

Natation : ce qui s'est enseigné

Thierry Terret Maître de Conférence- IUFM Lyon

Cet article a été publié dans le [Contre-Pied n°7 « Utopistes nageons », 2002](#) et est [accessible sur le site du Centre EPS et Société](#)

Thierry Terret nous livre une histoire de l'enseignement de la natation de 1880 à 2000 : qu'elle ait été disciplinaire, utilitaire, sportive, ludique, récréative, l'histoire des conceptions du savoir nager révèle celle des contenus d'enseignement.

En 1997, à l'occasion des entretiens de l'INSEP consacrés à la natation, nous avons envisagé une histoire de son enseignement organisée autour de cinq questions basiques - pourquoi ? quoi ? comment ? où ? qui ? - afin de mettre respectivement en évidence les transformations des enjeux de l'enseignement de la natation, de ses contenus, de ses procédures pédagogiques et didactiques et des conditions matérielles et humaines de sa mise en œuvre (1). Notre projet est ici de reprendre plus particulièrement les questions du « quoi ? » et du « pourquoi ? ». En effet, ce qui s'est enseigné en natation dans le cadre de l'école républicaine depuis un peu plus d'un siècle a souvent été présenté comme une succession de méthodes que le législateur a retenues comme obligatoires ou qu'il a fortement recommandées à certains moments. Ce type de perspective historique, à laquelle ont sacrifié des auteurs aussi différents que Raymond Catteau, Patrick Pelayo, ou nous-mêmes, soit pour développer les caractéristiques particulières d'une méthode (2), soit pour présenter leur enchaînement diachronique (3), pose cependant le problème - classique en histoire - de la survalorisation du modèle légitime. En d'autres termes, ces approches tendent à occulter la diversité des propositions pour ne retenir que celles qui, pour des raisons qui peuvent être politiques, économiques ou plus strictement pédagogiques, sont institutionnellement imposées.

Après avoir « périodisé » la manière dont un savoir nager est défini en trois grands temps que nous avons initialement qualifiés de natation gymnique (1882-1914), natation utilitaire (1914-1959) et natation sportive (1962-1986) (4), nous en sommes arrivés à affiner ce premier travail par l'exégèse de cinq phases constituant autant de modèles dominants pour la natation scolaire : si, de 1880 à 1914, la natation peut toujours être perçue comme fondamentalement « disciplinaire » et, de 1918 à 1959, « utilitaire », il nous semble que la période suivante doit être scindée en une natation « sportive » de 1960 à 1977, une natation « ludique » de 1977 à 1989 et une natation « de loisir » de 1990 à 2000. Pour autant, cette histoire ne saurait cacher les tensions, voire les contradictions, qui ont traversé chacun des contextes au regard de ce que nager veut dire. Les mettre en valeur, c'est tout simplement contribuer à relativiser les définitions générales du savoir scolaire, non seulement dans l'histoire - ce qui n'est pas sans parfois dédouaner de toute attention à la subjectivité du moment que l'on vit - mais encore au sein même de chacune des sociétés que l'on décrit, y compris - et surtout - celle dans laquelle on se situe.

Une natation disciplinaire (1880 -1914) : la patrie, l'hygiène ... ou l'utilité ?

Quand la natation est rendue obligatoire par le législateur (5) au moment où, plus généralement, la question de l'éducation physique et de l'éducation tout court de la jeunesse française se pose d'une manière apparemment plus démocratique, sa définition même se heurte manifestement à moins de problème que les conditions concrètes de sa mise en œuvre (espaces aquatiques, personnels ...). Prisonnière de l'enjeu revanchard qui anime alors les débats, il va de soi qu'elle sera d'abord patriotique et, secondairement, sécuritaire et hygiénique. En somme, l'enseignement de la natation

devra d'abord permettre, le jour venu, de traverser le Rhin afin de repousser l'envahisseur. Il devra ensuite conduire les jeunes français à transformer leur rapport à l'hygiène en les habituant tout simplement à l'eau. Il devra enfin contribuer à la mise en ordre des corps et des esprits en renforçant le contrôle de soi et la discipline. En réalité, ces ambitions qui semblent a posteriori relativement cohérentes, ne se retrouvent pas à l'identique dans les contenus d'enseignement.

Envisageons d'abord la position officielle. Devant l'absence de modèles pédagogiques pour un collectif, le législateur prend appui sur la méthode développée à l' Armée par d'Argy, un élève d'Amoros. Son intérêt est de faire de la natation un assemblage de mouvements, mouvements dont la tradition de la gymnastique a alors déjà largement vulgarisé le travail didactique de rationalisation et qui, en instrumentalisant le rapport au savoir, facilite le contrôle de maîtres peu habitués au contact de l'eau et à la gestion d'un groupe dans un espace non balisé. En effet, comme l'affirme d'Argy, « jusqu'à ce jour, on s'est borné à enseigner la natation dans l'eau, sans s'occuper préalablement de faire apprendre à terre les mouvements de la locomotion dans l'eau » (6). Dès lors, savoir nager consistera à pouvoir reproduire des séquences de gestes en position verticale d'abord, puis allongé sur un chevalet ou un banc ensuite, dont, au-delà du symbole, la géométrie reprend généralement la mécanique du déplacement de la grenouille. Bien que le manuel de 1891 distingue nettement les « mouvements élémentaires à sec » et les « mouvements dans l'eau », faisant de la natation une gymnastique de développement et une gymnastique d'application (7), seuls les premiers sont valorisés dans la mesure où « les élèves ne seront conduits au bain que lorsqu'ils sauront parfaitement exécuter les exercices préparatoires » (8).

Cette position, défendue dans les éditions successives des programmes et manuels officiels - voire même au sein des instances sportives (9) - au moins jusqu'à la première guerre mondiale, est bien évidemment reprise dans l'enseignement. Ainsi, pour les écoles du littoral, les leçons de natation auront bien lieu dans la cour de l'école, tout en étant complétée par une approche théorique sur « les notions d'hygiène des marins » et « l'utilité de la natation » (10). Elle reste cependant insuffisante à définir complètement ce qui s'enseigne. L'observation des pratiques confirme d'ailleurs les distorsions qui les séparent des propositions du législateur (11), en mettant souvent en évidence moins un savoir nager disciplinaire qu'un savoir nager « hygiénique » ou « utilitaire ».

D'une part, la leçon de natation se transforme parfois en une simple séance d'ablutions, bains de pieds ou autre nettoyage plus ou moins complet, dans la mesure où les justifications sanitaires des deux pratiques sont - au moins en partie - identiques et, de plus, incohérentes avec les conditions et les contenus d'enseignement de la natation à terre. Très officiellement d'ailleurs, en Belgique, il est précisé que lorsque le bain de rivière est impossible, « les ablutions sont conseillées en attendant » (12). Cette position peut être considérée cependant comme une forme de contournement de l'apprentissage de la natation.

