

# L'EPS et le savoir nager

## à l'école maternelle, à école élémentaire et au collège

### 1/ La notion de politique publique :

Tenter de poser la question du savoir-nager, suppose préalablement de définir préalablement la notion de politique publique et la réflexion autour des conditions effectives de sa mise en œuvre et l'analyse de ses fragilités.

#### 1.1 / La notion de politique publique et sa définition

Parmi de nombreuses définitions de la notion de politique publique, la définition retenue est celle des chercheurs de référence : Yves Meny et Jean-Claude Thoenig. Elle précise qu'une politique publique « se présente sous la forme d'un programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou un espace géographique »<sup>1</sup>. Ces auteurs proposent de retenir cinq critères permettant d'identifier une politique publique :

- Un ensemble de **mesures concrètes** qui constituent la « *substance* » d'une politique ;
- Des décisions de nature autoritaire fixant l'énumération de **critères d'accès aux droits** ;
- Son **appartenance à un « cadre général d'action »**, et non à des mesures isolées.
- **L'identification d'un public destinataire** ou qui sera affecté par la politique publique en question
- **L'identification de buts ou d'objectifs à atteindre.**

Application de ces critères à l'étude du savoir-nager comme exemple de politique publique:

- **Le but** est clair : l'accès au savoir nager est un objectif d'éducation attesté inscrit dans les programmes d'enseignement obligatoire et garanti par **l'attestation scolaire du savoir nager**,
- **l'identification d'un public destinataire** est réelle (pour le MENJ) : les élèves en situation d'obligation de scolarisation (ceux âgés de trois à seize ans),
- **son appartenance à un programme d'action**, est identifiable : l'Education nationale offre un enseignement obligatoire en Education physique et sportive
- **des critères d'accès au droit sont précisés** : une inscription dans une école, un collège, un lycée, public ou privé sous contrat d'association, ou une scolarisation au domicile attestée.
- **Des mesures concrètes, définies par les arrêtés** encadrent les volumes et programmes d'enseignement

Au regard de la définition prise en référence, le savoir-nager, compétence à acquérir au cours de la scolarisation obligatoire peut être analysé comme exemple de politique publique d'enseignement.

#### 1.2 / La question de la politique d'Etat ou des politiques publiques ;

Le passage d'une politique d'Etat central à une politique publique décentralisée, provoqué par la promulgation des lois de décentralisation de 1983, pose autrement la question de la politique publique, obligeant les différents niveaux de l'Etat à une répartition des compétences. L'Education nationale n'y échappe pas, ayant prérogative de décision sur les obligations scolaires dédiées aux enfants de 3 à 16 ans, sur les contenus de la formation et la rémunération des personnels enseignants et administratifs du MENJ ; la charge relative aux espaces scolaires et équipements matériels, revient aux collectivités territoriales décentralisées. Ainsi, une politique publique centralisée, souvent nommée politique d'Etat se ramifie en « **politiques publiques associées** », introduisant une forme de pouvoir hiérarchique partagé entre les personnes morales, Etat central, Région, Département, Commune et intercommunalités. (V Lemieux, 2001)

La politique publique en matière d'éducation au savoir-nager, pose directement la question traitée par V. Lemieux, celle de la répartition des ressources : « *Les politiques de centra-décentralisation sont à certains égards des politiques publiques comme les autres, c'est-à-dire des tentatives de régulation de situations qui présentent des problèmes de distribution des ressources* ».

La notion de politique d'Etat, très facilement perceptible dans l'histoire du siècle précédent, sous les IV<sup>ème</sup> et V<sup>ème</sup> Républiques, à travers chacun des plans, quadriennaux ou quinquennaux, est aujourd'hui moins facile à cerner, plus conjoncturelle, de périmètre d'action plus réduit, à leviers d'action multiples, et plus difficile à mobiliser pour conduire une offre égalitaire.

