	Non	Non	Ne jamais utiliser les bras	Sans matériel	Non
Indicateurs comportementaux pour évaluer les progrès	Sortie d'eau: mouvement vigoureux des jambes et bras tendus. Entrée dans l'eau: jambes relâchées en touchant le le fond. Plongeon: jambes fêlchies et tête maintenue sous les bras. Bascule vetrale dorsale: ramener vigoureux des genous et extension des jambes avc prise d'appui des bras. Flottaison: inspiration complète, hanche vers le haut.	Non	Non	Non	Placement de la tête et des bras dans le prolongement du corps	Non	Non
Volume horaire	Minimum 10 leçons de 30 minutes	Non	Non	Non	30 minutes par semaine	?	?
Normes d'encadrement	Non	Non	Non	Décision du directeur d'école	Non	?	?
Participation des parents	Inciter à encourager et communication sur leur rôle imortant de surveillance	Non	Non	Non	Non	?	?

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

- L'âge idéal pour construire les premières compétences aquatiques se situe en moyenne entre 4 et 6 ans. Plus que l'âge civil, c'est le niveau de motricité des enfants (équilibre, marche, saut...) qui est à prendre en compte.
- Progresser dans ces compétences nécessite une exploration du milieu aquatique permettant d'ajuster de nouvelles coordinations.
- Des effets significatifs des programmes d'intervention sont enregistrés dès 8 semaines en ce qui concerne les habiletés motrices, 1 heure pour les connaissances.
- Il y a un effet positif de la durée des programmes sur la motricité aquatique, mais le lien n'est pas démontré pour les connaissances.
- L'effet de modèles pédagogique (directive vs active) sur les apprentissages n'est pas démontré.
- Les interventions stimulant l'imaginaire des enfants (histoire jouée dans l'eau) sont plus efficaces pour permettre les progrès moteurs.
- L'eau profonde peut avoir un effet neutre ou négatif sur les apprentissages.
- Il faut accompagner les interventions à destination des enfants par des interventions à l'attention des parents.

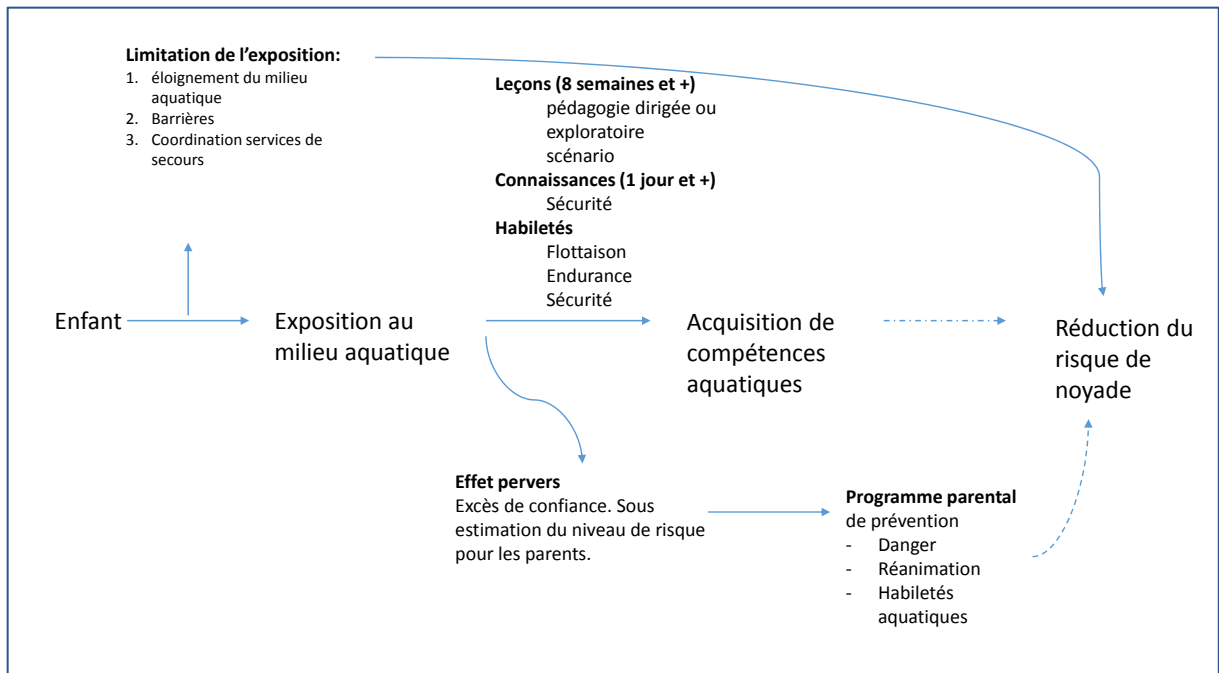


Figure 2. Résumé des conclusions à la question « Pour les enfants d'âge préscolaire âgés de 4 à 6 ans sans état de santé particulier, quelles interventions pédagogiques sont-elles efficaces pour améliorer la sécurité aquatique? »

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Thème 5. Contexte matériel et institutionnel

Thème 5 : Contexte matériel et institutionnel

Une politique publique protéiforme et des normes éducatives pointilleuses

La question du *contexte* relève certainement d'un ensemble de circonstances. Quelles sont donc celles qui incitent l'État à faire du savoir nager, et par extension de l'aisance aquatique, une « *priorité nationale* »² ? Le marronnier de la noyade rappelle presque chaque année la question de l'enseignement de la natation³. En titrant « *La France, ce pays qui ne sait pas nager* »⁴, l'hebdomadaire « L'Express » attirait l'attention de ses lecteurs à la fin de l'été 2018 sur le fait qu'un français sur six ne sait pas nager⁵ alors que l'enseignement de la natation est officiellement obligatoire. Le risque léthal de l'accident de noyade constitue en effet le point de départ de la réflexion autour de l'apprentissage de la natation, perçu comme le meilleur moyen d'éviter la submersion. Comme le souligne C. Belhache, « *la France protège ses enfants* » (2018). Permettre au plus grand nombre d'être à l'aise dans l'eau, voire savoir nager, vise effectivement à réduire les accidents, et ce faisant préserver son existence, en particulier aux premiers âges de la vie puisque dans son enquête (données au 31/08/2018), « Santé Publique France » montre que les noyades accidentelles suivies d'un décès touchent en premier lieu la tranche d'âge 0-5 ans. Après le temps de l'indignation chaque fois que se produit un accident tragique vient le temps des interrogations pour faire progresser l'action publique autour du savoir nager.

Par voie de conséquence, et comme évoqué plus haut, « *apprendre à nager à tous les élèves est une priorité nationale inscrite dans les programmes d'éducation physique et sportive* » (Circulaire, 2017). Très débattu institutionnellement et dans l'opinion publique, l'enseignement de la natation est le fruit de réflexions et de pratiques actuellement en pleine

² Circulaire n° 2017-127 du 22 août 2017 Enseignement de la natation.

³ L'enquête « Noyade 2018 » révèle pour la période du 01/06 au 30/08/2018, 2255 noyades en France métropolitaine et dans les DOM TOM suivies de 492 décès (Santé Publique France, 2018). Axel Lamotte, Secrétaire Général adjoint du Syndicat National Professionnel des Maîtres Nageurs Sauveteurs (S.N.P.M.N.S.) réclama durant cette même période dans « Bourdin Direct » sur BFM-RMC (12/07/2018), sur France Info et d'autres médias nationaux un « plan d'urgence d'apprentissage de la natation et de construction de piscines ».

⁴ Article de Amandine Hirou publié le 12/08/2018 dans l'hebdomadaire « L'Express ». L'épidémiologiste Aymeric Ung, interviewé pour l'occasion, répertorie trois facteurs clés de la noyade : les fortes chaleurs de l'été, la croissance du parc de piscines privées et surtout le fait de ne pas savoir nager.

⁵ Donnée reprise au « Baromètre santé 2016 » de Santé Publique France qui montre que « près d'un français sur six (16%) déclare ne pas savoir nager ».

mutation en France. Le thème 5 cherche à en saisir le contexte, complexe par la multiplicité des acteurs, des environnements et des conceptions, résultat d'une déjà longue histoire sociale et culturelle.

Pour l'explorer, nous nous sommes intéressés à deux points :

- Les acteurs : leur pluralité, leur complémentarité et leur rivalité,
- Les démarches : les normes produites et l'ordre scolaire de l'aisance aquatique.

Cette série de constats permet de se rendre compte des dispositifs contextuels et organisationnels en cours pour régler la problématique de l'aisance aquatique, ainsi que les répercussions qu'ils ont sur les principaux bénéficiaires, les jeunes âgés de 4 à 6 ans.

1. L'aisance aquatique : une priorité nationale mais une histoire de rivalités

Pour saisir les contextes d'enseignement de la natation, cette section présente un bilan actualisé des acteurs publics et privés s'employant à accueillir et encadrer les principaux bénéficiaires de l'aisance aquatique, soient les élèves en contexte scolaire ou les enfants en situation extrascolaire.

Le mandat de l'aisance aquatique s'organise autour d'une réglementation abondante mettant les acteurs intéressés à l'épreuve du jeu de la segmentation de leur fonction. Poser la question de l'enseignement de la natation par le prisme législatif revient alors à identifier les organisations impliquées et à interroger leur recrudescence au cours du temps.

1.1. L'État, propriétaire du problème public de la noyade et les collectivités territoriales, propriétaires des établissements de bain

L'enseignement de la natation à l'école devient obligatoire en France par la promulgation d'un décret en date du 24 juin 1879 (Pelayo, 2010). Thierry Terret (1994) estime que l'idée théorique reposait alors sur une formation rudimentaire à l'hygiène corporelle et à la santé, mais surtout à dessein de formation militaire. En pratique, l'inexistence de piscines couvertes et chauffées à l'époque réduit presque à néant cette volonté politique, alors compensée par un apprentissage hygiéniste assez réducteur et par un enseignement *terrien* de la natation sous la conduite d'un maître de nage, complété de baignades libres en milieu naturel. La construction de structures aquatiques correspond aux premières politiques municipales

d'équipement sportif entre 1919 et 1939. Elle marque « *l'avènement d'une intervention directe des pouvoirs publics, en l'occurrence des municipalités, dans l'organisation des cadres de la pratique sportive* » (Callède, 2007) d'où émerge les premières politiques publiques d'éducation physique. Si l'État impulse l'idée de l'enseignement de la natation à l'école à des fins reprises plus haut et selon des considérations républicaines, à savoir égalitaires, ce sont probablement les collectivités qui lui donnent la possibilité de réaliser progressivement son dessein par la construction d'établissements de bain. Cette complémentarité entre les objectifs visés et les moyens alloués, très contextualisés et contingente d'une époque où les piscines couvertes et chauffées sont plutôt rares dans le pays, se transforme plus ou moins en une forme de rivalité entre un État, propriétaire du problème public de la noyade, et des collectivités, propriétaires des bassins d'apprentissage.

Tableau I - La diversification des acteurs qui se partagent l'offre des structures aquatiques en France

État des lieux (Ministère des Sports) – Territoire national				Propriétaires (Chiffres 2008* ; 2014)					
Nombre de :	RES	ATLAS	Rapport	Publics			Privés		
	2008	2011	2014						
Piscines	4135		4119	77%			22%		
Bassins		6541	6545	85,9%			14,1%		
Bassins couverts		3163		Communes	EPCI	D/R/E	Établissements privés commerciaux	Asso privés non commerciaux	Établissements privés non commerciaux
Bassins découverts		3327		58%	25%	2,9%	11,1 %	2%	1%
				Gestion par / sous DSP					
				Avant 1984	1984-2004	2004-2014			
				0%	15%	30%			

* 1% manquant n'est pas identifié.

Sources : Ministère de la Santé et des Sports, DS-B3 / RES - 2008 ; Ministère des Sports, ATLAS des équipements sportifs par grande catégorie, 2011 ; Maudet T., Dyèvre Y., « Rapport relatif à la Fédération Française de Natation – Cahier 1 : les installations », Ministère des Sports, 2014 ; Talandier M., « État des lieux de l'offre des bassins de natation en France : une approche par les territoires et les usagers », Ministère de la Santé et des Sports, Secrétariat d'État aux Sports, 2014.

Le tableau I montre, comme le souligne le rapport Maudet-Dyèvre (2014), qu'une bonne partie du parc des équipements aquatiques appartient aux collectivités territoriales (près de 86%). Aujourd'hui, les communes, à l'origine de la construction de ces équipements structurants, y investissent de moins en moins au profit des intercommunalités qui sont devenus les propriétaires majoritaires des piscines mises en service à compter de 2005 (*Ibid.*).

Tableau II - Mode de gestion des établissements dans lesquels exercent les MNS

	Piscines publiques -gestion directe	Piscines publiques -gestion déléguée	Piscines privées	TOTAL
Nombre de MNS exerçant dans les :	584	175	39	798
%	73,2	21,9	4,9	100

n = 798

Non-répondants = 24

Une enquête récente (Tableau II, Camporelli, 2019 ; *en cours d'expertise*) montre la répartition des MNS en fonction de leur lieu d'exercice. Cette distribution sur un échantillon de 798 professionnels rejoint la perspective dressée par le tableau I : l'essentiel du parc des piscines françaises est public et la grande majorité des MNS (95%), qu'ils soient fonctionnaires territoriaux ou salariés de droit privé, y exercent leur mission.

Malgré tout, le secteur privé n'est pas en reste, connaissant même une croissance durant la décade 1985-1994, mais demeure malgré tout très largement éloigné quantitativement de l'offre de bassins du secteur public. Cependant, comme l'indique le tableau I, les piscines relevant du secteur public vont connaître une évolution au début des années 2000, pour ne pas dire une révolution culturelle pour celles qui sont mises en service durant cette période. En effet, du fait qu'elles sont « *un équipement très engageant pour une collectivité (...) qui l'embarque sur le très long terme* » (Picot, 2018), sa rentabilité est devenue la préoccupation majeure des élus locaux. Et même si la régie directe occupe encore 85% des piscines du secteur public, la gestion déléguée ne cesse de croître pour atteindre 30% des établissements aquatiques ouverts à partir de 2005 (Maudet-Dyèvre, 2014). Cette évolution traduit l'orientation des collectivités, soit à compenser l'absence de services adaptés, soit à promouvoir une politique de sports-loisirs plus ambitieuse, voire offensive dans un cadre de plus en plus concurrentiel, soit les deux à la fois.

Dans ce contexte récent et dénué de véritables données quantitatives sur ces questions, on peut s'interroger sur le choix stratégique de ces délégataires dans l'équilibre qu'ils doivent trouver entre rentabilité économique et performance sociale, dont l'aisance aquatique fait partie.

Tableau III - Dénombrement de l'offre relative à l'enseignement de la natation comparée à celle relative à l'offre de loisirs ludo-sportifs en milieu aquatique par les principales sociétés délégataires de services publics (excepté la prise en charge de l'enseignement de la natation scolaire) *

Noms des sociétés	Offres relatives à l'enseignement de la natation pour les moins de 6 ans **	Offres relatives à l'enseignement de la natation pour les plus de 6 ans	Offres relatives aux loisirs ludo-sportifs en milieu aquatique
RECREA	1 « Ludinage »	1 « Comme un poisson dans l'eau » (8-12 ans)	6
VERT-MARINE	1 « École de natation enfant »	1 « Natation adulte »	15
EQUALIA	3 « Jardin d'éveil », « Initiation et perfectionnement enfants »	2 « Initiation et perfectionnement adulte »	9
ESPACEO	3 « Jardin de Gloopy », « Gloopy Kids Leçons », « Gloopy Kids Stages »	2 « Initiation et perfectionnement adultes »	10
UCPA	3 Initiation, évolution, performance enfants	3 Initiation, évolution, performance adultes	12
TOTAL	11 15,3%	9 12,5%	52 72,2%

* Visite des pages « actualités » et / ou « activités » des sites internet des différents délégataires (au 30/11/2019).

** Les activités bébés-nageurs n'ont pas été intégrées dans la colonne « enseignement » mais dans celle du « loisirs ».

Le tableau III expose la part consacrée à l'enseignement de la natation par rapport à celle dédiée aux activités de loisirs aquatiques, en dehors des missions d'enseignement scolaire prévues dans le cahier des charges liant le prestataire à la collectivité. Il est couramment admis que les délégataires s'acquittent de cette dernière mission selon les modalités organisationnelles prévues par les textes réglementaires ad hoc, d'autant qu'il existe de manière générale en France une réelle volonté de la part des élus politiques de faire du savoir nager un enjeu éducatif sur leur territoire. A titre d'exemple, un technicien territorial

dans un rapport consacré au projet de développement de la nouvelle piscine locale rédige ceci : « *les élus du territoire étaient déjà sensibles à l'importance du savoir nager pour les enfants* » (Baudoux et coll., 2019), désignant ainsi les attentes de ces représentants politiques vis-à-vis de l'enseignement de la natation, certains d'entre eux glissant l'idée d'en faire d'ailleurs « *une priorité des pouvoirs publics* »⁶. Ainsi les collectivités, représentées par leurs élus territoriaux, non seulement sont propriétaires de la plus grande part du parc des piscines françaises, mais convoitent un service public dont elles pourraient revendiquer la compétence, celle de l'aisance aquatique et du savoir nager. Dans ces conditions, comment s'arrangent les deux institutions, l'Éducation nationale d'un côté et les exploitants des bassins de l'autre, au cœur d'un territoire, celui de l'aisance aquatique, vraisemblablement à partager ?

1.2. Des acteurs publics à la fois complémentaires et rivaux

La question de la nature des relations entre l'École et les collectivités, parfois complexe et toujours contextualisée, peut se traiter par le prisme des délégataires des services publics. Si ces derniers répondent sur la question de l'enseignement de la natation scolaire par une mise en œuvre respectueuse de l'ordre et des normes scolaires programmées, elles ouvrent malgré tout, avec la massification de l'enseignement de la natation, la boîte de Pandore par l'entremise de la question de la surveillance des élèves. Quel que soit le mode de gouvernance de l'établissement, il est possible que les normes d'encadrement et de surveillance concernant les groupes-classes constitués d'élèves de maternelles et / ou de primaires ne sont pas, ou ne peuvent pas être, scrupuleusement respectées, le plus souvent au motif de l'incapacité de l'exploitant à recruter du personnel qualifié, posant ainsi le problème de leur admission sur le bassin et de la garantie d'une sécurité publique. Tirant avantage de « *l'intarissable floraison des textes* » (Belhache, 2018), dont les derniers en date autorisent la surveillance de la natation scolaire par des titulaires du titre de MNS ou du BNSSA⁷ à partir du moment où ces derniers bénéficient d'une autorisation préfectorale, les sociétés délégataires n'hésitent pas à les embaucher à la sécurité des élèves, générant de ce fait un tiraillement avec les Inspecteurs d'Académie - Directeur des Services Départementaux de l'Éducation

⁶ Interview de Régis Juanico, député (Le Journal du Dimanche, 2018)

⁷ Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017 relative à l'enseignement de la natation pour les 1^{er} et 2^d degré.

nationale (IA-DSDEN), qui ambitionnent le meilleur pour les élèves en agréant dans les équipes pédagogiques les professionnels les plus qualifiés, y compris - et surtout - pour leur sécurité au cœur d'une activité physique, sportive et artistique (APSA) qui, si elle n'est pas inscrite dans le champ des « APS à environnement spécifique »⁸, représente malgré tout des risques indéniables de mise en danger des enfants lors de son enseignement⁹. Le décret n° 2017-766 du 4 mai 2017 permet aux titulaires du BNSSA de solliciter l'agrément pour « *apporter leur concours aux activités physiques et sportives dans les écoles maternelles et élémentaires publiques* ». Cette dernière mesure, ambivalente de celle référencée ci-dessus, sous-entendrait que le Ministère de l'Éducation nationale accepte finalement de voir intégrer à l'équipe pédagogique des BNSSA en tant qu'intervenants professionnels, jusqu'ici exclusivement représentés par des MNS. Cette acceptation, ou non, de la segmentation du(des) métier(s) de la sécurité et de l'enseignement des activités aquatiques et de la natation (MNS *Versus* BNSSA) constitue la première pierre d'achoppement entre les services territoriaux et ceux de l'État, entre rationalisation économique par la masse salariale et volonté de prodiguer un enseignement de qualité par le niveau de qualification des membres de l'équipe pédagogique et de surveillance.

Ces points de tension entre ces deux acteurs institutionnels que sont l'État et les collectivités ne s'arrêtent pas là. Nous allons donc évoquer à présent un deuxième désaccord. *« Comme pour le reste, ça fait partie des programmes, ça fait partie de l'EPS, après y a une focale parce qu'il y a une importance et puis y a une sécurité et y a plein de normes, plein de textes, plein de circulaires à vérifier, donc y a une attention qui est portée là-dessus. Et puis y a les relations avec la municipalité aussi parce quand il faut remplir la piscine pour qu'elle fonctionne, s'il faut donner du boulot aux ETAPS, donc on va mobiliser plus les écoles pour plus les inciter (...) C'est pas forcément tacite, je veux dire, c'est pas inciter mais c'est normal en fait, ça fait partie de la normalité. T'as des installations sportives qui sont là, qui sont payées par le*

⁸ Comme précisé dans l'article R. 212-7 du Code du Sport, certaines disciplines sportives s'exercent dans les environnements qualifiés de spécifiques comme la plongée, la voile, le parachutisme, etc. qui implique le strict respect de mesures de sécurité particulières.

⁹ Une ville du Département du Nord a réuni courant 2019 l'inspecteur de circonscription et le Directeur de l'équipement local, géré par délégation, pour arrêter l'organisation de la surveillance des élèves qui prêtait à polémique. Cette rencontre médiée par le magistrat honoraire Christian Belhache déboucha sur la mise en œuvre d'une organisation de la sécurité des élèves reposant à la fois sur des personnels titulaires du titre de MNS comme de personnels titulaires du titre de BNSSA, en fonction des disponibilités de main d'œuvre et de la programmation des tâches par le gestionnaire délégataire, employeur de ces professionnels, les représentants locaux de l'Éducation nationale concédant que l'APSA natation peut être surveillé par des MNS et / ou des BNSSA, suivant en cela « les conditions et obligations de droit commun » (Belhache, 2019).

contribuable, qui sont... de toute façon même vides, elles coutent de l'argent, autant ... (...) Je vais pas dire que c'est la priorité mais ça arrive mais c'est une contrainte aussi de travailler avec l'Éducation nationale pour une municipalité parce que du coup elle réserve aussi sa piscine à ça et elle peut pas accueillir, faire un commerce, c'est pas que des piscines publiques, dans une DSP, c'est le soucis de rentabiliser ouais, et quand y a des scolaires, on rentabilise moins ». (X., personnel de l'Éducation nationale)¹⁰. Ce témoignage met en lumière deux autres sujets de discordes. D'abord, la question de la prise en charge technique et financière de l'enseignement de la natation des élèves concernés sur le territoire. La dernière recommandation en date (Circulaire du 22/08/2017) prévoit en matière de responsabilités, de passer une convention entre l'IA-DSDEN et la collectivité territoriale ou la structure responsable de l'établissement de bains précisant les modalités du partenariat. Mais si des accords de volonté sont passés entre ces deux entités pour définir les conditions générales de mise en œuvre des activités d'enseignement, la question des modalités financières de mise à disposition des équipements pour la réalisation des programmes scolaires de l'EPS (déplacement des élèves, utilisation des couloirs de nage, etc.) ne semble pas très souvent abordée dans ce document contractuel¹¹, alors qu'elle devrait être prévue « *en application des articles L. 1311-15 du code général des collectivités territoriales et L.214-4 du code de l'éducation* » selon le dernier rapport de la Cours des Comptes sur les piscines (2018).

Le professionnel recruté par l'exploitant d'une baignade d'accès payant qui a obligation de faire surveiller les bassins de son établissement « *pendant les heures d'ouverture au public (...) d'une façon constante par du personnel qualifié titulaire du diplôme d'État* » (loi n° 51-662 du 24/05/1951) représente la troisième forme de crispation entre l'administration scolaire et les collectivités. Historiquement, le référent en matière de sécurité aquatique et d'enseignement de la natation se trouve au début du 20^{ème} siècle être le maître-nageur, à l'image du plus connu d'entre eux, Paul Beulque (1922). Le Tourquennois invente une méthode, rationalise une organisation autorisant l'accueil de flux d'écoliers important et aménage un espace au départ destiné à la baignade pour en faire un outil éducatif et de formation sportive. Cette ville du Nord se fait ainsi pionnière en rendant « *possible et effective la natation (...) à l'école* » alors « *que convaincre les instituteurs de leur intérêt et nécessité*

¹⁰ Enquête MNS 2018-2019, F. Camporelli, Laboratoire CLERSE-UMR 8019, Université de Lille.

¹¹ Sur quatre conventions émanant de quatre DSDEN différentes consultées, une fait état des conditions financières en précisant « les coûts d'accès à la piscine et de mise à disposition d'un MNS ».

demandera plusieurs années » (Pelayo, 2010). Malgré l'expertise croissante des professionnels de la natation en ce début de vingtième siècle, accompagnés dans leur développement par « *l'opération 1000 piscines* » entre 1969 et 1976 (Nale, 2015) qui devait consolider le groupe dans son rôle d'enseignant de la natation va au contraire le fragiliser. Comme le souligne Pascale Garnier (2002), avec le développement des séjours scolaires (classes de neige à partir de 1961, de mer en 1968 et verte en 1971), connexe à la multiplication de bassins d'apprentissage normalisés et standardisés, se pose la question des responsabilités et « *de l'institutionnalisation des qualifications relatives à l'encadrement des pratiques sportives* » (*Ibid.*). La peur de l'accident conforte le MNS dans son rôle de surveillant-sauveteur, et par conséquence, la « *pratique scolaire de l'activité est ici indissociable d'une intervention municipale* » (*Ibid.*). Mais l'essor de l'enseignement de la natation produit par l'accroissement des lieux d'apprentissage débouche sur une deuxième question, celle des « *degrés divers de la qualification des maîtres du premier degré en matière d'enseignement de la natation* ». Si jusqu'à présent les MNS maîtrisaient un territoire parce que l'institution scolaire n'en avait pas encore tout à fait dessiné les contours, une série de textes officiels, au nom de « *l'unicité du maître* » (*Ibid.*), engage une conception d'ensemble de l'éducation scolaire et imagine le concept d'*intervenants extérieurs* qui va mettre hors-jeu l'hégémonie des MNS. Les circulaires de 1965 activent des normes d'organisation de l'enseignement de la natation qui remettent le MNS au stade de « *collaborateur* », première étape d'une hostilité marquée entre les professionnels de la natation et l'ordre scolaire imposé par l'institution qui le représente. La circulaire de 1987 enfonce le clou en installant l'instituteur au cœur du dispositif (« *intervient constamment et activement* »), et soumet les MNS à la condition de *l'agrément*, en plus d'introduire un nouveau concurrent profane, « *l'intervenant bénévole* ». Une troisième rupture est opérée par la circulaire de 2004. Elle multiplie cette fois-ci les possibilités d'assister le PE aussi bien par des bénévoles comme par des professionnels qualifiés ou non : la gamme de diplômes conférant le titre de MNS ne cesse de croître et le statut d'agents publics suffit. « *Il convient d'élargir le champ des professionnels intervenant dans les activités de la natation scolaire et le conflit de compétences MNS/PE est de moins en moins fréquent au bénéfice des élèves* » selon un représentant du Ministère de l'Éducation Nationale (2005). Ce que ne partage pas les MNS qui rejettent cette notion d'agrément et entrevoient dans cette démultiplication des intervenants un moyen détourné pour réduire leur influence. La circulaire de 2017 correspond au dernier acte. La procédure d'agrément est

remplacée par la mention « *est réputé agréé* ». Elle concerne l'intervenant professionnel qui possède une carte professionnelle à jour ou un fonctionnaire agissant dans l'exercice de ses missions. Préoccupée par la sécurité des élèves et attentive à la qualité des enseignements dispensés, l'École n'a de cesse de fixer les conditions de la formation natatoire, s'attachant les services d'un intervenant spécialisé, le MNS, indissociable de la surveillance des leçons de natation, et appui du maître. Ce qui pose la question de l'efficacité de la mise en commun de leur mission, largement discutée à partir de 1965, par la profusion d'une réglementation, qui au cœur d'une école primaire préparant la massification de l'enseignement secondaire, proclame la polyvalence de l'instituteur et condamne progressivement le MNS à jouer un rôle subalterne pendant que le pays construit des piscines par centaines. Si le recours officiel aux MNS en tant qu'intervenants extérieurs peut signaler l'ouverture d'une école jusqu'à présent autarcique, il ne constitue pas forcément aux yeux de ce groupe une reconnaissance institutionnelle de leur compétence pédagogique mais bien un recul de leur mission éducative. Dans ce contexte, la régulation à venir de leur autorité contestée reste posée.

Ainsi, si les deux fonctions publiques, l'État d'un côté et les collectivités de l'autre, complètement impliquées et très attachées à l'enseignement de l'aisance aquatique sont complémentaires l'une par rapport à l'autre, la première imaginant les curriculums de formation aquatique adaptée à cette tranche d'âge dans les programmes d'EPS et formant ses personnels en conséquence, la deuxième mettant à disposition ses outils et ses personnels pour assurer le succès de l'entreprise d'une formation citoyenne par essence, il se présente parfois des situations difficiles à réguler, notamment en matière de prérogatives de l'exercice de surveillance, entre l'emploi d'un BNSSA et / ou d'un MNS, en ce qui concerne le financement de l'enseignement de l'aisance aquatique qui reposent de fait essentiellement sur les épaules des collectivités et enfin au sujet du rôle des MNS au sein de l'équipe pédagogique, éducateur sportif rémunéré à ce titre, soumis à l'autorité du professeur des écoles du point de vue de ces experts, « *concession, voire élévation de son bénéficiaire en lui permettant d'intervenir dans une chasse gardée* » selon l'Éducation nationale (Belhache, 2018). Si les collectivités ont assumé jusqu'à présent ce rôle complémentaire, aidant l'Éducation nationale dans sa mission consistant à faire accéder le plus grand nombre d'élèves à l'aisance aquatique, le contexte actuel est d'autant plus contrarié que la rationalisation économique devient un facteur de plus en plus prégnant et que la gestion déléguée a ouvert la voie à d'autres réflexions, notamment celle qui montre que l'enseignement scolaire, même

si elle se déroule à des heures creuses, tend mécaniquement à limiter le temps consacré à d'autres *clients*, à la fois payeurs de prestations et financeurs de l'ouvrage qu'ils utilisent. Mais l'aisance aquatique ne s'arrête pas à l'action concertée des deux fonctions publiques. D'autres acteurs interviennent séparément ou concurremment dans d'autres contextes, œuvrant pareillement à sa diffusion.

1.3. Le marché de l'aisance aquatique (4-6 ans) convoité par des acteurs privés : « la natation en partage »

Cette partie étudie le marché de l'aisance aquatique et les conséquences supposées en ce qui concerne la qualité de l'offre et sa quantité. Pour en définir les contours, on pourrait être tenté de faire usage du traditionnel modèle de l'économie néoclassique qui caractérise le marché comme la rencontre entre une offre et une demande. Mais cette description ne résiste pas dans le cas qui nous intéresse. En effet, l'aisance aquatique en France est principalement gérée par la puissance publique. Comme le montre les deux parties précédentes, l'État est le *propriétaire* du problème public de la noyade et des solutions à mettre en œuvre pour le traiter. Quant aux collectivités, elles demeurent les principaux propriétaires des lieux de pratiques où se règlent les problématiques de l'aisance aquatique en particulier, et du savoir nager en général. Dans ces conditions, l'aisance aquatique ne peut être considérée comme le résultat d'un parfait mécanisme de marché. Dans le cas qui nous intéresse, il vaut mieux convoquer le concept de « *quasi-marché* » (Vandenberghe, 2000) pour rendre compte de la nature des échanges autour de l'enseignement de la natation des 4-6 ans. Effectivement, l'organisation du *savoir nager* en France est double : l'État garde la main sur la réflexion¹² et la définition de *curricula*, les collectivités sur la rénovation ou la construction des bassins d'apprentissage, pendant que les parents des bénéficiaires ont le choix de compléter l'offre scolaire par l'usage de prestations complémentaires ou supplémentaires, celles des prestataires des secteurs marchands comme non marchands. On perçoit donc à travers cette première présentation le caractère hybride de ce *quasi-marché* que représente celui de l'aisance aquatique.

¹² La preuve en est avec l'organisation de cette conférence de consensus (2020) pilotée par le Ministère des Sports en lien avec ceux de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, de l'Intérieur et de la Santé, plan interministériel visant à rénover l'enseignement de la natation des plus jeunes enfants.

Pour porter plus loin la réflexion, l'offre d'apprentissage de la nage se présente a priori et en théorie comme égale et uniforme pour tous en milieu scolaire. Cette offre régie par l'État est régulée et contrôlée à l'échelon académique par les IA-Dasen. Le caractère marquant de ce marché scolaire est qu'il n'est pas vraiment régulé par les prix (alors qu'il l'est dans le modèle classique)¹³, le montant d'une prestation jouant un rôle de régulation par le classement du produit et la mesure de sa qualité (même si parfois la concordance entre le prix et la qualité n'est pas forcément fiable). Dans le cas donc de l'aisance aquatique, il n'y a pas de tarification fixée donnant une idée de la qualité de la prestation. En effet, « *le prix ne constitue pas en lui-même un indicateur de qualité scolaire dans la mesure où il ne dépend pas des coûts réels de l'éducation* » (Felouzis et Perroton, 2007). Dans le monde scolaire, les mécanismes de régulation par les prix sont pratiquement inexistantes, remplacés par d'autres indicateurs gravitant autour de la « *réputation servant à fixer une valeur éducative* » » (*Ibid.*) pour tels établissements ou types d'enseignement. Ce constat est beaucoup moins vrai dans les secteurs marchands et non marchands de l'aisance aquatique qui jouent à la fois sur les prix et la réputation.