Plus important, d'autre part, un nombre non négligeable de municipalités parmi celles qui ont réellement mis en place un enseignement de la natation, s'est appuyé sur un personnel spécialisé, en raison de l'incompétence des maîtres. Or ces experts, souvent des mariners, sauveteurs, pompiers ou anciens militaires, ont de la natation une vision plus utilitaire et fonctionnelle que véritablement gymnique et disciplinaire (13). Si l'enseignement octroyé rappelle à certains égards le modèle officiel, si l'on considère l'importance de la reproduction du geste juste comme principal élément d'évaluation, il n'en reste pas moins que dans ces cas, les élèves, tenus au bout d'une perche ou d'un filin, sont pris individuellement par le maître. Les autres, laissés dans une eau peu profonde mais néanmoins sous surveillance, sont invités selon leur propre jugement et sans contrainte à « vivre » l'eau, à s'essayer sur des figures, des techniques ou des déplacements, bref, à faire par eux-mêmes l'expérience de la maîtrise du milieu. Dans ces apprentissages incidents laissés à l'initiative des élèves

et où la dimension ludique pourrait même faire quelque apparition, il va sans dire qu'une hiérarchie existe au regard de l'apprentissage organisé par le maître. « Un maître-nageur se trouve dans chacun des compartiments pour porter secours à ceux qui se trouveraient mal et aussi pour enseigner et diriger les mouvements de ceux qui montrent des dispositions à la natation » (14). Pour autant, on aurait tort de réduire cet essai-erreur à quelque errance de la pédagogie ou aux conséquences naturelles d'une ingénierie qui privilégie les rapports de l'expert avec chaque individu pris isolément. Nous y voyons au contraire l'émergence d'un savoir nager utilitaire dans lequel la fonction fait en quelque sorte l'organe. Par auto-adaptations successives, l'élève transforme ses compétences, le maître jouant alors le rôle d'un censeur qui limite, certes pour des raisons sécuritaires ou disciplinaires, certaines expérimentations.

Du reste, une telle définition du savoir nager, qui fait la part belle à l'expérimentation libre en pleine eau et s'oppose en bien des points au savoir nager officiel, rencontre les propositions de plusieurs auteurs avant la première guerre mondiale, au premier rang desquels on peut assurément placer Antoine Poulailon. Quand celui-ci affirme « qu'on naît nageur » ou « qu'il y a une différence entre savoir nager et être un nageur » (15), sa conception de la natation renoue en toute sérénité avec trois siècles de tradition, en mettant en avant l'éclectisme des positions et des attitudes qu'il s'agit de maîtriser. C'est bien la dimension utilitaire et fonctionnelle qui ressort, dont la lente construction ne peut relever d'un apprentissage au sens classique du terme. « Le véritable nageur est celui qui nage dans toutes les situations, ne se reposant d'une manière que par une autre et qui, ayant beaucoup de chemin à faire et craignant d'être saisi d'une crampe, variera son attitude pour donner de l'action aux muscles qu'il sent près de se raidir » (16). En conséquence, savoir nager ne peut ici se réduire à une technique bien apprise, fut-elle la brasse. Si celle-ci reste fondamentale, Poulailon en décrit 19 autres ; Paul Blache au même moment se contente de 11 (17), mais l'esprit reste le même. On notera enfin que, dès cette époque, annonçant une trilogie passée à la postérité, la description de la « flottaison », de la « respiration » et des « mouvements » est utilisée pour préciser chacune des « manières de nager ».

Quoi qu'il en soit, on peut considérer qu'entre 1880 et 1914, le savoir nager scolaire se définit soit dans sa version officielle comme un ensemble de mouvements à répéter à terre destinés à forger les caractères et discipliner les organismes en vue de la Revanche, soit comme un ensemble de techniques variées (entre 10 et 20 pour caricaturer) incluant la brasse, dont la maîtrise permet de s'adapter aux conditions changeantes du milieu aquatique. D'une certaine manière, l'histoire de l'enseignement de la natation qui va suivre peut se lire dans cette alternative et dans les essais tentés pour la dépasser.

Une natation utilitaire (1918 -1959) : l'adaptation, l'aisance ou l'efficience?

Entre la première guerre mondiale et 1959, la France connaît deux Républiques et un régime autoritaire, sans pour autant modifier radicalement ses options en matière d'éducation physique. Seul le Front populaire, qui pourtant laissera le moins de textes en la matière, a pu nourrir quelques hypothèses plus audacieuses, mais la natation n'y donne pas particulièrement lieu à réflexion. D'une manière schématique, le glissement sensible de l'enjeu revanchard vers l'urgence sanitaire, que ce soit à l'occasion de la rédaction des instructions officielles de 1923, en 1941, 1945 (second degré) ou 1946 (premier degré), fait de l'école en générale et de l'éducation physique en particulier un lieu de remise en ordre physique et morale qui doit régénérer les esprits et redresser les organismes. Ces divers textes demeurent pourtant relativement imprécis quant à la natation scolaire. Son importance est bien relevée, puisqu'elle accède même avec le Premier Commissariat à l'EGS au rang de « discipline de base » (18), mais la description d'un savoir nager reste assujettie aux réflexions des

experts militaires de Joinville qui, à travers le premier tome de la méthode française, ont depuis 1925 la main mise sur la définition légitime de l'éducation physique. Dans la partie natation du règlement de Joinville de 1925-1932 (19) servant de référence à l'institution scolaire sont distingués, d'une part, des nages essentielles et d'évolution (brasse et nage sur le dos), d'autre part, des nages de propulsion ou nages sportives (brasse coulée, over arm stroke, trudgeon, trudgeon crawlé, crawl, dos crawlé). La natation elle-même y fait l'objet d'une claire définition : elle consiste « à flotter, c'est-à-dire à se maintenir à la surface de l'eau pour pouvoir respirer, et à progresser, en prenant appui dans l'eau ». Quant aux contenus d'enseignement de « l'instruction », ils sont élaborés selon trois niveaux de pratique :

- pour les débutants : mouvements de la brasse à sec ; mise en confiance avec l'eau ; progression dans l'eau par la brasse ; étude de la nage sur le dos ;
- pour les nageurs nageant seuls : des exercices de perfectionnement en brasse et sur le dos, et particulièrement la recherche d'objets à des profondeurs croissantes ; l'étude du plongeon simple à faible hauteur et de la chute dans l'eau ;
- pour les nageurs sachant nager la brasse, nager sur le dos et plonger : l'étude du sauvetage ; des parcours et traversées de cours d'eau ; l'étude des nages sportives ; l'étude des plongeurs (20).

Cette option pédagogique témoigne d'une conception dans laquelle le savoir nager officiel n'est plus seulement un agencement de mouvements, mais aussi une gamme technique fonctionnelle. En témoigne notamment pour les débutants la seconde phase, dite de mise en confiance, de même que, tout en confirmant le rôle premier de la brasse (ventrale et dorsale) l'orientation du nageur confirmé vers l'apprentissage du plongeon, du sauvetage ou encore des parcours en traversée. La formation vise bien à doter l'individu d'une culture physique plus polyvalente en situation d'immersion lui permettant d'être adapté à des situations diverses. Que la natation scolaire intègre la séance de plein air en 1945 (c'est-à-dire en dehors de la leçon proprement dite) confirme d'ailleurs cette orientation utilitariste.

Toutefois, la description des gestes dans l'espace et le temps constitue toujours l'essentiel des repères donnés aux maîtres, attestant en cela de l'absence réelle de prise en compte des questions de respiration et d'équilibre. En d'autres termes, on peut résumer le savoir nager officiel de cette longue période comme la maîtrise des gestes caractéristiques des techniques adaptées à la variété du milieu aquatique. A vrai dire, beaucoup partagent la même conception de ce savoir nager qui fait de la brasse la technique fondamentale, le « certificat d'études du nageur » (21), aussi bien pour des raisons hygiéniques qu'utilitaires [P. Boucher (22)], pédagogiques [H. Bouvier, J. Loisel, F. Douville ; F. Gouguenheim ; J. Michel (23)] . . . nationalistes ou historiques (24).

Pourtant, si un consensus existe globalement autour de cette approche, il n'en demeure pas moins des sensibilités différentes que l'on peut rapidement présenter autour de trois options un peu plus radicales sur certains points, l'une dans laquelle le savoir nager est encore plus clairement organisé autour de l'enjeu utilitaire, l'autre dans lequel il suppose une habitude de l'eau qui ne se réduit pas toujours à la maîtrise technique, la dernière, enfin, qui présente quelques exigences relatives à l'efficacité du geste et de la technique et non plus seulement à leur bonne exécution.

