

SOMMAIRE

Chapitre I

Peurs dans l'eau

Les peurs dans l'eau : pistes explicatives

Jean-Paul Moulin

| | |
|--|------|
| Introduction | p. 2 |
| 1. De quelle peur parle-t-on ? | p. 2 |
| 2. Pourquoi l'eau est-elle anxiogène ? | p. 2 |
| 3. Comment les peurs de l'eau se manifestent-elles ? | p. 3 |
| 4. Comment naissent les peurs de l'eau ? | p. 4 |
| Conclusion | p. 6 |

De la peur dans l'eau au plaisir de ... nager

Alain Beylier

| | |
|-----------------------------------|-------|
| Introduction | p. 8 |
| 1. Des origines variées | p. 8 |
| 2. Emotions et intervention | p. 9 |
| 3. Apprivoiser sa peur dans l'eau | p. 10 |
| 4. Organisation | p. 11 |
| 5. Libération et transformation | p. 12 |
| Témoignages | p. 12 |

L'enfant de 4-6 ans et la peur dans l'eau

Anouk Megy

| | |
|--|-------|
| Introduction | p. 13 |
| 1. Le contexte du Baby club | p. 13 |
| 2. Le contexte des classes maternelles | p. 13 |
| 3. La peur dans l'eau | p. 13 |
| 4. Les attitudes qui permettent à l'enfant d'apprivoiser ses peurs | p. 14 |

De la peur de l'eau ... au plaisir de l'eau !

Christianne Istace-Mélot

| | |
|-----------------------------|-------|
| Introduction | p. 17 |
| 1. Petit rappel | p. 17 |
| 2. Quelques exemples | p. 17 |
| 3. La peur dans tout cela ? | p. 18 |
| 4. Qui fait quoi ? | p. 18 |

| | |
|--------------------|-------|
| 5. Que faire ? | p. 19 |
| 6. Comment faire ? | p. 19 |
| En conclusion | p. 20 |

Chapitre II

Jeu, matériel et créativité dans les activités aquatiques

L'accessibilité des jeunes des ZUS aux métiers de l'eau et de l'animation

Franck Petijon p. 22

Aménagement des milieux aquatiques

Roland Michaud p. 24

L'importance du jeu spontané dans l'adaptation au milieu aquatique des enfants de 3 à 6 ans

Monica Zanchi et Arrigo Broglio p. 25

Activités aquatiques et créativité

Christian Martinet & Thierry Brunet p. 31

Jouer pour grandir ? Jouer c'est grandir

Monique Fiere p. 32

Le massage musicale

Noël Canivenq **p. 35**

Chapitre III

Handicap différences et activités aquatiques

Handicap et activités aquatique : « Qu'est-ce que le handicap ? »

Frank Jamet

Résumé p. 38

Introduction p. 38

1. Brève histoire de la C.I.F p. 38

2. La C.I.F p. 41

3. La C.I.F et les activités aquatiques p. 45

4. Les limites de la C.I.F p. 45

En conclusions p. 45

Bibliographie p. 46

Quand la piscine devient lieu d'accueil, de plaisir, de rencontres pour l'enfant différent et ses parents

Christine Hivert et Jean-Pierre Cohignac

| | |
|---|-------|
| Résumé | p. 47 |
| Introduction | p. 47 |
| 1. Un contexte particulier | p. 47 |
| 2. Un encadrement affectif et sécurisant | p. 47 |
| 3. Un projet pédagogique spécifique | p. 47 |
| 4. Régularité de l'activité | p. 47 |
| 5. Activité impliquant les parents | p. 48 |
| 6. Enfant accueilli aux créneaux partagés par les autres enfants | p. 48 |
| 7. Approche hors champs professionnel | p. 49 |
| 8. Rôle des animateurs | p. 49 |
| 9. Développer leurs capacités d'observation | p. 49 |
| 10. Faire des propositions à l'enfant | p. 49 |
| 11. Prendre en compte les différences dans les modes d'adaptation | p. 49 |
| 12. Respecter le rythme de l'enfant et éviter la sur-stimulation | p. 50 |
| 13. Rencontrer d'autres familles | p. 50 |
| 14. Aspects relationnels | p. 50 |
| 15. Aspects sensoriels et moteurs | p. 50 |
| Quelques mots de conclusions | p. 50 |

« Enfants en situation de handicap et activités aquatiques à l'école »

Eric Morisson

| | |
|---|-------|
| Résumé | p. 52 |
| Introduction | p. 52 |
| 1. Le cadre institutionnel | p. 52 |
| 2. Les fondamentaux de l'éducation physique et sportive | p. 54 |
| 3. L'élève en situation de handicap et les activités aquatiques | p. 59 |
| Conclusion | p. 63 |

Le soin qui même au plaisir

Joanne Sosson, Christine Moreigne Sandrine Piguel Louis Pena

| | |
|--|-------|
| Introduction | p. 64 |
| 1. Cadre d'intervention | p. 64 |
| 2. Présentation du groupe | p. 64 |
| 3. Indication de prises en charge en psychomotricité à médiation aquatique | p. 64 |

| | |
|-------------------------------|-------|
| 4. Co-animation thérapeutique | p. 64 |
| 5. L'action thérapeutique | p. 65 |
| 6. Illustrations cliniques | p. 66 |
| 7. Le film | p. 68 |
| Conclusion | p. 68 |
| Références bibliographiques | p. 69 |

Plaisir ...d'être ... dans l'eau. Prise en charge d'enfants autistes et psychotiques dans l'eau