Directement en lien avec notre sujet, l'exemple suivant va poser la question du **comment aujourd'hui conduire aisément une politique publique conduite jusqu'à son terme ?**

La politique d'Etat conduite sous le IV<sup>ème</sup> Plan (1958-1962) a mis en avant des axes de priorité visant : le secteur hospitalier, les autoroutes et télécommunications, l'éducation nationale. Dans un contexte politique et social de décolonisation française, elle devait répondre à une nécessité d'accueil massif de populations, au développement économique au cœur des « Trente Glorieuses » selon Jean Fourastié (1979). A côté de ces déclencheurs, sociaux, politiques, etc. ; un déclencheur conjoncturel a pris une place décisive.

Lors du IV<sup>ème</sup> Plan, face à la débâcle sportive française aux Jeux olympiques de Rome de 1960 (5 médailles pour la France 124 pour l'URSS), sous l'autorité du Président de la République Charles De Gaulle, en lien avec le doublet ministériel Louis Joxe-Maurice Herzog, le choix est fait de promouvoir une politique d'Etat, de réorganisation, d'émancipation sociale et de rayonnement français, « *L'objectif principal est de doter le sport français d'une politique de soutien, de planification, de détection, et de formation afin que s'accroisse le prestige de la France dans le monde* ». Elle vise également à : « *définir la place que doit occuper le sport dans la vie de l'individu et de la nation et déterminer les conditions permettant d'atteindre les objectifs ainsi dégagés* ».

Dès octobre 1960 au cœur même du IV<sup>ème</sup> Plan, les moyens de mise en œuvre sont inscrits dans le «**Plan Joxe- Herzog** » (Education nationale, Jeunesse et sport). Il conduit à la construction d'équipements sportifs et socio-éducatifs.

Ce plan est réalisé en deux lois-programmes de 1961 à 1971 suivies d'une troisième 72-77, dont la première (1961-1965), suffit à **donner l'échelle d'action** : par exemple, la multiplication des réalisations de piscines par un facteur trois.

**Tableau d'ouverture du nombre de piscines (Source AE-EPS)**

	Réalisations de piscines	Delta avant les lois-programmes
1957	357	<b>+ 159</b>
1960	516	
<b>Première Loi-Programme concernant les piscines</b>		
1961 -1965	1066	<b>+ 550</b>

**Conclusion** : l'exemple présenté témoigne d'une politique publique clairement définie, qui recouvre non seulement une **orientation des visées d'une politique d'Etat**, son **adossement à une stratégie de mise en œuvre** de moyens, et à une identification **d'objectifs précis**.

Aujourd'hui, une double question se pose : d'une part sur le fond, de la **nécessité de proposer un plan d'équipements sportifs**, et sur la forme, l'existence **des moyens** réels de le réaliser au regard du partage des responsabilités entre les strates d'un Etat, central, régional, départemental, communal, disposant de prérogatives spécifiques, sous arbitrage des préfets de Régions.

## 2/ Une politique publique est-elle perceptible dans le cadre de l'Enseignement de l'EPS dans les, premier et second degrés ?

### 2.1/ L'EPS et son cadre disciplinaire unique du CP à l'université

L'éducation physique et sportive (EPS) dans l'enseignement obligatoire a une finalité explicite : « **former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble** ». Elle concourt avec les autres disciplines à la réussite des élèves au sein de l'École du socle et définit des **objectifs généraux** qui y concourent. Elle promeut une éducation par son corps, pour éclairer les rapports entre la pensée et l'action, le langage corporel et les langages de l'homme conduisant au passage dialectique du savoir-dire/au savoir-faire, de la planification à l'action, de l'action à son analyse et à sa formalisation. Elle permet également de confronter l'élève au sens, à la place et à la fonction de la pratique corporelle, dans le rapport de l'individu aux autres, mais aussi aux pratiques sociales « de son temps et son pays » pour paraphraser Emile Durkheim, en matière d'éducation.

Derrière la finalité, le cadre disciplinaire identifie les **Cinq compétences générales** suivantes.