Les tenants d'une natation d'adaptation sont nombreux, Georges Hébert constituant un bon exemple de leurs propositions. En 1913, il rédige une « leçon-type de natation » dont il reprendra les grandes lignes en 1959 dans le dernier tome de son œuvre monumentale (25). Le but que l'auteur lui fixe est d'apprendre à l'individu à « devenir apte à exécuter tous les genres d'exercices utilitaires dans l'eau : évoluer de diverses façons, plonger, flotter, porter secours ... et d'autre part acquérir la résistance à la

fatigue et au froid ainsi que l'énergie, le courage, le sang-froid, le coup d'œil, la décision ... et toutes les qualités viriles nécessaires pour opérer un sauvetage» (26). Les contenus d'enseignement constitutif du programme de chaque leçon-type comprennent six types d'exercices éventuellement complétés par des jeux nautiques : plongeurs ; évolutions sur le ventre, sur le dos, en allure lente ou moyenne, en utilisant les nages dites de fond (brasse sur le ventre, brasse sur le dos, nage debout, nage sur le côté) ; flotter ou maintien sur l'eau avec ou sans mouvements ; plongée sous l'eau et nage entre deux eaux ; exercices de sauvetage ; démarrages rapides en utilisant les nages dites de vitesse (coupe ordinaire, coupe à l'indienne, nage rampante). Si la polyvalence technique semble apparemment plus importante qu'à Joinville, il n'en est rien car Hébert fournit également plus loin une hiérarchie dans laquelle, pour se limiter à un seul exemple, la brasse sur le ventre puis sur le dos, ainsi que le plongeur sont les plus utiles et, partant, les premiers à devoir être maîtrisés. Quant aux étapes de l'apprentissage, elles sont là encore identiques à ce que propose la méthode française avec une première phase de mémorisation des mouvements à sec suivie d'un travail en eau peu (puis plus) profonde. Seule différence notable, Hébert n'intègre aucune phase de familiarisation.

Bien qu'il souscrive encore à la brasse analytique - mais en la dépassant rapidement - on peut toutefois considérer qu'Hébert a orienté la natation encore davantage du côté de l'adaptation. Les contenus qu'il suggère dans la partie « nage debout » (rester sur place ; avancer ; reculer ; progresser latéralement ; tourner sur place), en sont une bonne illustration. Et s'il caractérise le sujet sachant nager non par la maîtrise d'un certain nombre de techniques variées, mais par une apnée de 10 secondes en situation d'immersion complète et par la réalisation d'une performance de 3 minutes au 100 mètres, le fait de tenir la distance est ici plus important que le temps lui-même (27). Certains tenants d'un savoir nager utilitaire considèrent cependant que la maîtrise technique n'a de sens que si l'individu a développé dans un premier temps un rapport à l'eau lui permettant de faire réellement appel à ses compétences. Plutôt que de multiplier les répétitions mécaniques de gestes, ils suggèrent de travailler au préalable la connaissance de ses réactions dans le milieu aquatique afin de se familiariser avec elles et de les mieux maîtriser. Certes, les méthodes diffèrent, entre de Lalyman, qui utilise un seau d'eau pour habituer l'apprenti à l'immersion du visage et obtenir une immersion rapide par la suite (28) ou Louis Gauthier, qui propose d'aller chercher une assiette au fond de l'eau à une profondeur de plus en plus grande, afin de donner confiance et pouvoir rapidement se déplacer en immersion (29). Mais le renouvellement est ici important si l'on observe le démarquage opéré au regard du réductionnisme gestuel des approches précédentes. En précisant son « école de la confiance » (30), Guy de Villepion présente par exemple quatre étapes : flotter sur la poitrine, flotter sur le dos, respirer en aspirant l'air par la bouche et en l'expirant sous l'eau par les narines, se mouvoir, étant dans les deux premières positions, à l'aide des battements de jambes, qu'il suggère même de commencer par des exercices permettant de vivre le principe d'Archimède. Bref, savoir nager ne revient plus à connaître des techniques mais, en complément, comme de Villepion l'explique dès 1929, à « acquérir la flottabilité par l'équilibre du corps, la respiration à fleur d'eau, la propulsion en conservant si possible la position horizontale » (31). Avec Schoebel, la familiarisation fera même ultérieurement l'objet d'une rationalisation poussée dont le but est d'obtenir « l'immersion, la flottaison, la coulée ventrale et dorsale » (32).

Du coup, le second intérêt de cette approche est d'autoriser une distanciation par rapport à l'apprentissage initial de la brasse dans la mesure où, précisément, celle-ci favorise l'émergence des voies respiratoires et ne confronte pas l'élève à l'obligation de s'adapter. « On ne saurait recommander la brasse comme nage d'apprentissage car lorsque le nageur s'est habitué, à ses débuts, à garder la tête hors de l'eau et à plier les jambes, il lui sera d'autant plus difficile, par la suite, de s'adapter à la position horizontale de la nage rampante» (33). Et voilà le crawl promu, sous une forme élémentaire, nage d'apprentissage, ce qui n'est pas sans rejoindre les propositions de ceux qui

voient dans la natation autant une forme d'excellence motrice qu'une manière de se tirer d'une situation périlleuse. Parmi celles-ci, la conception de Paul Beulque mérite incontestablement d'être évoquée (34). Mise au point avant la guerre à Tourcoing, elle bénéficie d'une technologie originale sous la forme d'un appareil sustentateur collectif permettant l'apprentissage de la brasse puis des nages de course après une première étape à sec. Rentabilité didactique et efficacité pédagogique consacrent cette méthode qui est reconnue en 1923 méthode nationale par la Fédération Française de Natation et de Sauvetage.

En réalité, cette reconnaissance institutionnelle traduit aussi un accord sur les contenus d'enseignement proposés par Beulque. S'il rejoint les principes joinvillais avec l'apprentissage à sec, analytique et progressif d'une brasse décomposée précédant la mise à l'eau proprement dite, avec puissants appareils sustentateurs, il s'en distingue toutefois, en effet, en renforçant la continuité des techniques fondamentales et de course. Alors que les brasses ventrale et dorsale définissent le nageur dans la méthode française, elles ne sont qu'un prélude aux apprentissages des techniques de course chez Beulque et donnent au débutant la « franchise » qui lui permettra de passer sans hésitation à l'apprentissage du crawl et du dos crawlé (dont la première phase se déroule également à terre) (35). La plupart des défenseurs de la natation sportive intègrent d'ailleurs la brasse au titre de base de l'apprentissage et les nages de vitesse comme nages complémentaires : « La brasse, c'est la marche, l'over arm stroke, c'est le pas gymnastique. Le trudgeon et le crawl, c'est la course. Dès que l'écolier connaîtra la brasse, il devra donc essayer les nages spéciales » (36). Non contents de reconnaître l'importance de la technique du crawl comme contenu d'enseignement à part entière tout au long de l'apprentissage, comme P. Neukomm (37) ou A. Bonnet et G. Radier (38), certains, tel le journaliste Henry Musnik, vont jusqu'à remettre en cause la suprématie de la brasse comme nage de base : « Beaucoup plus que la brasse désuète et complexe, le crawl est la méthode naturelle d'apprentissage de la natation (...). La brasse ne correspond pas à l'instinct du nageur et n'est même pas indispensable pour le sauvetage » (39). Origny, le représentant de la FFNS est encore plus clair : « Abandonnez la brasse et nagez le crawl » (40), lance-t-il en 1926. Savoir nager est devenu une capacité à maîtriser la technique reconnue comme la plus efficace du moment, le crawl.

Une natation sportive (1960-1977) : l'efficience ... ou la sécurité ?