E. Devanne, F. Vadillo

| | |
|---|-------|
| Introduction | p. 70 |
| 1. Autisme sévère ; un univers purement sensoriel | p. 71 |
| 2. Récupération de la première peau : prémices aux traces mnésiques | p. 71 |
| 3. Clivages corporels : articulation à l'autre | p. 71 |
| 4. Individuation : être soi | p. 71 |
| Bibliographie | p. 72 |

La Danseuse et le musicien

Eau et musique thérapie triomphante dans le handicap

Paola Ulrica Citterio

| | |
|------------------------|-------|
| Introduction | p. 73 |
| 1. La musicothérapie | p. 73 |
| 2. Chiara, la danseuse | p. 74 |
| 3. Manuel, le musicien | p. 74 |
| Bibliographie | p. 75 |

Chapitre IV

Approches culturelles et sociologiques de l'eau

Ouverture d'une activité aquatique à une structure accueillant des mamans en difficultés affectives et sociales

Isabelle Carbo Coyez

| | |
|--|-------|
| Introduction | p. 77 |
| 1. L'association « Câlin d'Eau » | p. 77 |
| 2. Le Service d'Aide aux Jeunes Mères | p. 77 |
| 3. La rencontre | p. 77 |
| 4. Le projet « Bébés à la piscine » du SAJM. | p. 78 |
| 5. Relations entre le projet SAJM et Câlin d'Eau | p. 78 |

| | |
|--|-------|
| 6. Mise en place commune de l'action | p. 78 |
| 7. Difficultés rencontrées par nos animateurs | p. 78 |
| 8. Difficultés rencontrées par les mamans et les éducatrices | p. 78 |
| Bilan | p. 79 |

| | |
|---|-------|
| Quand je vais au marigot, je ne vais pas à la piscine <i>Cheikh Oumar Bâ</i> | p. 80 |
|---|-------|

L'accessibilité des jeunes des ZUS aux métiers de l'eau et de l'animation
Frank Petijon et Hamadou Mbaye

| | |
|---|-------|
| Introduction | p. 85 |
| 1. Comment en est-on venu à mobiliser des jeunes non-adeptes des activités aquatiques sur un projet professionnel (emploi et formation) ? | p. 85 |
| 2. Comment on a pu motiver des jeunes issus de quartiers difficiles et notamment de l'immigration pour qu'ils s'investissent dans le projet ? | p. 85 |
| 3. Comment on a pu concilier le rapport à l'eau (proche du « néant » initialement), le rapport à l'effort dans un milieu « hostile » et le rapport à la culture de certains jeunes issus de l'immigration et plus particulièrement ceux ou celles provenant de l'Afrique Sud Sahara ? | p. 85 |
| Conséquence sur la famille | p. 85 |

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

CHAPITRE I

PEURS DANS L'EAU

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

LES PEURS DE L'EAU : PISTES EXPLICATIVES

Jean-Paul Moulin

Professeur d'EPS

Formateur FAEL

Docteur en psychologie

Introduction

Dans une société où la recherche du bien-être et du plaisir devient une des priorités, on constate que les plaisirs de l'eau prennent une place de plus en plus grande.

Le titre de notre colloque et le choix des thèmes qui vont être abordés au cours des quatre demi-journées, montrent bien le souci que l'on a de vouloir rendre ces plaisirs de l'eau accessibles à tous, quelque soient nos différences d'âge, de capacités, de santé ou de culture. Cependant nous savons qu'il existe des individus à qui les plaisirs de l'eau semblent être refusés : ce sont les personnes qui ont peur de l'eau.

Avant de construire et de mettre en place une démarche pédagogique pour ceux qui ont peur de l'eau, il est nécessaire de se poser un certain nombre de questions et de trouver, si possible, des réponses.

Qu'est-ce que la peur de l'eau, comment la déceler, pourquoi peut-on avoir peur de l'eau, pourquoi touche-t-elle certains et pas d'autres, est-ce vraiment l'eau qui fait peur ou bien autre chose, quel type d'intervention pédagogique ou quelle aide permettent d'éviter la peur?...

Les interventions de la table ronde de ce matin vont certainement apporter des réponses concrètes à ce questionnement. Mon exposé sera davantage théorique. Je vais me centrer sur les origines des peurs de l'eau et les expliquer à l'aide de diverses théories. Ces explications pourraient contribuer à l'élaboration de stratégies pédagogiques efficaces. Mais au préalable, quelques précisions et remarques sont nécessaires.

1. De quelle peur parle-t-on ?

L'inquiétude, la crainte, l'appréhension, le stress, l'anxiété, l'angoisse, la terreur, ou la phobie sont des termes souvent employés dans le langage courant pour parler de la peur. Mais pour éviter tout malentendu pouvant résulter d'un double langage, commun ou médical, nous allons préciser le sens des termes : angoisse, anxiété et phobie.

Les mots anxiété et angoisse ont souvent été utilisés de façon interchangeable car ils diffèrent peu. Ce sont des états caractérisés par un sentiment d'inquiétude, d'insécurité, déterminés par l'impression diffuse d'un danger souvent vague, devant lequel on se sent impuissant. L'anxiété est moins vive et plus constante que l'angoisse. C'est un état d'angoisse affaibli. On vit dans l'anxiété, pas dans l'angoisse, celle-ci étant trop violente pour pouvoir durer.

La phobie est la crainte irrationnelle d'une situation qui objectivement ne présente pas de caractère menaçant. Dans cette situation, l'individu présente des réactions de peur incontrôlée, inadaptée, qui l'empêchent de fonctionner normalement alors qu'il est capable de reconnaître l'absurdité et le caractère excessif de ces réactions. L'individu trouvera rapidement une façon d'éviter la situation en question. Il existe de très nombreuses variétés de phobies (peur de l'obscurité, des araignées, des microbes, de l'avion, ...et bien sûr de l'eau).