Le marché scolaire en général et de la natation à l'école en particulier n'est donc pas régulé par les prix mais par la demande qualitative. Ce dernier point structural est partagé par d'autres marchés, ceux du domaine des services, marchands ou non-marchands, même si la qualité du produit *aisance aquatique* n'est vérifiable « *qu'ex-post* » (Callon, 2002), à savoir qu'après utilisation. Parce qu'il est par nature un service incertain (combien de temps, de leçons, et pour quel résultat ?), « *sa coordination s'opère par des conventions de qualité puisque du fait des incertitudes pesant sur la qualification des produits, elle ne peut être confiée au prix* » (*Ibid.*). Dans cette hypothèse, et par comparaison des caractéristiques de leurs offres (cf. les tableaux synthétiques présentés ci-dessous), les secteurs non marchands comme les associations régies par la loi de 1901 (Fédération Française de Natation – FFN et Conseil Interfédéral des activités aquatiques - CIAA) ou les fédérations / syndicats de professionnels (Fédération Nationale des Métiers de la Natation et du Sport - FNMNS, ou

¹³ L'aisance aquatique représente malgré tout un coût qu'il faut budgéter : l'utilisation des transports en commun, la location de la piscine si nécessaire, les dotations en heures supplémentaires, etc. soit autant de crédits de fonctionnement sur fond propre pour l'Académie à compléter par les subventions du département.

encore le Syndicat National Professionnel des MNS - SNPMNS)¹⁴ se distinguent de leurs homologues des secteurs marchands en réduisant l'incertitude sur la qualité par le recours :

- à leur culture, historiquement déjà ancienne (une école de la natation française créée en 1971, rénovée successivement en 1997 et 2006), qui légitimerait un savoir-faire maintes fois éprouvé sur le terrain et une expertise développée par des professionnels reconnus à la fois de la branche et des usagers (brevets fédéraux qui vont de *l'assistant club* au *moniteur sportif de natation* à la FFN et titre de MNS diplômé d'État, professionnel unique et seul à pouvoir conseiller l'apprenant pour le SNPMNS) ;

- aux réseaux fédéraux (CIAA), comme pour se montrer plus puissants face aux délégataires et entreprises privées qui font leur entrée sur ce marché et contestent de ce fait la suprématie de ces vieux acteurs ?

- à la marque (labellisation des clubs), comme pour rendre visibles et lisibles des compétences d'encadrement et défendre la qualité de l'offre proposée, concrétisant cette tendance à un *marketing d'influence* pour mieux former les jugements ;

- à une approche plutôt sécuritaire de l'aisance aquatique (pour la FFN) et de sécurisation des populations en tant que droit et en tant que valeur (pour le SNPMNS), même si paradoxalement les tests et les démarches pédagogiques se rapprochent de la forme scolaire, à moins que ce ne soit l'inverse ;

- aux collaborations : prendre la précaution de partager le territoire de l'aisance aquatique (compléments de formation au Sauv'Nage dans un *espace interfédéral* pour la FNMNS), qui suscite en fait des concurrences directes avec les autres groupes ;

- à la construction d'un rapport de confiance plus « *institutionnelle (fondée sur la réputation de l'entreprise)* » et moins « *interpersonnelle (fondée sur la connaissance de personne à personne)* » (Gatfaoui, 2000), dernier pilier représentatif du *marché de la qualité* structurant celui de l'aisance aquatique pour les opérateurs du secteur non-marchand.

¹⁴ Si traditionnellement, les associations régies par la loi de 1901 sont classées dans la catégorie des organisations appartenant au secteur non-marchand, on peut tout de même s'interroger sur ces clubs sportifs, ces fédérations délégataires ou de professionnels qui « sont entrées en économie ». « Ces "entreprises associatives" ne concernent pas seulement leurs rapports avec le secteur privé marchand et la logique de marché. Elles soulèvent aussi (...) la question des rapports avec les pouvoirs publics à l'échelon local et national » (Parodi, 2000).

La qualité du service rendu par un club de natation ou par un groupement professionnel est très complexe à percevoir par les bénéficiaires de l'aisance aquatique. Un club ne vaut pas forcément un autre mais l'évaluation de cette qualité est complexe et risquée. Ceci vaut également pour les professionnels de la natation. Choisir le bon club ou le bon éducateur exige une connaissance du marché et « *la construction de normes de perception des structures* » (Felouzis et Perroton, 2007) opérant sur le territoire de l'apprentissage aquatique. Cette identification des structures d'enseignement est d'autant plus complexe que les critères de qualité relatifs à l'aisance aquatique ne sont pas univoques, donnant lieu à des définitions multiples, voire dissonantes de la bonne démarche, de la meilleure méthode, rendant les compromis sur l'aisance aquatique non acquis d'avance entre les différents opérateurs de plus en plus nombreux sur ce marché.

Les tableaux IV et V ci-dessous recensent l'offre de savoir nager en général et d'aisance aquatique en particulier. Ils montrent qu'elle se diversifie depuis des années et « *le choix ne peut se faire que par un jugement dont la validité dépend des mécanismes qui, comme le réseau et la confiance, permettent de réduire l'incertitude de la qualité.* » (Karpik, 1989) dans le cadre d'un « *marché-jugement* » on l'on ne peut apprécier la qualité de l'offre qu'a posteriori.

Tableau IV - Caractéristiques de l'offre structurée autour de l'aisance aquatique pour les 4-6 ans dans le secteur non marchand pour les associations de type loi 1901 (2019)

Organisations	Fédération Française de Natation (FFN)	École de Natation Française (ENF) (créée en 1971 ; 1997 ; 2006) du Conseil Interfédéral des Activités Aquatiques (20 fédérations)
Concepts	« Éveil aquatique »	« Sauv'nage »
Age de démarrage	4 mois – 6 ans	/
Finalités de l'apprentissage	Autonomie aquatique	Savoir nager sécuritaire
Objectifs généraux	Autonomie par la découverte du milieu aquatique. Confiance en soi. Créer une relation unique entre l'enfant et ses parents. Approche ludique.	Savoir nager sécuritaire. Parcours de formation du nageur. Pluridisciplinarité.
Démarches pédagogiques	Propositions pédagogiques adaptées aux possibilités de l'enfant.	Découvrir le milieu aquatique sous toutes ses formes Développer des capacités motrices et physiques Progresser tout au long de son parcours Un nageur « acteur » de sa pratique 8 tâches à enchaîner sur 50 m sans aide matériel.
Les apprentissages spécifiques		Entrée dans l'eau / Flottaison Ventral-Dorsal / Déplacement Ventral-Dorsal / Immersion / Information (localisation d'objet)
Durée de la leçon	/	/
Nombre de leçon nécessaire	/	/
Spécificités de l'organisation des apprentissage	Les parents sont les maîtres d'œuvre de l'activité : favorisent les explorations / découvertes.	Livrets du pratiquant de l'ENF. Passage de tests en fonction de pré acquis = parcours.

Tableau V - Caractéristiques de l'offre structurée autour de l'aisance aquatique pour les 4-6 ans dans le secteur non marchand pour les syndicats / fédérations de professionnels (2019)

Organisations	Fédération Nationale des Métiers de la Natation et du Sport (FNMNS)	Syndicat National Professionnel des MNS (SNPMNS) / Fédération française des MNS (FFMNS)
Concepts	Mettre en place des repères supplémentaires pour permettre à l'enfant de mieux appréhender le parcours qu'il doit entreprendre pour se construire en tant que nageur : des auxiliaires précieux pour accéder aux tests ENF.	Le Sécu'Nage valide 3 niveaux d'aptitudes aquatiques, en accord avec la législation en vigueur et les attentes des partenaires : Éducation nationale, collectivités et accueils collectifs de mineurs.
Age de démarrage	A partir de 4 ans	/
Finalités de l'apprentissage	Compléter la démarche initiée dans le cadre de la rénovation de l'ENF.	Le Sécu'Nage s'inscrit dans les mesures d'urgence pour lutter contre les noyades notamment pour les moins de 6 ans.
Objectifs généraux	Doter les MNS d'une trame commune permettant d'évaluer la progression d'un jeune du débutant au Sauv'Nage dans l'espace interfédéral, non concurrentiel de l'ENF.	Harmoniser les critères d'évaluation des compétences aquatiques sous un même label et délivré par une personne ayant le titre de MNS.
Démarches pédagogiques	Supports pédagogiques supplémentaires venant compléter ceux de l'ENF. Contenu facile et pratique à mettre en place pour favoriser l'obtention de capacités et de mieux baliser les étapes qui mènent vers le « Sauv'nage » (héritiers des canards, têtards et tritons de 1971)	Sécuriser la population sur plusieurs axes : - L'éducation : en incorporant ces tests, si possible, aux projets pédagogiques des écoles. - La prévention : en validant des critères objectifs qui engagent les MNS sur le degré d'aisance aquatique des candidats pour toute activité stage ou séjour en liaison avec l'eau. - La pédagogie : le fait que ces tests sont encadrés uniquement par des personnes ayant le titre de MNS sécurise les conseils d'experts pour motiver les candidats aux conclusions du test.
Les apprentissages spécifiques	Pré Delfi : 1. A partir du bord sauter en eau profonde 2. revenir seul sur une distance d'environ 1,50 mètres 3. sortir de l'eau sans aide Delfi 1 : 1. Départ assis au bord du bassin ; effectuer une entrée libre dans l'eau 2. et se laisser remonter 3. Départ dans l'eau s'équilibrer sur le ventre ou sur dos pendant 5" 4. puis se déplacer sur 3m dans la position de son choix 5. Dans une profondeur d'eau supérieure à la longueur du bras du candidat, aller chercher un objet situé au fond du bassin Delfi 2 1. Sauter du bord du bassin et se laisser remonter 2. se maintenir en position verticale (5") 3. et enchaîner un équilibre dorsal (5") 4. puis ventral (5") 5. Sur une distance de 5m, passer sous 2 perches espacées d'un mètre avec sortie du visage après chaque obstacle 6. Dans une profondeur d'eau légèrement supérieure à la taille du candidat, aller chercher un objet situé au fond du bassin Delfi 3 1. Entrer verticalement dans l'eau (bras le long du corps, jambes serrées "allumette"), se laisser remonter passivement ; 2. puis effectuer un déplacement ventral sur 5 m ;	Sécu'Nage par le MNS diplômé d'État. - Vert : savoir se sauver Valide le test d'aisance aquatique 1. A partir d'une chute arrière volontaire 2. réaliser une flottaison sur le dos pendant 5 secondes 3. réaliser une sustentation verticale pendant 5 secondes 4. nager sur le ventre sur 20 m ou plus sans interruption avec un minimum d'efficacité comprenant un passage sous une ligne d'eau non tendue. 5. parcours effectué sans manifester de signe de panique - Jaune : savoir nager (ASSN à l'école) - Rouge : savoir sauver

3. suivi d'un passage sous un 1er obstacle (ligne d'eau ou perche),
4. se mettre en position verticale (5") et effectuer un second passage sous un autre obstacle distant de 5m du précédent,
5. terminer le parcours sur 5 m en position dorsale
6. Départ dans l'eau, se déplacer en position ventrale sur 5m;
7. aller chercher un objet situé à une profondeur légèrement supérieure à la taille du candidat
8. le ramener au point de départ du parcours

Delfi 4

1. Entrer dans l'eau en position verticale,
2. se laisser remonter
3. s'équilibrer 5" en position ventrale ;
4. se déplacer pour pénétrer dans un cerceau situé à 5m du point de départ et s'y maintenir verticalement pendant 5"
5. en ressortir et continuer la progression sur une distance de 5m en passant 4 fois sous la ligne de nage sans la tenir ;
6. continuer en déplacement dorsal pendant 10m,
7. s'arrêter et s'équilibrer 5" en position dorsale ;
8. se redresser et aller chercher un objet à une profondeur situé entre 1,50 m et 1,80 m et le ramener au bord.

Sauv'Nage

Durée de la leçon	/	/
Nombre de leçons nécessaires	/	/
Spécificités de l'organisation des apprentissages	Delfi tests et feuille d'évaluation sur demande.	Le Sécu'Nage est distribué gratuitement à toutes les piscines publiques et privées qui en font la demande. Il est validé à la fois par le SNPMNS et la FFMNS.

Nous présentons maintenant les offres relatives aux 4-6 ans par les délégataires et les opérateurs privés du secteur marchand. Même s'ils n'ont pas l'histoire avec eux et que la performance économique est au cœur de leur préoccupation, leurs techniques de recherche de rentabilité financière, leurs stratégies marketing et les réflexions qu'ils opèrent pour définir la *bonne offre*, nous permet de saisir les normes d'apprentissage qu'ils développent et les critères de qualité qu'ils s'approprient pour répondre à la variété des attentes des familles en matière d'aisance aquatique.

Pour parvenir à leurs objectifs, ils emploient :

- le catastrophisme de la noyade (en l'exagérant ?) et se transforment en « *entrepreneur de causes* » (Neveu, 2015) en justifiant l'importance de ce problème par les statistiques, voire l'émotion, et démontrent son caractère de gravité (Swim Stars, RECREA) ;
- un processus gestionnaire et un dispositif de réponses pour s'approprier la politique publique de l'aisance aquatique et la prendre en charge, soit en cherchant à compléter l'arsenal construit par les acteurs traditionnels (comme la plupart des délégataires), soit en

quête de nouveaux territoires à conquérir (comme « *le savoir nager au service de l'inclusion sociale* » à l'UCPA), soit en concourant sur un champ concurrentiel, profitant des carences de certains acteurs (comme le placement chez Swim Stars) ;

- un *habillage* pédagogique reposant sur des concepts, parfois déposés, et supposément innovateurs dans la manière dont ils sont présentés (« *Autorescue* » chez Swim Stars, « *Ludinage* » chez RECREA, la série des « *Gloopy* » chez Espaceo ou celle des « *O'Start* » à l'UCPA).

- des finalités éducatives et des contenus de formation qui ressemblent malgré tout à ceux utilisés par les acteurs traditionnels (familiarisation, autonomie, plaisir de l'eau, jeux, capacités motrices) mais avec à certains endroits (Swim Stars, UCPA) une insistance sur la dimension sécuritaire : « *savoir se sauver* », « *cours anti-noyade* », « *savoir nager est vital* », « *réduire le déficit du savoir nager sécuritaire* ».

- une prestation très cadrée en matière de tarification, de temps de leçon (45 minutes semblent être la norme) et de nombre de leçons (12 à 15 chez Swim Stars ; de septembre à juin chez les délégataires).

- le « *rôle des héros des tribus sportives* » (Rouvrais-Charron et Durand, 2004) pour publiciser leur offre dans un nouveau contexte de consommation (Swim Stars), même si la FFN use également de ses champions, ambassadeurs de l'institution.

Tableau VI - Caractéristiques de l'offre structurée autour de l'aisance aquatique pour les 4-6 ans dans le secteur marchand / entreprises (2019)

Organisations	Swim Stars (2016)	Swim Stars (2016)
Points de départ	<ul style="list-style-type: none"> - La noyade est la 2^{ème} cause de mortalité chez les moins de 4 ans - 91% des noyades d'enfants entre 0 et 4 ans sont dues à une chute dans l'eau - L'âge moyen des victimes de noyade accidentelle est de 3 ans en piscine privée familiale 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus de 1154 noyades accidentelles - 5 ans est l'âge idéal pour apprendre à nager - 97% des enfants ayant suivi les cours de Swim Stars savent nager à leur entrée en CP.
Concepts	« Auto-rescue® »	« Savoir nager »
Age de démarrage	A partir de 3 ans	Dès 5 ans
Finalités de l'apprentissage	Savoir se sauver. Cours anti-noyade.	Dans la continuité de l'auto-rescue®.
Objectifs généraux	1 ^{ère} étape de l'apprentissage de la natation. Programme pour apprendre les réflexes de survie en cas de chute dans l'eau et les bases de la natation.	Apprendre à nager et acquérir les fondamentaux : respiration, équilibre et déplacements.
Démarches pédagogiques	Apprendre des réflexes pour la vie / Travailler son esprit d'équipe /	Développer sa confiance en soi /
Les apprentissages spécifiques	Sécurité Déplacement Flottaison Respiration	Pratiquer une excellente activité. Sauter dans l'eau Se retourner et flotter Respirer devant et sur le côté Nager sur le ventre et sur le dos
Durée de la leçon	30'	30'
Nombre de leçons nécessaires	12 à 15	12 à 15
Spécificités de l'organisation des apprentissages	Le « coach » est dans l'eau ; les parents, non.	Le « coach » est dans l'eau ; les parents, non.

Tableau VII - Caractéristiques de l'offre structurée autour de l'aisance aquatique pour les 4-6 ans dans le secteur marchand / DSP (2019)

Caractéristiques de l'offre	Secteur marchand public / délégataires de services publics				
	RECREA	VERT MARINE (Béthune)	EQUALIA (Le Dôme, Laon)	ESPACEO (L'aquabulle, Laval)	UCPA
Organisations					
Points de départ	La noyade : chiffres alarmants et en augmentation.	/	Apprentissages aquatiques.	/	Le savoir nager au service de l'inclusion sociale et un enjeu de santé publique.
Concepts	« Ludinage »	« Jardin aquatique » (1) et « Natation enfant » (2)	« Jardin d'éveil » (1) et « initiation enfant » (2)	« Jardin de Gloopy » (1) et « Gloopy Kid leçons » (2)	« O'Start Initiation enfant »
Age	Possibilité de commencer avant 6 ans.	(1) 4 ans (2) plus de 4 ans	4-6 ans	(1) 4-6 ans (2) 6 ans et plus	A partir de 6 ans
Finalités de l'apprentissage	Plaisir de l'eau et autonomie.	(1) les joies de l'eau (2) Apprendre à maîtriser l'eau.	(1) Familiarisation et apprentissage de la natation (2) apprentissage d'une technique de nage.	(1) Se familiariser avec le milieu aquatique (2) développer ses capacités motrices, son aisance dans le milieu aquatique et initiation aux fondamentaux de la natation.	Rendre accessible la natation pour tous. L'apprentissage de la nage, un enjeu de santé publique car savoir nager est vital (Noyade). - réduire les inégalités d'accès à la pratique sportive. - réduire le déficit du savoir-nager sécuritaire. - favoriser l'accès à toutes les pratiques aquatiques et nautiques dans les meilleures conditions de sécurité. - faire découvrir les plaisirs de l'eau et de la natation.
Objectifs généraux	Apprendre à nager, à son rythme et en fonction de ses facilités.	/	/	(1) Travailler les 1 ^{er} pré requis à l'apprentissage de la natation.	
Démarches pédagogiques	Un enseignement de la natation repensé avec un nouveau programme :	(1) Un moment privilégié / la découverte de l'eau / plaisir et sécurité	(1) Cours collectifs / pédagogie ludique et adaptée au jeune âge.	(1) Se familiariser avec le milieu aquatique sous forme de jeux. Aménagement du bassin pour	Mallette pédagogique : O'start initiation niveau 1 et 2 (grenouille) :

	un apprentissage ludique avec des « ludibadges ».	(2) Apprendre sans s'ennuyer / un moment privilégié / plaisir et partage.	(2) Par une familiarisation progressive et une pédagogie adaptée à l'enfant, cette activité permet l'apprentissage d'une technique de nage.	mettre l'enfant en position de découverte et de développement de nouvelles aptitudes. (2) Groupes de niveaux (avec évaluation préalable) pour un apprentissage complet multi nages progressif et ludique. Utilisation de divers matériels. (1) Souffler dans l'eau Sauter dans l'eau Faire l'étoile de mer Battre des jambes (2) 3 niveaux : - « Gloopy Kid débutant » : savoir se déplacer 25m en autonomie - « Gloopy Kid argent » : maîtriser des déplacements sur 25 m en autonomie puis s'initier au dos crawlé et jambe de brasse. - « Gloopy Kid Or » : savoir nager 25 m sur le dos et 25 m sur le ventre.	- Alternance entre exercices d'apprentissage et exercices ludiques. - Utilisation des aménagements du bassin.
Les apprentissages spécifiques	Compétences vertes = aisance aquatique (découverte, flotter, équilibre) Compétences bleues = savoir nager (se mouvoir, aller loin, se déplacer)	(1) familiarisation pour acquérir l'autonomie nécessaire à l'exploration du volume subaquatique grâce à un matériel adapté et des bassins aménagés. (2) Permettre aux enfants de s'adapter aux activités et outils du monde aquatique.	/		- Travail sur l'équilibre, la respiration et la propulsion. - L'intensité de la séance est de niveau 1. - S'adresse aux enfants débutants ne sachant pas nager.
Durée de la leçon	45'		45'	45'	45'
Nombre de leçons nécessaires	1 x par semaine De sept à juin	/	/	1 x par semaine De sept à juin	1 x par semaine De sept à juin
Spécificités de l'organisation des apprentissages	Un livret pédagogique et des badges à coller sur un poster : « mon parcours ludibadge »		A l'issue du stage, un diplôme est délivré.	(1) La présence parentale n'est pas requise car les animateurs sont dans l'eau. (2) livret de natation et points réguliers pour suivre la progression.	Livret de suivi personnalisé.

Pour conclure sur cette première partie, si les opérateurs traditionnels de l'aisance aquatique se centrent sur les élèves pour l'école ou les licenciés pour les fédérations, les nouvelles organisations, prestataires de services publics ou privés, concentrent leurs efforts sur la figure *client*, celle-ci « *subordonnant la logique produit* » (Dietrich, 2015). Les 4-6 ans sont ainsi des clients au cœur de la production de l'aisance aquatique et au creuset d'un renouvellement des fonctions marketing et commerciales de l'apprentissage de la motricité aquatique.

La conséquence de cette mini-révolution culturelle est l'apparition (tant chez les nouveaux acteurs de l'aisance aquatique que chez les plus traditionnels qui ont tendance à suivre le mouvement de peur de se mettre hors-jeu) :

- d'une offre de plus en plus segmentée : les produits d'enseignement de l'aisance aquatique s'étagent sur des tranches d'âge de moins en moins larges et démarrent de plus en plus tôt ;

- d'une offre de plus en plus normée : le diktat des tests plus en tant qu'argument marketing que repères de transformations ;

- d'une offre plurielle du fait d'une pluralité des offreurs de services : ce qui pourrait poser un problème de lisibilité et de visibilité ;

- d'une démarche formalisée : des dispositifs très ordonnés par leur rationalité technique, mais une unicité de la réponse dans les faits (la recette de la *trame pédagogique*) ;

- d'une instrumentation de gestion élaborée : des outils de suivi des *clients* plutôt élaborés et performants ;

- d'une nouvelle, ou en tout cas d'une autre forme de *professionnalité*¹⁵ des MNS, doublée d'un management des compétences reposant sur la recherche de flexibilité.

Dans ce contexte de plus en plus concurrentiel, la question de l'attractivité des 4-6 ans devient un enjeu majeur en vue de fidéliser cette tranche d'âge pour les apprentissages / services suivants inscrits à leur schéma d'offres, et ainsi en faire des *habitués* de la piscine. Conséquemment, la préoccupation des managers, les fonctions des directeurs de piscine évoluent aujourd'hui vers des pratiques de communication en direction des parents et du

¹⁵ C. Mathey-Pierre et R. Bourdoncle (1995) attribue cette « professionnalité à un individu ou à un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience ».

marché local, poussant leurs homologues du secteur non-marchand à l'action par l'opérationnalisation de choix dissonants de l'action publique conventionnelle¹⁶, ou à l'inverse, se différenciant des tendances actuelles en cultivant une gestion orthodoxe de l'aisance aquatique.

2. Enseigner l'aisance aquatique aux 4-6 ans

Savoir nager, se sauver, enrichir sa motricité, prendre du plaisir dans l'eau, accéder à des « *activités aquatiques autonomes* » (Catteau, 1996), être capable de sauver les autres sont autant de compétences propres à une culture, celles des activités aquatiques et de la natation. Ces dernières répondent à des normes à transmettre, but premier de toute éducation aquatique. La fonction de ces apprentissages premiers (l'aisance aquatique) est de socialiser les jeunes enfants aux déterminismes du milieu aquatique pour qu'ils soient aptes à agir (nager) et réagir (se sauver) le plus efficacement possible en fonction de ses ressources du moment. Une telle compétence représente une « *réalisation sociale par un processus qui s'inscrit dans une historicité, celle des applications effectives fournies par l'usage* » (Go, 2012). Sur la base de cette logique, l'éducation aquatique consiste donc à assurer la *continuité* d'une culture donnée et l'école ou d'autres acteurs publics et privés en sont les garants. Mais qu'entend-on par continuité de la culture ? Pour H.L. Go (2012), reprenant à son compte Freud (1971) et Bergson (1932), ce que l'on considère comme la continuité d'une culture, en l'occurrence aquatique (« *nager-sauver* »¹⁷), suppose sa mise en normes, car l'éducation à la nage et les institutions qui la garantissent, n'auraient pas à l'assurer s'il n'était pas admis que cette culture spécifique de l'aisance aquatique représente les connaissances et compétences reconnues *normales* pour qu'une population, celles des non-nageurs, sache se sortir des situations les plus périlleuses rencontrées dans l'élément aquatique. Cette population est alors dite éduquée si elle intériorise les normes relevant de l'aisance aquatique, transmises par des entreprises de normalisation (l'École, les fédérations, les professionnels, les délégataires, les organisations privées) et validées au travers de tests standards. Dans quels contextes et sous quels prétextes se sont échafaudées les normes spécifiques de l'aisance

¹⁶ Révélé par une série d'entretiens exploratoires auprès des MNS, chefs de bassin et directeurs d'établissement lors de l'enquête MNS 2018-2019 (Camporelli, 2019)

¹⁷ Reprise du slogan de la revue de la Fédération Française des MNS (FFMNS) à partir de 1952, anciennement bulletin de l'Association des Professeurs de Natation de France.

aquatique ? Comment se sont-elles constituées et qui sont les auteurs de leur fabrication ? Comment évoluent-elles et quelles sont leur dynamique pour garantir cette fameuse continuité ?

2.1. Les normes de l'aisance aquatique, résultat d'un processus de correction contre l'accident de noyade

La noyade a de nouveau fait parler d'elle lors de l'été 2018 avec l'accident mortel d'une fratrie, ravivant en cela, le concept de *problème public*. Couramment employé de nos jours, tant par les médias que par les groupes d'intérêts, il est également important de le saisir pour examiner et comprendre le système dual qui caractérise l'enseignement de la natation en France. Joseph Gusfield (2009) montre que la société est traversée de problèmes qui d'acceptables à un moment donné de leur histoire accèdent au statut d'inacceptables avec le temps, souvent très long de la reconnaissance de son caractère problématique justement. Ce changement est lié à la signification que donnent les acteurs à un problème, ici la noyade, et ce qu'en font les autorités, comme les pouvoirs publics ou d'autres, moins consacrés. « *Apprenez à nager* » représente la réplique considérée comme la plus fiable pour éviter le pire. Quelles institutions s'arrogent alors la responsabilité, mieux le droit, parfois monopolistique, de régler le problème perçu souvent de manière uniforme ? L'aisance aquatique constitue pour celles-ci le premier remède à l'épineuse problématique de l'accident par noyade. Les concepts de « *propriété* » et de « *responsabilité* » sont pour cet auteur (*Ibid.*) décisifs. Le premier montre que tous les groupes (professionnels) « *ne sont pas égaux quant à leur pouvoir, leur influence et leur autorité* » pour traiter la réalité d'un problème. Et l'on se rend compte d'ores et déjà de la difficulté générée par l'existence de ce système dual car en devenant le propriétaire du problème public (l'État pour l'aisance aquatique), assoir son autorité pour imposer ses règles devient plus aisé. Le propriétaire est ainsi capable de délimiter le champ du problème en le nommant (qui ?) sans pour autant être capable de définir la/les solution-s (quoi faire ?). Par la réponse causale à cette dernière question, le propriétaire prend alors la responsabilité politique de solutionner la situation préjudiciable dans le sens où il condamnerait le fautif et dédommagerait la victime. Le deuxième concept montre qu'il existe une coexistence plus ou moins pacifique entre un État propriétaire du problème public de la noyade dont il partage la responsabilité de sa remédiation avec des

acteurs fédéraux ou professionnels aux intérêts multiples, parfois concurrents. C'est ainsi que la réponse au problème public de la noyade consacre une réponse normée et surtout partagée entre le Ministère de l'Éducation Nationale (test d'aisance aquatique et ASSN) et des acteurs fédéraux ou professionnels (le « *sauv'nage* » du CIAA). C'est aussi sans compter avec les multiples diplômes utilitaires délivrés par les professionnels de la profession et autres *méthodes d'apprentissage à se sauver de la noyade* à destination du très jeune public qui prospèrent aujourd'hui dans les lieux de baignades français¹⁸. « *L'organisation culturelle de la réalité* » (*Ibid.*) des noyades a très souvent désigné l'accidenté comme la cause principale de la catastrophe du fait de son imprudence, de son incompetence, de son incapacité ou encore de son âge¹⁹. Il est d'ailleurs rarement fait état des systèmes de prévention, d'éducation, de sécurité et de formation des professionnels hormis lors de procès juridiques traduisant l'accidentologie de la noyade, toujours à la recherche de responsabilités, donc de responsables. La submersion est donc expliquée culturellement par une conduite inappropriée de la victime et parfois de son entourage. La thèse de l'enfant inconscient ou du nageur imprudent comme « *agent causal* » (*Ibid.*) de l'accident de noyade fait de l'individu, et moins de la scène (sécurisation et gestion des risques des lieux de pratique et de la pratique), l'objet de toutes les attentions. Puisque la clé du problème se trouve sommairement localisée dans les attributs même du noyé (« *il ne savait pas nager* »²⁰), la solution réside dès lors à convaincre la population d'améliorer sa compétence en la matière, même si la responsabilité publique des accidents de noyades évolua en France avec la promulgation de la fameuse loi du 24 mai 1951. Ce texte fondateur inversa la conception de la responsabilité causale et théorisa la sécurisation des lieux de baignades pour répondre « *au besoin de protection des populations suite au terrible conflit qu'elle venait de vivre* »²¹. L'obligation politique de

¹⁸ Depuis quelques années, des entreprises font florès autour d'un concept importé des États-Unis, « l'auto-rescue » ou d'autres modèles déposés, soit un programme dit « anti-noyade » dès trois ans. Leurs promoteurs vantent l'apprentissage de réflexes de survie en cas d'accidents malencontreux, préalable à l'enseignement de la natation.

¹⁹ La question de l'âge est très souvent avancée, notamment par les entrepreneurs de leçons de natation, pour expliquer la cause des noyades et par conséquent l'obligation de savoir nager. Des arguments tels que « la noyade est la deuxième cause de mortalité chez les enfants de moins de quatre ans » ou « l'âge moyen des victimes de noyade dans les piscines privées est de trois ans », sont régulièrement exploités pour marquer les cours de natation.

²⁰ Lors de la retentissante triple noyade d'une fratrie à Chalon-sur-Saône lors du mois de juillet 2018, la presse s'empressa de dévoiler qu'aucun des enfants ne savait nager.

²¹ Thèse soutenue par le Juge Honoraire Christian Belhache (entretien mars 2019), ancien M.N.S., auteur du « *Droit des baignades* » (7^{ème} édition) et contemporain de la loi n° 51-662 du 24 mai 1951 « *assurant la sécurité dans les établissements de natation* ».

sécuriser les lieux de pratique prenait alors tout son sens en impliquant d'autres agents (propriétaires, exploitants, fabricants de lieux de baignades, M.N.S., professeurs des écoles, etc.) dans la prévention des accidents de noyades. En convertissant le « *drame* » du problème public de la noyade en « *fiction* » (*Ibid.*) d'une « *France qui ne sait pas nager* », les risques liés à la baignade sont subséquemment refondus en politique publique de l'aisance aquatique. Ainsi, « *apprendre à nager à tous les élèves est une priorité nationale inscrite dans les programmes d'éducation physique et sportive* » (Circulaire n° 2017-127 du Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Néanmoins, l'institution *Éducation Nationale* ne se trouve pas être le seul acteur dans l'arène publique pour débrouiller l'équation de l'aisance aquatique. Plusieurs fédérations se sont regroupées en un Conseil Interfédéral des Activités Aquatiques (C.I.A.A.) dont le dénominateur commun, « *la natation en partage* », affirme clairement ses intentions ²² : adopter un test, le « *sauv'nage* », pour en faire la référence de l'aisance aquatique dans ce pays. Le dualisme qui s'esquisse autour de ce problème public est porté par la prescription croissante de normes distinctement précisées dans cette mise à l'épreuve d'inspiration commune²³, certifiées par des organisations reconnues de normalisation, le Ministère de l'Éducation Nationale d'un côté, le CIAA de l'autre, élaborées pour atteindre un consensus parmi les acteurs du marché.

2.2. Enquête sur les projets pédagogiques : des normes pointilleuses à la recherche d'efficacité et de sécurité

Après avoir retracé les facteurs sociohistoriques à l'origine des normes du concept d'aisance aquatique, notamment en milieu scolaire, il est maintenant utile de comprendre comment elles se traduisent au quotidien dans la réalité des acteurs qui les appliquent. Pour acquérir ces compétences propres, des cycles d'enseignement de natation sont organisés dans les écoles maternelles et primaires, parfois inégalement répartis sur les territoires, se

²² Depuis 2006, le CIAA regroupe 16 fédérations délégataires, affinitaires, scolaires et professionnelles pour 4 120 000 licenciés recensés. Il a pour objet l'étude de propositions en faveur du développement de l'École de Natation Française (E.N.F.), de la formation des cadres et des équipements aquatiques.