Les années Herzog donnent lieu à la préparation de très nombreux textes relatifs au sport qui incluent la sécurité, les installations, les personnels et la pédagogie. La natation est particulièrement touchée et, en nous limitant à notre objet (41), on en retient que la circulaire n° 65.154 du 15 octobre 1965 relative à la sécurité des baignades donne indirectement une définition du nageur à travers la capacité, donnée comme performance limite pour distinguer les « débutants » des « nageurs », à « effectuer aisément 50 mètres ». Ce texte reste encore d'actualité ; sa permanence témoigne de la force des représentations sécuritaires chez les décideurs et, simultanément, de la pauvreté de leur connaissance sur le sujet.

Mais la position officielle est surtout définie en 1967 dans les nouveaux programmes d'éducation physique dont on sait qu'ils concrétisent la rupture culturelle de la discipline. Si ces textes valident une éducation physique - et donc une natation - à référence sportive, leur analyse montre que la réalité est un peu plus nuancée. En l'occurrence, la description du savoir nager est par exemple cohérente avec celle du texte de 1965 puisqu'un test de 50 mètres y valide les acquisitions et que, confirmant en cela le souci sécuritaire et utilitaire qui prévaut, le niveau 2 inclue un « brevet utilitaire » (42), le niveau 3 le brevet de sauveteur nageur scolaire de la Fédération nationale de sauvetage, le niveau 4 la préparation du brevet de surveillant de baignade et le niveau 5 celui de maître-nageur sauveteur. Certes, les contenus présentés renvoient généralement moins à une capacité à « s'en sortir » qu'à la maîtrise des techniques des quatre nages, des plongeurs et des

virages, le fameux niveau 3 qualifié « d'initiation à la natation sportive » devenant un objectif que même les sixièmes et cinquièmes devront « autant que possible approcher » (43).

Pourtant, la rupture est à vrai dire ailleurs que dans le dépassement de la logique sécuritaire par la logique culturelle (ou dans leur combinaison). En effet, « l'accès aux nages de compétition ne doit pas être recherché par l'apprentissage exclusif de telle ou telle nage, mais au contraire, en améliorant la maîtrise des évolutions dans l'eau, en étudiant les modes de propulsion et de sustentation qui s'y rapportent, en cultivant au plus haut degré l'aisance de la respiration, afin de permettre ultérieurement toutes les orientations et le choix de nages préférentielles » (44). En d'autres termes, là où les textes officiels précédents faisaient du savoir nager une capacité à flotter pour permettre la respiration et à se déplacer par la répétition mécanique de gestes, les instructions de 1967 réhabilitent la respiration en la faisant accéder au rang de contenu d'enseignement à part entière et non plus comme la simple conséquence d'une réorganisation satisfaisante de l'équilibre. Comme le législateur le confirme explicitement, « l'apprentissage de la natation est essentiellement une adaptation progressive au milieu aquatique (dont la maîtrise) est indissociable de celle de la respiration ». En ce sens, le nouveau savoir nager est moins défini par un registre de techniques sportives au sens strictement spatio-temporel du terme que par la maîtrise du système équilibre (ventral et dorsal) - respiration - modes de propulsion dans les quatre nages fédérales. Même le premier degré, dont la circulaire du 27 mai 1977 organise l'enseignement de la natation, souscrit à ces principes en invitant le débutant à « réorganiser son équilibre et à découvrir des solutions respiratoires et motrices de plus en plus élaborées » en parcourant une série de repères.

A l'évidence, l'influence des travaux initiés dès 1961 par Raymond Catteau est déterminante dans cette nouvelle définition du savoir nager. L'originalité de son approche n'est pas tant d'avoir mis en évidence et justifié scientifiquement de nouveaux contenus (équilibre, respiration, propulsion) dont on a vu qu'ils étaient identifiés depuis longtemps, que d'en avoir recherché les formes d'excellence dans la pratique de l'élite. « Pour avoir quelques chances de découvrir les éléments essentiels, il nous faut partir du savoir-faire actuellement le plus élaboré. Celui-ci ne peut nous être donné que par la pratique sportive au plus haut niveau » (45). Par ailleurs, la seconde rupture fondamentale qu'il propose est précisément celle que retiendront les 10, à savoir, faire de la maîtrise de ce triptyque l'objet d'apprentissage lui-même et non sa conséquence : la conséquence la plus immédiate de ce renversement de position épistémologique est le dépassement du conflit sur la notion de première nage, dans la mesure où le travail didactique sur la « propulsion » fait d'elle une abstraction distincte de la motricité technique mise en jeu dans l'une ou l'autre des quatre nages. Ces savoirs fondamentaux permettent, une fois maîtrisés, de s'orienter indifféremment et simultanément vers les nages sportives (dont la brasse) et vers les autres disciplines sportives reconnues par la FINA, la natation synchronisée, le plongeon et le water-polo.

Flottaison [ou équilibre (46)], respiration, propulsion, d'un côté, capacité à réaliser 50 mètres, voilà désormais quels sont les contenus d'enseignement autour desquels la plupart des auteurs du moment s'accordent. On en retrouve l'expression au niveau fédéral (47), chez Menaud et Zins en 1965 (48), Guilbert en 1968 (49) ou encore Vivensang qui, en 1970, donne peut-être la définition la plus achevée de l'apprentissage de la natation : « forme d'apprentissage qui, à l'aide d'objectifs précis permet à l'enfant, l'adulte valide ou handicapé, de maîtriser simultanément la respiration, la flottaison et la propulsion, tout ceci sans aucun élément de flottaison afin d'acquérir des sensations véritables et une maîtrise parfaite du milieu sus et sub-aquatique ; le but final étant un parcours en quatre nages » (50). En modifiant leur conception de ce qui s'enseigne en natation à partir d'une production culturelle dont ils se distancient pour mieux y revenir, les auteurs ont réalisé l'improbable

association d'une motricité d'efficacité et d'une motricité d'adaptation, réponse à une double exigence technique et utilitaire.

Une natation ludique (1977 -1990) : le développement, l'auto-adaptation ... ou l'efficacité ?

Si nous avons qualifié cette période de « natation ludique », c'est bien parce que, à certains égards, les nouvelles propositions qui apparaissent alors sont en rupture partielle avec un modèle culturaliste, dont on n'a certes perçu qu'il ne se réduit pas à une reproduction technique, mais qui domine néanmoins le champ institutionnel de l'éducation physique.

À la suite de plusieurs réunions menées entre 1975 et 1978 (51), une série de textes officiels paraissent entre 1978 et 1980 sur les activités aquatiques en maternelle. Ils insistent sur des paramètres relativement peu explicités jusqu'ici, comme « l'ambiance affective sécurisante où la relation enfant-adulte est privilégiée » (52). L'éveil, l'essai-erreur, le tâtonnement deviennent en eux-mêmes des buts. L'espace stimule l'imagination et favorise l'investissement en se remplissant d'objets attractifs (53). Il ne s'agit pas d'une familiarisation au sens où pouvaient l'entendre les tenants d'une natation sportive. La logique est celle de l'aventure motrice en milieu aquatique et l'enrichissement moteur se suffit à lui-même : les apprentissages techniques n'en seront - éventuellement si l'élève le souhaite - que plus rapides ultérieurement. Comme la circulaire du 8 février 1980 (54) le conclut, « parce que le contact avec l'eau répond à un besoin primitif chez l'enfant, il éprouve une joie authentique à l'explorer et s'y mouvoir (...). L'activité aquatique à l'école maternelle ne vise pas l'enseignement de la natation : elle introduit des relations privilégiées avec l'adulte par l'intimité qui se crée entre les participants ; elle contribue à favoriser la conquête, par l'enfant, de son autonomie, dans un élément nouveau ; elle tend à développer ses capacités d'adaptation à l'eau, milieu spécifique et, plus généralement, à toute nouvelle situation afin de l'aborder sans appréhension, ni imprudence, d'en mesurer les risques et de trouver les solutions appropriées ».