Par exemple, un enfant qui a peur dans l'eau à la piscine peut être inquiet, anxieux, voire angoissé le jour ou les jours qui précèdent la séance de piscine. Il peut même développer une sorte de phobie de l'eau, ce qui va l'amener à trouver des solutions pour éviter d'aller à la piscine. Ceci est relativement banal, et la peur, l'anxiété ou l'angoisse nous apparaissent alors normales bien qu'elles puissent revêtir des formes et des intensités variables. C'est à ce type de peurs que sont confrontés les professionnels de l'eau.

On peut considérer en général que l'anxiété, avec angoisse ou sans angoisse, est un état psychologique banal lorsqu'elle reste dans le domaine du conscient, c'est-à-dire qu'elle est capable de se rattacher à des objets (ici l'eau) et à des motifs qui la justifient. On peut dire que cette anxiété naît et meurt avec son objet à l'inverse des véritables formes d'anxiété-maladie dont la prise en charge est alors du domaine des professionnels de la santé.

2. Pourquoi l'eau est-elle anxiogène ?

Après ces quelques précisions, on va essayer de comprendre les raisons qui font que l'eau est un élément anxiogène pour certains.

Deux ensembles de propriétés de l'eau peuvent l'expliquer : les propriétés physiques de l'élément liquide et aussi les valeurs mythiques, métaphoriques et symboliques dont l'eau est chargée.

L'eau est un espace profond et homogène, susceptible de générer de multiples craintes : d'étouffement, de suffocation, d'engloutissement, d'invasion, de chute, de vide, de perte d'appuis, d'abandon, de lâchage, de dissolution, et de disparition. La situation d'immersion complète est généralement celle qui est la plus anxiogène pour les pratiquants. Elle s'exprime alors souvent par les mots « *J'ai peur de me noyer* », mais elle peut aussi toucher l'entourage.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Par exemple, les parents des bébés nageurs peuvent avoir peur pour leur enfant lors de ses premières immersions. Mais d'autres craintes celle par exemple de se remplir d'eau ou de se dissoudre dans l'eau existent. Un enfant de 3 ans et demi avait manifesté un jour son appréhension en disant qu'il avait peur de « fondre dans l'eau comme un morceau de sucre ». Ces peurs se retrouvent essentiellement chez les jeunes enfants et sont liées à une individuation en train de se construire. On rencontre parfois aussi des personnes qui, bien que très à l'aise à la piscine ou en bord de mer, n'acceptent pas de nager en pleine mer à partir d'un bateau arrêté par temps calme. La peur de la profondeur s'apparente ici à la peur du vide et de la chute. De plus l'eau est un milieu parfois inconnu et inhabituel qui modifie les repères sensoriels, désorganise les mouvements, ce qui remet en cause la maîtrise des situations et fait perdre parfois la confiance en soi.

Enfin, comment ne pas penser à la dimension mythique et symbolique de l'eau que l'on trouve dans les contes, les poèmes et les religions. Comme nous le verrons lors de notre dernière demi-journée, ces valeurs ne sont pas fixes, elles évoluent avec le temps, les sociétés et les cultures. Gaston Bachelard, dans son ouvrage « *L'eau et les rêves* » qui traite de l'imaginaire dans la poésie de l'eau, montre l'ambivalence de l'eau : « *Eau de vie, eau de mort* ». L'eau est à la fois source, fécondité, purification, régénération et espace de dissolution et de mort. Elle peut être substance voluptueuse ou liquide mortifère. Ceci se retrouve aussi dans le langage métaphorique qui peut refléter les aspects positifs de l'eau (comme : « *Ca baigne !* » ou « *Nager dans le bonheur* ») ou négatifs (comme « *Se noyer dans un verre d'eau* » ou « *Recevoir une douche froide* »). Quand on sait que les émotions peuvent naître uniquement sous l'effet de l'imagination, on comprend mieux que ces valeurs symboliques inspirent des sentiments et des fantasmes ambivalents influençant la manière dont on aborde l'eau, avec confiance ou avec crainte.

3. Comment les peurs de l'eau se manifestent-elles ?

A la piscine, le pédagogue a besoin de pouvoir repérer les personnes qui ont peur. Cela ne pose généralement pas de problème avec les adultes ou les enfants. La peur est souvent verbalisée (« *J'ai peur !* ») et parfois même précisée (« *J'ai peur de mettre la tête sous l'eau !* »). Mais ce n'est pas toujours le cas, certains ayant des difficultés à exprimer leurs émotions. Cela peut être renforcé par l'éducation et la culture, puisqu'on sait par exemple qu'un garçon ne doit pas pleurer, et que si on a peur, on n'est pas un homme ! Il faut donc pouvoir s'appuyer sur d'autres indicateurs que la parole pour détecter la peur. Et c'est bien sûr encore plus vrai pour le bébé.

La peur a des répercussions plus ou moins observables sur le fonctionnement de l'organisme, sur les postures, les attitudes, les conduites, et enfin sur le vécu subjectif du sujet, c'est-à-dire sur ses affects et ses sentiments.

Un certain nombre de symptômes neurovégétatifs plus ou moins marqués peuvent accompagner les peurs : tension musculaire, tremblements, douleurs abdominales, diarrhées, nausées, sueurs, bouffées de chaleur, oppression thoracique, palpitations, accélération cardiaque, respiration difficile, boule dans la gorge, vertiges et enfin mictions fréquentes.