<b>Compétences générales EPS</b>	Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps
	S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre
	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités
	Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière, raisonnée et raisonnable
	S'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain

Pour atteindre ces compétences générales, elle offre **3h hebdomadaires d'enseignement dans le premier degré aux cycles 1,2, et 3**. Pour le **second degré elle offre 4 h en classe de 6<sup>ème</sup> et 3 h dans le cycle 4**.

Elle confronte l'élève du premier degré et du second degré à **quatre champs d'apprentissage**, qui constituent **quatre classes de problème à savoir résoudre** pour devenir chez l'élève **quatre compétences disponibles** qui offrent à l'élève **un pouvoir d'agir** et une capacité à **se situer dans ce monde**.

Ainsi, pour les cycles 2, 3 et 4, voici les quatre champs d'apprentissage :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée (**natation**)
- Adapter ses déplacements à des environnements variés (**savoir nager**)
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

Cette unité du cadre conceptuel de l'EPS est identique pour toute la scolarité obligatoire. Il établit, un véritable curriculum de formation en crescendo de compétence.

### Le cadre spécifique de l'enseignement à l'école maternelle

Arrêté 18 2 2015 délimite une approche globale de l'enfant dans ses dimensions, cognitive, affective, sociale et motrice. En voici la preuve/ :

#### Les cinq domaines d'apprentissage

- **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions**
- **Agir s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique**. au moyen de: séances quotidiennes de 30 à 45'. Organisées en cycles pour consolider, organiser les explorations, et permettent des conquêtes motrices, un développement, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel.
- **Agir s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques**
- **Construire les premiers outils pour structurer sa pensée**  
Construire le nombre pour exprimer les quantités, le nombre qui devient un outil de mesure  
Construire des premiers savoirs et savoir-faire avec rigueur
- **Explorer le monde**

**Le temps** (premiers repères temporels, repère sociaux (jour, semaine, chronologie, durée))  
**L'espace** (faire l'expérience de l'espace, représenter l'espace, découvrir les différents milieux)  
**Explorer le monde du vivant, de la matière.**

## 2.2 / le savoir nager et l'enseignement en et par l'EPS

### 2.2.1. Un enseignement obligatoire qui bouscule et qui suppose de construire une aisance dans le milieu puis une aisance de déplacement dans ce milieu.

- **Au cœur des obligations scolaires** Le code de l'Education (article D. 312-47-2) et le décret 2015-847 du 9.07.2015 définissent l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN) et fixent son obtention comme objectif pour tous les élèves, soit au terme de la classe de sixième, au plus tard à la fin du cycle 3. L'acquisition du savoir nager est une priorité au cycle 2 et un attendu de fin de cycle 3.
- **Au cœur des enseignements obligatoires**  
Le savoir nager est inscrit au cœur du curriculum de **formation obligatoire en EPS 1538h** (288h d'EPS du C1, 550h de l'élémentaire, 700h du second degré). Cycle 2, Cycle 3, Cycle 4 Conformément à l'arrêté du 9 juillet 2015, l'Attestation scolaire du savoir nager est délivrée au terme de la scolarité obligatoire.
- **Au cœur d'un champ d'apprentissage** : le savoir nager est classé dans le champ d'apprentissage en environnements variés et incertains et non de la performance mesurée. Ce choix se fonde sur la **conduite effective que déploie l'élève non-nageur**, sans rapport avec celle du nageur qui cherche à nager vite ou longtemps.
- **Au cœur du champ des apprentissages exploratoires en maternelle et d'un milieu imposant une construction nouvelle**, l'élève construit un repérage dans l'environnement, une maîtrise respiratoire, un équilibre horizontal et non vertical déjà disponible, une motricité spécifique pour déboucher sur une **Aisance aquatique**.

### 2.2.2 /De la réussite importante de l'accès des élèves au savoir nager à un constat d'inégalité d'accès au savoir nager : exemples des cas des académies de Lyon et Créteil

#### ❓ S'appuyer sur une réussite pour aller de l'avant

L'accès au savoir nager dans le curriculum de formation entre le Premier et le second degré doit être apprécié tout d'abord comme une réussite, mais relative : **un taux de collèges de plus de 80%** qui inscrivent le savoir nager dans leur projet pédagogique EPS de leur établissement et de **72% des écoles** en font tout autant la **maternelle** restant beaucoup plus basse avec **30%**.