Les premiers doutes sur l'efficacité technique à tout prix ont pour origine, paradoxalement, certains travaux menés à l'Institut National des Sports entre 1969 et 1974 sur ... les bébés nageurs. Jacques Vallet, à l'initiative de l'expérimentation, se situe cependant encore dans le cadre d'une logique culturelle, l'adaptation précoce de l'enfant à l'eau devant être considérée comme « la première étape de la formation de tout nageur, et en particulier de nos futurs champions » (55). Une telle continuité est du reste proposée par Régent La Coursière (56) et mise en place par Grojean et Boissière (57). Mais la porte était dès lors ouverte pour d'autres perspectives comme celles de Jean Fouace (58), sensible à la dimension sécuritaire des apprentissages précoces ou de Guy Azémar, qui vise le développement de la disponibilité motrice et demande sans ambiguïté de « laisser au vestiaire toutes les préoccupations techniques fondées sur quelque modèle théorique » au profit d'une motricité d'adaptation psycho- et affectivo-motrice (59). Tous font alors des contenus d'enseignement un processus qui appartient entièrement à l'enfant. Dans cette optique, l'aménagement du milieu devient plus essentiel qu'un savoir extérieur à délivrer. Le concept de jardin aquatique lancé à Evron par Alain Vade pied s'organise ainsi autour d'ateliers/territoires pour les premières expériences d'immersion en petite et grande profondeur où l'enfant peut manipuler, essayer, attendre (60). Ces conceptions d'un savoir nager où l'auto-adaptation et le bien-être l'emportent sur la technique sportive ne remettent pas en question la pertinence du triptyque « équilibre-respiration-propulsion » ; tout au plus en font-elles un outil d'analyse plutôt qu'un contenu d'enseignement. D'autre part, on aurait tort de considérer la nouveauté du regard comme l'indicateur d'une rupture radicale. Même dans le premier degré où la sensibilité à un savoir moins « technicisé » est plus forte, cette période

voit se perpétuer l'idée dans de nombreuses équipes pédagogiques (61) d'une relation entre natation scolaire et natation sportive justifiant une progression des acquisitions où l'éveil de l'enfant ne saurait remplacer la succession orientée des apprentissages. Plus généralement, l'école doit mener à l'association, la découverte, la performance, l'apprentissage au plus haut niveau de la compétition (62). Et les programmes de 1985 pour le premier degré tout comme les instructions officielles pour le collège parues la même année renouent sans aucune ambiguïté avec les définitions du savoir nager de 1967 : en sixième-cinquième, par exemple, « l'apprentissage de la natation est une adaptation progressive au milieu aquatique permettant un rapide accès aux diverses nages de compétition. La maîtrise de cette discipline et du milieu où elle s'exerce est en relation directe avec celle de la respiration » (63). Seule évolution, des quatre nages repérées comme techniques dominantes de la culture sportive fédérale, on passe à une initiation complémentaire aux pratiques de water-polo, de sauvetage et de natation synchronisée. La définition d'un savoir nager constitué des transformations du système ERP dans le sens de l'efficacité technique n'en demeure pas moins inchangée. En cela, l'apparition de nouvelles conceptions dans les années 1970 ne peut en aucun cas être assimilée à leur pleine reconnaissance ; la construction d'une polyculture sportive se distingue toujours de la quête d'une meilleure adaptation au milieu.

Une natation de loisir (1990 - 2000) : l'adaptation la plus efficace !

En qualifiant cette période de manière un peu provocatrice de « natation de loisir », nous avons souhaité insister sur les tentatives de dépassement amorcées dans les années quatre vingt dix dans des travaux qui questionnent non plus la référence à la natation sportive mais son exclusivité. D'une timide reconnaissance comme occasion de réinvestissement futur des acquis, les pratiques de loisir sont en effet progressivement devenues aussi le centre d'une réflexion didactique alors même qu'elles sont en décalage avec le modèle sportif traditionnel sur le plan des techniques et des modes d'investissement de la personne. La conséquence est la recherche d'un savoir nager fondamental qui ne soit plus issu seulement de l'analyse des quatre nages olympiques mais de celle de l'ensemble des pratiques aquatiques (voire nautiques). Ces nouveaux contenus d'enseignement, miroir de plusieurs savoir-nager, sont présentés par exemple par Patrick Schmitt (64), Nathalie Gal (65) ou plus récemment par Patrick Pelayo, Dominique Maillard, Denis Rozier et Didier Chollet (66). Ils ont ceci d'inédit qu'ils consacrent non plus une progression régulière du débutant au champion, mais envisagent des ruptures - plus ou moins importantes selon les auteurs - entre les compétences à développer selon les conditions d'enseignement. En légitimant trois savoir nager (minimal, fondamental et spécifique) dont les deux premiers surtout intéressent l'école dans le cadre de l'obligation scolaire, Patrick Pelayo procède ainsi à une juxtaposition ou mieux, à un emboîtement, d'une logique adaptative et d'une logique de maîtrise qui s'écarte momentanément de l'efficacité technique culturellement validée. Alors que « nager, c'est d'abord évoluer dans le milieu aquatique appréhendé dans son volume, sans utiliser d'équipements particuliers et sans avoir la possibilité immédiate de reprise d'appuis solides », la natation sportive, « plus spécifiquement, peut se définir comme franchir dans l'eau une distance délimitée à sa surface plus rapidement que les autres et/ou le plus rapidement possible tout en respectant la réglementation imposée par la FINA » (67).

Comparativement aux approches antérieures, le renouvellement se perçoit notamment dans la mise en place de procédures attestant de compétences utilitaires et sécuritaires, dont les tests « Pechomaro » ou « Partir-revenir » constituent les formes les plus connues aujourd'hui (68). D'autre part, le système Equilibre-Respiration-Propulsion intègre au passage la question, décisive dès lors que la natation se rapproche des APPN, de l'émotion et de l'information. Toutefois, dès lors que l'enseignement s'oriente vers un savoir fondamental et non plus seulement sécuritaire, tous les auteurs sont encore aujourd'hui en difficulté pour procéder à une véritable identification de la

pluralité des formes d'excellence culturelle. Le projet, que nous avons par ailleurs jugé peu réaliste (69), d'un savoir nager consensuel issu d'une analyse de la polyvalence culturelle avorte, les contenus d'enseignement concrètement mis en œuvre relevant davantage d'un modèle très limité d'efficience motrice. Avec plus ou moins d'explicitation des choix épistémologiques et didactiques qui les organisent, les définitions du savoir nager d'auteurs aussi différents que Jean-Luc Ubaldi, Richard Reffugi, M. Verger, M. Payen et G. Denis (70) rendent compte de la persistance de conceptions dans lesquelles la validation des compétences se mesure en termes de qualité des échanges respiratoires, d'économie et d'efficacité. Même le premier degré n'y échappe pas, à partir du moment où la construction d'un « répertoire moteur aquatique » et la « maîtrise du volume aquatique » sont acquis (71).