A la piscine, l'augmentation du tonus musculaire est le phénomène le plus perceptible par l'observateur averti, entraînant chez l'individu une motricité qui manque de fluidité. Par exemple dans la brasse, on constate une extension maximale de la nuque pour éviter d'avoir de l'eau sur le visage.

La prise de conscience par l'individu de ses réactions neurovégétatives et des sentiments qu'il éprouve renforce généralement la peur car ils augmentent chez lui l'incapacité initiale à faire face à la situation en question. D'où l'intérêt d'un travail de relaxation ou de sophrologie pour les personnes qui ne sont pas à l'aise dans l'eau.

Mais les réactions musculaires les plus caractéristiques sont perceptibles au niveau de l'expression du visage. Les expressions du visage constituent un véritable langage de l'émotion. L'observation des mimiques, celles des bébés en particulier, nous renseigne sur les états émotionnels et peut remplacer la parole. Ces mimiques sont innées et font partie de l'héritage biologique. Des chercheurs ont pu coder les diverses expressions faciales des nourrissons en étudiant les composantes du visage (les yeux, les sourcils, les lèvres, etc...) et ils ont montré qu'il existait très tôt des configurations de traits caractéristiques permettant d'identifier les expressions émotionnelles, notamment celle de peur (dès l'âge de 3 mois).

Néanmoins, les interprétations des réactions émotionnelles chez le bébé sont à prendre avec précaution. Les expériences sur la perception de la profondeur chez les bébés en donnent un exemple. Ces expériences, reprises par plusieurs chercheurs, consistent à placer un bébé au-dessus d'une surface vitrée comportant une partie opaque et une partie transparente, cette dernière partie se situant au-dessus d'un vide (expérience de la falaise visuelle). Le bébé est incité par sa mère à traverser la partie transparente. On constate qu'il refuse de s'engager au-dessus de cette partie alors que si la plaque est opaque d'un bout à l'autre, il accepte de traverser. D'autres protocoles ont été utilisés, par exemple en s'intéressant au rythme cardiaque en fonction de la surface sur laquelle le bébé est posé. On peut tirer de ces expériences plusieurs conclusions. A partir des premières expériences les chercheurs affirment que le bébé perçoit très tôt la profondeur. A la suite du

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

second groupe d'expériences ils expliquent que le changement du rythme cardiaque correspond à la peur engendrée par la perception de la profondeur. Or, une autre explication peut être avancée. En effet, la situation expérimentale (profondeur) est nouvelle pour le bébé et nous savons que les bébés réagissent souvent par des réactions émotionnelles à la nouveauté, réactions qui peuvent parasiter le mouvement de déplacement. Par ailleurs, la modification du rythme cardiaque peut correspondre, non pas à la peur, mais à la surprise liée à la nouveauté. Nous voyons donc qu'il est assez difficile d'affirmer avec certitude l'existence de la peur dans certaines situations chez le bébé. Dans la pratique, ce sont les pleurs du bébé qui constitueront le signal fort d'un comportement de détresse que de multiples facteurs peuvent provoquer, dont la peur.

Le répertoire émotionnel évolue avec l'âge des enfants, simultanément aux capacités de contrôle des émotions. Ainsi, certaines réactions de peur peuvent se transformer en réactions de colère. De plus, avec l'apparition d'un début de conscience de soi à partir d'un an, apparaissent des émotions et des sentiments nouveaux, comme la fierté, la honte ou la culpabilité. On essaye par exemple par fierté de ne pas montrer sa peur devant les copains, car on est honteux d'avoir peur là où ces derniers ne manifestent pas la moindre crainte. Avec l'environnement social, les modes d'expression de la peur vont se modifier.

4. Comment naissent les peurs de l'eau ?

Guy Azémar qui a été un des premiers en France à faire pratiquer l'activité bébés nageurs, avait remarqué que les enfants qui n'étaient pas à l'aise dans l'eau avaient des parents qui généralement avaient peur dans l'eau. Ce constat l'avait amené à dire, sous forme de boutade, que la peur de l'eau est héréditaire. Bien sûr, l'explication génétique n'est pas sérieuse, et nous allons essayer de comprendre comment cette peur peut se transmettre.

- Peur parce que les autres ont peur

Si la peur peut être provoquée par l'effet d'un stimulus direct, elle peut aussi apparaître par l'observation de la conduite des autres, à la piscine par exemple. Les jeunes enfants à la piscine peuvent éprouver de l'anxiété, non pas parce que la situation aquatique est anxiogène, mais parce que cette réponse aura été apprise en la lisant sur le visage et dans les comportements des parents. Par exemple, beaucoup de parents qui ne sont pas à l'aise dans l'eau trouvent très désagréable d'être arrosés sur le visage par les éclaboussures des enfants qui jouent autour d'eux. La réaction des parents dénote leur malaise qui est perçu par l'enfant.

Selon la théorie de l'apprentissage social, la réponse est acquise par conditionnement. Par suite de renforcements positifs et négatifs, l'enfant a établi

des liens entre les expressions émotives de ses parents et les situations dans lesquelles elles se produisent. Et il y a conditionnement dans la mesure où la peur de l'enfant (R) est induite, non pas par la situation anxiogène à la piscine (S), mais par la lecture des expressions émotionnelles des parents (S'). Par observation, l'enfant s'imprègne donc de l'expérience de ses parents. La réponse émotionnelle est acquise par « délégation d'attitude », par imitation du modèle parental. Ce type d'explication est également valable avec les adultes, par exemple lors de paniques collectives.