On peut donc conclure **qu'il existe une continuité entre la politique publique** traduite dans les **programmes d'EPS et leur déclinaison locale** en moyenne dans **75% des Ecoles et collèges**.

#### ❓ Les effets de cette politique sont directement évaluable :

**En fin de cycle 3 de formation, (fin de classe de 6<sup>ème</sup>) 76% des élèves ont validé leur savoir-nager** avec délivrance de l'ASSN.

Au terme du CM2 c'est-à-dire la fin de l'enseignement primaire, déjà ou seulement selon l'interprétation **52 à 57% des élèves ont validé leur ASSN** et donc 43% encore de non-nageurs sont identifiés. **En fin de classe de 6<sup>ème</sup>, la moyenne atteint 76%**. La classe de Sixième présente un taux de contribution à la réussite + **19 % de nageurs**. **Le taux d'échec d'apprentissage en sixième s'élève** encore à près de **16% de non nageurs** et à **10% de non évalués** (absents, inaptés, sans ligne d'eau). En l'absence de données nationales, la comparaison entre deux académies significatives de Lyon (plus rurale) et de Créteil, témoigne de pourcentages très proches d'élèves ayant validé leur ASSN, malgré des volumes d'élèves ayant passé les tests sensiblement différents : 41010 à Créteil contre 30006 pour Lyon

**Tableau de comparaison des élèves ayant validé leur ASSN en fin de 6<sup>ème</sup>**

GAR+FILL	Effectif testé fin C3	% Validation / testés
ACADEMIE De Créteil	<b>41019</b>	<b>76%</b>
ACADEMIE de LYON	<b>30006</b>	<b>74%</b>

**Les élèves non-validés au savoir nager ne sont pas nécessairement des non-nageurs**

*Exemple pour l'académie de Lyon*

GAR+FILL	Effectif ayant passé	% Validation	Nbre d'élèves validés	% Echec	% Inaptes	% Absents	% Sans accès
ACADEMIE	30006	<b>73,735</b>	22125	<b>15,94</b>	2,98	2,35	3,28

16% d'échec au test et 10% des élèves qui ne peuvent être évalués dont 3 % qui n'accèdent pas

**Il convient donc de différencier les pourcentages d'élèves non détenteurs de l'ASSN (test de savoir-nager) du pourcentage des non-nageurs.** Seule l'étude fine des élèves ayant échoué peut servir de référence. Seules quelques académies comme Lyon identifient clairement ce **volume d'élèves** à près de **16% sur les 26 % de non-validés (absents, inaptes, élèves sans accès aux lignes d'eau).**

**🔍 Une réussite certes, mais des inégalités selon les territoires**

La question de l'inégalité de maîtrise du savoir nager selon les territoires met en partie à mal la finalité d'une politique publique.

Sur les 100 % du public cible identifié dans la politique publique ; le pourcentage d'élèves qui **accèdent au savoir nager en fin de cycle 3** (fin de classe de 6<sup>ème</sup>), est selon les moyennes académiques disponibles compris entre **70 et 77%**. Ces inégalités de réussite entre académies, s'accroissent entre les **départements d'une même académie**, la fourchette de dispersion étant comprise entre **70% et 83%** (cf. l'exemple de l'académie de Lyon).