L'ambition d'un projet novateur d'ouverture culturelle pour définir le savoir nager et, simultanément, les limites qu'il rencontre au-delà d'un niveau sécuritaire minimal se retrouvent d'ailleurs dans les nouveaux programmes pour le second degré. Les récents documents d'accompagnement pour le lycée sont particulièrement explicites sur ce point puisque, en dehors des compétences méthodologiques auxquelles il contribue, l'apprentissage de la natation doit notamment permettre l'accès « à la pratique en sécurité de plusieurs activités aquatiques et nautiques de pleine nature (et) à la pratique compétitive de plusieurs activités de la natation de bassins ». L'enjeu sécuritaire, d'abord, y est tout particulièrement présent en 6ème, l'élève sachant nager étant désormais défini par sa capacité, « en eau profonde, à sauter ou plonger pour réaliser sans interruption une distance donnée, un maintien sur place et la recherche d'un objet immergé » (72). La pratique culturelle du sauvetage ne donne plus lieu à une explicitation autonome ; en tant que savoir nager minimal, les contenus d'enseignement sont en quelque sorte « infra-culturels ». La compétence à « aller chercher des objets immergés et contrôler le temps d'apnée sous l'eau » visée en 5ème et 4ème relève du même regard (73). A partir de la classe de Seconde, en revanche, le savoir nager sécuritaire relève clairement d'une analyse de la pratique du « sauvetage », désormais réhabilitée. Il s'agit, par exemple en Seconde (enseignement commun), de « nager une distance longue en un temps imparti, exigeant le franchissement en immersion, d'obstacles disposés en surface et, au terme d'un effort prolongé, de nager vite pour remonter un objet immergé ».

La mobilisation de ressources physiologiques (de différente nature), psychologique (effort prolongé), mécanique (nager vite), informationnelle (trouver l'objet) en situation subaquatique et en surface et avec une perturbation pondérale et volumétrique liée au transport d'un objet est en effet à même de garantir une certaine capacité d'adaptation dans l'eau, bien que le caractère inhabituel de la situation soit encore insuffisant et trop peu anxiogène pour que l'on soit dans une authentique natation sécuritaire (74). La récente circulaire du 31 mai 2000 (75) impose d'ailleurs nécessaire pour la pratique des sports nautiques un test allant plus loin dans ce sens et consistant à « apprécier la capacité de l'élève à se déplacer dans l'eau, sans présenter de signe de panique, sur un parcours de 20 mètres, habillé de vêtements propres (tee-shirt et, si possible, pantalon léger, de pyjama par exemple) et muni d'une brassière de sécurité conforme à la réglementation en vigueur, avec passage sous une ligne d'eau, posée et non tendue ». Les conditions de départ du test sont précisées, confortant la signification adaptative de la motricité sollicitée : « En piscine, le départ est réalisé à partir d'un tapis disposé sur l'eau, par une chute arrière volontaire. Si le test est réalisé en milieu naturel, le départ est effectué de la même manière à partir d'un support flottant ». Le parcours se déroule dans une profondeur au moins égale à 1,80 mètre.

Mais on l'a vu, l'enjeu de la natation scolaire va au-delà d'une natation sécuritaire minimale. Or force est de constater que, si l'EPS ne recherche plus le développement d'un savoir nager spécifique (4 nages), il s'en inspire encore très largement, la natation d'efficience restant le support exclusif d'un

savoir nager fondamental, au détriment d'autres formes d'excellence motrice aquatique prétexte. Le développement de la maîtrise des échanges respiratoires en 5ème et 4ème (« améliorer la capacité à nager longtemps ») de plus en plus orienté au niveau de la classe de Seconde vers une forme technique particulière, le crawl (« nager aussi longtemps et aussi vite en crawl que dans tout autre mode de nage »), dont on reconnaît (à juste titre) qu'elle condense bon nombre de problèmes spécifiques de la natation d'efficacité, débouche en Première sur des objectifs relevant à l'évidence d'un savoir nager fédéral « nager longtemps et vite dans plusieurs des quatre nages sportives, en respectant l'essentiel des contraintes réglementaires ».

Ainsi, l'Education nationale affiche-t-elle sa volonté de renouveler sa définition du savoir nager en acceptant essentiellement deux niveaux, l'un, minimal et sécuritaire, l'autre, fondamental dont le second demeure cependant encore soumis à la logique du rendement et des actions efficaces. Dans les deux cas, les contenus d'enseignement deviennent des thèmes de travail, qui, analysés à travers le filtre de l'équilibre, de la respiration, de la propulsion et de l'orientation (ou information), s'illustrent dans des principes d'action progressivement construits par l'élève. Ainsi, si la définition du savoir nager comme capacité à résoudre des problèmes d'ERPOI/I pour se déplacer vite et longtemps, fait l'objet d'un large accord chez les spécialistes au-delà de leurs différences de démarches, de thèmes prioritaires ou de procédures, elle procède bien d'une impossibilité épistémologique à rompre avec un certain modèle culturel. Chacun s'accorde à confirmer tout l'intérêt d'autres pratiques que la seule natation sportive comme source de l'analyse didactique, mais seule celle-ci est choisie dès lors qu'il s'agit d'envisager la transformation des pouvoirs de l'élève sur le milieu aquatique. Le loisir aquatique au sens large, notamment par ce que la question du rendement et de l'efficacité n'y est plus déterminante, est relégué au rang de but et n'est toujours pas appréhendé au regard de son potentiel culturel et technique.

On se convaincra également de la forte homogénéité des conceptions en rappelant que la réflexion sur la natation pour le très jeune enfant a par exemple poursuivi un développement différent. En marge des structures de l'Education nationale et du sport, elle a désormais sa propre histoire ; le champ lui-même s'est segmenté dans de multiples directions (76) avec ses revues, ses institutions (77) et ses contradictions.

Le courant de l'apprentissage précoce y demeure vivant, par exemple avec Y. Depelseneer ou J. Fouace (78). Un second courant valorise au contraire la relation enfant-eau et enfant-parent, en rejetant tout contenu d'enseignement proprement dit. Il suffit de « vivre l'eau » (79) ou, comme le confirme encore Azémar, « le but de cette activité ne peut être que la conquête par l'enfant d'une maîtrise de son comportement dans l'eau. La natation n'est qu'un épiphénomène. Il apprendra à nager comme il apprend à marcher, en « tâtonnant », et son aisance nous étonnera » (80). Même la stimulation devient suspecte, en ce que le plaisir, le jeu, le confort s'avèrent largement suffisants pour une mobilisation des ressources de l'enfant. On le voit, savoir nager n'est plus ici une question d'équilibre ou de respiration mais, fondamentalement, de relation.

Successivement disciplinaire, utilitaire, sportive, ludique puis récréative, l'histoire des conceptions du savoir nager peut aussi être comprise plus simplement comme celle de ses contenus d'enseignement : reproduction des gestes de la brasse, reproduction de techniques ventrales et dorsales d'adaptation puis, enfin, construction de principes de Respiration, d'Equilibration, de Propulsion et, ultérieurement, d'information/Orientation. Au passage, on aura glissé d'un modèle magistral énoncé, à une construction plus personnelle : le dire, c'est bien, le faire, c'est mieux ! Cette trame dynamique de la natation, bientôt rebaptisée quand la Flottaison se fait Equilibre, sera elle-même revue à l'occasion du renouvellement des enjeux culturels - à défaut d'un renouvellement du point de départ de l'analyse didactique -. Il s'avère en effet que le bonheur n'est pas toujours dans le pré et que ce

pourrait même être pire Cette lecture est rapide et, à coup sûr, schématique. D'abord parce qu'elle néglige le poids des contextes qui, d'une certaine manière, valident ces conceptions et obligent à la modestie du regard porté a posteriori sur elles. Ensuite et surtout parce qu'elle valorise la nouveauté ou la reconnaissance institutionnelle de certaines d'entre elles. C'est la raison pour laquelle nous avons tenté de porter un autre regard, plus nuancé, qui met en avant les oppositions (cristallisées à certaines époques en conflits ou « guerres des méthodes ») qu'a connues l'histoire du savoir nager. On peut même admettre à cet égard qu'en un peu plus d'un siècle, cette histoire est aussi celle de l'impossible mariage entre deux conceptions d'une motricité aquatique efficace.