Un autre type d'explication de la contagion de la peur peut être avancé à partir de la notion d'empathie. L'empathie est la capacité à deviner ce qui se passe dans le monde mental de l'autre, à se représenter par exemple les pensées, les intentions, les sentiments ou les désirs des autres. Si quelqu'un qui nous est cher se blesse et souffre, l'image de cette souffrance provoque chez nous une souffrance d'un autre type. Il s'agit là d'une empathie émotionnelle. De même, la perception par l'enfant d'un sentiment de malaise ou de peur chez ses parents ou chez d'autres enfants à la piscine, peut entraîner chez lui une réaction émotionnelle analogue. Le bébé est très tôt capable de faire preuve d'empathie, celle-ci se développant progressivement sous la pression du milieu et de la maturation neurologique.

Ces différentes explications permettent de comprendre comment on peut s'imprégner de l'expérience d'autrui par simple observation. Mais en fréquentant la piscine le sujet va rapidement vivre ses propres expériences et être confronté à un certain nombre de situations qu'il devra maîtriser.

- Peur de ne pas maîtriser la situation

Le milieu aquatique n'est pas le milieu habituel de vie, il requiert donc des efforts d'adaptation. Pour cela, l'individu dispose de ressources et de capacités qu'il va utiliser pour faire face aux situations nouvelles qu'il rencontrera dans l'eau. Il peut par exemple évaluer que les exigences de la situation débordent ses propres ressources et mettent en danger son bien-être. Dans ce cas, il est dans une situation difficile et il ressent le milieu comme stressant. La peur peut s'installer avant toute action, ou au cours de l'action elle-même si les choses ne se passent pas comme l'individu l'avait prévu.

Face à une situation particulière, à la piscine par exemple, l'individu effectue deux évaluations intimement liées :

- pour commencer, il évalue les facteurs environnementaux de la situation, en imaginant principalement les conséquences d'un échec (boire la tasse, couler, se noyer, ...), en tenant compte des informations reçues (ce que l'on a pu lui dire, par exemple, « ferme la bouche pour ne pas boire », ce qui signifie que boire est le danger à éviter...), en tenant compte aussi de ses motivations et de ses

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

attentes (il aimerait bien apprendre à nager). Cette évaluation est aussi influencée par la représentation que l'individu a de l'eau et par sa culture.

- ensuite, il évalue les ressources personnelles qui lui permettraient de faire face à la situation. La perception que l'individu a de ses capacités à affronter la situation est fonction de certains traits de personnalité (téméraire ou timoré, dynamique ou passif, etc...), de la confiance en soi, des expériences antérieures (qui lui ont notamment permis d'affiner ses capacités à évaluer) et du soutien social, c'est-à-dire de l'aide sur laquelle il pense pouvoir compter (la perche que le moniteur lui tendra peut-être avant qu'il ne boive la tasse...).

Si la combinaison de ces deux évaluations amène l'individu à penser que les exigences de la situation dépassent ce qu'il croit être capable de faire, alors le stress ou la peur apparaît.

Cette explication multifactorielle nous permet de comprendre que la peur est provoquée davantage par la signification que l'individu donne à la situation, que par la situation elle-même. Ce sont les informations, les perceptions, les images, les évaluations, et les représentations qui sont à la base de l'émotion provoquée chez l'individu. C'est donc aussi, et peut-être principalement sur celles-ci qu'il faudra agir pour aider la personne à dominer sa peur dans l'eau.

Une fois que le stress est installé, le but de l'individu est de réduire cette tension à un niveau acceptable, ou mieux, de la supprimer. Les théoriciens du *coping* (de *to cope* = affronter, faire face) classent les réactions en deux catégories : stratégies d'ajustement centrées sur l'émotion et stratégies d'ajustement centrées sur le problème. A la piscine, les stratégies de la première catégorie peuvent être, par exemple, l'évitement de la situation (refuser de mettre la tête sous l'eau, refuser de sauter du bord) ou la fuite (ne pas vouloir aller à la piscine). La deuxième catégorie correspond aux personnes qui acceptent de « se jeter à l'eau », c'est-à-dire de se confronter à la situation pour dépasser leur peur. Pour les chercheurs, les individus qui généralement essayent de trouver une solution en faisant face, présenteraient des caractéristiques les rendant plus aptes à utiliser un soutien social et disposeraient d'un « *lieu de contrôle interne* », c'est-à-dire qu'ils croient généralement que se sont leurs actions qui influencent le cours des événements. Ceux qui ont un « *lieu de contrôle externe* » ont une croyance généralisée selon laquelle le cours des événements dépend de facteurs externes comme le hasard, la chance, les autres, etc. Ils seraient moins bien armés pour faire face à la situation.

L'importance attribuée ici aux phénomènes cognitifs, connaissance de l'environnement, connaissance de soi, renvoie chez le jeune enfant aux notions de découverte, c'est-à-dire de connaissance de ce qui est nouveau, donc d'exploration, et donc aussi de prise de risque. Les théories de l'attachement ont montré la

nécessité de l'existence d'une base de sécurité fiable pour permettre au bébé une prise de risque induite par ses actions d'exploration du milieu. A la piscine, nous savons que plus les parents sont sécurisants, plus leur enfant est capable d'explorer le milieu, d'affronter des situations parfois difficiles, avec confiance. Mais les parents sécurisants ne doivent pas être des parents surprotecteurs. En effet, ces derniers cherchent généralement à se rassurer en éloignant plus ou moins consciemment leur enfant de toute expérience active. Ils entretiennent alors un climat d'anxiété préjudiciable au jeu et à l'exploration.

Nous venons de montrer comment on peut avoir peur, non pas directement de l'eau, mais d'une éventuelle incapacité à faire face à la situation. Les spécialistes qui travaillent à la piscine préfèrent généralement parler de peurs dans l'eau plutôt que de peurs de l'eau puisque, dans l'eau, les raisons d'avoir peur ne tiennent pas toujours uniquement à l'élément aquatique lui-même.