GAR+FILL	Effectif ayant passé	% Validation	Nbre d'élèves Validés	% Echec	% Inaptes	% Absents	% Sans accès
ACADEMIE	30006	<b>73,735</b>	22125	<b>15,94</b>	2,98	2,35	3,28
Ain	7397	<b>70,745</b>	5233	12,383	2,28	2,04	9,11
Loire	6796	<b>76,545</b>	5202	14,435	2,53	2,18	2,40
Rhône	4357	<b>83,314</b>	3630	10,122	3,08	1,29	3,08
Lyon Métro	11456	<b>70,356</b>	8060	<b>21,343</b>	3,66	3,05	0,12

*Le savoir nager dans l'académie de Lyon (Données académiques 2018)*

On retiendra **qu'au terme du cycle 3 de formation** (fin de 6<sup>ème</sup>) que la politique publique conduite au sein de l'Education nationale à propos du savoir nager, se traduit en moyenne par **un accès de 76% d'une cohorte à un savoir nager validé par l'ASSN.** Derrière cette réussite significative, apparaissent **les inégalités d'accès au savoir nager entre les départements d'une même académie, qui atteignent plus de 10% du taux moyen.**

**Enfin, les données finales pour la classe de 3<sup>ème</sup>, sont rarement disponibles, même si les chiffres officiels du savoir-nager, concernent une compétence pourtant attendue en fin scolarité obligatoire.** La DEPP serait à ce sujet un appui essentiel pour établir un niveau national de maîtrise du savoir nager.

### 3/ Apprendre le savoir nager : au-delà de l'impossible méthode unique, une proposition de conception de l'apprentissage en EPS et une libre organisation du processus par l'enseignant

L'enjeu réflexif ici proposé est centré sur l'organisation par l'enseignant de la confrontation entre le sujet qui apprend et l'objet savoir-nager à apprendre.

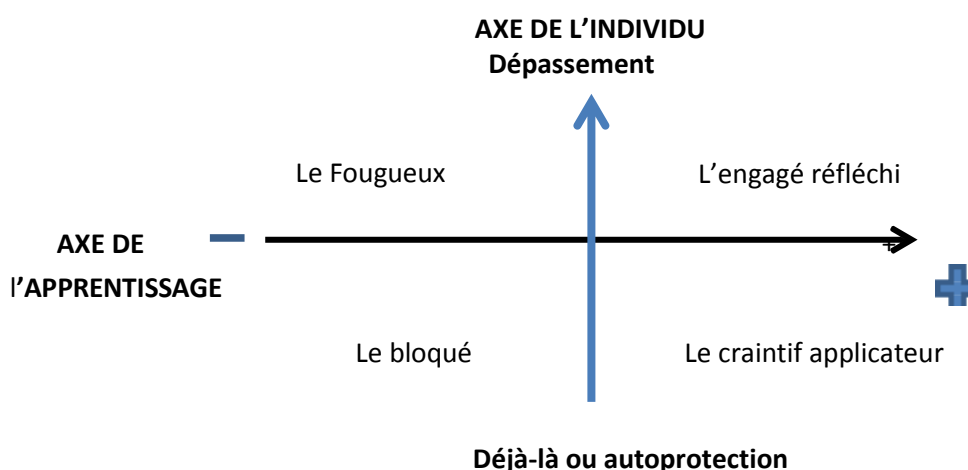
Au regard des programmes de maternelle, des programmes d'EPS des C2, C3, C4 l'apprentissage du savoir-nager doit traiter **les conditions d'appropriation des connaissances par l'élève.**