²³ Ces deux tests officiellement référencés dans le paysage français de l'enseignement de la natation, s'inspirent largement d'une première expérimentation d'origine universitaire dénommée « *Test du PECHOMARO* » du nom de leurs concepteurs (Pelayo P., Maillard D., Rozier D. et Chollet D., *Natation au collège et au lycée*, 1999). Pour P. Pelayo (2018), son esprit originel renvoie à des perspectives contingentes qui invitent à tenir compte de la réalité plurielle de l'environnement aquatique.

pliant couramment aux contingences locales. Ceux-ci émanent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvrant la période de la scolarité obligatoire. Cette période de dix années de formation fondamentale correspond à l'acquisition d'une culture scolaire commune répartie en cinq domaines (Décret n° 2015-372 du Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). L'aisance aquatique émerge au premier, celui qui se préoccupe de la compréhension et de l'expression par l'utilisation du langage et du corps. Ils sont en théorie méticuleusement ordonnancés par la dernière circulaire en date qui précise les conditions de surveillance, les normes d'encadrement à respecter, les conditions matérielles, les préconisations pédagogiques et les conditions de délivrance des qualifications aquatiques²⁴. La dernière en date (2017) précise les responsabilités des enseignants qui peuvent être aidés par des intervenants professionnels ou bénévoles (rôle d'assistant à la responsabilité engagée), les conditions de surveillance, les normes d'encadrement à respecter, les conditions matérielles d'accueil. Les aspects pédagogiques sont préconisés dans les annexes, lesquels présentent également les conditions de délivrance des qualifications aquatiques. Cet apprentissage est donc méthodiquement et régulièrement estimé par le passage d'un test d'aisance aquatique qui peut être passé dès le cycle 2, puis la validation de « *l'attestation scolaire du savoir nager* » (ASSN) validée à partir des classes de CM1, CM2 et 6^{ème}. La réussite de ces objectifs ne constitue pas une finalité en soi mais une étape pour accéder aux activités aquatiques et de la natation dans leur acceptation plus large.

Après avoir rappelé les normes relatives à l'enseignement de la natation en milieu scolaire, comment sont-elles appliquées localement ? Comment les équipes pédagogiques agissent face à « *une injonction à faire (ou ne pas faire)* » ? (Verhoeven, 2012). Comment ces acteurs, aux statuts et rôles différents, s'entendent-ils pour fabriquer des conventions à la fois normatives répondant aux prescriptions réglementaires instituées, mais également réflexives pour imaginer les solutions pédagogiques les plus pertinentes ? Pour ce faire, nous nous sommes attachés à examiner trente projets pédagogiques sur l'ensemble du territoire nationale métropolitain et tenter d'identifier les décalages possibles entre les règles prévues

²⁴ L'apprentissage de la natation est méthodiquement et régulièrement évalué par le passage d'un *test d'aisance aquatique* dès le cycle 2, puis de *l'attestation scolaire du savoir nager* (ASSN) validée à partir des classes de CM1, CM2 et 6^{ème}. Leur atteinte ne constitue pas une finalité en soi mais une étape pour accéder aux « activités aquatiques autonomes » (Catteau, 1968). D'après une enquête en cours (Potdevin, 2019), la France serait le seul pays dans le monde, avec la Croatie, à délivrer des certifications aquatiques sur la base de tests mutualisés.

par les textes en vigueur et leur traduction par les acteurs de terrain afin de rendre opérationnelle l'aisance aquatique à l'échelon local.

Méthodologie de l'analyse

Plusieurs projets pédagogiques en consultation libre sur internet ont été identifiés. Trente ont été retenus principalement sur la base d'une répartition géographique équitable (dix régions sont concernées sur les treize que compte le territoire métropolitain) et pas seulement par l'intérêt qu'il pouvait représenter en matière de contenus ou de formats.

La répartition géographique des projets pédagogique d'EPS – APSA natation

1	Auvergne-Rhône-Alpes	7
2	Bourgogne-Franche-Comté	3
3	Bretagne	0
4	Centre-Val de Loire	1
5	Corse	0
6	Grand Est	4
7	Hauts de France	2
8	Ile de France	2
9	Normandie	4
10	Nouvelle Aquitaine	1
11	Occitanie	0
12	Pays de la Loire	4
13	Provence-Alpes-Côte d'Azur	2
		30

Le deuxième critère utilisé pour choisir les projets pédagogiques est le caractère récent de ces productions pour éviter les décalages potentiellement importants entre des règles qui se sont démultipliées récemment²⁵.

²⁵ Pas moins de sept textes officiels ont été publiés depuis 2004 pour mettre en normes l'enseignement de la natation scolaire.

Date moyenne des projets pédagogiques

Moyenne	2015,5
MAX	2019
MIN	2010
ET standard	2,5
Non-communicé	4 (26 projets datés sur 30)

Une fois ce matériel recueilli, une grille de lecture est fabriquée pour mener une analyse quantitative de ces différents projets sur la base de trois critères :

- le niveau politique des projets pédagogiques pour repérer sa *pertinence* au travers de l'adéquation entre les enjeux inscrits dans les textes officiels et les besoins ou attentes repérées localement ;

- le niveau éducatif de ces documents pour situer leur *efficacité* à l'aide des liens associant les objectifs prévus et les résultats attendus ;

- le niveau pédagogique pour saisir la cohérence et l'efficacité de ces différents plans de travail par la correspondance entre les moyens retenus et les résultats prévus.

Une fois ces critères posés, une série d'indicateurs est sélectionnée à la fois en amont de la lecture et à la fois en cours d'analyse pour compléter les éléments non anticipés.

Grille de lecture projet pédagogique natation pour les écoles maternelles (cours grande section) et primaires (cours préparatoire)

PROJETS PEDAGOGIQUES NATATION DES ECOLES MATERNELLES ET/OU PRIMAIRES
NIVEAU POLITIQUE
<i>Enjeux / besoins - attentes (pertinence)</i>
1) finalités : 1. santé / 2. sécurité / 3. citoyen / 4. réduire les accidents de noyade / 5. aisance aquatique / 6. motricité aquatique / 7. familiarisation / 8. corps flottant / 9. savoir nager / 10. autonomie
2) Conception : 1. PE / 2. MNS / 3. CPC-CPD / 4. PE+MNS / 5. CPD-CPC+MNS / 6. PE+CPC+MNS
3) Convention DSDEN / exploitant : 1. OUI / 2. NON / 3. non communiqué
4) année
NIVEAU EDUCATIF
<i>Liens objectifs - résultats (efficacité)</i>
1) les objectifs éducatifs : 1. natation utilitaire (habiletés de base pour se sauver) / 2. natation fondamentale (habiletés motrices pour accéder aux AAA) / 3. natation epsienne (formation globale et citoyenne)
2) l'équipe pédagogique 1 : rôle des intervenants extérieurs bénévoles (1. aucun / 2. répétiteur, soutien à l'encadrement des élèves dans et en dehors de l'eau / 3. en renfort sécuritaire et encouragement / 4. acteur pédagogique / 5. non communiqué)
3) l'équipe pédagogique 2 : rôle des intervenants extérieurs professionnels MNS (1. aucun / 2. soutien à l'encadrement des élèves dans et en dehors de l'eau / 3. en renfort sécuritaire / 4. acteur pédagogique / 5. conseiller technique / 6. non communiqué)
4) l'équipe pédagogique 3 : rôle intervenants extérieurs professionnels ATSEM (1. aucun / 2. soutien à l'encadrement des élèves / 3. accompagnement et renfort sécuritaire en dehors des bassins / 4. acteur pédagogique / 5. non communiqué)
NIVEAU PEDAGOGIQUE
<i>Liens intentions-objectifs (cohérence) et moyens-résultats (efficacité)</i>
A) Organiser la sécurité et la surveillance des leçons
1) zones d'évolution propres / entretenues : 1.OUI / 2. NON / 3. non communiqué
2) zones d'évolution délimitées (vestiaire-bassin) : 1. OUI / 2. NON / 3. non communiqué
3) surveillance par du personnel qualifié : 1. BNSSA / 2. MNS / 3. non communiqué
4) matériel de sauvetage à portée de main : 1. OUI / 2. NON / 3. non communiqué
5) taux d'encadrement respecté : 1. OUI / 2. NON / 3. non communiqué
6) procédure d'accueil des élèves dans la piscine (entrée / sortie) avec prise en compte du POSS : 1. OUI / 2. NON / 3. non communiqué
B) organiser les cycles / leçons (avant)
1) prise en compte d'habiletés préalable : 1. OUI / 2. NON / 3. non communiqué
2) conditions d'apprentissage 1 : 1. groupes homogènes / 2. groupes hétérogènes
3) conditions d'apprentissage 2 : 1. massé / 2. distribué / 3. non communiqué
4) conditions d'apprentissage 3 : durée de la formation
5) conditions d'apprentissage 4 : nombre de leçons sur une année scolaire
6) conditions d'apprentissage 5 : fréquence des leçons (répétition / semaine)
7) apprentissage en : 1. grand bassin / 2. petit bassin / 3. mixte
8) situations d'apprentissage : 1. jeux / 2. parcours / 3. ateliers / 4. situations repères

9) démarches pédagogiques prévues : 1. directive / 2. démonstrative / 3. interrogative / 4. active / 5. expérimentale
10) outils de suivi : 1. cahier, carnet, livret / 2. fiches de suivi-liaison / 3. aucun
11) utilisation de matériel pédagogique : 1. OUI / 2. NON
12) utilisation de nouvelles technologies : 1. OUI / 2. NON
C) organiser les apprentissages (pendant)
1) apprentissage de connaissances et de compétences sécuritaires minimales et préalables : 1. flotter / 2. surplace sans se fatiguer / 3. comportements sécuritaires / 4. verbalisation pré-leçons / 5. non communiqué
2) apprentissage de connaissances et de compétences de nage en bassin d'apprentissage (1. entrer dans l'eau / 2. contrôle respiratoire / 3. flotter-surplace / 4. variation des équilibres / 5. déplacements avec aides / 6. déplacements sans aide / 7. immersion / 8. nager sous l'eau / 9. sortir de l'eau en sécurité / 10. compétences de sécurité aquatique)
3) apprentissage de connaissances et de compétences d'évolution en plans d'eau ouverts (habillé, équipement de sauvetage, nature) : 1. OUI / 2. NON
4) apprentissage de connaissances et de compétences sur soi et l'environnement aquatique pour agir-réagir face aux risques (gestion des émotions : sensibiliser/évaluer/éviter) : 1. OUI / 2. NON
<i>Liens diagnostic-situations souhaitées (impact)</i>
1) tests utilisés : 1. aisance aquatique / 2. ASSN / 3. anciens tests institutionnels / 4. tests "maison" / 5. test antipanique / 6. non communiqué
2) passation des tests : 1. diagnostic / 2. en cours de cycle / 3. en fin de cycle / 4. non communiqué

Les trente projets pédagogiques ont ainsi été passés au filtre de cette grille et les informations obtenues vous sont rapportées ci-dessous, comparées à la fois aux consignes de la dernière circulaire en vigueur (2017) et d'une littérature scientifique récente.

2.2.1. Conception du projet pédagogique spécifique à la natation

La circulaire du 22/08/2017 rappelle que les enseignants organisent leur enseignement et assure la sécurité des élèves. Pour assurer cette mission, et notamment lors de l'établissement du projet pédagogique, il peut être appuyé par l'équipe de circonscription.

Tableau VIII - La conception des projets pédagogiques EPS – APSA natation

Le projet pédagogique est conçu par :	PE	MNS	CPC + CPD	PE + MNS	CPC + MNS	PE + CPC + MNS	TOTAL
N	0	5	6	0	15	4	30
%	0,0	16,7	20,0	0,0	50,0	13,3	100

Le tableau VIII montre que le montage des projets est d'abord un travail collectif puisque 25 d'entre eux sur 30 sont le fruit de coopérations institutionnelles (pour 6 d'entre eux) ou interprofessionnelles entre les représentants de l'École et ceux des structures

aquatiques (pour 19 d’entre eux). Les professeurs des écoles (PE) sont peu souvent impliqués (4 projets sur 30, et encore, de manière collective) dans cette phase de conceptualisation ou en tout cas les écrits des documents consultés ne précisent pas leur niveau d’implication. Les MNS sont à l’inverse très investis dans ce travail de réflexion et d’écriture (24 projets sur 30), voire plus que cela puisqu’ils sont les uniques dépositaires de 5 dossiers sur 30. Quant aux conseillers pédagogiques, ils jouent pleinement leur rôle en étant engagés sur les trois-quarts des projets examinés.

2.2.2. Les intentions éducatives des projets pédagogiques spécifiques à la natation

Si la dernière circulaire en date (2017) s’intéresse exclusivement aux aspects pédagogiques de l’enseignement de la natation, les professionnels concepteurs de ces outils n’en oublient pas moins que le projet spécifique natation s’inscrit dans le cadre plus large d’un projet EPS. Il en résulte que l’intégralité des documents sondés (tableau 2a) précisent fondamentalement des enjeux plus généraux autour de la formation globale (8 projets sur 30) et citoyenne (26 projets sur 30) des élèves, voire les deux (4 projets sur 30). Cependant, aucun écrit dans ces documents ne montre l’opérationnalisation concrète du transfert entre ces intentions et leur traduction en matière de savoirs précis et d’activités adaptées à définir sur les problématiques de l’aisance aquatique.

Tableau IX – les finalités éducatives du projet natation

PROJET PEDAGOGIQUE GS-CP (1)				
	Formation globale	Formation citoyenne	Les deux	TOTAL
N	4	22	4	30
%	13,3	73,4	13,3	100

Le texte en vigueur prévoit également pour les 4-6 ans d’agir en confiance et en sécurité dans le milieu aquatique par la maîtrise de nouveaux équilibres. Il a été tenté de repérer dans les projets consacrés au cours de grande section et préparatoire (fin de cycle 1 et début de cycle 2) la part consacrée à deux types d’habiletés motrices distincts (tableau IX), flotter d’un côté, et se déplacer de l’autre. 11 projets sur 30 accordent leur priorité sur la flottaison, tandis que la dominante éducative des 19 autres se rapportent aux déplacements. Il va de soi que tous les projets développent un enseignement progressif d’un ensemble de

capacités, soigneusement ordonnées d'ailleurs, conformément aux consignes indiquées dans les textes et en s'appuyant sur les « totems » d'une littérature pédagogique ad hoc. Il s'agissait ici de tenter de faire émerger pour la tranche d'âge des 4-6 ans les dominantes éducatives d'un point de vue de la construction de la motricité aquatique.

Tableau X – les finalités éducatives du projet natation

PROJET PEDAGOGIQUE GS-CP (2)			
Maîtrise du milieu aquatique			
	Plutôt une motricité pour flotter	Plutôt une motricité pour se propulser	TOTAL
N	11	19	30
%	36,7	63,3	100

2.2.3. Les objectifs pédagogiques des leçons de natation

Les objectifs d'apprentissage pour la fin du cycle 1 correspondent à l'exploration du milieu aquatique et se poursuivent par la validation d'un déplacement d'une quinzaine de mètres sans appui et après un temps d'immersion en fin de cycle 2 (circulaire de 2017).

En considérant que les habiletés motrices visant à s'adapter aux contraintes des déterminismes du milieu aquatique constituent un ensemble de pratiques corporelles acquises, la natation en général et l'aisance aquatique en particulier désignent des objets culturels et des pratiques sociales, ici distingués selon trois profils comme autant d'objectifs principaux de formation aquatique qui se détachent des projets pédagogiques.

Le premier, la natation *utilitaire* correspond pour P. Pelayo (1994) à un savoir nager minimal et sécuritaire qui valorise des techniques de maintien et de déplacement (brasse) à dessein de savoir se sauver. Peu de projets pédagogiques (3 sur 27) valorisent littéralement et clairement cet objectif d'apprentissage ; tout au plus est évoqué la notion *d'autonomie* en milieu aquatique. Les connaissances se rapportant aux limites d'un potentiel d'engagement dans le milieu aquatique et des dangers qui entourent toute pratique aquatique, ou proche de l'eau, ne sont quasiment jamais mentionnées dans les documents étudiés, même si les ressources d'*Eduscol*²⁶ mentionnent depuis 2006 de vieilles circulaires sur le sujet comme « *la*

²⁶ *Eduscol* est un centre de ressources pédagogiques et numériques émanant du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse pour « informer et accompagner les professionnels de l'éducation ».

prévention des hydrocutions et des noyades » (circulaire du 17/08/1981), les « 10 commandements du baigneurs » ou encore « les facteurs favorisant la syncope d'hydrocution ».

Tableau XI - les objectifs pédagogiques

Les objectifs éducatifs sont plutôt :	Vers une natation sécuritaire	Vers une natation fondamentale et <i>epsienne</i>	TOTAL
N	3	27	30
%	10	90	100

Le deuxième profil, la natation *fondamentale* qui permet pour P. Pelayo (1994) de passer du baigneur au nageur en transformant les comportements de terrien en comportements aquatiques est largement représenté (cité 27 fois sur 30), répondant ainsi aux prescriptions des textes officielles dont l'état d'esprit est de rendre l'élève efficace dans l'eau par l'ajustement de principes d'actions fondamentaux représentés par la quadrature classique : information, respiration, équilibre et propulsion. En ce qui concerne la concrétisation pédagogique de ce type de natation, on remarque la forte influence des préceptes *d'Eduscol* dont les ressources sont elles-mêmes fortement inspirées des propositions de R. Catteau (1968, 1978, 2008, 2015) en « *se centrant sur la transformation des conduites motrices aquatiques des élèves* » (Auvray, 2009) plutôt que sur des aspects techniques typiques d'une natation sportive.

2.2.4. L'organisation sécuritaire des leçons

En accord avec la circulaire de 2017 qui insiste sur le caractère obligatoire d'une surveillance permanente des leçons de natation par un personnel qualifié et exclusivement affecté à cette tâche, en plus de taux d'encadrement à respecter et distinctement normé en fonction de la constitution des groupes-classes, les projets pédagogiques indiquent bien la mise en conformité théorique de moyens humains et technique pour faire respecter la loi en usage.

**Tableau XII – l'organisation théorique de la sécurité
et de la surveillance des élèves lors des leçons de natation**

Organiser la sécurité et la surveillance des leçons :	OUI	NON	NC	TOTAL
Zones d'évolution propres / entretenues	6	0	24	30
%	20	0	80	100
Chemin vestiaire-bassin aller-retour	24	0	6	30
%	80,0	0,0	20	100
Matériel de sauvetage à portée de main	0	0	30	30
%	0,0	0,0	100	100
Taux d'encadrement respecté	23	0	7	30
%	76,7	0,0	23,3	100
Procédure d'accueil du groupe-classe (POSS)	18	0	12	30
%	60	0	40	100

Si la procédure d'accueil des élèves est significativement fixée (18 fois sur 30), le taux d'encadrement inévitablement signalé (23 fois sur 30) et le cheminement des élèves de leur arrivée à la piscine au bassin, aller-retour, exposé (24 fois sur 30), la question de l'état de propreté de l'eau des bassins, de l'hygiène des toilettes, de la température extérieure, le tout formant un mix de confort thermique et sanitaire essentiel pour de très jeunes enfants, n'est pas abordé dans les projets. Le matériel de sauvetage de première intention à portée de la main (perches, etc.) afin de réagir le plus rapidement possible, et pas seulement par le MNS en surveillance, ne sont pas décrits et localisés dans les documents, afin d'en connaître l'usage et savoir où les trouver par les adultes formant l'équipe pédagogique et responsables, au même titre que les personnels dédiés (MNS et / ou BNSSA), de la sécurité des élèves.

2.2.5. Les conditions de l'apprentissage scolaire de la natation pour les 4-6 ans

Selon P. Jonnaert et *al.* (2008), les conditions de l'apprentissage en contexte scolaire, sont détaillées à chacune des phases de la démarche de l'enseignant et opérationnalisent le rôle et les fonctions de chacun des acteurs, enseignants, intervenants professionnels réputés agréés (MNS), intervenants bénévoles agréés (parents d'élèves), agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), comme des élèves, à l'intérieur du processus enseignement / apprentissage.

Tableaux XIII – Les conditions de l'apprentissage scolaire de la natation pour les 4-6 ans

Prise en compte d'habiletés préalables	OUI	NON	NC	TOTAL
N	8	11	11	30
%	26,6	36,7	36,7	100

En ce qui concerne la prise en compte de pré requis, terme qui désigne les compétences et/ou attitudes que l'élève est censé maîtriser pour suivre un cours en retirant de celui-ci le maximum de bénéfice, ce que Benjamin Bloom (1979) nomme la « *pédagogie de maîtrise* » ou « *un apprenant n'aborde la notion suivante que lorsque celle étudiée précédemment est déjà suffisamment maîtrisée* », les résultats sont assez contrastés. 11 projets n'indiquent pas prendre en compte les habiletés motrices ou les attitudes maîtrisées par les élèves contre 8 qui l'envisagent. Mais ces résultats sont à relativiser pour deux raisons : 11 projets n'ont rien communiqué sur cette thématique constitue la première ; la deuxième renvoie à la qualité des élèves qui dans cette tranche d'âge sont pour partie des *grands débutant* ne nécessitant pas forcément le rituel passage routinier de tests pour apprécier un niveau de pratique.

Conditions apprentissage 1 : les groupes	Homogènes	Hétérogènes	TOTAL
N	30	0	30
%	100,0	0,0	100

Les résultats sur la nature des groupes homogènes *Versus* hétérogènes contrastent avec le précédent : le monopole du groupe homogène (30 projets annoncent fonctionner ainsi) peut sembler contradictoire avec la non mesure de capacités préalables à des fins de catégorisation des élèves du groupe-classe. On peut se demander s'il n'existerait pas une *culture* du groupe de niveau dans les leçons de natation scolaire qui s'appuie d'abord et avant tout sur des principes sécuritaires mais également sur « *la présupposition pédagogique selon laquelle rassembler des élèves de niveau proche (...) permettrait de leur offrir une "instruction" plus efficace ; l'homogénéité du groupe d'élèves composant la classe favorisant un traitement pédagogique approprié* » (Dupriez et Draelants, 2004), même si la variable *hétérogénéité d'une classe* constitue « *la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves,*

au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants »²⁷ (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Conditions apprentissage 2 : les modalités	Massé	Distribué	Les deux	NC	TOTAL
	N	0	28	1	1
%	0,0	93,3	3,3	3,3	100

A l'exception d'un projet, les modalités d'enseignement de la natation des 4-6 ans sont très majoritairement *l'apprentissage distribué* (28 projets sur 30 et 1 projet met en œuvre les deux modalités avec l'ajout d'un stage en fin d'année). Si les conclusions de la célèbre expérience de Baddeley et Longman (1978) suggèrent qu'une mise en pratique de l'apprentissage devrait être distribué plutôt que massé²⁸, les raisons principales de ce choix reposent vraisemblablement plus sur la disponibilité des bassins et conséquemment l'organisation pratique des emplois du temps dans les piscines pour satisfaire une massification de l'enseignement scolaire de la natation et une gestion facilitée des flux d'élèves.

Conditions apprentissage 3 : Moyenne du nombre de leçons totales vécues par des élèves de 4 à 6 ans sur une année scolaire	17,4	Max	33	19 réponses sur 30 projets
		Min	10	

Conditions apprentissage 4 : Moyenne des leçons / semaine	1,3	Max	3	15 réponses sur 30 projets
		Min	1	

Pour valider les compétences prévues, la circulaire de 2017 préconise dans le premier degré trois à quatre séquences d'apprentissage de 10 à 12 séances chacune, soit entre 30 et

²⁷ Les résultats de ces auteurs ont été obtenus à partir d'un suivi longitudinal de 32 000 élèves issus de 212 collèges sur des tests standardisés de mathématiques et de français.

²⁸ Expérience menée sur 4 groupes de sujets âgés de 19 à 46 ans n'ayant jamais tapé sur un clavier. Ils ont tous été entraînés à la dactylographie sur des sessions de temps variable : "1 heure Versus 2 heures" et "1 session/jour Versus 2 sessions/jour" ; mais tous avec un total du nombre d'heure équivalent.

48 leçons par an. De manière inattendue, seuls 19 projets sur 30 informent comment ils quantifient leur organisation. Pour ceux-ci, en moyenne 17,4 leçons sont programmées sur une année scolaire pour les cours de grande section et préparatoire, ce qui les place largement en deçà des recommandations du Ministère de l'Éducation nationale. La fourchette haute représente 33 leçons (de 40 minutes en général), soit 22 heures de pratique effective par année scolaire. La fourchette basse comprend 10 leçons pour 6 heures trente environ de pratique effective sur l'année scolaire.

Concernant la fréquentation des bassins d'apprentissage, les groupes-classes se déplacent lors du cycle d'enseignement entre une et trois fois par semaine, pour une moyenne de 1,3 (sur 15 projets présentant cette information), assurant ainsi le seuil minimal d'une séance hebdomadaire conseillée par la dernière circulaire en vigueur.

Conditions apprentissage 5 :					
l'utilisation des bassins d'apprentissage		GB	PB	GB+PB	TOTAL
	N	1	4	25	30
	%	3,3	13,3	83,3	100

Dans une grande proportion (25 projets sur 30), la formation aquatique des élèves âgés de 4 à 6 ans s'effectue invariablement dans les bassins en petite profondeur comme ceux en grande profondeur. Cependant, ce chiffre est à nuancer dans la mesure où certaines piscines, notamment les modèles issus du programme national de construction de *piscines de type industriel* (caneton, tournesol, iris, plein-ciel ou encore plein-soleil)²⁹ présentent la double configuration : petite et grande profondeur sont présentes dans un bassin unique, les concepteurs des projets ayant tendance à définir comme *grand bassin*, le seul de la piscine ou celui qui présente la plus grande superficie.

Conditions apprentissage 6 : support d'apprentissage	Jeux	Parcours	Ateliers	Situations repères	Parcours +Jeux	Parcours +Ateliers	TOTAL	
	N	0	6	16	2	1	5	30
	%	0,0	20,0	53,3	6,7	3,3	16,7	100

²⁹ Ce programme a été lancé à partir de 1969 par le Secrétariat d'État chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs sous le titre « 1000 piscines ». Il avait pour but l'apprentissage de la natation étendu à l'ensemble du territoire national.

Si les textes officiels prônent pour le cycle 1 une exploration du milieu aquatique sous forme de jeux et de parcours organisés à l'aide d'un matériel adapté, la majorité (16 projets sur 30) des formats d'apprentissage sont supportés par des ateliers répartis par zones dans lesquelles tournent les jeunes apprenants selon un temps imparti. Les parcours seuls ou mixés à d'autres formats, comme les jeux ou les ateliers, représentent l'autre grande manière d'assurer le parcours d'apprentissage des 4-6 ans (12 projets sur 30).

Conditions apprentissage 7 : le suivi des élèves (1. Individuel / 2. Collectif)	1. cahier, carnet, livret	2. fiche de liaison	1+2	Aucun	TOTAL
N	8	14	1	7	30
%	26,7	46,7	3,3	23,3	100

Même si la circulaire de 2017 ne le formalise pas précisément, tous les projets consultés (30 projets sur 30) introduisent des outils de suivi, individuel comme collectif, probablement afin de positionner les élèves tout au long de leur cursus de formation, de permettre aux équipes pédagogiques, mixtes et peut être sujettes au turn-over, d'assurer le pilotage des apprentissages selon une certaine cohérence et en fonction de l'acquisition progressive des compétences par les élèves, lesquelles sont de cette manière saisies au fur et à mesure pour informer à la fois l'institution et les parents. Il est à noter une certaine créativité dans la conception de ces documents, constitutifs aussi, probablement, d'une communication externe pour l'établissement aquatique qui accueille les élèves.

Conditions apprentissage 8 : matériel	OUI	NON	TOTAL
Utilisation de matériel pédagogique	30	0	30
%	100	0	100
Innovation pédagogique	0	30	30
%	0	100	100

Tous les projets (30 sur 30) emploient, voire exploitent, pleinement le matériel pédagogique à disposition dans les piscines (perches, cages aquatiques, jeux flottants ou lestés, parcours flottants et subaquatiques, rochers pédagogiques, tapis flottants longs-carrés rigides ou souples, carrés à trou, jeux mousse, échelles flottantes, mur, porte-perche, échelle fixe, bigliss et toboggans) en vue d'aménager l'espace d'évolution et surtout former un environnement a priori propice aux apprentissages. En effet, nous notons que les équipes

pédagogiques emploient le matériel pédagogique pour guider les apprentissages moteurs des 4-6 ans :

- en favorisant le plaisir de la pratique aquatique et inciter l'engagement à la fois affectif en réduisant la peur des élèves par la régulation de sa perception du danger, et moteur en jouant sur les propriétés de l'environnement pour mieux orienter l'engagement des élèves dans l'exploration du milieu ;
- en aidant l'intégration de nouvelles sensations par facilitation de construction d'indices à prendre en compte pour agir³⁰;
- en assistant les jeunes élèves à se représenter le but de la tâche à atteindre ;
- en contribuant à faire émerger des motricités nouvelles se rapprochant de celles qui font passer du baigneur au nageur³¹.

L'utilisation d'un matériel de flottaison individuel (brassards, buchettes, frites, ceintures) est plus rarement exploitée mais n'empêche pas les équipes pédagogiques de se poser la question de l'utilisation de ces artefacts à la flottabilité pour faciliter les acquisitions des élèves, sans être forcément à l'inverse de certains présupposés didactiques de l'aisance aquatique, ce qui en soi est très intéressant d'ailleurs à la lecture de ces projets.

Quant à l'innovation pédagogique³² (enseigner avec le numérique, TICE, ressources pédagogiques, capsules-vidéos, vidéo-feedbacks, etc.) destinée à explorer de nouvelles organisations, modalités ou contenus pédagogiques, elle n'a pas été constatée malgré les bienfaits démontrés de leur utilisation³³.

³⁰ En référence aux théories de « l'action située » (Suchman, 1987; Gal-Petitfaux et Durand, 2001; Theureau, 2004 ; Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006).)

³¹ Les approches écologiques (Newell, 1986) postulent que l'environnement matériel est porteur d'affordances générant des organisations motrices adaptée au milieu.

³² Dispositif mis en place au Ministère de l'Éducation nationale depuis 1994. Il encourage les établissements scolaires et les enseignants à user du « droit à l'innovation ».

³³ Plusieurs études montrent que l'intégration des nouvelles technologies dans la classe rend les élèves plus actifs dans le processus d'acquisition de connaissances (Sandholtz et al., 1997; Bozeman & Baumbach, 1995) et plus aptes à entretenir des interactions sociales favorables au développement de connaissances en groupe (Penuel et al., 2000 ; Sandholtz et al., 1997), in Lebrun, M. (2002).

2.2.6. La gestion de l'apprentissage scolaire de la natation pour les 4-6 ans

« L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites » (Lamotte, 2005). Nous nous intéressons ici aux aspects implicites, donc la mise en œuvre propre à des contextes, des situations d'enseignement, qui traduisent bien souvent des réalités plurielles de l'enseignement de la natation chez les élèves de 4-6 ans, avec des conditions bien différentes d'une école, d'une piscine à l'autre.

Tableaux XIV – Mise en œuvre de l'enseignement de l'aisance aquatique

Apprentissage de connaissances sécuritaires minimales et préalables	Flotter	Surplace	Comportements sécuritaires	Verbalisation pré-leçons	Comportements sécuritaires + verbalisation	NC	TOTAL
N	0	0	1	13	1	15	30
%	0,0	0,0	3,3	43,3	3,3	50,0	100

Parmi les projets analysés, 15 sur 30 évoquent une sensibilisation au lieu de baignade par une verbalisation pré-leçon de l'objet *piscine* (13 projets sur 30). Dans la plupart des cas, l'angle accidentogène de cet environnement que l'on pourrait considérer *à risque* n'est pas entrepris. La fonction de ce travail sert sans doute à rassurer de jeunes élèves pour qu'ils appréhendent sereinement des apprentissages premiers dans un environnement parfois inconnus d'eux. Cependant, à l'exception d'un projet rédigé en partie par un MNS ayant séjourné en Australie, aucun objectif pédagogique n'approche les attitudes qu'un jeune enfant devrait observer lorsqu'il se trouve à proximité de l'eau ou en milieu aquatique sur une embarcation par exemple, tels que vérifier la présence d'une surveillance effective, obtenir l'accord d'un adulte avant de rentrer dans l'eau, se rendre vigilant par rapport à des points clés, connaître et reconnaître les endroits dans lesquels il va se baigner (distinguer l'eau profonde de là où il a pied, vérifier le fond avec le pied, etc.), apprendre l'utilisation et le port d'équipements de flottaison (connaître le nom et les possibilités offertes par les matériels de secours), comprendre le caractère imprévisible de la nature (dans quels cas je peux m'approcher, ou pas, de l'eau), appliquer des règles de sécurité *copain-copain* par une responsabilisation des élèves (ne jamais rentrer dans l'eau seul, se surveiller l'un l'autre, ne

jamais revenir seul sur le bord d'un bassin, etc.) ou encore maîtriser des habiletés de base en cas de chute malencontreuse dans l'eau³⁴ qui relève de sa capacité à actionner certains automatismes préalablement construits, l'ensemble de ces apprentissages relevant d'une formation à la « *sécurité active* » (Vedel, 1990). Cette liste ne prétend aucunement à l'exhaustivité ne serait-ce qu'en raison de la très grande diversité des contextes d'évolution aquatique, que ce soient en baignades aménagées et surveillées ou pas.