Pour la première, l'efficacité est sécuritaire : familiarisation, aisance, bien-être, (auto) adaptation, invitent à la polyvalence technique, voire à l'absence de rationalisation technique ; savoir nager relève d'une utilisation des ressources propres de chacun dans des conditions inconnues ou, en tout cas, variables. Pour la seconde, l'efficacité est motrice au sens où elle se mesure à l'économie du déplacement ou à son rendement ; en ce cas, savoir nager procède d'une analyse de plus en plus fine des formes d'excellence produites par la culture sportive. A chaque époque, les deux considérations ont été présentes et ont donné lieu à des propositions didactiques plus ou moins compatibles entre elles. La légitimation actuelle de deux modèles de savoir nager, sécuritaire et fondamental, dans les mêmes textes témoigne encore de la force de cette double logique. En ce sens, la véritable question posée en filigrane n'est pas celle des contenus d'un irréprochable savoir nager, mais bien celle de la pluralité de ses enjeux. ■

Bibliographie

- 1) Voir le détail de cette communication dans T. Terret, *Histoire de l'enseignement de la natation*, in H. Hélay et Boulé (Ed.), *Enseignement et Natation*, Paris, INSEP, 1999.
- 2) P. Pelayo., *Une méthode collective d'enseignement de la natation : la méthode "Paul Beulque" (1911-1945) Actes des quatrième journées internationales d'automne de l'Association des chercheurs en activités physiques et sportives (ACAPS), Lille, 9-11 novembre 1991 ACAPS, 1991, pp. 120-121; P. Pelayo, Paul Beulque : les origines de l'enseignement collectif de la natation scolaire, in Sciences et motricité, 1990.*
- 3) Cf. R. Catteau et G. Garoff, *L'enseignement de la natation*, Paris, Vigot, 1968, quand ils opposent notamment les méthodes « analytiques » et « globales » avant de présenter leur méthode « synthétique ». Voir aussi à titre d'exemples M. Lanchantin, *The History of Intercollegiate Swimming at the College of William and Mary (1928-1987)*, Thesis (M.A.), College of Human Development and Performance, University of Oregon, 1990 ; M. Durand, *Brèves incursions dans le domaine de la natation en France au cours des dernières décennies*, in *Natation, diversité des pratiques de la maternelle à l'université*, Paris, AEEPS, 1990 ; J.L.R. Pessenda, *A evolucao dos metodos de ensino da natacao atraves dos tempos*, Graduation course in Physical Education, Universidade Estadual/ Paulista, Rio Clara, 1991; T. Terret, *L'identité de la natation scolaire au XX^e siècle*, in J.P Clément, M. Herr, sous la dir. de, *Entre les sports et l'école: la construction de l'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle en France*, Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993 ; P. Pelayo, T. Terret, *Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes officiels (1877-(2) 1986)*, in *STAPS*, n°33, février 1994.
- 4) Une telle proposition est d'ailleurs reprise dans P. Pelayo, D. Maillard, D. Rozier, D. Chollet, *Natation au collège et au lycée*, Paris, Edition revue EPS, 1999.

- 5) Cf. *Journal Officiel, Annales du Sénat*, 18/03/1879, 1/04/1879, 4/04/1879, 10/06/1879, 17/06/1879, 24/06/1879 ; *Annales de la Chambre des Députés*, 15/12/1879, 20/01/1880.
- 6) D'Argy, *Instruction pour l'enseignement élémentaire de la natation dans l'Armée*, 1851.
- 7) Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, *Manuel de gymnastique et de jeux scolaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1891.
- 8) *Idem*, p. 225.
- 9) Il suffit pour s'en convaincre de lire par exemple ce qu'écrivent les principaux responsables de l'USFSA : G. de Saint-Clair, *La natation*, Paris, Colin, 1896 ; P. Hamelle, G. Moëbs, *Comment on doit nager*, Paris, 1905 ; L. Doyen, P. Augé, G. Moëbs, *Les sports nautiques*, Paris, Larousse, 1912.
- 10) A Aignan, V. Guillard. *Notions élémentaires sur la mer, la navigation, la pêche, suivies de leçons sur la gymnastique et la natation à l'usage des écoles primaires du littoral (cours moyens 1ère et 2° années)*, Gedulge, Paris, 1902.
- 11) T. Terret, *Les résistances à l'intégration scolaire de la natation à la fin du XIXè siècle*, in *Actes des Journées internationales de l'ACAPS*, juin 1994 ; T. Terret, *La natation scolaire à la fin du XIXè siècle. Réalités et difficultés d'une intégration*, in *STAPS*, n°39, février 1996.
- 12) *Enseignement de la gymnastique. Rapport et programme, Compte-rendu de la commission chargée de rechercher des améliorations au programme de 1875 relatif à l'enseignement de la gymnastique*, Bruxelles, 1889, p. 39.
- 13) *Sur les formes de pratiques de la natation chez ces experts, voir T. Terret, Naissance et diffusion de la natation sportive*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- 14) Mangenot Dr., *Les bains et la natation dans les écoles primaires communales de Paris*. Masson, Paris, 1892.
- 15) A. Poulailon, *Etude d'éducation physique*, Orléans, Gout, 1911.
- 16) A. Poulailon, *La natation. Questions techniques*, Lyon, Decléris, s.d., p. 11.
- 17) P. Blache, *Traité pratique de natation et de sauvetage*, Paris, Garnier frères, 1908.
- 18) T. Terret, *Education physique et sports de base*, in J. Gleyse, sous la dir. de, *L'éducation physique au XXème siècle : histoire et culture*, Paris, Vigot, 1998.
- 19) Ministère de la Guerre, *Règlement général d'éducation physique. Méthode française*, Paris, Charles-Lavauzelle, Première partie, 1925, pp. 303 ssq. (19) *Idem*, p. 305.
- 20) M. Didier, *Nager... ou patauger ? Étude mécanique de la brasse classique*, Alger, Impr. Baconnier frères, 1932.
- 21) P. Boucher, *La Natation sportive et éducative. Le water-polo*, Paris, Girard, s.d. (1924).
- 22) H. Bouvier, *La Natation*, Paris, Ni/sson, 1930, p. 15 et 19, dont le texte est plagié par J. Loisel, *Pour devenir bon nageur*, Paris, Nilsson, 1931 ; F. Douville, *La Natation pour tous*, Paris, Flammarion, 1931 ; F. Gouguenheim, *Petite méthode pratique de natation*, Oran, 1932 ; J. Michel, *Savoir nager*, Paris, La Flamme, 1937.
- 23) R. Teissier, *La Natation et les jeux nautiques*, Paris, Chiron, 1939, p. 16.
- 24) G. Hébert, *Ma leçon-type de natation*, Paris, Vuibert, 1913 ; *L'éducation physique virile et morale par la méthode naturelle*, Paris, Vuibert, tome V: Natation, 1959.
- 25) G. Hébert, *Ma leçon-type de natation*, op. cit., p. 1.
- 26) *Idem*, p. 138.
- 27) ...
- 28) J. De Lalyman, *Comment vivre sous les eaux ou les lois du sauvetage. Le secret du plongeur*, Paris, Grasset, 1927.
- 29) L. Gauthier, *Ma méthode. Comment on apprend à nager avec une assiette*, Paris, Lang, 1926.
- 30) G. De Villepion, *Nageons ! Traité de natation moderne*, Paris, Grasset, 1929, p. 24.
- 31) *Idem*, p. 25.