Lorsqu'on décide de se confronter à une situation dans l'eau, on constate parfois que la stratégie mise en place échoue. Dans ce cas, on réévaluera sa perception de la situation et on devra changer de stratégie d'ajustement. On aura cependant fait ce qu'on appelle une mauvaise expérience de l'eau.

- Peur à la suite d'expériences malheureuses

Nous connaissons tous l'impact des expériences malheureuses sur les rapports que l'individu entretient avec l'eau. Les conditions dans lesquelles se produisent les premiers pas des enfants à la piscine déterminent grandement la suite des événements. Des situations pédagogiques inappropriées peuvent entraîner des échecs mal vécus par le pratiquant car souvent causes de désagrément, de déplaisir ou de malaise. La piscine n'est cependant pas le seul lieu où ces mauvaises expériences peuvent se produire. Pour les jeunes enfants, les séances de lavage (de tête en particulier), le bain ou la douche à la maison, lorsqu'ils sont menés parfois durement, peuvent entraîner les mêmes résultats négatifs.

La répétition de telles expériences amène rapidement une aversion ou une peur de l'eau. En effet, l'individu fait un lien entre les quelques situations malencontreusement vécues et leurs conséquences. Puis, par renforcement négatif, il généralisera en établissant une règle associant toutes les situations à la piscine aux sentiments d'inconfort déjà connus. Il aura donc peur et redoutera d'aller à la piscine ou bien, une fois dans l'eau, il vivra mal sa relation à l'eau, anticipant en pensée les effets négatifs attendus. Dans certains cas d'évènement traumatisants (noyade avortée ou noyade d'un proche), la pensée ou la vue de l'eau suffit à rappeler immédiatement l'évènement en question et le traumatisme affectif vécu. Il n'y a donc pas toujours besoin d'un processus de renforcement pour que la peur s'installe.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

La mémoire est ici au centre du processus de l'apparition de la peur. Certaines théories cognitivistes de l'apprentissage attribuent une grande importance à la trace mnésique qui se forme à partir des résultats des expériences antérieures (échec face aux situations à la piscine), mais aussi à la trace perceptive qui évoque l'image sensorielle que l'on a stocké en mémoire au cours de ces mêmes expériences (sentiments d'inconfort). A chaque nouvel essai, ces deux types de mémoire sont rappelés, mettant l'individu dans de mauvaises conditions pour trouver une solution aux problèmes posés par la situation. Nous comprenons ici l'intérêt de proposer des situations pédagogiques dans lesquelles la réussite permettra à l'élève de se constituer un référentiel moteur et affectif, positif, donc utile pour réussir de futures expériences.

La mémoire dont nous venons de parler est une mémoire consciente. Mais certains ont essayé de montrer que la mémoire inconsciente pouvait aussi jouer un rôle dans la peur de l'eau. Des chercheurs ont établi un lien entre les conditions dans lesquelles s'est déroulé la naissance des individus et leurs attitudes et comportements vis-à-vis de l'eau. Sur une population d'étudiants, ils ont ainsi remarqué que ceux qui avaient eu une naissance difficile (césarienne, forceps, naissance prématurée ou retardée, cyanose, etc.) étaient souvent hydrophobes. Bien que tous les hydrophobes n'aient pas eu forcément une naissance difficile, et que tous ceux qui ont eu une naissance difficile ne soient pas nécessairement hydrophobes, les résultats ont été statistiquement significatifs. Ils permettent aux auteurs de postuler que les hydrophobes ont une structure psychique particulière les différenciant des hydrophiles. Les explications avancées sont d'ordre psychanalytique.

En effet, pour certains psychanalystes, la naissance constitue un traumatisme pour l'enfant, sa première situation de danger. Ce traumatisme est multiple. Il est dû au difficile passage utérin, à la perte de la chaleur du liquide amniotique, à une sécheresse inhabituelle, à une nouvelle sensorialité plus intense, etc... Mais il est dû aussi à la séparation d'avec la mère, abandon d'un paradis perdu, celui du ventre maternel. Ainsi se constituerait un véritable traumatisme psychique qui servirait de réservoir à toutes les angoisses futures.

Dans notre culture, l'eau est aussi un symbole de féminité et de maternité. L'eau est origine et source de vie. L'immersion pourrait alors être interprétée d'une part comme un retour symbolique dans le ventre maternel, « ce paradis perdu, havre de paix et de bonheur », et d'autre part comme une nouvelle fusion avec la mère.

A partir de ces interprétations, les hydrophobes seraient ceux qui refusent le « retour » dans le ventre maternel, dans ce milieu liquide dont ils ont eu tellement de mal à sortir.

Il faut enfin remarquer que cette valeur « régressiogène » de l'eau est utilisée par certains psychothérapeutes (psychiatres, psychologues, ...) qui, en s'inspirant de la théorie de la génitalité de Ferenczi, proposent des séances de piscine afin d'aider les personnes « à problèmes » à se construire ou se reconstruire. La progression se réalise donc ici au moyen de la régression.

Conclusion

Savoir comment la peur de l'eau s'installe devrait permettre aux pédagogues d'être mieux armés pour éviter qu'elle n'apparaisse, ou bien pour la réduire ou la supprimer chez les personnes concernées.

Les pistes explicatives proposées nous montrent que les peurs de l'eau sont généralement consécutives à un apprentissage et/ou à des représentations propres à chaque individu qui entraînent une vision particulière des situations aquatiques. Pour vaincre la peur dans ces situations il peut être alors intéressant d'apprendre aux personnes concernées de mieux comprendre l'organisation de leurs propres réactions inadaptées et de leur permettre de construire une image de l'eau et des comportements différents.