Tableau XV – L'apprentissage de la gestion des risques

Apprentissage de connaissances et de compétences sur soi et sur l'environnement aquatique pour agir-réagir face aux risques	OUI	NON	TOTAL
	N 1	29	30
	% 3,3	96,7	100

Le tableau XV confirme l'état des lieux précédent. Apprendre (à être à l'aise dans l'eau et savoir nager) suppose de prendre des risques (Perrenoud, 2004), encore faut-il devenir en amont un élève lucide et conscient des dangers de la baignade par sa capacité à identifier les facteurs de risque, à prendre en compte son niveau de compétence aquatique et décider en conséquence, pour au moins être capable de prendre en charge sa propre sécurité (se sauver), si ce n'est plus tard celle des autres (sauver). Plusieurs études montrent la démocratisation des pratiques à risque, notamment en dehors de tout environnement aménagé et surveillé (Mignon, 2002). La pratique aquatique parce qu'elle présente une dangerosité objective avérée, doit conduire à la formation aux conduites décisionnelles, ou plus communément, savoir faire un choix, entre s'engager ou renoncer. A quel âge peut-on débiter ce genre d'apprentissage qui semble complexe au moins d'un point de vue cognitif ? Une étude de neuropsychologie consacrée à la prise de décision affective (PDA) montre que « *les capacités de PDA observent une progression précoce (à l'âge préscolaire) mais particulièrement prolongée (jusqu'au début de l'âge adulte), qui peut être rapprochée de la maturité très tardive des réseaux préfrontaux et des marqueurs somatiques supposés orienter la PDA* » (Roy et

³⁴ La société de sauvetage québécoise propose le concept de « nager pour survivre » qui instaure trois normes à maîtriser pour se sortir d'une situation périlleuse suite à une chute accidentelle dans l'eau : savoir s'orienter à la surface de l'eau après une chute inattendue, savoir se maintenir à la surface et repérer un lieu sûr, et nager vers un endroit sécurisé.

Lancelot, 2013). Il a été montré en 2009 que « *l'utilisation de symboles et la verbalisation amélioreraient significativement les performances de PDA chez les préscolaires (4,5 ans)* » et « *que les capacités de PDA poursuivent leur développement actif à l'issue de la phase préscolaire, avec une période de progression prolongée qui s'étend au-delà de l'adolescence* » (Ibid.). L'utilisation de la verbalisation pré-leçon avant de se rendre à la piscine se trouverait donc être un exercice plutôt intéressant pour améliorer sa capacité à opérer des choix *avantageux* ou *désavantageux* pour soi, en sachant que l'enseignement à la prise de décision peut ainsi démarrer assez tôt et se poursuivre tout au long de la scolarité, « *les adolescents (13-15 ans) réalisant davantage de choix avantageux que leurs cadets, mais la proportion de choix désavantageux restant accrue en regard des performances à l'âge adulte* » (Ibid.).

Tableau XVI – Apprentissage de l'aisance aquatique en dehors des piscines

Apprentissage de connaissances et de compétences d'évolution en plans d'eau ouverts	OUI	NON	TOTAL
N	0	30	30
%	0	100	100

Pour terminer sur la question de l'aisance aquatique et le risque, aucun projet originaire de France métropolitaine sur les trente étudiés n'entreprend l'apprentissage de la natation en dehors d'un bassin d'apprentissage couvert et chauffé comme le montre le tableau ci-dessus. Cette constatation s'explique vraisemblablement plus par des problèmes d'accès au plan d'eau, de confort, de saisonnalité, d'hygiène et de sécurité que par un manque de volonté des équipes pédagogique, d'autant plus qu'un enseignement *grandeur nature* serait peut-être plus fécond, notamment en matière de natation sécuritaire, qu'un enseignement en bassins normés fabriquant des expériences standards et inversement.

Tableau XVII – Répartition des objectifs d'apprentissage de l'aisance aquatique

Apprentissage des compétences aquatiques en bassin d'apprentissage	Entrer dans l'eau	Contrôle respiratoire	Flotter	Variation des équilibres	Déplacements avec aides
N	23	8	12	14	25
%	18,3	6,3	9,5	11,1	19,8

Déplacements sans aide en surface	Immersion	Déplacements sans aide sous la surface	Sortir de l'eau	Compétences de sécurité aquatiques	TOTAL
16	27	0	1	0	126
12,7	21,4	0,0	0,8	0,0	100

La décomposition des objectifs déclarés sur les projets, spécifiques à la construction motrice des 4-6 ans, relève que près d'un tiers d'entre eux sont consacrés aux déplacements (32,5%), presque deux tiers sont réservés aux entrées dans l'eau (18,3%), à l'exploration de la profondeur (21,4%) et à la flottaison-équilibres (21,5%). La respiration aquatique est un peu abordée (6,3%) tandis que les sorties de l'eau (remonter sur le bord, se hisser sur un tapis, etc.) et les compétences à la sécurité aquatique (se maintenir à la surface, faire du surplace, s'orienter à la surface de l'eau, etc.) ne sont pas traités.

Ces objectifs pédagogiques sont conformes aux dernières préconisations prévues par le législateur, obéissent à une hiérarchisation cohérente, le plus souvent telle qu'elle est conceptualisée par le plus connu des experts, Raymond Catteau et ses *trois corps* (2015) matérialisée par la *trame pédagogique*, intronisée depuis un certain temps dans le jargon professionnel des enseignants et des MNS. Reste à comprendre pourquoi les sorties de l'eau et les compétences de sécurité aquatiques significatives de *l'aisance aquatique* ne rentrent pas dans ces premiers apprentissages aquatiques : problème de temps, d'organisation, de croyances, *d'habitus professionnel* (Perrenoud, 2001) marquant une certaine permanence des manières d'agir ? A moins que cet enseignement soit assuré dans les pratiques sans être formalisé théoriquement par les projets ?

Tableau XVIII – Modalités de passation des tests et tests utilisés

Passation des tests	Diagnostic	En cours de cycle	En fin de cycle	Diagnostic+ fin de cycle	En cours +fin de cycle	Diagnostic+ en cours+ fin de cycle	NC	TOTAL
N	0	0	5	19	1	2	3	30
%	0,0	0,0	16,7	63,3	3,3	6,7	10,0	100

Tests utilisés	Aisance aquatique (2017)	ASSN (2015)	Anciens tests institutionnels	Tests "maison"	Test anti panique (2000)	NC	TOTAL
N	8	0	11	5	2	4	30
%	26,6	0,0	36,7	16,7	6,7	13,3	100

L'enseignement scolaire de la natation est conditionné à l'évaluation des apprentissages. Dans ce processus de formation, comment faire tenir dans le temps imparti à l'aisance aquatique, celui de son(ses) évaluation(s) ? Le problème à gérer par l'équipe pédagogique est alors celui de l'espace/temps de la classe qui peut, selon les solutions retenues, produire des dynamiques d'aménagement différentes du cycle. Celle qui occupe le plus de place est le choix de *l'évaluation diagnostique* au démarrage du cursus, associé à une *évaluation certificative* en fin de cycle (19 projets sur 30). A la marge, on trouve une unique évaluation en fin de cycle (5 projets sur 30), ou un contrôle régulier des progrès (2 projets sur 30), ou encore une vérification des acquis en cours et en fin d'apprentissage (1 projet sur 30). Cette évaluation repose plus sur des tests officiels (21 projets sur 30), prescrits par l'institution scolaire (2000, 2011, 2015, 2017)³⁵, que sur des évaluations *maison* (5 projets sur 30) antérieures à l'arrivée d'un nouvel ordre scolaire en la matière. Cette observation soulève la problématique du rôle et des fonctions des tests. Est-ce qu'ils ont une fonction évaluatrice, c'est-à-dire qu'ils sont là pour récolter des informations pour porter un jugement permettant la prise de décision (Stufflebeam et al.,1980) sur la régulation prochaine des enseignements à mettre en œuvre, comme pour mieux servir les apprentissages des élèves, ou alors leur rôle

³⁵ S'il existait un test anti panique depuis 2000 qui reste valable pour la pratique des activités nautiques, les normes certificatives du Ministère de l'Éducation nationale se sont depuis progressivement précisées. La circulaire n° 2011-090 du 7/07/2011 définissait des *indications* pour l'évaluation, selon trois paliers coïncidant à trois temps de formation. L'arrêté du 9 juillet 2015 autorise la délivrance d'une attestation scolaire « savoir-nager » correspondant à une maîtrise du milieu aquatique. Enfin, le certificat d'aisance aquatique défini dans la circulaire n° 2017-116 du 6-10-2017 permet de s'assurer que l'élève est apte à se sortir d'une situation périlleuse suite à une chute dans l'eau.

est-il d'attester de seuils de maîtrise, rendus aléatoires par la nature même de la tâche *nager*, les propriétés standardisées de tous tests, les contextes de passation de l'épreuve et la subjectivité des évaluateurs dont l'objectif reste de rendre compte de résultats globaux au-delà du niveau individuel ? Les réponses se trouvent dans la question mais une vraie interrogation déontologique reste en suspens. Quand l'institution scolaire atteste une aisance aquatique, peut-elle vraiment garantir à l'élève qui a réussi (et à ses parents) qu'il est prémuni de l'incident / accident aquatique ? D'ailleurs l'approche par compétences à l'école amène une réflexion complémentaire à ce qui vient d'être soumis. En effet, V. Carette (2009) développe l'idée que « *l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures apprises* ». Les systèmes de coordination à maîtriser en natation forcément compliqués, associés à l'imprévisibilité de l'environnement aquatique, spécialement en milieu naturel, tranche avec l'évaluation scolaire ordinaire et uniformisée à des fins probables d'homogénéisation (administration de l'égalité scolaire) et de gestions de flux important d'élèves. La littérature évoque le concept de « *situation authentique* » (Rey, 2012). Que devrait alors comporter et quel serait le format d'un test *authentique* pour l'aisance aquatique en particulier et le savoir nager en général ? Du *tomber habillé en eau profonde et rejoindre le bord* au concept du *partir-revenir* sont autant de propositions constitutives d'une partie des pistes à réfléchir pour relever le défi de l'évaluation / certification des compétences aquatiques.

3. Les alliances éducatives autour de l'aisance aquatique pour les 4-6 ans : « le partage des eaux »

Il est aujourd'hui reconnu que la réussite éducative passe entre autres par la reconnaissance et l'implication d'acteurs regroupés autour d'une communauté, qu'ils soient enseignants, parents d'élèves, fonctionnaires territoriaux ou encore partenaires associatifs. Ainsi, le travail concerté et complémentaire de ces personnes pour penser le projet et la continuité éducative des élèves selon les ressources d'un territoire leur est bénéfique. En plus de cette dimension autour du travail coopératif ouvrant l'École à des approches de coéducation et de partenariats dans les circonscriptions, la circulaire de 2017 précise que l'enseignement de la natation scolaire « *nécessite un encadrement des élèves renforcés* ».

Dans ce cadre sécuritaire, ou il s'agit de protéger les élèves de n'importe quelle sorte d'accidents, la première responsabilité consiste d'après ce texte à passer une convention entre l'IA-DSDEN et la collectivité territoriale ou le responsable de l'établissement de bain. La contractualisation entre les deux parties³⁶ établit de manière générale les dispositions relatives à l'organisation de l'enseignement de la natation scolaire dans l'école concernée. Ainsi, les différents articles posent les conditions générales d'organisation et les conditions de concertation préalables à la mise en œuvre des activités aquatiques. Sont alors formalisés en général les niveaux des leçons, leur nombre et la durée, les taux d'encadrement, l'agrément des intervenants, la mise en sécurité des élèves, les conditions d'informations réciproques (absences de MNS et / ou de PE, indisponibilité du groupe-classe), la synthèse de l'organisation administrative, technique (hygiène et sécurisation du lieu de pratique) et pédagogique (modalités des interventions), les rôles respectifs des enseignants et des intervenants extérieurs professionnels et bénévoles, l'assiduité des élèves et la durée de la convention.

Tableau XIX – Conventonnement entre l'IA-Dasen et l'exploitant de la structure d'accueil

Conventonnement entre les services de la DSDEN et l'exploitant de la piscine	OUI	NON	NC	TOTAL
	1	0	29	30
%	3,3	0,0	96,7	100,0

Le tableau XIX montre la quasi absence (1 projet sur 30) des conventions dans les projets pédagogiques compulsés. Les raisons à cela nous sont inconnues. Soit ce document est annexé et cette pièce n'est pas disponible dans les sources recueillies, soit il est archivé par les différentes parties et n'intègre pas le cadre du projet, soit il n'existe tout simplement pas.

³⁶ A cet effet, cinq conventionnements entre les Directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et des responsables d'exploitation ont été examinés.

Tableau XX - Les rôles des membres de l'équipe pédagogique

Rôle des membres de l'équipe pédagogique	Aucun	Répétiteur, soutien	Renfort sécuritaire	Acteur pédagogique, conseiller technique	NC	TOTAL
Intervenants extérieurs bénévoles agréés	3	4	8	5	10	30
%	10,0	13,3	26,7	16,7	33,3	100
Intervenants extérieurs professionnels réputés agréés (MNS)	2	0	2	24	2	30
%	6,7	0,0	6,7	80,0	6,7	100
ATSEM	10	2	7	0	11	30
%	33,3	6,7	23,3	0,0	36,7	100

La relation aux très jeunes élèves suppose l'action concertée de différents partenaires qui les amènent à approcher la pédagogie par projet. Nous avons par l'intermédiaire des documents à notre disposition essayé de repérer le rôle que chaque groupe d'acteurs s'attribue pour aider les élèves à acquérir une forme d'aisance aquatique. La circulaire de 2017, si elle insiste sur la responsabilité du PE en matière d'enseignement et de sécurité des élèves (notion d'*encadrement renforcé*), n'en n'oublie pas pour autant les intervenants extérieurs qui, même s'ils n'apportent que leur *concours*, ne sont pas moins responsables que les PE de l'encadrement des élèves sur le temps scolaire. Quant à l'équipe pédagogique, le texte définit ses attributs précisément :

- les intervenants professionnels réputés agréés, soient les MNS, « assistent l'enseignant et sont autorisés à prendre en charge un groupe d'élèves » (Circulaire 2017). 24 projets sur 30 (dont 2 sans réponse) montrent que les MNS sont bien des acteurs pédagogiques à part entière et se révèlent parfois en conseillers techniques à disposition de l'équipe. Cependant, dans quelques cas, le tableau n'est pas si idyllique qu'il ne voudrait le faire croire. 2 projets sur 30 font le constat que le MNS n'intervient pas dans l'enseignement et 2 autres enregistrent qu'ils ne sont présents qu'à titre de renfort sécuritaire, en plus de leurs collègues spécialement affectés à la surveillance. Ces situations professionnelles qui partagent l'espace de travail exposent la légitimité de ces spécialistes. Et dans certaines

configurations, « *l'ordre scolaire et l'évolution des modes de management des piscines mettent à l'épreuve les MNS dans l'exercice de leur mission relative au savoir nager. Relégués à la fonction d'assistant du PE et membres de l'équipe pédagogique, non pas de droit mais sous condition de statut, ils défient l'autorité de l'École en se risquant à inverser la légitimité des acteurs formant le binôme de travail. Quand le PE l'est de droit, le MNS l'est de fait, retraçant ainsi les frontières du territoire de chacun* » (Camporelli, 2019)³⁷.

- les intervenants extérieurs bénévoles agréés, le plus souvent des parents d'élèves, « sont autorisés à intervenir au cours des enseignements » (Circulaire 2017). La réalité est plus partagée. En effet, ces intervenants occupent un véritable rôle pédagogique pour seulement 4 projets sur 30. Le cœur de leur action se situe plutôt à des niveaux périphériques, comme faire répéter les tâches ou encourager les élèves (pour 4 projets sur 30), et surtout en renfort sécuritaire dans l'exercice d'une surveillance rapprochée, dans l'eau avec les jeunes enfants (pour 8 projets sur 30). Enfin, 3 projets (sur 30, en sachant que 10 n'ont rien communiqué sur les fonctions de ces acteurs) ne confient pas spécialement de tâches pédagogiques à ces partenaires. Il est à noter que pratiquement tous les projets s'appesantissent à souligner que les parents ne sont pas autorisés sur le bord du bassin et ont carrément obligation à rester dans les tribunes s'il y en a.

- les ATSEM, dernière catégorie de personnel impliquée dans l'encadrement des 4-6 ans, « *peuvent utilement participer à l'encadrement de la vie collective des séances de natation* ». Sur les 30 projets sondés, 11 ne communiquent pas sur les fonctions de l'ATSEM et 10 précisent qu'ils ne possèdent aucun rôle en matière d'enseignement, tout au plus sont-ils là pour renforcer une sécurité déjà bien en place (cité 7 fois), voire faire répéter la leçon (cité 2 fois). Tout se passe comme si ces nouvelles collaborations dans le cadre de la division du travail scolaire contribuaient à renouveler les prérogatives respectives de chacun des acteurs dans « *une logique de partenariat interne* » (Garnier, 2010), entre chevauchement et complémentarité, cette dernière qualité ayant encore du mal malgré tout à trouver sa place.

³⁷ Camporelli F., « Le partage des eaux. Entre vraies relations et fausses collaborations, le territoire perdu des maîtres-nageurs-sauveteurs », 2019 (en cours d'expertise).

Conclusion

L'aisance aquatique renvoie à un concept constitutif d'une démarche d'apprentissage pour limiter les risques de noyade chez les enfants âgés entre 4 et 6 ans. Il est constaté que, considéré comme un problème public, cette première phase éducative au savoir nager est soumise aux conjonctions, soit complémentaires, soient rivales, voire les deux à la fois d'un État, propriétaire du problème public de la noyade et de sa résolution, et de collectivités, propriétaires de la plupart des établissements dans lesquels sont prodiguées les leçons à l'aisance aquatique, sans qui rien ne pourrait se faire. Au cœur de cette configuration, nous observons que l'aisance aquatique n'échappe pas à la « *marchandisation du savoir* » (Renaut, 2007) qui donne à l'aisance aquatique une *valeur d'usage* qui intéresse aussi bien les délégataires de services publics que les entreprises du secteur marchand des services et biens à la personne récemment installés dans le champ de l'aisance aquatique. Les normes relatives à cette étape du savoir nager, progressivement construites et appliquées principalement dans le contexte scolaire ont été examinées à l'aide d'une observation des projets pédagogiques repérés dans différentes académies. Comme dans nombre de secteurs d'intervention publique, la répartition des compétences d'une part, la diversification des moyens (du local au national) d'autre part, font de la conduite du projet de l'aisance aquatique une affaire de partenariat impliquant l'adoption de règles d'action collective (normes rigoureuses et application stricte), la définition de lieux de coordination et la reconnaissance de légitimités croisées (les membres de l'équipe pédagogique).

L'action publique liée à la gestion de l'aisance aquatique est donc un espace fertile de formes renouvelées de l'organisation de l'enseignement en contexte scolaire ou pas. Elle ne règle pas pour autant les divisions traditionnelles du travail, à l'origine de tensions qui s'exercent entre institutions et professionnels, et peuvent tantôt entraver le processus décisionnel, tantôt provoquer dans certains cas l'adoption de solutions inédites.

ELEMENTS DE SYNTHESE

- L'aisance aquatique révèle une rivalité entre un État, propriétaire du problème public de la noyade et des collectivités, propriétaires des bassins d'apprentissage.
- L'aisance aquatique représente un *quasi-marché* non pas régulé par les prix mais par la demande qualitative de ses bénéficiaires.
- L'aisance aquatique est un *quasi-marché* de plus en plus concurrentiel où les acteurs du secteur non-marchand se distinguent de ceux du secteur marchand, et inversement : les premiers, en réduisant *l'incertitude sur la qualité* ; les seconds, en se centrant sur la *figure client*.
- L'aisance aquatique intègre une politique publique générale du savoir nager en réponse au *drame* du problème de noyades converti en *fiction* d'une France qui ne sait pas nager : apprendre à nager est en conséquence une priorité nationale.
- Les 30 projets pédagogiques consultés relatifs à l'aisance aquatique présentent une dominante éducative orientée vers une motricité pour se déplacer plutôt qu'une motricité pour flotter ; vers une natation fondamentale plutôt qu'une natation sécuritaire.
- Les 30 projets pédagogiques consultés relatifs à l'aisance aquatique abordent très partiellement les comportements et les compétences sécuritaires d'ordre aquatique.
- Les 30 projets pédagogiques consultés relatifs à l'aisance aquatique développent des cycles d'enseignement reposant sur une série de paliers d'acquisition constitutive d'une conception *stadiste* et *structuraliste* de la formation des élèves.
- La délivrance des tests de l'aisance aquatique pose la question de *la garantie de l'assurance-vie* des élèves et celle des responsabilités du délivreur.

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Thème 6. Compétence(s) à l'encadrement

Thème 6 : Compétence(s) à l'encadrement

Savoirs transmis et savoirs mobilisés : les cultures professionnelles de l'aisance aquatique

Enseigner auprès de jeunes enfants (4-6 ans) revient à les aider à trouver des repères pour progresser. En regard de l'éclectisme de leur développement, la maîtrise de compétences professorales complexes, en plus de la « *capacité adaptative de la structure scolaire pour cette tranche d'âge à une période pendant laquelle l'enfant construit sa personnalité* » (B. Zazzo (2005), sont fondamentales. Toute la difficulté réside en effet à réussir la socialisation de l'enfant tout en le faisant progresser dans ses apprentissages. Les aider à devenir plus compétents et citoyens à la fois appartient à ces familles d'activités professionnelles particulièrement ardues, lourdes de sens et de responsabilités en regard de la « *pluralité des modes de développement des jeunes enfants aux besoins variés* » (Brisset, 2010).

Parmi ceux qui font écho à l'aisance aquatique, un cadre sécurisant, « *une zone physique et symbolique de sécurité qui lui permettra d'entreprendre sa marche vers l'indépendance* » (Winnicott, 1970), leur sont nécessaires pour devenir des apprenants à part entière et s'approprier une culture spécifique non accessible spontanément. C'est en identifiant les besoins de ces jeunes élèves à une étape de leur développement que l'on peut mieux faire progresser leurs habiletés motrices aquatiques. Ce *pouvoir d'agir* réclame des « *gestes professionnels ajustés* » (Bucheton, 2009) et spécifiques. Qui sont alors les acteurs en charge d'encadrer ces apprenants, qualifiés par des certifications pour le faire et habilités par les institutions à le faire ? Qu'ils soient professeurs des écoles (PE), maître-nageur-sauveteurs (MNS) ou autres, quels savoirs mobilisent-ils en situation ? Quelles institutions les ont formés à ce genre de tâches ? Quelle culture professionnelle développent-ils pour encadrer, enseigner et gérer les apprentissages aquatiques de ces enfants en répondant au défi de l'inter-professionnalité et du partenariat ? Ce dernier thème tente de traiter ces différents questionnements.

1. . Le paysage de l'encadrement et de l'enseignement à l'aisance aquatique

Enseigner la natation est un territoire qui attire beaucoup d'adeptes en provenance d'environnements professionnels divers (de l'école aux associations en passant par le secteur marchand), et qui comporte encore, malgré plus d'un demi-siècle de réflexions et de réglementations sur le sujet, quelques angles morts et questions en suspens.

1.1. La diversité des lieux de pratiques de l'aisance aquatique

En France, apprendre à nager recouvre plusieurs formes et les organismes d'accueil pour s'initier aux plaisirs de l'eau ne manquent pas. En matière d'aisance aquatique, au cœur de ce paysage foisonnant, l'École joue les premiers rôles dans la mesure où elle est « *l'un des quelques pays (avec la Belgique, l'Espagne, l'Islande, Israël, la Norvège et le Royaume-Uni) où la scolarisation à l'âge de 3 ans est généralisée* » (Rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique -OCDE-, 2019). Cependant, ce document pointe aussi le fait que notre pays « *ne propose des programmes d'éducation qu'au sein des écoles maternelles* », les lieux d'accueil périscolaires de la petite enfance en étant dépourvus. Or « *beaucoup de pays disposent aujourd'hui d'un système d'accueil des moins de 6 ans dit intégré (...) où les personnels des différentes structures travaillent ensemble. Cette approche pédagogique commune permet d'adoucir la transition des enfants entre la crèche et l'école et d'avoir une cohérence dans leur parcours scolaire* » (Ibid.). L'OCDE regrette le fait "qu'il existe en France une césure préjudiciable entre l'accueil préscolaire et l'école". En effet, l'offre de formations en général et de natation en particulier est en France très segmentée selon les tranches d'âge, très partagée entre des institutions publiques comme privées aux statuts et modes de gouvernance bien différents les uns des autres. La réforme sur les rythmes scolaires de 2013 s'était bien risquée à décloisonner l'ensemble des institutions et des acteurs afin de « *faire du tout éducatif* »³⁸ en cherchant à intégrer une logique plus continue de ces temps de vie, opposée effectivement à une autre plus juxtaposée.

³⁸ Concept exprimé par le Pr Claire Lecomte, enseignant-chercheur en psychologie à Lille, spécialiste des rythmes biologiques, lors d'une conférence sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant à la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique à Lille en 2013.

1.1.1. L'aisance aquatique à l'école

L'école représente le premier offreur de l'aisance aquatique dans ce pays. En effet, l'apprentissage de la natation est une priorité nationale intégrée au socle commun de connaissances et de compétences (Circulaire 2017). Au-delà des finalités liées à l'éducation physique et sportive (EPS), il s'agit également de favoriser des enjeux majeurs attachés à l'éducation à la santé et à la sécurité, ainsi que d'initier à des pratiques sociales et sportives (*Ibid.*). Pour parvenir à ses objectifs, l'École a patiemment et progressivement construit les normes de la natation scolaire selon un ordre rigoureux, croisant sécurité aquatique d'un côté et enseignement de la natation de l'autre.

La mise en ordre de l'aisance aquatique commence au milieu des années soixante, inspirée par deux problématiques majeures :

- la première renvoie aux questions de sécurité relatives à l'encadrement des élèves qui pour l'aisance aquatique sont très jeunes (4-6 ans) et dont les besoins de protection semblent évidents. La réglementation pour garantir et préserver l'intégrité physique et morale de ces mineurs scolarisés démarre en 1965, connexe d'une politique publique de massification de l'enseignement scolaire de la natation et de son application structurelle, la multiplication des bassins d'apprentissage standardisés de « *l'opération 1000 piscines* » (Grosborne, 1972). Va alors se poser la question des responsabilités et des qualifications pour encadrer cette jeunesse dans un contexte où l'administration scolaire veut imposer le concept « *d'unicité du maître* » (Garnier, 2002), enseignant polyvalent par essence. Mais le risque, voire la peur de l'accident, incite l'institution scolaire à imaginer une autre notion, celle « *d'intervenant extérieur* » qui, pour l'école conforte les MNS dans leur rôle de surveillant-sauveteur et pour ces professionnels les « *soumettent* »³⁹ à l'ordre scolaire. C'est à partir de deux circulaires publiées coup sur coup en 1965, que pas moins de dix-huit textes seront arrêtés jusqu'en 2017, le dernier en date, soit un pratiquement tous les trois ans ! L'organisation de l'accueil et de la sécurité des élèves de 4 à 6 ans va donc de plus en plus

³⁹ Expression reprise à C. Belhache, 2018.

précisément se formaliser, contraignant les institutions scolaires et territoriales, principaux exploitants des établissements de baignade, à se doter de moyens humains, techniques et matériels toujours plus considérables dans un pays de plus en plus procédurier, révélateur d'une certaine rhétorique sociale pour faire appliquer les conditions d'accueil des élèves, les normes d'encadrement et l'obligation de surveillance. Le tableau I propose une synthèse de l'évolution de cet ordre scolaire relatif au management de la sécurité et à la surveillance des élèves lors des enseignements de l'aisance aquatique en milieu scolaire.

Tableau I - Évolution des lois et règlements en matière de sécurité dans les établissements de natation depuis 1965

Loi n° 51.662 du 24/05/ 1951. Sécurité dans les établissements de natation (RLR 922-0)	Surveillance constante par du personnel titulaire du titre de MNS
Circulaire n° 55.253 du 18/07/1955. Sécurité des baignades et des établissements de bains et de natation (RLR 922-0)	Maire responsable de la surveillance et de la réglementation des baignades. Signalisation et poste de secours appropriés.
Circulaire n° 65.154 du 15/10/1965. Instructions pour l'enseignement de la natation scolaire. <i>[Accroissement des effectifs scolaires et effort entrepris en faveur de l'apprentissage de la natation].</i>	Introduction de normes d'encadrement : max 25 élèves ; 16 non nageurs max ; 20 à 25 si au moins 16 effectuée 50 m ; 8 max en eau libre. Comptage obligatoire (début / fin) Surveillance constante par MNS qui ne devra se consacrer qu'à cela . En cas d'absence du MNS, la séance différée jusqu'à son arrivée.
Circulaire n° 65.154 bis du 18/10/1965. Enseignement de la natation scolaire	Normes d'encadrement : 25 élèves max dans le grand bain ; supérieur dans les bassins d'apprentissage ou petit bain si conditions satisfaisantes et 12 en eau libre.
Circulaire n° 66.91 du 20/05/1966. Application de la loi 51.662 du 24 Mai 1951 : surveillance des bassins	Le MNS durant son service de surveillance ne peut assumer une autre fonction .
Circulaire n° 71.441 et 71.286 du 23/12/1971. Enseignement de la natation à l'école élémentaire	Sécurité assurée par des personnels exclusivement affectés à cette tâche et ne peuvent donc simultanément remplir une mission d'enseignement. Normes d'encadrement selon la superficie du plan d'eau : 1 MNS = < 375 m ² ; 2 = 375-1050 m ² ; 3 > 1050 m ²
Décret n° 77.1177 du 20/10/1977, modifié par le décret n° 91.365 du 15 Avril 1991, Surveillance et enseignement des activités de natation (RLR 922-0)	Introduction d'un distinguo dans la surveillance : . Baignades ouvertes gratuitement au public : les MNS peuvent être assistés de BNSSA ; . Baignades et établissements de natation d'accès payant : MNS seuls.
Circulaire n° 81.163 du 17 Septembre 1981. Prévention des hydrocutions et des noyades.	Les dix commandements du nageur et du plongeur. Les bains surveillés par un MNS / Le système du copain / Possibilité de sortie rapide de l'eau / Possibilité de sauvetage et de réanimation / Température de l'eau / Durée du bain / Entrée dans l'eau et plongeon / Plongée libre.
Circulaire n° 87-124 du 27/04/1987 modifiée par la circulaire n° 88-027 du 27/01/1988 <i>[la pratique des activités en milieu aquatique a pris une place importante dans l'enseignement de l'EP]</i>	Normes d'encadrement : . Maternelle : 1 adulte / 8 enfants . Élémentaire : 1 / 16 si débutants ; 1 / 20 à 25 si au moins 16 nageurs. C'est l'équipe pédagogique qui détermine les conditions optimales d'encadrement. Sécurité :

	Surveillance générale par 1 ou des MNS exclusivement affectés à cette tâche et qui appartiennent à l'équipe éducative.
	1 MNS = < 375 m ² ;
	2 = 375-1050 m ² ;
	3 > 1050 m ²
	Si absence du MNS, séance différée.
Décret n° 91-365 du 15/04/1991 modifiant le décret n° 77-1177 du 20/10/1977 relatif à la surveillance et à l'enseignement des activités de natation.	Définition des établissements de baignade d'accès payant. Surveillance de ces établissements par des MNS, qui peuvent être assistés par des BNSSA. Pour assurer la surveillance, nécessité d'en faire la déclaration au Préfet. Par <i>dérogation</i> , autorisation au BNSSA de surveiller POSS, déclaration de l'établissement et affichage.
Arrêté du 16/06/1998 relatif au POSS dans les établissements de natation et d'activités aquatiques d'accès payant.	Obligation d'un POSS établi par l'exploitant, définit les modalités d'organisation de la surveillance : . Nombre et qualification de la ou des personnes affectées à la surveillance des zones définies. . Nombre de pratiquants pouvant être admis simultanément . Affichage du POSS
Circulaire n° 2004-139 du 13/07/2004. Enseignement de la natation dans les établissements scolaire du 1 ^{er} et 2 ^d degré.	Normes d'encadrement : - maternelle : 1 PE + 2 adultes agréés / 1 classe - élémentaire : 1 PE + 1 adulte agréé Surveillance : - selon les prescriptions du POSS et assurée par des MNS ou par un personnel territorial des APS (son statut le qualifie), et exclusivement affecté à cette tâche. - 1° . = ou < à 3 classes : 1 personne en surveillance . > 3 classes : 2 personnes Responsabilité engagée pour les personnels enseignants comme non enseignants.
Circulaire n° 2010-191 du 19/10/2010 BOEN n° 41 du 11/11/2010. Enseignement 1aire et 2aire. Natation.	Normes d'encadrement du groupe-classe : - maternelle : 1 enseignant + 2 intervenants qualifiés et agréés / 1 classe - élémentaire : 1 enseignant + 1 intervenant qualifié et agréé / 1 classe Condition : . Au moins 4 m ² de plan d'eau par élève si < au niveau d'autonomie . Ouverture concomitante du bassin, ou non, les espaces réservés aux élèves clairement délimités. Surveillance : . Obligatoire et tel que définie par le POSS . Par du personnel MNS conformément à l'article 322-13 du CS (pas de BNSSA ???) Responsabilité engagée pour les personnels enseignants comme non enseignants
Circulaire n° 2011-090 du 7/07/2011. BOEN n°28 du 14/07/2011. Enseignement 1aire et 2aire. Natation.	Normes d'encadrement du groupe-classe : - maternelle : 1 enseignant + 2 adultes agréés, professionnels qualifiés ou intervenants bénévoles / 1 classe - élémentaire : 1 enseignant + 1 adulte agréé, professionnel qualifié ou intervenant bénévole / 1 classe Conditions : . Au moins 4 m ² de plan d'eau par élève + confort thermique Surveillance : . Obligatoire et tel que définie par le POSS . Par du personnel MNS conformément à l'article 322-13 du CS (pas de BNSSA ???) Qualification des intervenants qualifiés 1° MNS, BEESAN, BP AAN, DE, DES, DEUST, LP AGOAPS, LIC STAPS ES

Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017. 1° et 2°. Enseignement de la natation.