#### 3.1 / La nature de l'activité provoquée chez l'élève au sein de ses apprentissages

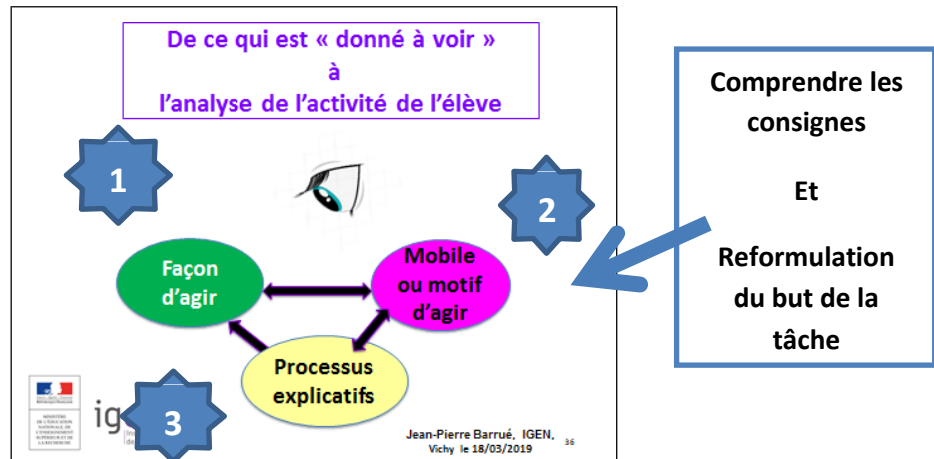
Les perspectives défendues aujourd'hui par les neurosciences, d'un traitement probabiliste par le cerveau des informations perçues, comparées avec le « déjà-là » disponible, conditionne le sens perçu et « l'engagement actif » de l'élève selon S. Dehaene (2019), J-P Lachaux (2013). Elles rejoignent parce que les frontières sont aujourd'hui perméables, celles des sciences humaines en ergonomie à l'accroissement du « pouvoir d'agir » (Y. Clot 2008, 2017) (J-P Barrué 2018), psychologies cognitive, sociale et développementale (constructivisme post piagétien) (O. Houdé 2014), attentives aux focales spontanées d'attention (J-F Lachaux 2018) chez l'élève et leur enrichissement, à l'écart entre réussir et comprendre, etc. . Dans ce contexte de données scientifiques coordonnées et complémentaires, l'enseignement de l'EPS suppose de concevoir l'apprentissage comme **la confrontation d'un sujet dans son entièreté à un objet d'apprentissage dont il perçoit une version de la réalité** (qui le bloque, l'éclaire ou le stimule) et qui doit par engagement délibéré (total ou limité) s'approprier la **part incontournable qui constitue le « savoir à savoir » (Y. Chevalard 1985).**

Les programmes de la maternelle abordent les cinq domaines d'apprentissage, comme des espaces d'exploration, de réalisation, d'appropriation, de manipulation des connaissances, liant le cognitif, l'affectif, le social et le moteur.

Les mécanismes « d'engagement actif » (S. Dehaene 2013, 2018) des enfants de cette classe d'âge (petite enfance), dans leur rapport au milieu environnant, ont été identifiés par Mary Ainsworth dès 1973, puis Ainsworth et Bowlby (1982) puis C.M. Parks (2006). C'est à partir de la **théorie de l'attachement** puis de la notion de « **base de sécurité** », conduit l'individu en situation d'apprendre soit à « **s'auto-protéger** » soit à « **s'auto-dépasser** ». La situation d'apprentissage ne doit pas conduire à un simple positionnement sur un axe de l'échec à la réussite mais à l'intérieur d'un des quatre cadrans, qui témoignent chacun d'une conduite spécifique, et qui définissent quatre voies d'apprentissage différentes. (Barrué 1991).



Ces conduites d'engagement invitent donc à analyser l'activité motrice de l'élève suppose donc de mobiliser trois plans d'analyse : ce qui est donné à voir, la compréhension du motif d'agir, et la mise en jeu des processus affectifs, sociaux, cognitif, neuro-moteurs, didactiques.



Ainsi, l'apprentissage en EPS suppose d'analyser non seulement les observables mais les motifs qui conduisent l'élève à faire, soit ce qui est attendu, soit ce qu'il comprend de ce qu'il a à faire soit enfin, ce qui lui est possible de faire. L'apprentissage du savoir-nager est tout particulièrement concerné par cette approche de la conduite de l'élève.

#### 4/ La question des outils d'évaluation de l'effet des politiques publiques : exemple du savoir nager

Il est aisé de constater dans la revue de littérature, les quatre types d'outils en usage pour évaluer le « savoir-nager au sens large », clairement rappelés dans le rapport conjoint MS et MENJ 2019.