Pour cela on peut s'inspirer des techniques des thérapies comportementales et cognitives utilisées par exemple dans le traitement des phobies ou dans celui de l'évitement anxieux. Il s'agit le plus souvent d'une technique d'exposition graduée ou d'une désensibilisation (en imagination et/ou *in vivo*) consistant à exposer l'individu de façon lente, progressive et par étapes aux situations anxiogènes. Un apprentissage de la relaxation permet souvent aux sujets de mieux contrôler leurs réactions émotionnelles et d'avoir une meilleure maîtrise des situations.

A la piscine, les résultats sont fortement liés à la pertinence du choix de la progression, des étapes, et des situations, mais aussi à la façon de les amener et à l'attitude du pédagogue. Il y a également quelques règles à respecter pour s'assurer de l'investissement de la personne dans les séances qui lui sont proposées :

- la prise en charge doit être individualisée, chaque problème étant spécifique à la personne.
- la démarche doit être expliquée à la personne pour qu'elle en comprenne le principe et puisse y adhérer pleinement.
- chaque étape, chaque situation pédagogique, expliquée et acceptée, doit être définie en termes de tâche à réaliser pour que la personne puisse elle-même évaluer ses actions.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Enfin, il faut dire que le véritable moteur des progrès est la relation qui s'établit entre l'individu et le pédagogue. Sa personnalité, sa capacité à s'adapter à

chacun, son empathie et son soutien chaleureux jouent un rôle capital.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

DE LA PEUR DANS L'EAU AU PLAISIR DE... NAGER

Alain Beylier

Directeur du Centre d'Etudes

« A CORPS ET ACCORD ».

Professeur Associé UFR-STAPS

Département Activités Physiques Adaptées

Université Claude Bernard-Lyon1.

Introduction

Je veux rendre hommage aux milliers de personnes rencontrées dans l'eau pour qui : « Être à l'aise dans l'eau était la mer à boire... ». Et je le dédie aussi à mes collaborateurs et à ceux qui m'encouragent et me soutiennent par leur regard confiant.

Même si je vais énoncer des principes, des analyses, des façons de faire ... mon propos n'est pas dogmatique, il n'engage que moi. Il est un partage de ma compréhension de ce phénomène qu'est la « peur dans l'eau », des options de résolution et de l'observation des conséquences. Le projet dans lequel je me suis engagé depuis de 30 ans est : Comment permettre à des personnes « mal à l'aise dans l'eau, voire phobiques » de passer d'un état défensif, d'une situation d'échec à un état d'accueil, de réussite, de liberté et de bien être dans l'eau ?

LA PEUR est prise ici au sens générique et englobe : la crainte, l'inquiétude, l'angoisse et la phobie de l'eau, ou plutôt la peur d'être dans l'eau et d'y évoluer.

Chaque semaine, ma pratique m'apprend ce qu'est l'origine de cette peur, le sens quelle peut avoir et m'amène à trouver de nouvelles nuances à mon approche pour faciliter « l'aquacité »¹. Mon accompagnement commence souvent au téléphone, pour permettre à la personne « d'envisager la possibilité d'être bien dans l'eau » jusqu'à passer des niveaux en plongée.

« Aquaphobie » définit le fait d'avoir peur dans l'eau. En psychologie, le terme de phobie fait référence à une « peur morbide de certains objets, de certains actes, ou de certaines situations. Symptôme fréquent de la névrose obsessionnelle »².

Comme l'explique Alain Vade pied³ : « Ce n'est pas à proprement parler de l'eau dont nous avons peur sinon nous n'en boirions pas, nous ne nous laverions pas mais de la situation de se trouver dans l'eau dans certaines conditions. Ce dont on a peur c'est de la rencontre de quelque chose d'autre... nos fantômes, nos démons intérieurs ».

Gérard Calamia⁴ précise, lui « Ce n'est pas l'eau l'élément qui produit un état réactionnel aversif, mais un ensemble plus complexe lié à l'expérience aquatique telle qu'elle a été perçue et analysée par le sujet ».

Il est important de noter que « cette peur peut être d'intensités différentes et peut aller d'une phobie inhibitrice à la crainte d'être éclaboussé ou bousculé. Elle se manifeste au travers de différents comportements d'évitement qui vont de la crispation à des réactions de panique en passant par une peur qui inhibe l'action »⁵.

Ce qui différencie la peur de la phobie, c'est que cette dernière dépasse « la peur utile » à la situation objective présente avec des manifestations de type : sensation de dispersion, perte de capacité d'évaluation accompagnée de comportements inadaptés.

Plus de 10 % de la population adulte serait en souffrance dans l'eau avec des sensations de déplaisir exacerbées lorsque l'on voit les autres heureux comme des « poissons dans l'eau ». On observe en parallèle un sentiment de honte et la croyance d'être anormal...

1. Des origines variées

Le non-respect de la personne, trahison, violence et maltraitance : une erreur professionnelle : « On m'a obligé à sauter, on m'a poussé... » ; une erreur de jugement : la personne n'était pas prête, a été comparée, jugée inapte « Vous n'y arriverez jamais » ; une maladresse : immersion par jeu, plaisanterie inadaptée avec une personne mal à l'aise « Ils pensaient que je savais nager ils m'ont jeté » ; un contexte inadapté pour quelqu'un qui aurait eu besoin de plus d'attention, de chaleur, de temps, ce qui n'est pas toujours réalisable dans un groupe de classe. Une confusion entre une pratique adaptée à la personne et le façonnage à une

¹ terme emprunté à Paul Fernandez

² Henri Piéron in Vocabulaire de la psychologie PUF 1979

³ in les eaux troublées/Scarabée 1976

⁴ 5^{ème} congrès Faël 2001

⁵ Alain Beylier in Le guide du Sport/le grand Lyon 1999

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

technique. Une école a « *Une méthode d'enseignement axée uniquement sur la compétitivité, ayant pour titre évocateur : "nage et tais-toi"* »⁶.