Surveillance obligatoire et assurée par MNS ou BNSSA si gratuit ; MNS ou BNSSA par dérogation si payant. [Q : le public scolaire est-il un public payant ?]

Surveillance exclusive et aucun élève au bassin en l'absence de surveillants de bassin.

Normes d'encadrement :

- Maternelle et mixage maternelle / élémentaire :

< 20 élèves : 2 encadrants

20-30 élèves : 3

> 30 élèves : 4

- élémentaire : 2 / 2 / 3

Conditions d'accueil :

- Au moins 4 m² de plan d'eau par élève présent dans l'eau.

- délimitation claire en cas d'ouverture concomitante du bassin à différents publics.

- la deuxième problématique interroge la *légitimité* de l'enseignant et le processus enseignement / apprentissage en ce qui concerne l'aisance aquatique dans le cadre scolaire. Cette légitimité du maître consiste dans la reconnaissance professionnelle dont il bénéficie. Elle dépend de croyances et d'opinions subjectives sur sa formation initiale, ses expériences et compétences. Ses principes reposent sur des justifications du pouvoir à commander le groupe-classe, à piloter le projet et à animer l'équipe pédagogique. « *Longtemps identifiée à la légalité, la légitimité a dû s'en distinguer dès lors que l'histoire a fait preuve qu'un ordre pouvait être légal mais injuste* » (Demeulenaere, 2018). Ce développement réglementaire de l'enseignement de l'aisance aquatique à l'école durant ces cinquante dernières années montre la volonté de l'administration scolaire à faire du professeur des écoles le maître de droit de l'enseignement de la natation à l'école, au nom de cette unicité engageant une conception d'ensemble et globale de l'éducation scolaire, déclenché à partir du milieu des années soixante pour instruire le caractère ultra polyvalent des enseignants du premier degré. Dans le même temps, en passant de *palliatifs* à *collaborateurs*, puis *intervenants extérieurs*, *intervenants extérieurs agréés* et enfin *intervenants extérieurs réputés agréés*, l'hégémonie des MNS sur l'aisance aquatique en milieu scolaire recule progressivement et assurément. Associée à cette (re)prise en main de l'Éducation Nationale sur les statuts et fonctions des membres de l'équipe pédagogique, l'aisance aquatique s'inscrit graduellement dans une éducation globale et citoyenne, sans oublier pour autant les enjeux spécifiques (autonomie) et utilitaires (éducation sécuritaire) de cette activité physique spécifique. Cette affirmation reste à modérer cependant. En effet, la lecture de projets pédagogiques EPS/natation (grandes sections et cours préparatoires ; cf. thème 5) dévoile des dominantes éducatives

s'appuyant plus sur une dimension didactique (la motricité aquatique) que sur une dimension pratique et utilitaire (se sauver). Soit un vieux défi de la natation scolaire face à cette aporie, constitutive parfois de points de tension entre les encadrants (PE-MNS) de l'équipe pédagogique en charge de l'aisance aquatique. Le tableau II donne à voir les évolutions des normes d'enseignement de la natation scolaire de 1965 à aujourd'hui.

Tableau II - Évolution des lois et règlements en matière d'enseignement scolaire de la natation depuis 1965

<p>Circulaire n° 65.154 du 15/10/1965. Instructions pour l'enseignement de la natation scolaire. <i>[Accroissement des effectifs scolaires et efforts entrepris en faveur de l'apprentissage de la natation].</i></p>	<p>Les élèves sous l'autorité et la responsabilité de leur professeur. « (...) souhaitable qu'un enseignant, qui ne sera pas le surveillant de bassin, soit spécialement chargé de collaborer à l'encadrement des séances de natation ». « (...) mise en place (...) de ce personnel spécialisé dans l'apprentissage de la natation ».</p>
<p>Circulaire n° 65.154 bis du 18/10/1965. Enseignement de la natation scolaire Circulaire n° 71.441 et 71.286 du 23/12/1971. Enseignement de la natation à l'école élémentaire</p>	<p>« La présence active de l'instituteur est obligatoire ». Norme d'organisation des leçons : . 16 débutants max . 20 0 25 si le groupe comprend au moins 16 nageurs. . Groupes homogènes</p>
<p>Circulaire n° 72.158 du 9/06/1972. Enseignement de la natation à l'école élémentaire (<i>modifiée par la circulaire n° 72.171 du 23/06/1972</i>)</p>	<p>« Les enseignants, qu'il s'agisse d'enseignants spécialisés en EPS ou d'instituteurs non titulaires du diplôme d'état de MNS, qui participent directement à l'enseignement scolaire de la natation, interviennent alors dans le cadre de la mission éducative globale qui leur est confiée, par le moyen d'une activité particulière (...) dans un but d'éducation morale ou physique (...) Ces dispositions s'appliquent à l'enseignement de la natation, activité figurant expressément dans les programmes officiels de l'école élémentaire comme de l'enseignement secondaire. »</p>
<p>Décret n° 77.1177 du 20/10/1977, modifié par le décret n° 91.365 du 15 Avril 1991, Surveillance et enseignement des activités de natation (RLR 922-0)</p>	<p>La possession du DE de MNS est exigée pour donner des leçons de natation contre rémunération.</p>
<p>Circulaire n° 81.163 du 17 Septembre 1981. Prévention des hydrocutions et des noyades : les dix commandements du nageur et du plongeur</p>	<p>Avantage aux enseignants de se référer au texte.</p>
<p>Arrêté 26/05/1983 JORF 28/06/1983. Exercice de la profession de MNS.</p>	<p>Le titulaire du MNS doit obtenir un CAEPMNS durant la 5^{ème} année civile suivant l'obtention du diplôme.</p>
<p>Circulaire n° 86-204 du 19/06/1986. Surveillance des plages et lieux de baignade d'accès non payant.</p>	<p>Le personnel de surveillance ne peut en aucun cas se livrer à une autre activité pendant les heures de service, comme l'enseignement de la natation.</p>
<p>Circulaire n° 87-124 du 27/04/1987 modifiée par la circulaire n° 88-027 du 27/01/1988 <i>[la pratique des activités en milieu aquatique a pris une place</i></p>	<p>Natation = partie intégrante de l'EPS sans en être le seul moyen. Favoriser sa pratique dès le plus jeune âge. Enseignement : ne peut se borner à un simple apprentissage systématique des gestes techniques.</p>

importante dans l'enseignement de l'EPJ

Décret n° 91-365 du 15/04/1991 modifiant le décret n° 77-1177 du 20/10/1977 relatif à la surveillance et à l'enseignement des activités de natation.

Circulaire n° 92-196 du 3/07/1992. Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

Circulaire n° 2004-139 du 13/07/2004. Enseignement de la natation dans les établissements scolaires du 1^{er} et 2^d degré.

Arrêté du 25/06/2005 relatif à la déclaration d'activité prévue par le décret du 31/08/1993 modifié relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des APS

Circulaire n° 2010-191 du 19/10/2010 BOEN n° 41 du 11/11/2010. Enseignement 1^{aire} et 2^{aire}. Natation.

Dans le cadre du projet de l'école, l'enseignement de la natation (24 à 30 séances / an) nécessite une **concertation** de tous les intervenants amenés à **collaborer**.

« Garant institutionnel de l'action pédagogique, **l'instituteur intervient constamment et activement**, au sein de l'équipe pédagogique ».

« Les **MNS** doivent intégrer leurs interventions dans le cadre du projet éducatif. De ce fait, ils sont **soumis à agrément** », délivré par l'IA.

Introduction d'intervenants **bénévoles** et **formation** initiale et continue de tous les intervenants.

Éducateur sportif porteur du titre de MNS pour enseigner et entraîner à la natation contre rémunération.

- Situation nouvelle :

« Le développement de formes d'organisation pédagogique impliquant le travail en groupes et la participation d'intervenants extérieurs justifie d'autoriser les enseignants à **confier, dans certaines conditions, l'encadrement de tout ou partie des élèves à ces intervenants** ».

- Rôle des IE :

L'intervenant extérieur **apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche** qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant de la classe. Il ne se substitue pas à lui.

- Cadre :

Projet d'école – conventionnement car IE rémunérés par une collectivité publique – autorisation du Directeur d'école / agrément de l'IA – diplômes et qualification

Les AA et la natation sont partie intégrante de l'enseignement de l'EPS.

Introduction de la notion de **compétences**.

Objectif : éducation globale de l'enfant + compétences spécifiques = niveau d'autonomie (savoir nager défini par le test du 50 m V-D, surplace et recherche d'un objet immergé à 2m) au C3, au plus tard à la fin de la 6^{ème}.

Encadrement :

- assuré par l'enseignant de la classe

- professionnels soumis à agrément préalable.

. ES porteur du titre de MNS ou,

. ETAPS / OTAPS, **pas forcément MNS**.

. ATSEM à l'école maternelle (peuvent être associés à l'organisation des séances de natation).

- bénévoles soumis à agrément

Conditions :

. Température 27° C

. au moins 4 m² de plan d'eau par élève si < au niveau d'autonomie

. au moins 5 m² si = ou > niveau d'autonomie

Obligation de déclaration pour les personnes désirant enseigner, animer ou encadrer une ou des APS, ou entraîner ses pratiquants contre rémunération.

Apprendre à nager est une **priorité nationale**, inscrit dans un socle commun de connaissances et de compétences.

Objectif : répondre aux enjeux de l'éducation à la **sécurité** et à la **santé**.

Conditions de l'enseignement 1° :

- « L'enseignant **conduit la leçon** dans le cadre d'un projet pédagogique établi avec l'appui des équipes de circonscriptions (CPC EPS) ».

Circulaire n° 2011-090 du 7/07/2011. BOEN n°28 du 14/07/2011. Enseignement 1aire et 2aire. Natation.

Arrêté du 9/07/2015 relatif à l'attestation scolaire du « savoir nager ».

Décret n° 2017-766 du 4/05/2017 relatif à l'agrément des intervenants extérieurs apportant leur concours aux APS dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.

Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017. 1° et 2°. Enseignement de la natation.

- notion « **d'activité à encadrement renforcé** » : l'enseignant est **aidé** dans cette tâche par des professionnels qualifiés et agréés par l'IA + convention DSDEN et collectivités territoriales.

- notion de **paliers** : 3 paliers du cycle 1 au 3.

- **qualifications et agrément des intervenants extérieurs** dans le 1°

Professionnels soumis à agrément :

. ES qualifiés : MNS, BEESAN, BPJEPS AA

. Fonctionnaires territoriaux des APS (dans le cadre de leurs statuts : CTAPS, ETAPS ou OTAPS)

Bénévoles soumis à agrément

+ cas particulier des ATSEM non soumis à agrément.

Apprendre à nager est une priorité nationale, inscrit dans un socle commun de connaissances et de compétences.

Savoir nager visé : maîtrise du milieu aquatique permettant de nager en sécurité dans un établissement de bains.

Les connaissances et capacités doivent être régulièrement **évaluées (livret personnel de compétences)**.

1aire :

. Moment privilégié : C2 (CP et CE1)

. L'enseignant conduit la leçon et peut être aidé par des professionnels qualifiés et agréés (encadrement renforcé).

. Conventonnement IA-DSDEN et collectivités

Rôles et responsabilités :

. « Les professionnels qualifiés et agréés **assistent** l'enseignant dans l'encadrement des élèves et l'enseignement de la natation ».

. les intervenants bénévoles agréés et non qualifiés assistent de façon complémentaire, surveillent et animent.

- Maîtrise du savoir nager = délivrance de l'ASSN (art D. 312-47-2 CE) par le Directeur de l'école et incluse dans le livret scolaire de l'élève.

- Attestée par les personnels qui ont encadré la formation et la passation des tests : un PE **en collaboration** avec un professionnel qualifié et agréé par le DASEN.

- Définit les modalités de délivrance de l'agrément (Art L 312-3 CE).

- Agrément délivré par le DASEN

- l'intervenant justifie :

. Détenir les compétences pour l'activité concernée en remplissant l'une des condition suivante (dispose d'une qualification ou relève des agents publics civils ; détentrice d'une certification délivrée par une fédération sportive agréée ; **détentrice du BNSSA** ; a réussi un test organisé par les services de l'État).

. Honorabilité

- sont dès lors **réputés agréés**, pour l'activité concernée, **les titulaires d'une carte professionnelle** en cours de validité (l'agrément vaut pour la durée de validité de leur carte pro), ainsi que les agents publics civils pour la durée d'exercice de leurs missions.

La natation scolaire nécessite un **encadrement des élèves renforcé** ; l'enseignant peut être **aidé** dans cette tâche par des intervenants agréés, professionnels ou bénévoles.

Conventonnement IA-Dasen / collectivités.

Responsabilités

. Incombent à l'enseignant avec l'appui des équipes de circonscription. Il **veille à présenter les enjeux pédagogiques** aux intervenants.

. Intervenants **apportent leurs concours** et sa responsabilité est donc engagée.

Les intervenants

Ils peuvent **assister** l'enseignant ; prendre en charge un groupe d'élèves que **l'enseignant leur confie**

- professionnels

ES titulaire d'une carte pro ou fonctionnaires agissant dans l'exercice de ses missions sont réputés agréés.

- bénévoles

Agrément préalable délivré par l'IA-Dasen et autorisation du Directeur d'école, après vérification de leurs compétences et de leur honorabilité.

Annexe 3 : ASSN

Annexe 4 : test d'aisance aquatique

1.1.2. L'aisance aquatique en dehors de l'école

- aisance aquatique et temps extrascolaire / accueil périscolaire : l'offre territoriale, associative et privée

Suite au double processus de décentralisation territoriale (1981), puis fonctionnelle (loi Defferre, 1982), et de la mise en application de la filière sportive territoriale (1992), les communes sont devenues « *des acteurs incontournables de l'organisation et de la promotion du sport en France* » (Honta, 2004), notamment dans les communes de plus de dix mille habitants. La littérature en la matière montre « *l'enjeu que peut représenter le sport pour ces collectivités, mais aussi de la volonté d'assumer son organisation et sa gestion de manière de plus en plus rationnelle. Ces structures, constituées de professionnels de la gestion et de l'administration des APS, peuvent être mises en place afin d'améliorer la qualité des rapports et les services offerts aux publics et partenaires de la collectivité* » (Ibid.).

L'implantation d'une piscine au sein d'une collectivité représente un atout majeur pour un service des sports qui cherche à développer des « *actions sectorielles ou transversales* » (Bayeux, 2013), telles que diversifier l'offre des activités physiques et sportives (APS) en général et faire bénéficier les jeunes populations d'une animation autour de l'aisance aquatique en particulier. C'est dans cette configuration politique que fleurissent, à travers les collectivités territoriales françaises, des écoles municipales de sport, des centres municipaux d'initiation sportive (CMIS), des projets / plans plus ou moins ambitieux qui, entre « *concurrence et complémentarité institutionnelle* » (Honta, 2004), avec ou sans le tissu associatif local (sport, culture, social), avec ou sans l'administration scolaire (circonscriptions de la DSDEN), proposent un service public des APS dont une partie est tournée vers l'aisance aquatique. Le tableau III montre quelques exemples d'engagements structurant de services des sports à la cause de l'aisance aquatique, isolément aménagés ou élargis à un ensemble de

partenaires publics (l'école) ou privés (clubs), tous soucieux d'optimiser l'utilisation des bassins et de moderniser la qualité de l'offre de natation au plus grand nombre. Ce dernier objectif, à la recherche d'égalité, semble tout de même difficilement réalisable au motif d'infrastructures aquatiques inégalement réparties sur le territoire (Cours des comptes, 2018).

Tableau III – Exemple d'offres proposées par les services des sports territoriaux autour de l'aisance aquatique, isolément ou en partenariat.

Dénomination	École municipale des sports	Centres municipaux d'initiation sportive (CMIS)	Plan « nager à Paris »
Ville Bénéficiaires	Rennes (35) Moins de 6 ans	Lille (59) A partir de 6 ans	Paris (75) A partir de 6 ans
Offres	Découverte progressive du milieu aquatique	Initiation à la natation pour favoriser le passage entre l'enseignement sportif à l'école et l'adhésion des jeunes aux clubs de sports de la ville.	Résorption des inégalités par la mise en œuvre d'actions partenariales (écoles et clubs).

Autre acteur qui compte dans l'offre d'aisance aquatique sur un territoire, les clubs de natation de par leur ancrage territorial sont des partenaires très actifs et engagés, naviguant selon les contextes et histoires locales entre concurrence et complémentarité avec les systèmes scolaires (service public de l'EPS) et territoriaux (service public des APS), ou autres structures privées. Historiquement installé dans les piscines, le modèle sportif associatif se retrouve actuellement sous tension avec un modèle gestionnaire, la délégation de service public, qui est en train progressivement de s'imposer, amenant avec lui « *le temps des incertitudes* » (Callède, 2015) dans les clubs sportifs. La diminution de leur financement public, les nouveaux modes de gouvernances et la mise en place de politiques sportives plus orientées vers des dimensions de santé publique et d'insertion sociale, met à mal les usages anciens du sport compétitif aux approches technicistes et contraintes. Ces évolutions managériales des politiques sportives conduisent les clubs de natation et les fédérations associatives ou professionnelles dont les intérêts sont liés aux activités aquatiques à se transformer, quitte à ce que leur identité originelle puisse en souffrir. Leur coalition sous l'égide du Conseil Interfédéral des Activités Aquatiques (CIAA) ressemble à une réaction de défense pour contrer une offre d'aisance aquatique privée autrement marquée, bousculant un savoir-faire que le

mouvement sportif de la natation imaginait inamovible. Il fallait que le contexte soit vraiment incertain pour que les deux dépositaires de l'École de la Natation Française (ENF), la Fédération Française de Natation (FFN) et la Fédération Nationale des Métiers de la Natation et du Sport (FNMNS), refondent les tests en lui donnant une coloration plus éducative que sportive, une première fois en 1997 avec le *passport de natation*, puis en 2008 avec les *pass'sport de l'eau*⁴⁰, avant de consentir que l'époque était aux partenariats, concession à admettre pour résister à l'invasion des délégataires et autres prestataires privés. Il est à noter cependant que l'offre de l'ENF concerne exclusivement les 6-12 ans (petite superposition des dispositifs au niveau des 6 ans), pointant de fait une segmentation de produits se calant sur des cycles d'apprentissage, des objectifs planchers et des catégories d'âge, comme pour mieux se partager un marché dans une forme d'entente tacite entre anciens protagonistes du *savoir nager* (clubs, écoles, professionnels du secteur et collectivités)⁴¹ et nouveaux (DSP, microentreprises) dont l'implantation actuellement prégnante risque peu ou prou de bousculer l'ordre traditionnel des choses, si ce n'est déjà fait.

Le tableau ne serait pas complet s'il n'était pas rappelé que les collectivités, le mouvement sportif, les syndicats de professionnels et dans certaines circonstances, l'État, se sont régulièrement associés et ont travaillé de concert à l'aisance aquatique à travers des politiques publiques structurelles comme conjoncturelles pour agir sur les organisations en lien avec les activités aquatiques, répondre aux besoins des populations, mais aussi légitimer et défendre des intérêts politiques et socio-économiques propres à chaque groupe. Le tableau IV retrace l'histoire ancienne et récente des opérations autour de l'aisance aquatique et le savoir nager. Ces actions se répètent dans le temps sans véritablement montrer leur impact en reliant la situation initiale aux effets recueillis, et leur efficacité en comparant les moyens engagés aux résultats obtenus. Le dernier en date⁴² (2019) préconise une implication interministérielle pour réussir le « *plan d'aisance aquatique* ».

⁴⁰ V. Schwoeb et H. Joncheray (2013) expliquent qu'une échelle de tests développés en 1971 par le Secrétariat d'État chargé de la Jeunesse et des Sports détermine une progression de compétences natatoires et de sauvetage (du tétard au dauphin d'or). Cette graduation progressive constitue l'École de Natation Française que la FFN et l'ancienne Fédération Nationale des MNS (FNMNS) s'approprièrent officiellement et de manière contractualisée.

⁴¹ Un modèle de convention « d'adhésion et de coopération établie entre les membres du CIAA pour la mise en œuvre et le développement de l'ENF » évoque dans son préambule qu'« un partage autour du concept de l'ENF rénovée a permis de valider une démarche commune ».

⁴² Maudet T., Éloi-Roux V. (2019). Pour une stratégie globale de lutte contre les noyades. *Rapport IGEN*, Ministère de l'Éducation nationale et Ministère des Sports

Tableau IV – Recensement des principales actions menées autour de l’aisance aquatique

Dates	Politiques de structure (S) / de conjoncture (C)	Portées par	Relayées par	Idées
1956	S	Initiative privée (Robert Gunet)	Groupe professionnel des MNS	Projet de petite piscine-école couverte et climatisée pour compenser le manque de bassins en France.
1958	C	État	Collectivités	Expérience de mise en sécurité des plages par des CRS-MNS sur les plages bretonnes.
1958	C	FFMNS	FFMNS + privé	La journée du sauvetage : sensibilisation à l’apprentissage de la natation.
1960	S	Ministères des Armées	FFMNS	Proposition d’une instauration d’un « code international de l’eau » afin de prévenir les noyades.
1962	S	État	Tous les acteurs de l’aisance aquatique	3 drapeaux de couleurs pour améliorer, simplifier et unifier la signalisation utilisée sur les plages et lieux de baignades.
1969-1980	S	État	Collectivités	Opération « 1000 piscines » : apogée du volontarisme de l’État par rapport à l’apprentissage de la natation.
1971 ; 1997 ; 2006	C	État	FFN, FNMNS	L’École de Natation Française (ENF) : « le lieu privilégié pour découvrir la natation, apprendre à nager et se perfectionner ; chacun à son rythme et en toute sécurité ».
1998	C	FFN	Clubs de la FFN	« Nager grandeur nature » : organiser et assurer le développement de la natation en milieu naturel et favoriser l’accès aux sports aquatiques, nautiques et subaquatiques.
2008	C	FFN	Clubs FFN / CIAA	« Savoir nager » : faire acquérir aux enfants de 7 à 12 ans les fondamentaux leur permettront de pratiquer les activités aquatiques en sécurité. <i>[Ne touche pas l’aisance aquatique]</i>
2009	C	SNPMNS	Collectivités, écoles	Journée nationale de prévention de la noyade (JNPN) : manifestation d’intérêt public et de promotion du métier de MNS
2014	C	SNPMNS	Collectivités du 93	« Je nage donc je suis » : apprendre à nager gratuitement , sous forme de stage pendant les vacances scolaires aux enfants des ACM du 93.

2015	C	État	Clubs FFN / CIAA / groupes professionnels	« J'apprends à nager » : écarter le risque de noyades par un savoir nager sécuritaire en permettre l'apprentissage de la natation aux enfants âgés de 4 à 12 ans, avec priorité à ceux résidant dans les Quartiers prioritaires de la Politique de la Ville (QPV) et/ou dans les Zones de Revitalisation Rurale (ZRR). Plan « aisance aquatique » : apprentissage massé de la natation en complément des leçons scolaires ; tutoriel pour les familles ; harmoniser les étapes d'apprentissages et 15 millions € pour les équipements.
2019	C	État	Écoles	

Reposant sur l'idée que savoir nager, « *c'est contracter une assurance sur la vie, c'est accroître sa valeur sociale en acquérant les possibilités de sauver des vies humaines* »⁴³, plusieurs acteurs, seuls ou en partenariats, depuis plus d'un demi-siècle portent et continuent de mener des projets, des actions ponctuelles ou à plus ou moins long terme, dédiés au savoir nager en général et à l'aisance aquatique en particulier. On note sur ces dix dernières années une accélération de politiques conjoncturelles portées par des acteurs multiples (État, fédérations sportives et de professionnels) poursuivant un objectif prioritaire, celui de lutter contre les noyades.

Or le tableau V atteste que hormis l'année 2003 (année de la grande canicule en France), les décès par noyades accidentelles chez les enfants de moins de 12 ans enregistrés de 2002 à 2018 n'augmentent pas de manière significative, mais présentent une certaine stabilité longitudinale. On peut ensuite relativiser ces chiffres en fonction des évolutions de la superficie de plans d'eau disponible (en augmentation / en diminution ?) et du nombre de baigneurs (croissant / décroissant ?) en France durant ces quinze dernières années. La cause de la multiplication récente de ces opérations autour de l'aisance aquatique et du savoir nager est peut-être à rechercher ailleurs.

⁴³ Revue « Nager Sauver » n°189 (1956). Cette revue fait suite à partir de 1952 au bulletin de l'Association des Professeurs de Natation de France (APNF) et publiée par la Fédération Française des MNS (FNMNS).

Tableau V – Évolution des noyades accidentelles suivies de décès chez les enfants de moins de 12 ans tout plans d’eau confondus⁴⁴

Étés (01/06 au 30/09)	2002	2003	2004	2006	2009	2012	2015	2018
Nombre	40	73	47	54	54	47	45	51

Enfin reste l’offre privée. Son développement est constaté que ce soient pour les délégataires de services publics comme pour les prestataires privés (cf. thème 5).

Après avoir dressé l’inventaire de l’offre de l’aisance aquatique pour les enfants de 4-6 ans en période scolaire, dans l’école et en dehors de l’école, intéressons-nous maintenant aux temps des petites et grandes vacances scolaires.

- l’aisance aquatique et les vacances scolaires : les accueils collectifs de mineurs (ACM)

Selon le Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019), les enfants français bénéficient de 125 jours de vacances par an, en majorité l’été, donc propice aux joies de la baignade. Une réglementation très précise (arrêté de 2012) encadre donc les activités de baignades dans les ACM constitués d’accueil avec hébergement (séjour de vacances, séjour court, séjour spécifique, séjour de vacances dans une famille), d’accueil sans hébergement (accueil de loisirs, de jeunes) ou encore d’accueil de scoutisme. La sécurité est évidemment le point crucial de ce texte qui fixe des normes pour les baignades en zone surveillée ou non surveillée, ainsi que les taux d’encadrement ad hoc.

L’aisance aquatique en ACM pose les problèmes de la qualité de l’encadrement sécuritaire des enfants (tableau VI) dans des contextes plus variés et dangereux, comme les plans d’eau ouverts, sans se préoccuper de son enseignement, à la différence de l’École. Dans un souci de continuité éducative, ne serait-il pas pertinent d’introduire cette question de l’initiation et de l’apprentissage à la natation en ACM, comme l’avaient déjà pensé et exprimé les anciens MNS de la FFMNS dans les années cinquante, en plein développement des colonies de vacances ?

⁴⁴ Informations recueillies auprès des Bulletins Épidémiologiques Hebdomadaires (BEH) (République française – Ministère de la Santé) : surveillance épidémiologique des noyades accidentelles en France au cours de l’été. Enquêtes noyades 2002, 2003, 2004, 2006, 2009, 2012, 2015 et 2018.

L'état des lieux des endroits et institutions proposant de l'aisance aquatique montre toute sa variété sur le territoire national, avec vraisemblablement des inégalités de l'offre en fonction des caractéristiques des zones (urbain *versus* rural, centre-ville *versus* banlieue), des politiques des services des sports, des dynamismes des clubs de natation et de la vitalité des professionnels spécialistes de l'aisance aquatique. Qui sont-ils au juste ? Qu'est-ce qui justifie leurs capacités à enseigner l'aisance aquatique aux enfants ? Est-ce que tout le monde est autorisé à les encadrer d'ailleurs ? Que pourrait nous apprendre leur culture professionnelle ? Comprendre leur *professionnalité* ainsi que leur *professionnalisation* sont autant de pistes pour répondre à ces interrogations.

Tableau VI – Normes de sécurité pour la baignade en ACM

Normes	Baignades en zone surveillée	Baignades en zone non surveillée
Lieux	Piscines surveillées, zones aménagées et surveillées (plan d'eau, bord de mer)	En dehors des piscines et baignades aménagées et surveillées
Responsable(s) et responsabilité(s)	<p>Directeur de l'ACM désigne le responsable pédagogique qui sera le responsable du groupe.</p> <p>La présence de MNS ne décharge pas la responsabilité de l'encadrement et la direction de l'ACM.</p>	<p>Sous l'autorité du directeur de l'accueil qui désigne un membre de l'équipe pédagogique permanente de l'accueil comme encadrant chargé de son organisation et de sa surveillance.</p> <p>Le surveillant de baignade doit impérativement être majeur et titulaire de la qualification BAFA « surveillance de baignade » ou du Brevet de Surveillant de Baignade (BSB) ou d'un titre ou diplôme équivalent (MNS / BNSSA).</p>
Actions à mener	<ul style="list-style-type: none"> - Signaler la présence du groupe au responsable de la sécurité de la piscine ou de la baignade (poste de secours) ; - Se conformer aux prescriptions de ce responsable et aux consignes et signaux de sécurité ; - Prévenir le responsable de la sécurité ou de l'organisation des sauvetages et des secours en cas d'accident ; - S'assurer de la présence effective des animateurs dans l'eau lorsque c'est obligatoire (mineurs de -6 ans). 	<p>Il doit systématiquement reconnaître préalablement le lieu de bain et en matérialiser la zone :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par des bouées reliées par un filin pour les baignades accueillant des mineurs de moins de 12 ans - Par des balises pour des baignades réservées à des mineurs de 12 ans et plus
Taux d'encadrement des baignades	<p>Outre la présence de l'encadrant responsable de la baignade, il est prévu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les moins de 6 ans : <ul style="list-style-type: none"> . Un animateur présent dans l'eau pour 5 mineurs. . Le nombre de mineurs présents dans l'eau ne peut excéder 20. 	

1.2. Les professionnalisations multiples de l'aisance aquatique

Pour D. Bernardeau Moreau et C. Collinet (2009), « la professionnalisation est l'ensemble des stratégies utilisées par un groupe professionnel (syndicat, association, institution, groupes d'intérêts) pour contrôler son activité de travail et améliorer les conditions de son exercice ». C'est également « le processus selon lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies » (Chapoulie, 1973). R. Wittorski (2005) la désigne comme « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques ». Enfin, si l'on veut faire le lien avec la pratique professionnelle, elle est « la capacité d'un individu à exercer une activité professionnelle dans un environnement de travail donné, en mobilisant et adaptant ses connaissances et ses savoir-faire aux situations rencontrées » (Bertrand, Boudier, Rousseau, 1993). Dans le cadre de l'aisance aquatique, on pourrait rajouter que la professionnalisation propre à l'enseignement de la natation mobilise un « *agir enseignant, soit des gestes professionnels ajustés* » (Bucheton, 2009) dans un contexte particulier, celui de la présence de l'eau, en petite et grande profondeur, qui suppose une gestion structurée de la leçon pour préserver l'intégrité physique et morale des apprenants.

Dans ce cadre de développement des apprentissages de la natation pour prévenir les noyades (cause nationale), n'importe qui ne peut pas enseigner la natation. D'un point de vue contextuel d'abord, les questions de l'enseignement de l'aisance aquatique se posent différemment en fonction de l'institution qui accueille les leçons individuelles et/ou collectives. Ensuite, le principe de l'enseignement contre rémunération est fondamental pour dissocier deux acteurs, les bénévoles d'un côté et les professionnels de l'autre. Enfin, la possession obligatoire d'au moins une qualification (titre de MNS) et / ou d'un statut (fonctionnaire d'État ou territorial agissant dans le cadre de ses fonctions) pour exercer les prérogatives d'enseignement⁴⁵ de l'aisance aquatique contre rémunération est contradictoire à son inutilité si cette même action est menée bénévolement. En effet, « *on peut enseigner la natation sans être titulaire du titre de MNS* » (Belhache, 2018) si cela est fait sans rétribution et dans quelques autres cas de figure très spécifiques qui ne concernent pas l'aisance

⁴⁵ Article L. 212-1 du Code du Sport précise que « seuls peuvent, contre rémunération, enseigner, animer ou encadrer une APS ou entraîner ses pratiquants (...) les titulaires d'un diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification.

aquatique. Par contre, le titre de MNS est sans ambiguïté puisqu'il qualifie son titulaire pour enseigner la natation pour tous les niveaux de pratique, de l'aisance aquatique à la haute performance. Seuls certaines catégories de fonctionnaires d'État (professeur des écoles et professeur d'EPS), territoriaux de la filière sportive et militaires échappent à cette règle et sont considérés aptes à enseigner la natation exclusivement dans le cadre de leurs missions. Le tableau VII résume les différentes familles d'intervenants et leurs obligations selon les contextes d'enseignement, les catégories d'éducateur et la présence ou non de rétribution.