**Niveau 1 Le test d'aisance aquatique** ou Test ACM, Il évalue de manière mélangées deux registres distincts : des capacités de, chute, flottaison, nage subaquatique, nage sur 20m

**Commentaire** : il n'identifie pas seulement « l'aisance aquatique stricto sensu » mais un niveau de maîtrise de la **capacité de nage**. Il est proposé de **dissocier les deux exigences** :

- **l'aisance aquatique** a été définie dans le résumé. Ce niveau de maîtrise correspondrait bien à une étape cruciale d'enrichissement moteur, propédeutique à la réussite de l'apprentissage d'un savoir nager. Ce niveau pourrait être proposé aux élèves des cycles 1 et 2 de l'Ecole (aux 30 % des maternelles et CP non- initiés).

Je laisse le soin aux experts de détailler les arguments scientifiques issus des différents champs scientifiques pour présenter les fondements d'un enrichissement progressif des structures neuronales et neuro-motrices, connus depuis les années 1970 J. Bruner (1970), M.A. Robertson (1977), 1979 V. Seefeldt (1979, expliqué par les neurosciences, qui n'ont infirmé que l'existence d'une linéarité des étapes. (Houdé et Borst 2018)

- **Le « nager 20 m en aisance aquatique »** qui imposerait en sus un déplacement de 20m, qui orienterait le travail vers le cycle 2 et ensuite au cycle 3 l'aisance et les nages ventrale et dorsale.

L'ambition de faire accéder au test ACM, cette classe d'âge d'élèves parmi les 30% des classes maternelles plus les CP novices, **semble peu favorable à une réussite du plus grand nombre**, au regard des connaissances aujourd'hui disponibles sur la motricité de l'enfant.

#### **Niveau 2 le test de scolaire de ASSN et le Sauv'nage.**

La comparaison entre deux tests du savoir nager offerts par le Ministère de l'Education nationale et le ministère des sports (l'ASSN et du sauv'nag), présente un **taux de recouvrement des actions composant le test de 10/12, soit 83%**.

**Puisqu'au terme de la comparaison, il existe 83% d'identité entre les deux tests, il est difficile de ne pas concevoir la possibilité de les unifier.**

**Niveau 3 : « le savoir se sauver »** Souligné par le Rapport Maudet-Eloi-Roux, le savoir-nager n'équivaut pas au « savoir se sauver » dans n'importe quel milieu aquatique. L'enseignement obligatoire en EPS aborde uniquement le savoir-nager et la natation de vitesse ou longue. Dans les cas de pratique de nage ou de navigation en eau vive, elle s'appuie sur la réglementation spécifique en vigueur et fait passer le « **test anti-panique** » encore non abrogé.

**Niveau 4 : le test du « savoir sauver autrui »**, n'est pas un enseignement obligatoire en EPS. Il n'est évalué qu'au niveau 4 de qualification, **pour des élèves volontaires** ayant choisi l'épreuve de sauvetage aquatique. La distance de nage de 200 m, surtout la recherche aquatique et le transport d'un mannequin, rendent l'exigence bien supérieure au savoir-nager exigible.

Le curriculum de formation et de qualification au savoir-nager proposé par l'EPS obligatoire présente un crescendo d'exigences suffisant pour le public scolaire. Les demandes de niveaux supérieurs, sont assurées dans le cadre du sport scolaire, des sections sportives scolaires et enfin hors l'école.

## 5/ Conclusions et propositions

La **politique publique en matière d'accès au savoir-nager, si elle peut être évaluée positivement en matière de résultats, n'en reste pas moins en partie inégalitaire.**

La réussite ne saurait être expliquée uniquement par le travail des enseignants, mais par la contribution des co-acteurs de l'apprentissage sur temps scolaire, ou hors temps scolaire. **La question de la coordination des contributions des différents acteurs est à mes yeux, beaucoup plus essentielle que l'origine d'une réussite poly factorielle**, scolaire, civile, familiale ou personnelle.