- 32) E. Schoebel, *Précis de natation scolaire*, Bourrelier, 1947, p. 15.
- 33) G. De Villepion, *L'Eau, ma grande amie. Natation et plaisirs aquatiques*, Paris, Grasset, 1937, p. 84.
- (34) P. Beulque, A. Descarpentries, *Méthode de natation*, Tourcoing, 1922.
- (35) *Natation*, n° 8, 23/04/1922.
- (36) G. Rigal, L. Vénard, *La natation moderne enseignée à tous*, Paris, 1921, p. 48.
- (37) P. Neukomm, *La Technique du crawl. Acquisition et perfectionnement du style. Méthode d'entraînement individuel ou collectif pour le développement de la natation sportive*, Paris, Berger-Levrault, 1927.
- (38) A. Bonnet, G. Radier, *La Natation. Le water-polo*, Paris, Borneman, s.d. (1924), qui indique que le crawl doit être la première nage avant 30 ans.
- (39) *Le Miroir des Sports*, n° 229, 29/10/1924.
- (40) *Le Miroir des Sports*, n° 303, 3/03/1926 ou encore le n° 432, 22/06/1928.
- (41) Pour une approche plus globale, nous revoyons à l'ouvrage de J.L. Martin, *La politique de l'éducation physique sous la Ve République. Tome 1 : L'élan gaullien. 1958-1969*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, ainsi qu'à E. Combeau-Mari, *Les années Herzog et la « sportivisation » de l'éducation physique*, in *Spirales*, n°13-14, 1998.
- (42) Plonger de un mètre de hauteur, aller chercher un objet à deux mètres de profondeur, nager pendant 15 minutes.
- (43) *Circulaire du 19 octobre 1967, programme détaillé des activités*, p. 28.
- (44) *Idem*, p. 25.
- (45) R. Catteau, G. Garoff, *L'enseignement de la natation*, Paris, Vigot, 1968, p. 270 (Ed.1982).
- (46) Les deux notions ne sont pas synonymes. Pour autant, elles renvoient chez les auteurs de natation des années soixante à un même problème et à des interprétations proches.
- (47) FFN, *Mémento d'apprentissage*, Ed. 1970 ; R. Catteau, C. Martinez, C. Refuggi, *Natation, mémento GPS FSGT*, Ed. Sport et plein air, 1978.
- (48) M. Menaud et L. Zins, *La natation*, Paris, Amphora, 1965, p. 101.
- (49) P.R. Guilbert, *La natation d'aujourd'hui*, Paris, Bornemann, 1968, p.88.
- (50) J. Vivensang, *Pédagogie moderne de la natation*, Bordeaux, Imprimerie Taffard, 1970, p 46
- (51) Evoquons brièvement, faute de place, le rôle joué par le Centre de Pédagogie Expérimentale Pierre Madeuf.
- (52) *Circulaire du 14 novembre 1978*.
- (53) Voir les fascicules « Essai de réponse » réalisés par le ministère de l'Education et le ministère de la jeunesse des sports et des loisirs : *Activités aquatiques à l'école maternelle et La natation à l'école élémentaire*, s.d.
- (54) Intitulée : « *Recommandations pour la conduite des activités d'éducation physique dans les classes maternelles* ».
- (55) J. Vallet, *Les bébés nageurs. La familiarisation à l'eau source d'éveil du jeune enfant*, Paris, Marabout, 1974, p. 109.
- (56) R. La Coursière, *La natation à la portée de tous, du bébé à l'adulte*, Montréal, Les éditions de l'homme, 1973.
- (57) C. Grojean, G. Boissière, *Natation élémentaire*, Paris, Amphora, 1973.
- (58) J. Fouace, *Pourquoi nager avant de marcher.. et après*, Vevey, Delta, 1976.
- (59) G. Azemar, *Aspects fondamentaux du comportement du jeune enfant dans l'eau*, in revue EPS, N°129-130, 1974.
- (60) A. Vade pied, *Laissez l'eau faire*, Paris, Scarabée, 1976 et *Les eaux troublées*, Paris, Scarabée, 1978, p. 135-136.

- (61) EDRAP, *La natation à l'école élémentaire*, Limoges, CROP, 1980 ; Equipe CPDICPD Gironde, *17 repères*, Editions revue EPS, 1981; USEP, *L'éducation par l'eau*, s.d.
- (62) *Nous ne faisons que paraphraser les titres de quelques ouvrages du moment* : C. Dubois, J.P. Robin, *Natation de l'école aux associations*, Paris, Ed. revue EPS, 1985; P. Schmitt, *Nager : de la découverte à la performance*, Paris, Vigot, 1989 ; M. Pedroletti, *Natation. Du débutant à l'international*, Paris, Amphora, 1990. Cf aussi M. Palmer, *Science de l'enseignement de la natation*, Paris, Vigot, 1985 (1ère éd. *The Science of teaching swimming*, London Pelham books Ltd, 1979.
- (63) *Programmes et Instructions pour les collèges*, Paris, Hachette, 1985, p. 322.
- (64) P. Schmitt, *Nager autrement*, in revue EPS, n°222, mars-avril 1990.
- (65) N. Gal, *Savoir nager*, Paris, Ed. Revue EPS, 1993.
- (66) P. Pelayo, D. Maillard, D. Rozier et D. Cho/let, *op. cit.*
- (67) *Idem*, p. 21.
- (68) D. Maillard, P. Pelayo, *Essai de définition d'un savoir nager sécuritaire pour une pratique des APPN : le test Pechomaro*, in revue EPS, ° N 250, nov. déc. 1994 ; P. Pelayo, D. Maillard, *Le « partir-revenir- : une situation de référence pour les évolutions subaquatiques et une contribution à une éducation à la sécurité*, in revue EPS, n°261, 1996.
- (69) T. Terret, *Savoir nager. Une histoire des pratiques et des techniques de la natation*, in J. Metzler, P. Goirand, *Culture scolaire et histoire technique*, Paris, Ed. revue EPS, 1995.
- (70) J. L. Ubaldi, *Natation en collège*, in *Spirales*, n°6, 1993; M. et J.L. Ubaldi, *Activités aquatiques*, in *Spirales*, n°12, 1998 ; R. Reffugi, *Obstacles épistémologiques à l'élaboration par des élèves de collège de leur technique de nage*, Thèse de doctorat en STAPS, Université de Grenoble /, 1996 ; M. Verger, *Perfectionnement et entraînement en natation sportive*, Paris, Vigot, 1993 ; M. Payen et G. Denis, *La natation*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993.
- (71) CPD du Rhône, *Nager, réussir et comprendre, Vidéo et document d'accompagnement*, ARIP-CRDP Lyon, 1989.
- (72) Arrêté du 18 juin 1996 : *compétences propres aux activités aquatiques*.
- (73) Arrêté des 10 janvier et 23 février 1997.
- (74) T. Terret, *Une natation sécuritaire. C'est-à-dire ?*, in revue EPS, n°274, novembre-décembre 1998.
- (75) Circulaire n°2000-075 du 31 mai 2000 (BO n°22 du 8 juin 2000) relative au test nécessaire avant la pratique des sports nautiques modifiant la circulaire n°99-136 du 21 septembre 1999 publiée au BO hors série n°7 du 23 septembre 1999 relative à l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternel/es et élémentaires publiques.
- (76) J. Le Camus, *Les pratiques aquatiques du bébé*, Paris, PUF, 1991.
- (77) En 1982 est créé la Fédération Nationale de Natation Préscolaire (FNNP) qui deviendra ultérieurement la FAEL.
- (78) Y. Depelseneer, *Les bébés-nageurs*, Paris, Prodim Editeur, Diffusion Ma/aïne, 1987; J. Fouace, *Tout savoir sur les bébés amphibies*, Lausanne, Favre, 1990.
- (79) Titre de l'ouvrage de M. Meyer Ferrus, *Vivre l'eau. Les bébés nagent-ils ?*, Paris, Amphora, 1992.
- (80) Préface à J. le Camus, J.P. Moulin, C. Navarro, *L'enfant et l'eau*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 36.