Tableau VII – les différents acteurs de l'enseignement de l'aisance aquatique (en 2019)

Contexte de l'enseignement	Enseignement bénévole	Enseignement rémunéré
Enseignement scolaire collectif	Intervenants bénévoles soumis à un agrément préalable délivré par l'IA-Dasen (parents d'élève).	- Professeurs des écoles - Intervenants professionnels réputés agréés et autorisés par le directeur de l'école : les éducateurs sportifs titulaire d'une carte professionnelle et / ou les fonctionnaires agissant dans le cadre de leur mission.
Séances associatives collectives dans un cadre non marchand	Parents, dirigeants, bénévoles du club, titulaires ou non de qualifications fédérales (brevets fédéraux de 1 à 5 degré et « moniteur sportif de natation » pour la FFN, par exemple)	Titulaire du titre de MNS.
Leçons privées individuelles ou collectives dans un cadre non marchand ou marchand	Parents ou autres.	Titulaires du titre de MNS sous statut : 1) fonctionnaire territorial dans le cadre d'un cumul et en dehors du temps de travail 2) contrat de travail de droit commun 3) indépendants

Il signale également que les situations mettant en jeu l'aisance aquatique sont multiples et diverses. Elles peuvent se faire, le plus souvent, sous l'égide de l'administration scolaire qui la conçoit comme une priorité nationale et de ce fait oblige tous les enfants scolarisés à vivre des cycles d'enseignement tout au long de leur scolarité, certains démarrant au plus tôt, dès la maternelle. Les clubs de natation ne sont pas en reste même si des accords tacites sont parfois entrepris dans certains lieux, avec les MNS en place ou le délégué, pour

intégrer les enfants à l'école de natation du club souvent à partir de six ans, une fois que le travail d'étayage (un 25m sans s'arrêter par exemple) aura été accompli par ces partenaires, ou concurrents en certains endroits.

Les leçons privées, qu'elles soient effectuées dans un cadre non marchand (écoles municipales, centre d'initiation, etc.) ou marchand (leçons individuelles privées, etc.) représentent le troisième contexte de l'aisance aquatique. Elles viennent le plus souvent renforcer ou dans certains cas, se substituer, à l'enseignement scolaire de l'aisance aquatique. Elles représentent un marché non négligeable pour les exploitants de piscine et un complément de revenu pour les MNS, en particulier dans les établissements exploités par délégation qui n'hésitent pas à challenger leur personnel, en partie sur cette dimension, et cette possibilité d'améliorer son ordinaire par de l'auto-entrepreneuriat en dehors des heures de travail réglementaires évidemment. Enfin, ces dernières années sont apparues des entreprises de placement qui, profitant d'un manque de main d'œuvre, se sont mis à occuper la place et proposer des prestations dont l'aisance aquatique fait partie, en fonction des besoins de remplacement dans les piscines. Dans ce marché en pleine ébullition, des microentreprises investissent également la place et proposent leurs services auprès d'une clientèle privée qui souhaite offrir de l'aisance aquatique à de jeunes enfants pour les prémunir de l'accident, dans la piscine familiale par exemple. Ces leçons peuvent s'organiser à domicile ou dans une piscine publique, ce qui pose dans ce dernier cas la question de l'autorisation accordée ou non par l'exploitant à ce genre de pratique, sans parler de l'acquittement d'une redevance en contrepartie de l'utilisation de la structure et de son matériel.

Face à ce brassage et assimilation de diverses possibilités pour enseigner l'aisance aquatique, très légiférée en France, il serait également intéressant de chercher à saisir « le travail en situation tel qu'il en découle de la rencontre entre l'enseignant et son environnement » (Avril et coll., 2010), sur le bord des bassins d'apprentissage. Ce qui sera l'objet de cette deuxième partie.

2. Dispositions professionnelles en acte et cultures de métier autour de l'aisance aquatique

Après avoir dessiné les contours des différents contextes de l'enseignement de l'aisance aquatique, cette deuxième partie s'intéresse aux *professionnalités* de leurs enseignants. Pour R. Bourdoncle (1995), ce concept italien renvoie « à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel ». I. Courtois-Lacoste et C. Dufour (1995, *in Ibid.*) précisent cette première définition en indiquant que le terme de professionnalité « a gardé le sens de capacité professionnelle. Très proche de *compétence*, elle bénéficie d'une proximité avec *profession* qui lui permet de sembler se référer à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession ». En approchant les programmes/maquettes de différents diplômes donnant accès au titre de MNS, nous pourrions saisir cet ensemble de capacités propres (culture de métier) et définir les situations de travail à résoudre par les professionnels *in situ*. Cette disposition de l'activité professionnelle dépend aussi bien de la forme donnée à l'enseignement de l'aisance aquatique par l'institution (l'administration scolaire) et l'organisation (l'exploitant de la piscine) que celle attribuée par les groupes professionnels dans leurs interactions (relations PE-MNS, par exemple).

2.1. Savoirs transmis en formation et savoirs mobilisés en situation : professionnalités et poids des cultures professionnelles

Les enseignants de l'aisance aquatique agissent en fonction de leur « dispositions professionnelles » (Avril et coll., 2010), à savoir « *leurs façons de faire, de penser, de percevoir qu'ils ont incorporé au cours de leur histoire et de leur socialisation professionnelle* ». Mais avant de se frotter aux situations professionnelles, cette dernière se joue d'abord en amont, au cœur des dispositifs officiels de formation initiale dont l'importance est capitale pour se professionnaliser.

En effet, D. Bernardeau Moreau et coll. (2010) explique que les caractéristiques d'un métier composent un « pouvoir de compétences spécifiques et reconnues et un contrôle de l'accès au métier par la légitimation de la capacité à maîtriser le contenu de la formation et les compétences requises ». Cet *agir professionnel* se formalise donc, pour partie, dans les

temps de formation, étape importante de la structuration identitaire du professionnel pour C. Dubar (2001). S'interroger sur les compétences développées et l'identité de ces professionnels de l'aisance aquatique invite donc dans un premier temps à décortiquer les cursus de formation vécus par ces acteurs. Pour ce faire, cinq formations, de nature très hétérogène, ont été retenues. Elles ouvrent droit à l'enseignement sportif contre rémunération dans des conditions précises. Trois d'entre elles débouchent sur le titre de MNS. Il s'agit du Brevet d'état d'éducateur sportif premier degré option activités de la natation (BEESAN)⁴⁶, du Brevet d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et des Sports, mention *activités aquatiques et natation* (BPJEPS AAN) et de la licence professionnelle *Animation, Gestion et Organisation des Activités Physiques et Sportives parcours surveillance et sécurité aquatique* (LP AGOAPS). Aux deux dernières qualifications citées sont adossés un certificat de spécialisation pour la première, une unité d'enseignement pour la seconde, dénommée *sécurité et sauvetage en milieu aquatique* (Arrêté du 15/03/2010). Cette spécialisation acquise associée à l'obtention d'un des deux diplômes donne le titre de MNS, révisable tous les cinq ans⁴⁷, contrairement au BEESAN qui donnait à son titulaire directement accès à ce titre. Les quatrième et cinquième formations analysées ne donnent pas la qualification de MNS. Dans le premier cas, il s'agit même d'un concours académique de recrutement de professeur des écoles (CRPE) préparé au sein d'un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé). Ces établissements dispensent des enseignements à la fois professionnels et disciplinaires étalés sur deux ans dans le cadre du master MEEF, spécialisé dans la préparation aux métiers de l'enseignement. Cette formation a été retenue car elle constitue avec les trois premières citées, la catégorie professionnelle qui accompagne le plus les 4-6 ans dans le développement de l'aisance aquatique. En effet, les PE en tant que fonctionnaire peuvent enseigner la natation exclusivement dans le cadre de leur fonction. Le dernier diplôme rentre dans la catégorie des brevets fédéraux. Si jusqu'ici, pratiquement tous ces diplômes, et en particulier ceux délivrés par la FFN, se cantonnaient à l'enseignement bénévole, le moniteur sportif de natation intégrant le tableau D-4 de l'annexe 2-1 du Code du Sport dans la catégorie

⁴⁶ Ce diplôme d'État de niveau IV (grille Parodi) créé en 1985 a cessé d'être institué et délivré en 2012, remplacé par un brevet d'État.

⁴⁷ L'arrêté du 23 octobre 2015 relatif au certificat d'aptitude à l'exercice de la profession de maître-nageur-sauveteur oblige que « l'aptitude à l'exercice de la profession de maître-nageur-sauveteur est vérifiée avant le 31 décembre de la cinquième année suivant l'obtention du diplôme conférant le titre de maître-nageur-sauveteur ou la délivrance du précédent certificat ».

des titres à finalité professionnelle délivrés par la FFN, met fin aujourd'hui à cette distinction. Avec l'obtention de ces diplômes ou concours succinctement décrits, leurs titulaires peuvent enseigner l'aisance aquatique. La question se pose alors de savoir s'ils possèdent les compétences minimales pour le faire efficacement. En effet, qu'apprend-on dans ces formations ? Quelles catégories de savoirs sont-ils transmis ? Les formats et les contenus sont-ils pertinents pour aider ces futurs éducateurs à élaborer des stratégies d'intervention adaptées à ces très jeunes enfants ?

Nous avons essayé de classer les programmes de formation en six catégories de savoirs (en gras dans le tableau VIII). Les premiers se rapportent aux prérequis sportifs et aux savoirs techniques qui conditionnent l'entrée en formation et personnifient la culture sportive de ces cursus, ceux-ci étant supposés maîtrisés en amont du parcours par les prétendants à la qualification. A l'exception du PE, l'entrée en formation pour enseigner l'aisance aquatique passe par une socialisation aux pratiques de la natation, du sauvetage aquatique (BNSSA) et du secourisme-réanimation (PSE1 minimum) plutôt conséquente, même si le niveau de pratique et technique natatoire est estimé de moins en moins discriminatoire, ce que désapprouvent d'ailleurs les *anciens* du BEESAN.

Le deuxième volet comprend les savoirs théoriques et supposément scientifiques. Quel que soit le système de formation, ce type de savoirs pose la question de leur utilité chez les formés. Cette interrogation est suffisamment importante pour marquer les formateurs qui s'efforcent de trouver un lien forcément nécessaire dans ce fantasmatique rapport théorie-pratique. Si le BEESAN des années quatre-vingt s'inscrivait dans une perspective « *applicatinniste* » (Durand, Arzel et Saury, 1998, *in* Bernardeau Moreau, 2010), de par sa configuration très analytique, un tronc commun fait de contenus théoriques auquel succède une partie spécifique se rapprochant des savoirs de métier, relevant du paradigme de la « *rationalité technique* » (D. Schön, 1983). Les diplômes suivants comme le BPJEPS et la LP AGOAPS tentent cette fameuse articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. En effet, conscient de cette « *dichotomie dans les formations* » sportives (Saury, Sève et Le Blanc, 2007), les formations ont été repensées à la fin des années quatre-vingt-dix pour la formation professionnelle au Ministère des Sports avec la mise en œuvre d'un nouveau schéma directeur de la formation s'appuyant sur l'approche par compétences. Actuellement l'Université emboîte le pas avec un travail sur les maquettes reposant sur une organisation par blocs de connaissances et de compétences (BCC). Il semblerait que l'enjeu de la formation ne réside

plus dans l'apport de connaissances avec l'illusion qu'elles sont applicables dans la pratique professionnelle, mais de participer à l'incorporation d'une *professionnalité* faite de transformations identitaires incarnées dans le partage d'expériences, non pas *vécues* mais *agies* au travers de contacts réels avec la matérialité des situations professionnelles véritablement formatrices, et de processus d'autoformation constitutifs de ces expériences, convertissant progressivement une professionnalité en expertise.

Les troisièmes formes de savoirs sont ceux mobilisés dans la pratique professionnelle comme les connaissances pédagogiques et didactiques. Les futurs professionnels sont assez demandeurs de ces savoirs pratiques, savoir-faire prêts à l'emploi, d'ordre procédural comme autant de recettes directement opérationnelles pour donner la leçon de natation à peu près efficacement. Ces savoirs qui reposent sur la gestion des groupes d'apprenants, la préparation des contenus et formats d'apprentissage, l'évaluation des progrès des élèves, ou encore leur formation transversale (globale et citoyenne) se logent au *cœur du métier* de l'enseignant en général comme de l'éducateur spécialiste de la natation. Ils se construisent dans et par l'action accompagnés d'exercices actifs de retours d'expérience, d'où le succès de la voie de l'alternance et du tutorat actuellement. D'autant que « *l'ordre curriculaire, suite organisée de situations pédagogiques pour faire apprendre* » (Rey, 2006), ne correspond pour ainsi dire jamais à celui présenté en condition réelle d'exercice, par nature contextualisé et contingent, donc imprévisible. Ainsi, il s'agit de « *substituer à la qualification par la formation la notion de développement professionnel car ce qui est en jeu dans la pratique ne saurait se limiter à une liste, aussi exhaustive soit-elle, de connaissances acquises en formation initiale* » (Barbier, Chaix, Demailly, 1994). Les cinq formations présentées ici envisagent ce type d'apprentissage professionnel spécifique des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, à des degrés divers certes, quatre d'entre elles abordant spécifiquement la dimension *natation*, l'une se confinant à la dimension EPS (Durand et Richard, 2016). Ces techniques et technologies de l'enseignement seraient généralisables aux contextes variés des situations d'apprentissages. Cette possibilité a priori du transfert de compétences généralistes de l'EPS vers les compétences spécialisées de l'aisance aquatique constitue d'ailleurs l'argument favoris des acteurs de l'École pour justifier la prérogative d'exercice des PE pour l'APSA

natation⁴⁸, en plus de l'ordre scolaire historiquement et socialement construit sur lequel nous ne reviendrons pas.

La dernière classe de savoirs intéresse les attitudes, autrement dit les savoir-être du professionnel dans son rapport aux apprenants. La communication langagière semble déterminante, avec la capacité d'écoute, pour rentrer en relation avec de jeunes élèves. Ensuite, la transmission de valeurs en lien avec les objectifs généraux de l'éducation à l'école maternelle et primaire (santé, sécurité, responsabilité et autonomie) apparaît aussi représenter l'archétype de la *norme enseignante*. Il se trouve que cette considération cristallise les désaccords entre les représentants de l'école et les professionnels de la natation, les premiers désapprouvant les seconds de défendre une natation basique s'appuyant sur des principes sécuritaires et utilitaires manquant d'ouverture vers une formation plus globale des élèves⁴⁹. Ceci dit, si les projets pédagogiques consultés (thème 5), décrivent bien ces objectifs globaux, ils ont plus de mal à démontrer les passerelles avec ceux, spécifiques de l'aisance aquatique. Enfin, l'observation et l'adaptation en cours d'action conduisant à des leçons moins dirigées et plus flexibles donnent l'impression d'être la voie qu'emprunte ces professionnels à mesure que se construit leur expertise professionnelle. Cette idée de la *remise en cause* est souvent évoquée chez les MNS, obéissant plus à des croyances reçues en formation initiale que reposant sur des techniques éprouvées de maïeutique.

Le tableau VIII synthétise les catégories de formation principalement impliquées dans l'aisance aquatique et le curriculum construit pour chacune d'entre-elle révélant conséquemment les *professionnalités* possiblement développées.

⁴⁸ P. Pelayo, ancien Directeur de l'ESPE des Hauts de France justifiait lors du séminaire « Piscine de demain » (Lille, 2016) le faible volume d'heures théoriques et pratiques vécu par les PE lors de leur formation initiale (environ 15h00) par un développement professionnel transversal, compensateur de cet état de fait.

⁴⁹ Résultats provisoires de l'analyse des entretiens avec les acteurs de l'enseignement de la natation. Enquête 2018-2019 (Camporelli, 2019).

Tableau VIII – Les voies principales de formation initiale et continue ouvrant droit à l’enseignement de l’aisance aquatique

Voies de formation	Voie de la formation professionnelle Ministère des Sports		Voie de la formation professionnelle universitaire Formation initiale / Concours		Voie de la formation fédérale
Professionalité	BEESAN contrôle continu (Arrêté 1985)	BPJEPS AAN (Arrêté 2016) + CS SSMA	LP AGOAPS (Fiche RNCP) + UE SSMA (Arrêté 2010)	PE (Épreuve concours externe recrutement des PE)	Moniteur sportif de natation (Fiche de présentation FFN) - Licencié FFN PSE1 - Évaluateur ENF3 - Titulaire de l’ENF1 - Test de sécurité ou BNSSA - Niveau de pratique régional ou BF1
Pré requis techniques et physiques spécifiques natation	BNS mention animation BNSSA Test de sélection (200 4N côté)	- Exigences préalables - PSE1 - Tests techniques (800 NL < 15’)	3 épreuves techniques d’entrée en formation (parcours aquatique, de sauvetage et porter secours)	NON	
Savoirs théoriques	TC (anatomie, physiologie, psychologie) (180-200h00)	Approche compétences - Exigences préalables à la mise en situation professionnelle	Mobiliser des concepts scientifiques pluridisciplinaires	NC	NC
Savoirs pédagogiques	UF1 : Enseignement de la natation (140h00)	- UC4 : mobiliser les techniques des AAN pour mettre en œuvre une séance, un cycle d’animation ou d’apprentissage dans le champ des AAN	Programmation, animation de séances	/	Face à face pédagogique en centre (264h00)
Organiser les groupes d’apprenants	OUI	OUI	OUI	Pour la natation : ?	OUI
Savoirs didactiques	UF1 : Enseignement de la natation (140h00)	UC3 : Concevoir une séance, un cycle d’animation ou d’apprentissage dans le champ des AAN	Conception de séances	2 ^{ème} épreuve orale : entretien en 2 parties à partir d’un dossier. La 1 ^{ère} partie : évaluer les compétences	UC2 : encadrer en sécurité les activités dans le cadre de l’École de Natation Française

		du candidat pour l'enseignement de EPS. Programme de 4 APSA dont peuvent faire partie les activités aquatiques.				
Préparer et planifier ses interventions	OUI	OUI	OUI	Pour la natation : ?	OUI	
Évaluer les progrès des élèves	OUI	OUI	OUI	Pour la natation : ?	OUI	
Améliorer la santé et l'hygiène des enfants	NON	OUI	Selon les formations	Pour la natation : ?	NC	
Éduquer à la sécurité	NON	OUI	Selon les formations	Pour la natation : ?	OUI	
Éduquer aux valeurs	NON	OUI	Selon les formations	Pour la natation : ?	NC	
Pratiquer l'enseignement de la natation autrement	NON	NON	Selon les formations	Pour la natation : ?	NC	
Savoirs techniques	1^{er} cycle : Initiation aux techniques des 4 disciplines (60h00)	UC4 : mobiliser les techniques des AAN pour mettre en œuvre une séance, un cycle d'animation ou d'apprentissage dans le champ des AAN	Non prévus (a priori pratique physique et technique dans les cursus organisés)	/	UC3 : maîtriser les outils ou techniques nécessaires à la conduite des activités	
Maîtriser les contenus enseignés	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	
Attitudes	Stage pédagogique (160h00)	UC1 / OI 1-2 Prendre en compte les caractéristiques des publics dans leur environnement dans une démarche d'éducation à la citoyenneté	- Analyser ses actions en situation professionnelle, s'autoévaluer pour améliorer sa pratique - Stage en entreprise	/	Stage en alternance au sein d'un club FFN avec 30h00 minimum avec groupe ENF 1, 2 et 3	
S'adapter aux ressources des élèves	OUI	OUI	OUI	Pour la natation : ?	OUI	

Après s'être intéressés aux savoirs relatifs à l'aisance aquatique transmis en formation, nous allons maintenant essayer de saisir, dans une première analyse au *fil de l'eau*⁵⁰, comment les savoirs sont mobilisés en situation. De quelle manière les intervenants de l'aisance aquatique « déterminent leur conduite après une phase d'examen au cours de laquelle ils définissent leur situation » ? (Thomas, 2009, *in Ibid.*) Par quel moyen occupent-ils leur poste de travail ? Comment leur interprétation des tâches prescrites influe-t-elle leur activité réelle en situation ? Quelle perception ont-ils de leur travail et quelle signification en donnent-ils au quotidien, dans un contexte à la fois contraint et créatif ?

Revenons d'abord sur le contexte de l'aisance aquatique. Elle se pratique le plus souvent dans une piscine ou « *les activités de la natation perdent chaque jour un peu plus de terrain face aux activités aquatiques, plus conviviales, s'accommodant fort bien des usages capricieux des consommateurs et plus accessibles en matière d'apprentissage. L'heure est à la "thématisation" des espaces, à leur optimisation, à la combinaison des activités et des publics dans le cadre d'une recherche de relations symbiotiques à l'eau, de plaisir, de détente, du non-contraint, de la convivialité et de l'imprévu, ce qui pousse les gestionnaires des piscines à systématiquement réviser leurs offres* » (Camporelli et Genty, 2013). L'équipement sportif dénommé *piscine* ne l'est donc plus. Ce lieu de pratique, longtemps perçu comme austère et froid, où y évoluer nécessitait le sens de l'effort, passait par un apprentissage long et impersonnel (offre unique) s'est aujourd'hui mué en un espace chaleureux, propice à des pratiques sans apprentissage et personnalisées (offre multiple). Cette nouvelle culture qui s'impose progressivement dans les établissements de baignade est antinomique de l'ordre scolaire, estampillé du sceau de la rigueur dans le travail et de l'égalité de traitement des élèves. Comment alors se vit chez les intervenants de l'aisance aquatique ce double rapport polarisé, entre plus et moins d'apprentissage, plus et moins de personnalisation (tableau IX) ? En sachant que les professionnels agissent « *différemment et relationnellement (« différenciellement » selon la formule d'A. Paillet, 2007)* » (Avril et coll., 2010), on peut fort bien imaginer les variations de culture professionnelle des différents acteurs engagés dans l'aisance aquatique en fonction de leur formation initiale, de leur trajectoire biographique, de leur employeur, de la signification qu'il donne à leur objet de travail et des systèmes

⁵⁰ Cinquante acteurs (MNS, CPD EPS, Directeurs de piscine, chefs de bassin) ont été interviewés courant 2018-2019. Faute d'avoir à disposition d'une analyse qualitative de ces entretiens exploratoires (en cours), sont ici livrés quelques premiers éléments de réflexion.

d'interaction en situation. Cet environnement fait certainement partie des facteurs influençant le rapport MNS-PE que nous envisagerons dans une deuxième partie.

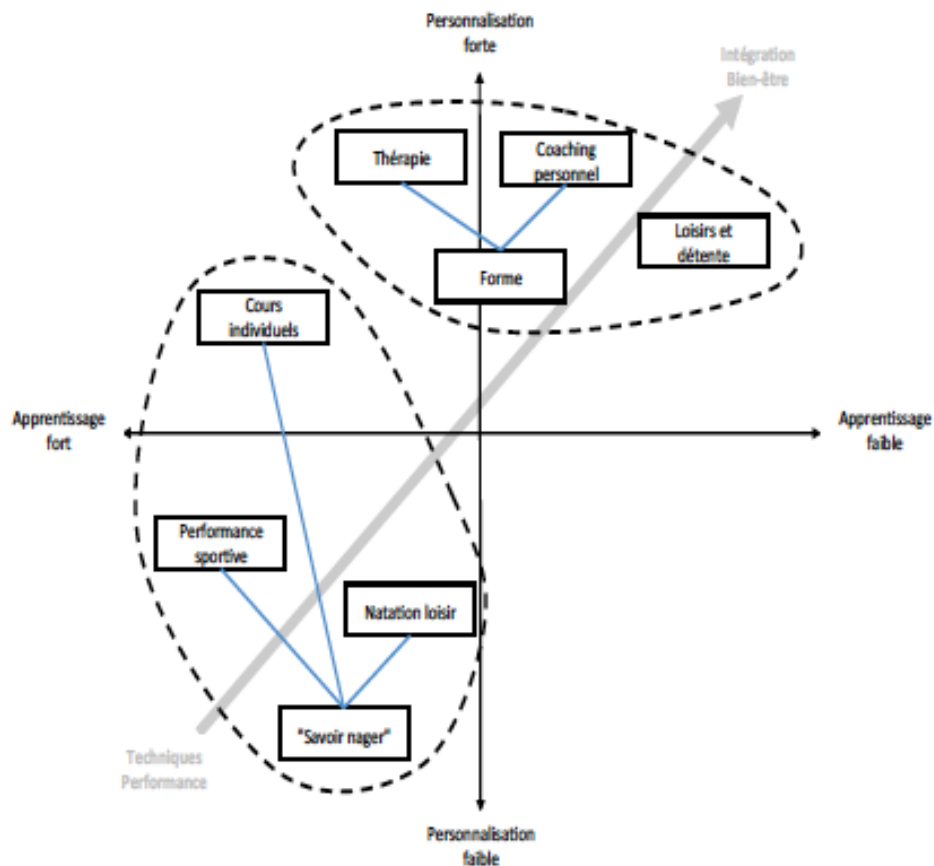


Figure 1: Typologie des activités aquatiques : la double dialectique apprentissage/personnalisation

Camporelli et Genty (2013)

En attendant, concentrons-nous sur *l'agir enseignant* (Bucheton, 2009) au centre de la situation scolaire d'enseignement, celle que l'on retrouve le plus souvent pour ce qui concerne l'aisance aquatique.

Saisir ces pratiques, « toujours situées et dynamiques (...) très hétérogène, fruit d'une activité faiblement repérable (...) et verbalisables par les acteurs eux-mêmes » (Ibid.) s'avère complexe. Les cadres de la psychologie sociale et culturelle permettent d'approcher les acteurs au travail par le "geste professionnel" (GP) et le "geste de métier" (GM) » (Ibid.). Le premier représente des manières spécifiques d'agir dans une profession, le geste de l'enseignant s'adressant aux élèves selon des codes partagés inscrits dans l'ordre scolaire. On peut alors décrire cet *agir* de l'enseignant de l'aisance aquatique. En effet, des formes de pratiques

scolaires sont immuables dans les piscines, dont il est très difficile de découvrir, qui du PE ou du MNS, les imposent : le passage à la douche, l'alignement des élèves sur le bord de bassin, l'appel, l'attente avant de passer par l'habituelle évaluation pour constituer les groupes (homogènes), le partage de la classe en deux parties, les meilleurs s'éloignant avec le MNS, les moins bons restant avec le PE, à moins que ce ne soit l'inverse, le comptage et recomptage des enfants, le matériel installé qui est présumé aider les enfants à s'engager dans l'activité, les consignes usuelles pour assurer la discipline du groupe dans un environnement bruyant, etc. Ces GP illustrent dans un contexte spécifique, celui de l'aisance aquatique en milieu scolaire, ces « *grands genres de pratiques, singuliers, routiniers et stéréotypés qui font que parfois le geste et le genre se confondent* » (*Ibid.*), sans que la leçon ne varie, le MNS et/ou le PE faisant répéter l'exercice dans l'atelier prévu à cet effet avec les consignes d'usage, parfois selon un temps imparti qui décidera du changement de zone de travail ou de l'exercice, plutôt que les transformations de l'élève⁵¹. Mais quelle que soit la gestion des groupes, les GP des MNS comme des PE s'ajustent avec l'expérience, le contexte et les élèves, engendrant chez les intervenants un « *capital de genre scolaire* » (*Ibid.*), disponible pour faire la leçon, tenir le groupe-classe et inviter les élèves dans les apprentissages. « *Cette capacité à se servir de GP sans difficulté correspond aux GM* » (Jorro, 2002). Ces derniers formalisent des artefacts (JM Barbier évoquerait des « *savoirs d'action* », ces *trucs des gens de métier qui marchent*) qui permettent de répondre aux modalités et contraintes de la tâche mais aussi parallèlement « *le contenu de ce que le genre choisi met au travail* » (Bucheton, 2009). La dimension assez routinière de la leçon d'aisance aquatique reposant sur une trame préconçue témoigne d'un genre traditionnel et d'une certaine conception de l'enseignement scolaire. Ces GP sont partagés de manière explicite (la distinction de grand ou de petit bassin n'existe pas chez les MNS, la grande profondeur correspondant à la taille de l'enfant bras levé, le tableau IREP, la remontée passive, etc.) ou implicite entre PE et MS actant de cultures professionnelles plus ou moins partagées, car parfois peu perméables entre professionnels dont les *habitus* peuvent être dans certains cas dissonants. Ces GM font appel à des « *formats d'étayage identifiés et reconnus par les élèves* » (Bruner, 1984). Très généralement, ces derniers verbalisent leur futur environnement (la piscine, les MNS) par sa mise en représentations pré-leçon (desseins, etc.) avec pour objectif de les rassurer avant d'affronter des apprentissages nouveaux. A la

⁵¹ MNS décrivant sa manière de travailler, imposée par le management, en milieu scolaire. Mars 2018.

piscine, des règles d'action sont méticuleusement respectées. Les enfants ne descendent pas dans l'eau tant que les parents accompagnateurs et le PE, le cas échéant, n'y sont pas d'abord entrés eux-mêmes. Pendant que le MNS donne les consignes, les enfants se taisent pour ne pas rajouter du bruit dans un environnement à l'acoustique défailante. A la fin de la leçon, le MNS fait reformuler les enfants sur leurs nouvelles expériences. Ces GM sont connus des élèves, comme des parents, qui reconnaissent là un style d'enseignement développé par le maître ou le MNS, le démarquant de ses pairs.

Ce capital de *trucs et astuces* directement disponibles, résultat d'expériences qui se sont transformées en « *dispositions professionnelles en acte* » (Avril et coll., 2010) est difficilement objectivable, encore moins transmissible par les mots. Ces savoirs *cachés* peuvent néanmoins se partager si la situation de travail est formatrice. Le tableau X opère la synthèse des propos précédemment évoqués et montre aussi l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, révélant les tâches par nature contingentes et non prévues par l'employeur mais développées par les enseignants et les MNS pour répondre plus efficacement aux besoins des élèves, dans une relation croisée complexe du fait d'une formation professionnelle et d'une culture de métier assez différentes. En effet, il est illusoire de penser que la professionnalisation de ces deux acteurs de l'aisance aquatique puisse s'accorder spontanément au prétexte de l'unicité de leurs missions alors que des intérêts de territoire et de légitimité sont en jeu. C'est de cette relation interprofessionnelle PE-MNS dont il sera question dans la partie suivante.

Tableau IX – Analyse des situations de travail lors des enseignements scolaires collectifs de l’aisance aquatique⁵²

	Le travail tel qu’il s’impose aux acteurs en fonction de leur place dans la division du travail (GP)	Les interactions dans la situation de travail (GM)
Contexte	Responsabilité de l’encadrement officiellement unilatérale ; de fait, partagée.	Une autorité contestée (PE) ; des usages contestables (MNS). Une coopération reposant plus sur des usages que sur des conventions.
Conditions / normes	Saturation de règles formelles en matière d’hygiène, de sécurité et de conditions d’accueil soumises à un processus de bureaucratisation.	Une approche ritualisée et rationalisée pour respecter l’ordre scolaire sans le subir.
Contraintes	PE / MNS : des niveaux différents d’appréhension de leur activité d’enseignement ?	Enseignement dirigé favorisant moins de préparation en réaction à l’accroissement de l’activité (nouveaux modes de management) et la multiplication des contraintes dans la manière de conduire les tâches.
Organisations	<ul style="list-style-type: none"> - Un mode « projet » - Une « approche par compétences » - Tiraillement entre motricité aquatique (PE) ou natation sécuritaire (MNS) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Projet générique et situations contingentes. - Surexploitation de l’évaluation et l’absolutisme du groupe homogène. - Un PE détenteur de prescriptions et porteurs d’attentes ; un MNS bricoleur de solutions.

2.2. Le traitement interprofessionnel de l’aisance aquatique à l’école : une coopération qui dévoile des normes professionnelles spécifiques

⁵² Tableau inspiré de Camporelli, F. 2019. Le partage des eaux. Entre vraies relations et fausses collaborations, le territoire perdu des maîtres-nageurs-sauveteurs, (en cours d’expertise).

Dans une enquête récente (Camporelli, 2019⁵³), un travail a été mené pour saisir les relations professionnelles entre les PE et les MNS. L'objectif de cette étude est de montrer ce que fait le travail partagé sur la légitimité et le territoire d'un groupe professionnel comme celui des MNS. Le recoupement de plusieurs matériaux, comme l'examen ordonné des organes officiels des fédérations et des syndicats de professionnels depuis 1933, de questionnaires administrés (n=822) et de cinquante entretiens à usage exploratoire des acteurs concernés, ont mis au jour les consensus adoptés tacitement ou non par les MNS dans leurs rapports à l'ordre scolaire et son ancrage territorial. Ce qui va suivre reprend les conclusions de la recherche conduite, ici privée de sa démonstration (*verbatim*s) et conduite sous l'angle unique d'un groupe professionnel, celui des MNS.

La cohabitation entre MNS et PE fonde le défi d'une équipe pédagogique qui a pour « *mandat* » (Hughes, 1996) l'encadrement du groupe-classe selon des normes applicables et des standards pédagogiques préconisés. L'origine de ce travail à deux se fait d'abord sur la base d'accords pratiques avant d'être codifiée par l'École. Dans le cadre de l'enseignement du premier degré, le PE dirige seul la classe dont il a la responsabilité mais il peut se trouver des activités, qui « *compte tenu de leur nature même, font l'objet d'un encadrement renforcé*⁵⁴ ». C'est le cas de la natation qui donne lieu à la constitution de collectifs composites d'adultes en charge de la formation des élèves. Cela pose la question de la façon dont deux groupes professionnels distincts travaillent de concert à l'aisance aquatique en contexte scolaire.