Le lecteur est invité à lire ces quelques **prospectives et chantiers à conduire**:

- Construire un curriculum scolaire partagé avec les partenaires, de crescendo de compétences aquatiques pour passer de l'adaptation de l'individu au milieu aquatique « **aisance stricto sensu** », à « **l'aisance en déplacement long** », au « **savoir nager unifié** », à « **faire de la natation** », à « **savoir se sauver** » et « **savoir sauver autrui** » et en « **devenir un professionnel** ».
- **Plaider pour un bilan annuel national scolaire des diplômés au terme de la classe de 6<sup>ème</sup> et obligatoirement au terme de la scolarisation obligatoire en fin de 3<sup>ème</sup>.** La DEPP pourrait à être le garant de ce suivi, relevant de la formation du citoyen au cours de sa scolarité obligatoire.
- Plaider pour **réduire les inégalités d'accès au savoir-nager** encore très fortes selon les communes et les départements. Plaider pour **un développement des infrastructures aquatiques et une vision coordonnée de l'accès à celles-ci**, régionalement, départementalement et localement, permettant à chaque citoyen de construire son parcours aquatique pour « **savoir nager et se sauver** ».
- Dans le Premier degré, inciter **fortement les enseignants à assurer les enseignements en EPS et relatifs au « savoir nager » et tout particulièrement ceux de « l'aisance aquatique stricto- sensu »**. Le rôle essentiel joué par l'attachement à la personne qui assure la continuité des apprentissages en constitue en argument majeur pour l'enseignement en maternelle et CP.
- Doter les enseignants de tous les degrés d'enseignement, d'un **modèle d'analyse de l'activité de l'élève afin de ne pas les laisser s'aveugler par les observables moteurs** et les former à les dépasser **pour ajuster les voies d'apprentissage** les mieux adaptées au groupe concerné.



### **Bibliographie restreinte**

- Thoenig, J-C (2014). *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, 4<sup>e</sup> édition, Presses de Science Po,
- Mény, Y, Thoenig, J-C. (1989). *Politiques publiques*, Paris, PUF,
- Lemieux, V (2001). *Décentralisation, politiques publiques et relations de pouvoir*. Montréal, PUM.
- Borotra, J. (1964) « *Essai de doctrine du sport* »,
- Leboulch, J (1998). *Le Corps à l'école au XXI<sup>e</sup> siècle* PUF.
- AE-EPS, ZORO J (1986). « 150 ans d'EPS ». PP (218-225)
- Remond, R. (1988) *Notre siècle 1818-1988*. Fayard Ed
- Maudet, T, Eloi-Roux, V (2019) Rapport N° 2019-I-09 N° 2019-051, « Pour une stratégie globale de lutte contre les noyades » (2019), pp30-31.
- Enquête 2016 pour l'académie de Créteil (Pack-EPS et DSDEN 77.
- Enquête Académie de Lyon données 2018, IA-IPR EPS et Dasen 02, 42, 69.
- Clot, Y 2008, (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF
- Barrué, J-P (1991) *Actes de l'université d'été Université de Grenoble* Ed
- Barrué, J-P (2018). *Le travail personnel de l'élève*. CANOPE Ed
- Lachaux, J-F (2014). *Le cerveau attentif*. Odile Jacob Ed
- Lachaux, J-F (2018). « *L'attention* » in *Le cerveau et le apprentissages* in Houdé, O et Borst, G Bruner, J.S (1970) : *The growth and structure of skill* in K.J Connolly (Ed) *Mechanisms of motor skill development*, New-York, Academic Press
- Seefeld, V., (1979). *Developmental motor patterns: implications for elementary school physical education*. In Nadeau, C.H, *Psychology of motor behavior and sport*. Champaign, Human Kinetics Publishers.
- Dehaene, S. (2018) *Apprendre*. Odile Jacob Ed
- Houdé, O., (2014), *Le raisonnement*. Paris PUF
- Houdé, O., Borst, G. (2018) : *Le cerveau et les apprentissages*. Paris, Nathan.
- Ainsworth, M. Stayton, D. J., Ainsworth, M. D., & Main, M. B. (1973). *Development of separation behavior in the first year of life: Protest, following, and greeting*. *Developmental Psychology*, 9(2), 213–225