Depuis Anselm Strauss (1992), l'univers de la négociation interprofessionnelle a largement été étudié. L'interventionnisme de l'État producteur de règles juridiques demeure central dans les modes de régulation des relations entre les salariés en situation de travail, même si des arrangements locaux donnent parfois lieu à des « *processus hybrides (...) qui mobilisent les acteurs dans l'entreprise* » (Groux, 2003). Comment les MNS arrangent les

⁵³ Camporelli, F. 2019. « Le partage des eaux. Entre vraies relations et fausses collaborations, le territoire perdu des maîtres-nageurs-sauveteurs » ; en cours d'expertise.

⁵⁴ La circulaire n° 2017-116 du 6/10/2017 relative à l'encadrement des activités physiques et sportives (APS) dans les écoles maternelles et élémentaires prévoit « l'encadrement renforcé » de certaines APS, notamment les activités aquatiques. Cela signifie qu'un taux d'encadrement minimum est exigé pour mener ces activités dans les meilleures conditions d'efficacité pédagogique et de sécurité. Dans le cas de l'enseignement de la natation, la circulaire n° 2017-127 du 22/08/2017 a simplifié la procédure : le PE peut être assisté d'intervenants professionnels « réputés agréés » (MNS titulaires d'une carte professionnelle ou fonctionnaires agissant dans l'exercice de ses missions) et d'intervenants bénévoles agréés par l'Inspecteur d'Académie, Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (IA-DASEN), après autorisation du Directeur de l'école.

compromis de l'organisation de l'enseignement obligatoire de la natation, aussi bien partagée qu'indivisible, en tenant compte à la fois du poids de l'ordre scolaire que des relations anciennes entretenues avec les PE ?

Si « *la polyvalence des maîtres prévaut en France* » (Prairat et Rétornaz, 2014), le Ministère de l'Éducation nationale ne s'oppose pas à engager des intervenants extérieurs lorsque le besoin de compétences, en particulier sécuritaires, se fait sentir. Cette organisation dite « *interdisciplinaire* » (Dechamp et Delaunay, 2016) conduit à des luttes de territoire, précisé comme « *un concours d'acteurs, dans un contexte spatial déterminé qui vise à faire émerger, puis à tenter de résoudre (...) un problème partagé* » (Pecqueur et Itçaina, 2012). Cet espace professionnel est souvent déstabilisé par des jeux de pouvoir au sein des organisations. Lorsqu'il est partagé, ce territoire impacte la « *géographie professionnelle* » (Paillet, 2009) du groupe qui voit sa zone d'influence, soit se propager, soit se réduire en fonction de sa capacité à rendre son expertise suffisamment crédible pour prendre l'ascendant sur le groupe concurrent.

En développant l'idée d'une « *écologie des professions* », Andrew Abbott (2003) montre comment un groupe professionnel cherche à s'acquérir un territoire qu'il souhaite entretenir, élargir ou hardiment truster pour le transformer en une « *juridiction* » (*Ibid.*) reconnue par les pouvoirs publics à coups de revendications et de savoirs professionnels exclusifs. Les situations professionnelles faisant cohabiter MNS et PE interrogent la « *double-posture* » (Perez-Roux, 2017) de ces praticiens croisant leur professionnalité. Tenir sa place, à juste distance, et s'impliquer entre « *fortuit et construit* » (*Ibid.*) rend l'implication coopérative complexe pour quatre raisons. La première réside dans le fait que ces techniciens de l'éducation mis en coprésence relèvent d'employeurs distincts. Un cadre d'emploi et un statut différent fondent la deuxième particularité qui atteste d'une position inégale. Le troisième motif renvoie aux circonstances de l'attelage MNS-PE, pas vraiment choisi mais favorisé par d'anciens usages. Enfin, les deux professionnels ne s'associent pas à la résolution d'une tâche mais s'emploient de concert, et parfois concurremment, à un mandat analogue. La configuration originale de cette situation professionnelle est autant source de coopérations

que de conflits, de satisfactions que de frustrations⁵⁵, alimentant de cette façon les dynamiques du groupe professionnel qui nous intéresse, celui des MNS.

Relégué au rang d'assistant du maître⁵⁶, le MNS voit sa légitimité et son territoire paradoxalement discutés dans sa propre sphère de travail, plus par l'institution concurrente et moins par ses agents qui lui reconnaissent généralement une autorité en la matière. Saisir les effets de la concurrence interprofessionnelle peut nous aider à comprendre comment ce groupe lutte pour sa légitimité et son territoire. Comment s'arrange-t-il de cette compétition ? Comment négocie-t-il le partage du travail avec les PE ? Quelles stratégies déploie-t-il pour protéger une relative « *autonomie professionnelle* » (Dubar et al., 2015) quand leur « *autonomie institutionnelle* » (Boussard et al., 2010) est encore à ce jour préservée par la loi⁵⁷ ? Comprendre les mécanismes qui produisent la légitimité des MNS, « *propriétés fragiles, en devenir, toujours relatives ou provisoires* » (Demazière et Gadéa, 2009) présente un intérêt pour saisir la position de dominance⁵⁸ instable du groupe. Ce qui va être traité ici est donc circonscrit à la question du territoire de l'aisance aquatique, enjeu de régulations parmi des systèmes hiérarchiques, des jeux de pouvoir, des rapports de domination et d'idéologies, entre désaveu et légitimité. L'analyse des régulations initiées par les MNS nous aidera à réaliser la compétition qui se joue pour ce groupe, à l'expertise incontestable pour son employeur mais profane aux yeux de l'École.

- MNS et natation scolaire : un territoire partagé, une légitimité contestée

Pour D. Naudier (2013), les enjeux de la structuration d'une profession engagent le groupe à s'organiser pour acquérir une légitimité sociale en interne et définir les frontières de

⁵⁵ La Question n° 07067 (JO Sénat du 27/06/2013) relative à « l'agrément annuel de compétence imposé par l'Éducation Nationale, qui paraît superfétatoire et inutile » reflète les épisodes de tension qui émaillent épisodiquement les relations entre l'École et les MNS.

⁵⁶ C. Belhache (2018) parle de « règles de soumission » car « l'Éducation nationale a d'autorité entrepris de soumettre tous les intervenants dans l'acte d'apprentissage à la seule autorité du professeur des écoles ».

⁵⁷ Valérie Boussard et al. (2010) entend par « autonomie institutionnelle », la légitimité par le grade et la réglementation codifiant une profession. L'encadrement de la natation est régi par le Code du Sport et le titre de MNS, protégé, ne peut être utilisé que par des professionnels remplissant des conditions légales liées à la profession générique "d'Éducateur Sportif".

⁵⁸ Ce terme renvoie au concept de « dominance structurelle ». Il désigne « un état de la relation entre (...) groupes professionnels qui coopèrent pour l'accomplissement d'une tâche sociale tout en étant en concurrence pour le contrôle de cette tâche. Dans ce contexte, la position de dominance est celle du groupe qui détient un ascendant lui permettant de contrôler et d'orienter l'activité de ses partenaires et rivaux potentiels » (Freidson, *in* Henaut 2011).

son activité à l'externe. Les MNS luttent depuis près d'un siècle pour faire reconnaître la spécificité de leur travail, moraliser et contrôler leur activité. Rendre compte du territoire actuel qu'ils régissent, et de leur fragile hégémonie dessus, permet de saisir la capacité du « *groupe à préserver ses intérêts* » (Offerlé, 1998).

Une double compétence pour contrôler une juridiction instable

« *Le MNS est à la fois celui qui retire de l'eau l'imprudent non-nageur et y plonge l'apprenti-nageur* ». Raymond Catteau⁵⁹ explique ainsi que ces professionnels fondent leur existence légale sur le risque léthal de la noyade, considération faite que le meilleur moyen de l'éviter réside dans le fait de savoir nager. Pour se constituer en tant que profession, les MNS ont donc tracé cet espace à la croisée des métiers de la sécurité et de l'éducation. La double fonction interdépendante du MNS, sécurité et surveillance en milieu aquatique d'un côté, enseignement de la natation de l'autre, sans équivalent en dehors du territoire français, crée les conditions de son propre renforcement en propageant et accentuant cette culture professionnelle de la domestication de l'eau d'un bout à l'autre de la chaîne, du risque de noyade au *savoir nager*, comme pour mieux la contrôler.

Même si l'espace professionnel des MNS continue de faire l'objet de luttes régulières, les lignes de démarcation et le contenu de leurs activités sont relativement bien bornés dans les piscines françaises. En effet, les MNS estiment⁶⁰ que la composition de leurs activités se divise en trois secteurs (gestion de la sécurité, éducation aquatique, autres tâches) quels que soient leur position professionnelle et le mode de gouvernance de leur lieu d'exercice. Le poste majoritaire se rapporte aux fonctions éducatives du métier, ici scindées en deux parties : les animations aquatiques d'un côté (29,2% du temps de travail pour les MNS salariés privés) et l'enseignement scolaire de l'autre (29,9% du temps de travail pour les MNS salariés publics). Au sujet de cette dernière tâche, exception faite des piscines privées (7,6%), on remarque la large implication des piscines publiques dans le développement de la natation : 27,4% de

⁵⁹ Figure de style employée par Raymond Catteau lors du séminaire « Piscine de demain » (Lille, 2017) pour caractériser la nature de la double mission du MNS.

⁶⁰ Lors d'une enquête par questionnaire effectuée en 2018-2019, les MNS ont répondu à la question suivante : « sur un total de 100%, pourriez-vous estimer la répartition de vos tâches dans le cadre strict de votre emploi ? ». Après nettoyage des données (822 répondants) et leur recomposition en catégories de tâche, des analyses de variance furent opérées pour tester les différences significatives entre les moyennes obtenues.

l'offre d'activités aquatiques sont consacrée à l'enseignement scolaire pour les piscines publiques en gestion directe et 25% pour les piscines publiques en gestion déléguée, résultats probables de politiques publiques volontaristes. On constate de manière significative ($p < 0.05$) qu'elle dépend du statut professionnel des MNS : salariés du public (29,9%) *versus* salariés du privé (21,4%) ; salariés du public *versus* non-salariés (4,7%) et salariés du privé *versus* non-salariés. Très logiquement, ces résultats mettent en évidence que la répartition des tâches professionnelles diffère en fonction des conditions d'emploi des MNS, et par extrapolation du profil de poste et du type d'employeur. L'enseignement scolaire de la natation se trouve donc indexé à ces deux facteurs et dépend par voie de conséquence plus de la politique de développement de l'établissement que du goût déclaré de ces professionnels pour cette tâche. Le MNS, contraint par son manager comme par son client privilégié, l'École et l'ordre qu'elle impose, se voit donc réduire drastiquement ses marges de manœuvre. En cela, les différences culturelles des gestionnaires des piscines dans leur rapport au marché des activités aquatiques, entremêlées aux nouvelles formes scolaires désireuses de transformer la communauté éducative, dessinent les nouvelles frontières du service public du *savoir nager*. Pour preuve, la répartition plus équilibrée des différents postes de MNS dans les piscines publiques en gestion déléguée exprimerait une autre forme de management, plus tournée vers l'individu que le poste, afin d'exploiter tout le potentiel pédagogique de ces salariés en vue d'améliorer l'outil de production du loisir aquatique et de performances économiques et sociales.

Ces quelques éléments statistiques confirment la double compétence des MNS qui s'articule autour du noyau dur *nager-sauver*. Ils dépeignent la distribution des tâches de ces professionnels, significativement flexible selon leur cadre d'emploi, les modes de gouvernance en place, et possiblement le pouvoir d'influence de l'École pour ce qui relève de l'enseignement de la natation. Dans ces conditions, comment le groupe entrevoit-il sa légitimité, coincé entre d'un côté, un employeur de plus en plus préoccupé par des objectifs économiques à tenir et de l'autre, un partenaire soucieux de l'ordre scolaire ?

S'emparer de l'aisance aquatique pour renforcer sa légitimité

La répartition des tâches accomplies par les MNS dévoile aussi leur hiérarchisation. En examinant les récits que ses membres en font, il ressort le fort intérêt des MNS pour la tâche

d'enseignement. Cette dernière est vraisemblablement associée au prestige qu'elle renvoie, contrastée à la routinisation de la tâche de surveillance dans le fonctionnement ordinaire d'une piscine. A la recherche d'une dignité professionnelle, le groupe des MNS travaille à sa légitimation par le biais d'un mandat officiel pour le *savoir nager* scolaire. La prise en charge de cette tâche, conformément au principe de « *la délégation du sale boulot* » et l'accès « *aux nobles tâches* » (Hughes, in Arborio 2009), permettrait aux MNS d'atteindre une distinction pédagogique qui ferait de lui un enseignant à part entière. Pour ce faire, les MNS poursuivent leurs actions sur deux fronts : à l'extérieur, vis-à-vis du monde de l'École entre autres, et à l'interne, dans l'entre-soi de ces spécialistes de la domestication de l'eau.

Certains MNS cherchent à démontrer la « *spécificité de leur travail figeant par là des standards de pratiques* » (Baszanger, 1990) nécessaire pour se faire une place, revendiquer son utilité sociale et partager une identité commune. Ils jouent donc leur reconnaissance professionnelle dans un jeu de dénégation de l'autorité de la culture scolaire et de ses représentants, qui en retour manœuvrent pour réduire leur influence pédagogique. Pour forger cette « *doctrine unifiée* » (*Ibid.*), les MNS s'appuient sur leur formation initiale qu'ils décrivent comme étant à l'origine de leur goût pour l'enseignement et principal argument pour justifier de leurs compétences, en opposition à celles minimales des PE. Comme l'École met à l'épreuve le spécialiste pas vraiment légitime à ses yeux, celui-ci éprouve le professionnel légitime pas vraiment expert de son point de vue.

D'autres défendent un patrimoine commun, « *instrument de connaissances et de légitimation* » (Boltanski, 1982), né de leur formation et modelé sur le terrain au contact de leurs pairs. Cette expertise revendiquée remplit une triple fonction pour le groupe. Par le bien-fondé de ses actions, elle leur octroie une reconnaissance professionnelle et institutionnelle extérieure. En agissant sur les élèves, ils peuvent anticiper le contrôle des futurs usagers de la piscine. En gagnant l'assentiment de l'Éducation Nationale, ils préservent leur situation vis-à-vis d'employeurs à la recherche de la meilleure rationalisation possible des bassins.

Exprimer son savoir-faire ne suffit pas pour renforcer sa dominance sur le *savoir nager*. En concurrence pour le contrôle de l'enseignement de la natation, les MNS en tant que « *groupe professionnel adjacent* », surveillent par le biais « *de postes d'observation* » - la piscine en tant que lieu de travail commun en est un – le groupe des enseignants de l'Éducation Nationale qu'ils considèrent « *comme plus prestigieux* » (Hénaut, 2011). Par le recueil d'informations sur les techniques professionnelles en usage chez eux, par l'accès privilégié à leurs connaissances

et savoir-faire, par la collecte de renseignements sur leurs aspirations et dynamiques, les MNS développent une « *culture de l'analogie* » (Mathieu-Fritz, 2006) qui se traduit par une tentative d'acculturation leur permettant par anticipation de, si non dominer, au moins se positionner sur un territoire pour y redéfinir la division du travail. La recherche d'une certaine homogénéité des conduites professionnelles sur les pôles axiologique (les finalités du *savoir nager*), idéologique (les pédagogies de la natation), épistémologique (les conceptions du projet comme levier pour apprendre à nager aux élèves) et praxéologique (les démarches enseignantes spécifiques au *savoir nager*) explique donc en partie le mimétisme des standards scolaires par les MNS pour servir leurs intérêts. Mais la transposition didactique et pédagogique d'un groupe à l'autre n'aboutit pas forcément aux résultats escomptés, posant ainsi la question des divergences entre des identités de métier et des cultures pédagogiques pas si mitoyennes que cela finalement.

Derrière l'imitation par les MNS de la forme scolaire se révèle sur le fond des *savoirs d'action*⁶¹ emblématiques d'une culture de métier, certes spécifique mais profane vis-à-vis de l'École. En cherchant à modeler certaines de leurs actions sur celles du collège des PE considéré comme plus organisé et reconnu, le groupe des MNS en mal de définition s'efforce d'attirer vers lui une part du prestige des premiers cités et d'emprunter un chemin de professionnalisation comparable.

Malgré les différences internes au sein du groupe des MNS, celui-ci s'entend au moins pour unifier ses membres autour de la singularité de leur qualification. Comme l'indique Florent Champy (2009), la culture professionnelle est différente parce que la formation est différente, démontrant par-là, la contribution du lien travail-formation consubstantiel de la construction d'identités sociales et professionnelles. Dans cette double transaction identitaire (Dubar, 2010), les MNS portent sur eux-mêmes et leur métier une vision qu'ils puisent dans des valeurs éducatives similaires à celles louées par le monde de l'enseignement. Se « sentir éducateur » et exercer cette activité pour « l'envie de transmettre » composent leur « *désir de métier* » (Osty, 2003), inégal selon les générations, leur formation et les modes de gouvernance du lieu d'exercice.

Pour se faire entendre, J., responsable d'un établissement aquatique rural, mobilise une image forte, celle du MNS qu'il n'oubliera jamais, pour ajuster au moins symboliquement

⁶¹ Ils sont définis comme des « des énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par leurs acteurs énonciateurs eux-mêmes » (Barbier et Galatanu 2004).

les propriétés éducatives du groupe au niveau de celles des enseignants. Et aux reproches qui pourraient leur être adressés à propos d'une culture scolaire profane, les MNS rétorquent leur authenticité, identifiable par leur capacité à *faire nager*, en opposition à l'incertitude de leurs concurrents à s'acquitter d'une mission spéciale, mettant ainsi en valeur des compétences pédagogiques indéniables que l'École ne peut ignorer.

Se faire admettre de l'École n'est donc pas aisé pour ces techniciens de la natation. Ce qui laisse entrevoir quelques divergences culturelles : entre ordre scolaire et monde des MNS, entre imposition de *son savoir nager* et allégeance pour intégrer l'équipe pédagogique, entre approche globale et dérives technicistes, entre besoin d'encadrement des élèves et nécessité de rationaliser l'occupation des bassins, entre jeux de pouvoir (la question de l'agrément) et enjeux professionnels (quelle culture du *savoir nager* ?). Entre distance et proximité, la légitimité de droit du PE est mise à l'épreuve de l'expertise du MNS et l'intangibilité de l'ordre scolaire éprouve la légitimité de fait des MNS. C'est pourquoi des compromis s'écrivent en fonction des particularismes locaux.

La régulation de l'aisance aquatique en milieu scolaire : entre territoire éprouvé et territoire concédé

Métier réglementé⁶² qui prémunit de la concurrence externe comme interne, la profession de MNS se retrouve au cœur « *d'un marché du travail fermé* » (Paradeise, 1988). Parmi les multiples segments que compte celui-ci, l'enseignement de la natation en milieu scolaire en est un plutôt « *instable* » (Abbott, 2003), du fait notamment des procédures évolutives émises par le concurrent scolaire qui échappent aux lois des MNS. Assurément, « *la juridiction* » (*Ibid.*) du *savoir nager* dissonne par le décalage des normes et des valeurs professionnelles que le monde de l'École s'ingénie à imposer à celui des spécialistes de la natation, ceux-ci s'évertuant en retour à le contourner en partie, selon leur pouvoir d'agir en contexte. Au cœur de cet environnement de travail fluctuant, les MNS briguent ici un territoire dont ils ne sont plus les dépositaires à supposer qu'ils l'aient été un jour. Si leur expertise est (partiellement) admise, elle est soumise au contrôle de l'institution concurrente et à la passivité toute relative de leur employeur. En regard de ces luttes juridictionnelles, le groupe

⁶² « La natation est une activité réglementée et son encadrement relève par définition du champ d'application de l'article L. 212-1 relatif à l'obligation de qualification » (JO Sénat du 30/11/2017).

s'emploie à trouver des compromis transitoires pour occuper cet espace qu'il affectionne tant. Comment sont alors confectionnés ces accords tacites dans l'entre-soi du duo ? Comment les MNS s'emploient-ils pour « *obtenir que les choses se fassent* » (Strauss, 1992) ? A contrario, de quelle manière l'ordre scolaire remédie-t-il aux écarts professionnels des MNS préoccupés par une *natation utilitaire* plus qu'*épisienne* ?

Capacité de négociations et de conflits des MNS : cuisine institutionnelle et dépendance organisationnelle

Au-delà des prescriptions de l'ordre scolaire, des dialogues s'instaurent entre MNS et PE à la piscine, entre managers et conseillers pédagogiques dans la circonscription. Des principes de fonctionnement se formalisent, des organisations s'activent et des accords s'échangent sous des formes diverses, tributaires bien souvent des usages managériaux émanant aussi bien de la hiérarchie scolaire que de celle de l'établissement aquatique. Certains établissements à la gestion ouvertement managériale tendent à imposer un cadre conceptuel et d'exécution de l'enseignement de la natation vers un collectif de MNS en charge de l'appliquer. Ces logiques de rationalisation et de contrôle du travail réduisent les marges de manœuvre accordées à ces professionnels de l'apprentissage, limitant en substance leur capacité à dialoguer les accommodements d'une tâche formellement contextualisée et contingente. A l'inverse, d'autres modes de fonctionnement semblent accorder une « *autonomie professionnelle* » (Boussard et al., 2010) permettant aux MNS de s'administrer pour agir (presque) indépendamment d'une intervention extérieure.

A l'inverse, des équipes de MNS gagnent leur autonomie au travail par leur capacité à se prendre en charge, à faire des choix, à respecter des règles qu'elles ont conçues et à prendre leurs responsabilités au-delà d'ailleurs des normes institutionnelles prévues. Ainsi, l'ordre scolaire, comme tout ordre social, dévoile de fait un « *ordre négocié* » (Strauss, 1992), résultant de « *confrontations entre des règles de contrôle liées à une autorité hiérarchique et des règles autonomes produites par les acteurs soumis à cette autorité et visant à la production de règles* » (Reynaud, 1995). Dans certains cas, il y a « *régulation conjointe si la négociation est explicite et aboutit à un accord* » (Allain, 2004), dans d'autres cas, elle est unilatérale, l'un des acteurs imposant à l'autre sa manière de faire, débouchant parfois sur des conflits latents. Ces négociations, au cœur de légitimités déstabilisées par les variations culturelles

interprofessionnelles et de partenariats déséquilibrés, sont par moment clairement établis, dans certains cas encore en chantier, ou plus rarement restent à construire. Cette interdépendance fabriquée entre MNS et PE couvre un large spectre d'interrelations, allant de la cohabitation à la collaboration, dont l'issue incertaine installe progressivement un projet d'EPS plus ou moins abouti au sein de la piscine.

A ce propos, des divergences disciplinaires perturbent le déroulement pédagogique des leçons de natation. Les normes scolaires s'additionnent aux règles sécuritaires prévues par le règlement intérieur de l'établissement⁶³ et entraînent des interprétations confuses quant à leur application. D'un point de vue didactique, quand le maître raisonne *palier*, significatif d'une étape au cœur d'un continuum cohérent de la scolarité obligatoire, le spécialiste estime que le *savoir nager* représente une *finalité*. On remarque également certaines contradictions liées à l'éducation de l'élève. Si le PE a pour objet de préparer un citoyen, le MNS devance l'utilisateur de demain. Quand les principes scolaires sont très attachés à l'expression des élèves, les MNS s'appuient sur le modèle de l'autorité disciplinaire. Quand l'un met en œuvre la culture du projet pour justifier une démarche et objectiver des résultats, l'autre l'exploite pour confirmer une expertise professionnelle, et en certaines occasions, assoir et publiciser la réputation de l'établissement. « *L'écologie des professions* » (Abbott, 2003) ici dépeinte, donne à voir un groupe qui use de négociations, quand ce n'est pas de conflits, pour occuper un territoire qu'il souhaite (ré)investir malgré son occupation officielle par un acteur institutionnel suffisamment puissant pour l'en déloger, l'École.

En partant du principe que les rapports sociaux qui s'établissent dans les activités de travail évoluent « *d'un ordre hiérarchique et global* » à « *un ordre aléatoire constitué de sphères toujours plus spécifiques et autonomes* » (Groux, 2003), on peut représenter la capacité de négociation collective et de conflits des MNS sur un premier axe vertical en fonction de leur niveau d'autonomie et de l'usage qu'ils en font pour négocier l'ordre scolaire. L'univers de travail du groupe se polarise alors entre un *savoir nager en règles*, peu débattu qui se distingue par des conduites professionnelles applicatrices, et un *savoir nager en débats*, discuté, soulignant un geste professionnel plus réflexif. Le déplacement entre les deux pôles dépend de la nature de l'autonomie du professionnel en question. Soit celle-ci est *d'ordre institutionnel* et le pouvoir d'agir du MNS, contrôlé et évalué, est soumis à l'organisation du

⁶³ Le plan d'organisation de la surveillance et des secours (POSS) mentionné à l'article D. 322-16 du Code du Sport est établi et mis en œuvre par l'exploitant de l'établissement de baignade d'accès payant.

collectif de travail, aux conceptions pédagogiques de l'institution prescriptive et aux modes de gouvernance de l'établissement. Soit à l'autre bout de l'axe, l'autonomie du MNS est *d'ordre professionnel* et sa capacité d'actions contributives à la production de normes ajustées au contexte est suffisamment large pour satisfaire son besoin de légitimité.

Évidemment, ces régulations professionnelles se concentrent rarement aux extrémités de l'axe mais se positionnent sur celui-ci en fonction « *d'un effet de contexte dit politique* » (*Ibid.*) qui repose sur l'habileté des acteurs à les imposer. Elles rappellent qu'un groupe professionnel, ici les MNS, n'est « *jamais tout à fait autonome* », inscrit qu'il est « *dans des hiérarchies sociales* » (Demazière et Gadéa, 2009). Si la capacité des MNS à négocier l'ordre scolaire est avéré, qu'en est-il de leur faculté à investir le territoire de l'aisance aquatique et obtenir des prérogatives qui leur sont parfois contestées ?

Entre transactions et compétitions, les stratégies du *partage* pour mieux investir le territoire du *savoir nager* scolaire

En quête de juridictions nobles, le groupe des MNS investit le territoire du *savoir nager* à l'origine de projets éducatifs ancrés territorialement. Cet espace professionnel « *en perpétuelle évolution sous l'effet de modifications techniques, de changement des rapports de force* » (Le Gall et Beriot, 2013) apparaît comme « *un construit reposant notamment sur une logique d'acteurs liés par l'atteinte d'objectifs* » (*Ibid.*) pour traiter simultanément des situations de tensions externes à propos de l'application des normes scolaires du *savoir nager* comme des remédiations internes pour résoudre les problématiques locales liées à l'apprentissage de la natation.

Certains témoignages montrent la confiance accordée par l'institution scolaire aux MNS, ainsi légitimés dans leur fonction pédagogique. La coopération professionnelle est ici tactiquement négociée sur la base de relations opportunes en vue d'inverser les rôles de dominance professionnelle vis-à-vis de l'École. Cela se concrétise d'un point de vue pédagogique par des MNS qui se font porteurs de projets et dispensateurs de conseils, voire guides ou formateurs auprès de PE demandeurs, autant de contre-offensives pour affirmer une expertise disciplinaire et didactique.

Un responsable de site dans une piscine publique gérée en délégation, relate une forme d'organisation plutôt classique qui consiste en la production et la diffusion de

référentiels, souvent bien réalisés, au moins sur la forme (livrets de suivi, fiches d'évaluation, bandes dessinées, etc.), partagés par des MNS autant soucieux du suivi des élèves que de l'appropriation par le groupe concurrent de leurs propres outils. En effet, la production de ressources pédagogiques recevant l'assentiment de l'École correspond vraisemblablement à un moment clé propice à l'aménagement de nouvelles frontières sur le territoire. Sur le plan managérial, la cohésion de l'équipe PE-MNS est incontournable pour assurer un enseignement sécuritaire. Elle l'emporte donc sur les oppositions déstabilisatrices aux conséquences risquées pour les bénéficiaires du *savoir nager*.

Une autre forme de relations, conflictuelle celle-là, peut perturber le travail du tandem dont les visions, les idéaux, les usages, les identités différenciés nuisent à la réalisation d'une co-production pédagogique reposant sur des objectifs et des valeurs partagées.

Il arrive parfois des interactions infructueuses fondées sur des choix opposés entre des acteurs en concurrence sur un territoire unique qu'ils refusent de partager. Comme cela, une autorité, celle du PE, peut être contestée par des usages contestables, ceux du MNS : approche ritualisée, application de projets génériques en regard de situations contingentes et enseignements dirigés favorisant moins de préparation. Les relations se trouvent en ce cas partagées sur la base de rapports antithétiques opposant un PE détenteur de la prescription et porteur d'attentes, soit un généraliste responsable du projet EPS, et un MNS bricoleur de solutions, soit un spécialiste garant d'un savoir nager utilitaire. Cette coopération d'emprunt repose alors plus sur des usages que sur des conventions, comme par exemple, l'absolutisme du groupe homogène, la surexploitation de l'évaluation et la spécialisation de l'enseignement, normes de travail portées par le groupe, incompatibles avec les injonctions pédagogiques de l'École. Dans ces conditions, la posture adoptée par le MNS est difficilement tenable. Dans le cas d'une reprise en main institutionnelle, l'équipe pédagogique court évidemment le risque de perdre son leader technique et de se trouver en fâcheuse posture avec un MNS éloigné à la fois du responsable de la classe aux procédures trop envahissantes à son goût, et du projet pédagogique encourageant une démarche contraire à sa professionnalité.

En tout état de cause, le groupe des MNS exploite la logique de territoires partagés que l'on peut analyser sur un deuxième axe horizontal : soit un mode de défense des intérêts du groupe (en compétition) est privilégié d'un côté, soit au contraire, un mode de résolution collectif des problèmes de l'enseignement (en échanges), faisant parfois fi des injonctions normatives de la hiérarchie, est préféré du côté opposé. Ces manœuvres se déploient d'un

bout à l'autre par une collaboration acceptable autour de territoire éprouvé lié à l'idée que le MNS se fait de son métier et pour lequel il estime avoir la légitimité d'agir, et à l'autre extrémité, par une collaboration factice autour d'un territoire concédé, celui désigné par l'École pour faire occuper un rôle subalterne aux spécialistes de la natation. En ce qui concerne l'organisation, le MNS ruse pour recouvrer une autonomie individuelle entre les interstices des marches à suivre du projet. Sur le plan managérial, ils entreprennent des résistances plus ou moins actives, à coup d'alliances intra et interprofessionnelles pour assurer un confort de travail nécessaire à assurer le service minimum du *savoir nager*. Cette réalité décrit toute l'activité de positionnement des MNS sur ce continuum des territoires partagés. Ce processus mécanique est activé sans relâche pour « réduire le travail du groupe concurrent à une version incomplète du sien » (Avril, Cartier et Serre, 2010). Cette dynamique professionnelle spécifique aux MNS serait incomplète si elle ne laissait pas également apparaître toute la complexité actuelle et à venir des dissensions politiques et socio-économiques du *savoir nager*⁶⁴, équilibre coopératif fragile en fonction des contextes et des acteurs, propice à des redéfinitions locales des légitimités du groupe qui n'en n'a pas fini de négocier ses territoires.

Conclusion

La France, en matière d'aisance aquatique, propose une diversité de lieux d'apprentissage et de professionnels pouvant l'encadrer assez considérable. Mais ce que les bénéficiaires peuvent gagner par la démultiplication de l'offre (choix en quantité), ils peuvent tout aussi bien le perdre par un manque de lisibilité et une certaine déperdition de la qualité de l'enseignement (en dehors de l'école, qui choisir et pour apprendre quoi ?). La problématique du continuum éducatif – tout à fait applicable à l'aisance aquatique - chez les moins de 6 ans en est la parfaite illustration.

Cette pluralité de l'offre et des politiques publiques autour de l'aisance aquatique se retrouve dans les dispositifs de formation d'éducateurs (généralistes *versus* spécialistes ; spécialistes *versus* spécialistes) qui impactent leur socialisation professionnelle et influencent leur culture de métier, dévoilée dans cette relation PE-MNS. Sur la base de ces constatations, l'aisance

⁶⁴ Le coût du *savoir nager* étant supporté en majeure partie par les collectivités, la question de la rationalisation de l'utilisation d'un équipement dispendieux est de plus en plus rebattue.

aquatique ne mériterait-elle pas une réflexion sur son besoin d'harmonisation et d'homogénéisation ?

ELEMENTS DE SYNTHESE

- L'aisance aquatique se trouve au cœur d'une problématique éducative bien française, celle du continuum éducatif chez les moins de 6 ans (liaison école-périscolaire).
- L'aisance aquatique révèle une aporie, en même temps qu'un défi à relever, entre sécurité aquatique (nager pour se sauver) et enrichir sa motricité.
- L'aisance aquatique fait régulièrement l'objet de politiques publiques conduites à deux niveaux : à l'échelon local (les collectivités) et national (l'État), et toujours en partenariat avec le mouvement sportif et les groupements professionnels.
- Si les savoirs professionnels transmis par différents types de formation se ressemblent, le poids des cultures institutionnelles dans le système de formation (établissements publics du Ministère des Sports, universités, opérateurs privés), comme dans le système d'emploi (éducation nationale, collectivités, privés) influe les constructions identitaires des éducateurs, leurs structures de représentations et de croyances à propos de l'aisance aquatique.
- Les expériences de formations différentes et les niveaux de qualification inégaux risquent de déboucher sur des expertises contrastées sur le terrain. Des compensations sont alors mises en place pour autoriser un développement professionnel a minima autour de l'aisance aquatique.
- L'aisance aquatique réclame un agir professionnel spécifique, fait de gestes professionnels (GP), dénominateurs communs d'une culture de métier et de gestes de métier (GM), adaptation personnalisée par le professionnel en regard des contingences locales ici et maintenant. Les GP et les GM illustrent des standards de pratique propres à chaque intervenant de l'aisance aquatique, révélateur de cultures professionnels qui parfois s'opposent.
- Dans sa relation aux PE, les MNS exploitent la logique des territoires partagés, faite de régulations (négociations le plus souvent ; conflits de temps à autres), propices à des redéfinitions locales de leur légitimité (le MNS en tant qu'expert de l'aisance aquatique).

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Conclusion

Conclusion

L'eau constitue un vrai terrain de jeu et d'aventure pour qui sait y entrer, s'y abandonner, et s'en extraire. Mais elle peut aussi devenir ce monstre terrifiant pour qui ne maîtrise pas ce concept « d'aisance aquatique » que souhaite développer l'État et les ministères en charge du dossier.

Pour appuyer la réflexion de la conférence de consensus et apporter un éclairage nouveau, cette revue de littérature a été conçue autour de six thématiques. Elle convoque plusieurs champs scientifiques dans une approche transdisciplinaire, ce qui devrait en faire sa richesse, même si les investigations, loin de là, n'ont pas toutes été menées.

Les travaux recensés confortent de nombreuses orientations envisagées par l'administration scolaire, les collectivités, le mouvement sportif ou les groupements professionnels. D'autres ouvrent des pistes de réflexion qui pourraient améliorer les systèmes éducatifs déjà mis en œuvre, la formation des professionnels en charge de l'enseignement de la natation et aider les décisions quant aux manières d'accompagner les enfants à apprivoiser l'élément aquatique et se doter d'une *culture de l'eau*. Telles étaient en tout cas les préoccupations qui ont guidé ce travail.

Les auteurs,

François Potdevin

Chris Button

Robert Stallman

Fabien Camporelli

Christophe Schnitzler

Ilka Staub

REVUE DE LITTERATURE

AISANCE AQUATIQUE

Bibliographie

Bibliographie

1. Abbott A. (2003). Écologies liées : à propos du système des professions. In Menger P. M. (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 32- 50.
2. Ackley, B. J., Swan, B. A., Ladwig, G., & Tucker, S. (2008). Evidence-based nursing care guidelines: Medical-surgical interventions.
3. Allain, S. (2004). La négociation comme concept analytique central d'une théorie de la régulation sociale. *Négociations*, 2004/2 (n° 2), 23- 41.
4. American Academy of Pediatrics, Committee on Sports Medicine and Fitness and Committee on Injury and Poison Prevention. (2000). Swimming programs for infants and toddlers. *Pediatrics*, 105, 868–870. doi:10.1542/ peds.105.4.868
5. American Academy of Pediatrics Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention. (2010). Prevention of drowning. *Pediatrics*, 126(1), 178–185. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1264>
6. Anderson, D. I., & Rodriguez, A. (2014). Is There an Optimal Age for Learning to Swim? *Journal of Motor Learning and Development*, 2(4), 8
7. Arborio, A. M. (2009). Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du sale boulot. In Demazière D., Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, 51- 61.
8. Asher, K. N., Rivara, F. P., Felix, D., Vance, L., & Dunne, R. (1995). Water safety training as a potential means of reducing risk of young children's drowning. *Injury Prevention*, 1(4), 228–233. <https://doi.org/10.1136/ip.1.4.228>
9. Atlas des équipements sportifs par grande catégorie. (2011). *Ministère des Sports*.
10. Auvray, E. (2010). Une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire entre 1945-1995 (2nd degré). *Carrefours de l'éducation Vol. n° 30, n° 2*, 149- 167.
11. Avril, C., Cartier, M., Serre, D. (2015). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris, La Découverte, col. Grands Repère.
12. Baddeley, A.D & Longman, D.J. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type. In *Ergonomics, Vol 21(8), United Kingdom : Taylor and Francis*, 627 - 635.

13. Barbier J. M., Chaix M.L., Demailly L. (1994). *Éditorial*. Recherche et Formation n°17.
14. Baszanger, I. (1990). Émergence d'un groupe professionnel et travail de légitimation. Le cas des médecins de la douleur. *Revue française de sociologie*, vol. 31, n°2, 257- 282.
15. Baudoux, F., Mondiono J.-M. & Bouchez C. (2019). L'Amandinois, un territoire au service du savoir nager. *Actes des 6èmes Journées Spécialisées de Natation, Lille*.
16. Bayeux, P. (2013). *Le sport et les collectivités territoriales*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
17. Belhache, C. (2018). *Le droit des baignades*. Boulogne-Billancourt, Les indispensables, 7^{ème} édition, Berger Levrault.
18. Bernardeau Moreau, D., Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Question sur la professionnalisation*. PUR.
19. Bernardeau Moreau, D., Carreras K., Collinet C. (2010). Les savoirs des éducateurs sportifs, entre formation et apprentissage personnel. *Sciences de la Société, Presses universitaires du Mirail*, 77, 80-95.
20. Bertrand O., Boudier A., Rousseau M. (1993). Les qualifications et leur adaptabilité au marché du travail. *Paris, Cereq, Document de travail n°84*.
21. Beulque, P. & Descarpentries, A. (1922). *Méthode de natation adoptée par la F.F.N.S.* Tourcoing.
22. Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Labor, Bruxelles.
23. Boltanski, Luc. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
24. Bourdoncle R., Mathey-Pierre C., 1995, Autour du mot professionnalité. *Recherche et formation n° 19*, 137-148.
25. Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme, Analyses d'une dynamique plurielle*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Des Sociétés ».
26. Brenner, R. A., Taneja, G. S., Haynie, D. L., Trumble, A. C., Qian, C., Klinger, R. M., & Klebanoff, M. A. (2009). Association between swimming lessons and drowning in childhood: A case-control study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(3), 203–210. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2008.563>

27. Brenner, R. A., Trumble, A. C., Smith, G. S., Kessler, E. P., & Overpeck, M. D. (2001). Where children drown, United States, 1995. *Pediatrics*, 108(1), 85–89. <https://doi.org/10.1542/peds.108.1.85>
28. Brenner, Ruth A. (2003). Prevention of drowning in infants, children, and adolescents. *Pediatrics*, 112(2), 440–445. <https://doi.org/10.1542/peds.112.2.440>
29. Brenner, R. A., Saluja, G., & Smith, G. S. (2003). Swimming lessons, swimming ability, and the risk of drowning. *Injury Control and Safety Promotion*, 10(4), 211–216. <https://doi.org/10.1076/icsp.10.4.211.16775>
30. Brisset, C. 2010. « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation n° 30*, 57-90.
31. Bruner J. (1984). Contextes et formats. In Deleau M. (s/d), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Rennes, PUR, 13-26.
32. Bucheton, D (Dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octares Edition.
33. Button, C. (2016). Aquatic locomotion: Forgotten fundamental movement skills? *New Zealand Physical Educator*, 49(1), 8.
34. Button, C., Guignard, B., Seifert, L. & Davids, K. (2019). Designing Appropriate Practice Environments to Learn Foundational Aquatic Skills. World Congress of Drowning Prevention, Durban, South Africa.
35. Camporelli F., Genty M., (2014). Vers une redéfinition des fonctions des piscines. *Revue EP&S n°359*.
36. Callede, J.P. (2007). Réseaux d'équipements sportifs, innovation culturelle et fonctionnalité urbaine. *Histoire, économie et société*, 2, 75-85.
37. Callon M. (2002). Pour en finir avec les incertitudes ? *Sociologie du travail. Dossier-Débat « La qualité »*, 44, 2, 255-287.
38. Carette V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du "cadrage instruit", in *Évaluation en tension (Dir. Mottier L. et Crahay M.)*, Collection : *Pédagogie en développement*, DeBoeck Supérieur, 147-163.
39. Catteau, R. & Garoff, G. (1968). *L'enseignement de la natation*. 3^{ème} édition, Vigot Frères, Paris.
40. Catteau, R. (2008). *La natation de demain, une pédagogie de l'action*. Éditions Atlantica.

41. Catteau, R. (2015). *La natation de demain. Une pédagogie de l'action*. 2^{ème} édition, Amphora.
42. Champy, F. (2009). La culture professionnelle des architectes. In Demazière D., Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels, La Découverte*, 152- 162.
43. Chapoulié J.M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de Sociologie*, n° 24, 86-114.
44. Costa, A. M., Marinho, D. A., Rocha, H., Silva, A. J., Barbosa, T. M., Ferreira, S. S., & Martins, M. (2012). Deep and Shallow Water Effects on Developing Preschoolers' Aquatic Skills. *Journal of Human Kinetics*, 32, 211-219. <https://doi.org/10.2478/v10078-012-0037-1>
45. Cours des comptes. (2018). Les piscines et centres aquatiques publics : un modèle obsolète. *Les rapports de la Cours des Comptes, rapport public annuel*.
46. Dechamp, G. Delaunay C. (2016). Favoriser et gérer l'interdisciplinarité dans l'entreprise : la notion de territoires partagés. *Management & Avenir n°88, Management Prospective Ed.*, 37-58.
47. Demazière, D., Gadéa, C. (2009). Conclusion. In Demazière D., Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels, La Découverte*, 435- 451.
48. Demeulenaere, P. (2018). *Dictionnaire de la sociologie. Larousse, Essais et documents*.
49. Denny, S. A., Quan, L., Gilchrist, J., McCallin, T., Sheno, R., Yusuf, S., ... Council on Injury, V. (2019). Prevention of Drowning. *Pediatrics*, 143(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-0850>
50. Denehy, M., Leavy, J. E., Jancey, J., Nimmo, L., & Crawford, G. (2017). This Much Water: A qualitative study using behavioural theory to develop a community service video to prevent child drowning in Western Australia. *BMJ Open*, 7(7). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017005>
51. Diem, L. (1982). Early Motor Stimulation and Personal Development: A Study of Four-to Six-Year-Old German Children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 53(9), 23-25. <https://doi.org/10.1080/07303084.1982.10629456>
52. Dietrich, A. (2015). *Management des compétences. Vuibert*.
53. Dubar C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris, PUF (2^{ème} édition)*.
54. Dubar C., Tripier, P., Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, p. 341- 347.

55. Durand C., Richard D. (2016). *Enseigner l'EPS à l'école primaire. La boîte à outils du professeur*, Dunod.
56. Duru-bellat, M. & Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers de l'irédu*, n° 59, Université de Bourgogne-CNRS, Dijon.
57. Erbaugh, S. J. (1986). Effects of aquatic training on swimming skill development of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 62(2), 439-446. <https://doi.org/10.2466/pms.1986.62.2.439>
58. Erbaugh, Sarah J. (1978). Assessment of Swimming Performance of Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*, 46(3_suppl2), 1179-1182. <https://doi.org/10.2466/pms.1978.46.3f.1179>
59. Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 2007/4 Vol. 48, 693 à 722.
60. Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
61. Garnier, P. (2002). Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire. Maîtres et spécialistes des activités physiques : une collaboration en question (1880-2000). *STAPS* 2002/2 (no 58), 7-20.
62. Garnier, P. (2010). Transformation de la collaboration entre enseignant et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, Vol. 43, 101-119.
63. Gatfaoui, S. (2000). Confiance dans la relation consommateur – prestataire de service : le rôle central du personnel en contact. *5ème Journées Nationales des IAE Bayonne-Biarritz*.
64. Gesell, A., & Thompson, joint author.), Helen. (1929). *Learning and growth in identical infant twins: An experimental study by the method of co-twin control*. Retrieved from <https://trove.nla.gov.au/version/13893202>
65. Go, H.L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012/1 Vol. 45, 77-94.
66. Grosborne, J.B. (1972). L'opération 1000 piscines. *La Revue administrative*, 25e Année, n° 145, 78-80.
67. Grosse, S. J. (2008). Water: The Ideal Early Learning Environment. *Exceptional Parent*, 38(2), 62–63.

68. Groux, G. (2003). Relations professionnelles et principe d'autonomie. Le conflit comme régulation. *L'Année sociologique*, Vol. 53, n° 2, 515- 534.
69. Gusfield, J. (2009). *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. *Économica*, 10- 49.
70. Harrod, D.K., & Langendorfer, S.J. (1990). A scalogram analysis of the American Red Cross Beginner swimming skill items. *National Aquatics Journal*, 6, 10-16.
71. Hassall, I. B. (1989). Thirty-six consecutive under 5 year old domestic swimming pool drownings. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 25(3), 143-146. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1989.tb01438.x>
72. Hénaut, L. (2011). Capacités d'observation et dynamique des groupes professionnels. La conservation des œuvres de musées. *Revue française de sociologie*, Vol. 52, n° 2, 71-101.
73. Honta, M. (2004). Sport et action publique locale : des initiatives entre concurrence et complémentarité inter-institutionnelles. Le cas de la ville de Mérignac (Gironde). *STAPS 2004/1 n°63*, 107-122.
74. Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
75. Irwin, C. C., Irwin, R. L., Ryan, T. D., & Drayer, J. (2011). The legacy of fear: Is fear impacting fatal and non-fatal drowning of African American children? *Journal of Black Studies*, 42(4), 561-576. <https://doi.org/10.1177/0021934710385549>
76. ISR Self-Rescue® Survival Swimming Lessons—ISR Lessons. (n.d.). Retrieved December 2, 2019, from <https://www.infantswim.com/lessons/isr-lessons.html>
77. Jonnaert P. & Vander Borgh C. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage. Les conditions de l'apprentissage en contexte scolaire*. DeBoeck Supérieur, 3^{ème} édition, 269-395.
78. Jorro A., Croce-Spinelli H. (2003). Geste du professeur et activité interprétative de lectures de cycle 3. *Communication Journées d'étude sur la discussion en éducation, CERFEE-IRSA, Université paul Valéry, Montpellier*.
79. Junge, M. (1984). The teaching of swimming. MD Thesis, School of Sport Science, Oslo Norwegian.
80. Karpik, L. (1989). L'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 30-2, 187-210.

81. Kjendlie, P.-L., & Mendritzki, M. (2012). Movement Patterns in Free Water Play after Swimming Teaching with Flotation Aids. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 6(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.06.02.06>
82. Laakso, B.W., & Stallman, R.K. (2011). The validity of a 1000 m distance test as a predictor of swimming competence. In: world conference on drowning prevention, Da Nang, Vietnam, 10–13 May 2011, pp. 225–226. Available at: http://www.worldconferenceondrowningprevention2011.org/SiteMedia/w3svc1092/Uploads/Documents/WCDP2011_Swim&WS_Stallman_p225-226-Abstract.pdf (accessed 15 september 2016).
83. Lambeth, L., Camp, A., Dixon, K., David, M. (2019). Read me a story-keeping safe in the surf!, World Congress on Drowning Prevention, Durban.
84. Lamotte, V. (2005). *Lexique de l'enseignement de l'EPS*. Collection Pratique Physique et Société, Presse Universitaire de France.
85. Langendorfer, S., & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children*. Human Kinetics Publishers.
86. Langendorfer, S. J. (2014). Water competence: New insights into swimming and drowning.
87. Langendorfer, S.J., Roberts, M.A., & Ropka, C.R. (1987). A developmental test of aquatic readiness. *National Aquatics Journal*, 3(2), 8-9, 12.
88. Langendorfer, Stephen J. (2015). Changing Learn-to-Swim and Drowning Prevention Using Aquatic Readiness and Water Competence. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(1), 9.
89. Langendorfer, Stephen J., Quan, L., Pia, F. A., Fielding, R., Wernicki, P. G., & Markenson, D. (2009). Scientific Review: Minimum Age for Swim Lessons. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 3(4). <https://doi.org/10.25035/ijare.03.04.12>
90. Langendorfer, S.J., & Willing, E. (1985). The impact of motor development research upon issues in infant and pre- school aquatics. *National Aquatics Journal*, 1(1), 14-15.
91. Lawson, K. A., Duzinski, S. V., Wheeler, T., Yuma-Guerrero, P. J., Johnson, K. M. K., Maxson, R. T., & Schlechter, R. (2012). Teaching safety at a summer camp : Evaluation of a water safety curriculum in an urban community setting. *Health Promotion Practice*, 13(6), 835-841. <https://doi.org/10.1177/1524839911399428>
92. Le Gall, S., Beriot D. (2013). Orienter la stratégie de l'entreprise vers le territoire : une recherche-action par une approche systémique. *Vie & sciences de l'entreprise*, n° 194, 27-47.

93. Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*, 2^{ème} édition, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
94. Leavy, J. E., Crawford, G., Leaversuch, F., Nimmo, L., McCausland, K., & Jancey, J. (2016). A Review of Drowning Prevention Interventions for Children and Young People in High, Low and Middle Income Countries. *Journal of Community Health*, 41(2), 424–441. <https://doi.org/10.1007/s10900-015-0105-2>
95. Lotan, M., & Barmatz, C. (2009). Hydrotherapy for a young child with Rett syndrome. Review of the literature and a case study. *International Journal on Disability and Human Development*, 8(4), 349–357. <https://doi.org/10.1515/IJDHD.2009.8.4.349>
96. Maillard, D., and Pelayo, P. (1994): Le test Pechomaro [The Pechomaro test]. In 1st journées spécialisées de natation [First specialized days of swimming] (ed P Pelayo and M Sidney), Lille, France, 15-16 June 1994, pp.25–26. Lille: University of Lille Publishing.
97. McGraw, M. B. (1935). Growth : A study of Johnny and Jimmy. Consulté à l'adresse <https://trove.nla.gov.au/version/13798462>
98. Mathey-Pierre C. & Bourdoncle R. (1995). Autour du mot “professionnalité”. *Recherche et formation n° 19*, 137-148.
99. Mathieu-Fritz, A. (2006). Les mutations de la profession d’huissier de justice depuis les années 1970. *Sociologie du Travail*, Vol. 48, n° 1, 55- 71.
100. Maudet T. & Dyevre Y. (2014). Rapport relatif à la Fédération Française de Natation – Cahier 1 : les installations. *Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports.*
101. Maudet T., Éloi-Roux V. (2019). Pour une stratégie globale de lutte contre les noyades. *Rapport IGEN*, Ministère de l’Éducation nationale et Ministère des Sports
102. McGraw, M. B. (1939). Swimming Behavior of the Human Infant. *The Journal of Pediatrics*, 15, 485–490.
103. McGraw, M. B. (1945). The neuromuscular maturation of the human infant. New York: Columbia University Press.
104. Mignon, P., (2002). Les pratiques sportives en France : enquête 2000. *Ministère des Sports – INSEP, Paris.*
105. Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
106. Moran, K., & Stanley, T. (2006). Toddler drowning prevention : Teaching parents about water safety in conjunction with their child’s in-water lessons. *International*

Journal of Injury Control and Safety Promotion, 13(4), 254-256.
<https://doi.org/10.1080/17457300600678201>

107. Moreno Murcia, J. A., Huescar Hernandez, E., & Richart Parra, J. A. (2017). Acquisition of Aquatic Motor Skills Through Children's Motor Stories. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(3). <https://doi.org/10.25035/ijare.10.03.01>
108. Morrongiello, B. A., Sandomierski, M., Schwebel, D. C., & Hagel, B. (2013). Are parents just treading water? The impact of participation in swim lessons on parents' judgments of children's drowning risk, swimming ability, and supervision needs. *Accident; Analysis and Prevention*, 50, 1169-1175. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.09.008>
109. Morrongiello, B. A., Sandomierski, M., & Spence, J. R. (2014). Changes over swim lessons in parents' perceptions of children's supervision needs in drowning risk situations: "His swimming has improved so now he can keep himself safe." *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 33(7), 608-615. <https://doi.org/10.1037/a0033881>
110. Mead, M. (1930). *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York: William Morrow.
111. Murcia, J. A. M., & Pérez, L. M. R. (2008). Aquatic Perceived Competence Analysis in Children: Development and Preliminary Validation of a Pictorial Scale. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4). <https://doi.org/10.25035/ijare.02.04.05>
112. Nale, É. (2015). L'État et architecture. Le cas des piscines publiques construites en France (1961-1976). In Marantz É. (dir.), *L'Atelier de la recherche. Annales d'histoire de l'architecture, Actes de la journée des jeunes chercheurs en histoire de l'architecture, Paris*.
113. Naudier, D. (2013). La construction sociale d'un territoire professionnel : les agents artistiques. *Le Mouvement Social*, Vol. n° 243, n° 2, 41- 51.
114. Neveu E. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, A. Colin, coll. U. Sociologie.
115. Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control*, Dordrecht: Nijhoff, 341-360.
116. Nixon, J. W., Pearn, J. H., & Dugdale, A. E. (1979). Swimming ability of children : A survey of 4000 Queensland children in a high drowning region. *The Medical Journal of Australia*, 2(5), 271-272.
117. OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris.

118. Offerle, M. (1998). *Sociologie des groupes d'intérêt*, Montchrestien, 2^{ème} édition, col. Clefs politiques.
119. Ohkuwa T, Itoh H, Yamamoto T, et al. (2002) Comparison of blood lactate levels between swimming in clothes and a swimsuit. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 73(3): 345–349.
120. Olaisen, R. H., Flocke, S., & Love, T. (2018). Learning to swim : Role of gender, age and practice in Latino children, ages 3-14. *Injury Prevention: Journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 24(2), 129-134. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042171>
121. Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
122. Paillet, A. (2009). Les infirmières des services de réanimation néonatale : gestion et fabrication du secret médical. In Demazière D., Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels, La Découverte*, 342-344.
123. Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés, *Sociologie et sociétés*, Vol. 20, n° 2, 9.
124. Parker, H. E., & Blanksby, B. A. (1997). Starting age and aquatic skill learning in young children : Mastery of prerequisite water confidence and basic aquatic locomotion skills. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 29(3), 83-87.
125. Parodi M. (2000). Quand des associations entre en économie. *Revue Projet, Comprendre pour agir, Dossier l'utopie associative*.
126. Patrick, M., Bint, M., & Pearn, J. (1979). Saltwater drowning and near-drowning accidents involving children. A five-year total population study in south-east Queensland. *The Medical Journal of Australia*, 1(2), 61–64.
127. Pearn J., Nixon, J., Wilkey, I. (1976). Freshwater drowning and near-drowning accidents involving children: A five-year total population study. *The Medical Journal of Australia*. ;2:942-946.
128. Pearn, J, Nixon, J. (1977). Prevention of childhood drowning accidents. *The Medical Journal of Australia* ; 1: 616-618.
129. Pecqueur, B., Itçaina, X. (2012). Économie sociale et solidaire et territoire : un couple allant de soi ? *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 325, 48.
130. Pelayo, P., Maillard, D., Rozier, D. & Chollet, D. (1994). *Natation au collège et au lycée*, Revue EP&S, Éditions EP&S.

131. Pelayo, P. (2010). De l'art de nager à la science de la natation. *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 26, 18- 23.
132. Perez-Roux, T. (2017). Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, n° 45.
133. Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation n° 36, INRP*, 131-162.
134. Perrenoud, Ph. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, n° 24, 9-17.
135. Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Editions Armand Colin.
136. Picot, D. (2018). Centres aquatiques, la délégation de service public va-t-elle s'imposer ? *Acteurs du Sport*.
137. Potdevin, F., Jomin-Moronval, S., Pelayo, P., & Dekerle, J. (2019). What is the best swimming stroke to master for beginners in water safety tests? *European Physical Education Review*, 25(1), 174–186. <https://doi.org/10.1177/1356336X17713665>
138. Potdevin, F., Normani, C., & Pelayo, P. (2013). Examining Self-Training Procedures in Leisure Swimming. *Journal of Sports Science & Medicine*, 12(4), 716–723.
139. Prairat, E., Retornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587–615.
140. Quan, L., Crispin, B., Bennett, E., & Gomez, A. (2006). Beliefs and practices to prevent drowning among Vietnamese-American adolescents and parents. *Injury Prevention*, 12(6), 427–429. <https://doi.org/10.1136/ip.2006.011486>
141. Quan, L., Ramos, W., Harvey, C., Kublick, L., Langendorfer, S., Lees, T. A., ... Wernicki, P. (2015). Toward Defining Water Competency: An American Red Cross Definition. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(1).
142. Renaud, A., (2007). L'éducation est-elle une marchandise comme une autre ? *Pouvoirs 2007/3 n° 122*, 125-136.
143. Rey O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences, *Institut français de l'éducation, Dossier d'actualité veille et analyses n° 76, ENS Lyon*, 1-18.
144. Reynaud, J.D. (1995). *Le conflit, la négociation et la règle*, Paris, Octares Éditions.
145. Rocha, H. I. A., Marinho, D. A., Garrido, N., Morgado, L. D. S., & Costa, A. M. (2018). The acquisition of aquatic skills in preschool children : Deep versus shallow water swimming lessons. <https://doi.org/10.6063/motricidade.13724>

146. Rogers, L., Hemmeter, M. L., & Wolery, M. (2010). Using a Constant Time Delay Procedure to Teach Foundational Swimming Skills to Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(2), 102–111. <https://doi.org/10.1177/0271121410369708>
147. Rosenstock, I. M. (1974). The Health Belief Model and Preventive Health Behavior. *Health Education Monographs*, 2(4), 354–386. <https://doi.org/10.1177/109019817400200405>
148. Rouvrais-Charron C. & Durand, C. (2004). Le rôle des héros de tribus sportives dans l'offre des équipementiers de la "glisse". *Revue européenne de management du sport* n°11.
149. Roy, A. & Lancelot C. (2013). La prise de décision affective chez l'enfant. *Revue de neuropsychologie* 2013/2 (Volume 5), 106-118.
150. Sanders, R. H. (2007). Kinematics, coordination, variability, and biological noise in the prone flutter kick at different levels of a « learn-to-swim » programme. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/02640410600631025>
151. Saury, J., Ria, L., Sève, C., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-11.
152. Schön D.A. (1983). The reflexive practitioner : How professional think in action. *in USA, Basic Books*.
153. Schwebel, D. C., Simpson, J., & Lindsay, S. (2007). Ecology of drowning risk at a public swimming pool. *Journal of Safety Research*, 38(3), 367–372. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2007.01.010>
154. Schwob, V., Joncheray, H. (2013). Modèles théoriques et définitions du nageur en France depuis 1960. *STAPS* 2013/2 n° 100, 109-128.
155. Scurati, R., Michielon, G., Mongo, S., & Invernizzi, P. (s. d.). Shallow or deep water for adjustment ? A study in children aged 3 to 6 years. (p. 339-340).
156. Siano, C. J., Messiah, S. E., Banan, L., Arheart, K., & Pena, B. (2010). Swimming proficiency in a multiethnic sample in a high-risk area for drowning. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(3), 299–300. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.296>
157. Solomon, R., Giganti, M. J., Weiner, A., & Akpinar-Elci, M. (2013). Water safety education among primary school children in Grenada. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 20(3), 266-270. <https://doi.org/10.1080/17457300.2012.717083>

158. Stallman, R., Junge, M., & Blixt, T. (2008). The Teaching of Swimming Based on a Model Derived from the Causes of Drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4). <https://doi.org/10.25035/ijare.02.04.11>
159. Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L., & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
160. Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*, Éditions L'Harmattan, col. Logiques Sociales, 245-268.
161. Stufflebeam D. et coll. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de décision. *Ottawa, NHP*.
162. Suchman, L. (1987). Plans and situated action. *Cambridge: Cambridge University Press*.
163. Talandier, M. (2014). État des lieux de l'offre des bassins de natation en France : une approche par les territoires et les usagers. *Ministère de la Santé et des Sports, Secrétariat d'État aux Sports*.
164. Terret, T. (1994). *Naissance et diffusion de la natation sportive*, Paris, L'Harmattan.
165. Terzidis, A., Koutroumpa, A., Skalkidis, I., Matzavakis, I., Malliori, M., Frangakis, C. E., ... Petridou, E. T. (2007). Water safety : Age-specific changes in knowledge and attitudes following a school-based intervention. *Injury Prevention: Journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 13(2), 120-124. <https://doi.org/10.1136/ip.2006.014316>
166. The Lancet, null. (2014). Drowning : A largely preventable cause of death. *Lancet (London, England)*, 384(9957), 1822. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)62228-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)62228-5)
167. Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. *Toulouse: Octares*.
168. Tremblay, M. S., Costas-Bradstreet, C., Barnes, J. D., Bartlett, B., Dampier, D., Lalonde, C., ... Yessis, J. (2018). Canada's Physical Literacy Consensus Statement: Process and outcome. *BMC Public Health*, 18(Suppl 2), 1034. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5903-x>
169. Vandenberghe, V. (2000). Enseignement et iniquité : singularités de la question en communauté Wallonie-Bruxelles. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 8, 1-33.
170. Vedel, F. (1990). Escalade, traitement didactique de la sécurité. *Revue EP&S n° 221*.

171. Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012/1 Vol. 45, 95 à 121.
172. Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
173. Wilks, J., Kanasa, H., Pendergast, D., & Clark, K. (2017). Beach safety education for primary school children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 24(3), 283-292. <https://doi.org/10.1080/17457300.2016.1170043>
174. Winnicott, D. W. (1989). *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*. Payot, Collection sciences de l'homme.
175. Wittorski R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'harmattan, Action & Savoir, Étude.
176. Zazzo, B. (2005). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*, PUF, 3^e édition.
177. Yang, L., Nong, Q.-Q., Li, C.-L., Feng, Q.-M., & Lo, S. K. (2007). Risk factors for childhood drowning in rural regions of a developing country : A case-control study. *Injury Prevention*, 13(3), 178-182. <https://doi.org/10.1136/ip.2006.013409>

RECUEIL DES LOIS ET REGLEMENTS APPLICABLES A L' AISANCE AQUATIQUE (ordre chronologique)

1. Loi n°51-662 du 24 mai 1951 assurant la sécurité dans les établissements de natation.
2. Circulaire du 19 janvier 1965 Instructions pour l'enseignement de la natation scolaire.
3. Circulaire n° 65.154 bis du 18 octobre 1965. Enseignement de la natation scolaire.
4. Circulaire n° 65.154 du 15 octobre 1965. Instructions pour l'enseignement de la natation scolaire.
5. Circulaires n° 71.441 et 71.286 du 23 décembre 1971. Enseignement de la natation à l'école élémentaire.
6. Circulaire n° 72.158 du 9 juin 1972 modifiée par la circulaire n° 72.171 du 23 juin 1972 Enseignement de la natation à l'école élémentaire.
7. Décret n°77-1177 du 20 octobre 1977 relatif à la surveillance et à l'enseignement des activités de natation.

8. Arrêté du 7 avril 1981 relatif aux dispositions techniques applicables aux piscines.
9. Circulaire n° 81.163 du 17 Septembre 1981. Prévention des hydrocutions et des noyades : les dix commandements du nageur et du plongeur.
10. Circulaire n° 87-124 du 27 avril 1987 modifiée par la circulaire n° 88-027 du 27 janvier 1988 Enseignement de la natation à l'école primaire.
11. Décret n° 91-365 du 15 avril 1991 modifiant le décret n° 77-1177 du 20 octobre 1977 relatif à la surveillance et à l'enseignement des activités de natation.
12. Arrêté du 26 juin 1991 relatif à la surveillance des activités aquatiques, de baignade ou de natation.
13. Arrêté du 29 novembre 1991 pris pour l'application du décret n° 91-980 du 20 septembre 1991 modifiant le décret n° 81-324 du 7 avril 1981 fixant les règles d'hygiène et de sécurité applicables aux piscines et aux baignades aménagées.
14. Circulaire n° 92-196 du 3 juillet 1992. Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.
15. Arrêté du 16 juin 1998 relatif au plan d'organisation de la surveillance et des secours dans les établissements de natation et d'activités aquatiques d'accès payant. 16 juin 1998
16. Arrêté du 27 mai 1999 relatif aux garanties de techniques et de sécurité des équipements dans les établissements de baignade d'accès payant.
17. Circulaire n°2000-075 du 31 mai 2000. Sorties scolaires. Test nécessaire avant la pratique des sports nautiques.
18. Arrêté du 18 janvier 2002 modifiant l'arrêté du 7 avril 1981 modifié fixant les dispositions techniques applicables aux piscines.
19. Circulaire no 2004-139 du 13 juillet 2004 modifiée par la circulaire no 2004-173 du 15 octobre 2004. Enseignement de la natation dans les établissements scolaires du premier et du second degré.
20. Arrêté du 9 juillet 2008 fixant le programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.
21. Arrêté du 15 mars 2010 portant création du certificat de spécialisation « sauvetage et sécurité en milieu aquatique ».

22. Circulaire n° 2010-191 du 19 octobre 2010. Enseignement dans les premiers et seconds degrés.
23. Circulaire n° 2011-090 du 7 juillet 2011. Enseignement dans les premiers et seconds degrés.
24. Arrêté du 25 avril 2012 portant application de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles fixant les conditions particulières d'encadrement, d'effectif et de pratique de certaines activités physiques se déroulant en accueils de loisirs, séjour de vacances et accueils de scoutisme.
25. Arrêté du 9 juillet 2015 relatif à l'attestation scolaire « savoir-nager »
26. Arrêté du 9 septembre 2015 relatif aux conditions préalables de pratique dans les établissements d'activités physiques et sportives mentionnées aux articles A. 322-42 et A. 322-64 du code du sport.
27. Arrêté du 23 octobre 2015 relatif au certificat d'aptitude à l'exercice de la profession de maître-nageur-sauveteur
28. Décret n° 2017-766 du 4 mai 2017 relatif à l'agrément des intervenants extérieurs apportant leur concours aux activités physiques et sportives dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.
29. Circulaire n° 2017-127 du 22 août 2017. Enseignement de la natation.
30. Circulaire interministérielle n° 2017-116 du 6 octobre 2017 Encadrement des activités physiques et sportives dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.