Un accident ou incident, un drame : quelqu'un qui a failli se noyer, qui a été confronté à la noyade d'un autre, ou qui a bu une bonne tasse... comme Maria qui a été prise dans des sables mouvants.

Des messages parentaux de protection, adaptés ou non au moment de leur émission. La personne les a pris pour argent comptant et ils restent présents quand la personne est dans l'eau : « *C'est dangereux ! Attention tu vas trop loin ! Ne mouille pas ta tête ! Il y a une bête dans la marre, ton oncle s'est noyé...* ».

Une culture de l'eau différenciée : les possibilités de rencontre et les occasions bien différentes entre nos enfants qui ouvrent le robinet et se baignent sans compter et nos parents qui portaient peu en vacances et allaient chercher l'eau au puits...

La toilette du petit d'homme et ce qui se transmet autour dès le plus jeune âge, l'habitude ou non du bain et de la douche.

Les hypothèses du vécu périnatal et intra-utérin existent avec des ruptures brutales de la poche des eaux, des cordons autour du cou, des événements angoissants pour la mère... Je reste prudent car cela n'explique pas toutes les origines sans réponse.

Autres :

Il est important de préciser que le rapport de cause à effet n'est pas une règle et qu'il est plus question de comment l'évènement a été vécu et intégré. « L'interprétation que l'on se fait d'un événement compte davantage que sa nature »⁷.

Ce qui explique l'importance d'écouter comment la personne en parle. Ce peut être associé à un évènement sans lien direct « *Une jeune fille ne trouva pas de fondement à son aquaphobie jusqu'au jour où elle se souvint qu'on lui avait annoncé la mort de son père dans un accident de voiture alors qu'elle se trouvait à la piscine* »⁸.

Cela peut aussi être lié à des croyances sur soi et ses capacités d'apprentissage. La peur d'être confronté à une situation d'échec ou une difficulté à se mettre en maillot de bain associée à une mauvaise image de son corps qui touche la dignité « c'est trop la honte, disait Anne-Marie ».

⁶ GREFFIER Antoine, *L'aquaphobie: une approche pédagogique*, Mém de recherc STAPS Amiens, 2002/2003

⁷ Françoise Simpère in vaincre la peur de l'eau Marabout 1998

⁸ Françoise Simpère cite JP Boumati in vaincre la peur de l'eau Marabout 1998

Le diagnostic est important, voire fondamental pour que l'intervention soit adaptée.

2. Emotions et intervention

Chacune de nos émotions a pour fonction de permettre la prise de conscience de ce qui se passe pour nous. L'émotion est une réaction physiologique déconnectée de la raison. La conscience de son existence donne la possibilité de se connecter aux besoins sous jacents et de penser la résolution.

Sous influence de l'émotion, la personne peut perdre sa capacité de penser. Par contre la pensée peut avoir un effet hypnotique et provoquer une émotion. Il suffit pour certains de penser « *piscine, profondeur...* » pour activer l'émotion de peur.

La peur est l'émotion d'alerte face au danger. Que ce danger soit réel ou fantasmé ne change rien, la personne en situation ne fait pas la différence. La conscience permet de s'occuper des besoins d'être rassuré et protégé. Les besoins satisfaits, l'émotion perd en force voire disparaît. Suivant les tempéraments, les manifestations émotionnelles peuvent être vécues de façon exacerbée ou inconsciente. Cependant le processus de conscience initié par l'accompagnant est progressivement régulé par la personne.

Souvent la peur est mise en avant cependant elle peut masquer d'autres émotions comme la colère, et en fait la personne est fâchée par la maladresse du MNS ; la tristesse, la personne est déçue de ne pas y être arrivé ; la honte, « *J'ai été raillé par le prof et les copains* » ; la culpabilité, « *Je suis une charge, je déçois mes parents* ».

L'« insight », ce que l'on regarde comme un miracle, existe : « *En une séance Marie-claude et Rogero sont autonomes dès qu'ils font l'expérience que s'immerger est facile et qu'ils flottent* »

Cependant, la plupart du temps les sentiments installés se diluent progressivement et sans régularité, comme un « savon de Marseille ». Passé le moment d'euphorie provoqué par la réussite de l'immersion, c'est un cheminement de 50 à 80h réparties sur une moyenne de 3 années de maturation.

Eviter de focaliser sur la peur, décoder les autres sentiments puis les traiter est fondamental pour aider les personnes à transformer leur énergie « *retenue et douloureuse* » en libération de plaisir.

Par tempérament, une personne est plus ou moins angoissée. Plus elle l'est plus l'objet de la peur, l'eau, l'apprentissage par exemple, risquera d'être un point de focalisation important. Compte tenu de la variété des tempéraments, des origines et des manifestations de cette peur dans l'eau, il m'est apparu nécessaire,

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

pour faciliter la lecture et l'intervention, de hiérarchiser les niveaux d'intensités de la peur.

Grâce à l'observation d'indices et de repères, j'ai élaboré une échelle de 5 à 1 du plus haut au plus bas niveau de peur. L'identification de l'importance du niveau de blocage favorisera la mise en œuvre de procédures adaptées à la résolution des difficultés rencontrées par la personne. Niveau 5 : la PANIQUE la personne manifeste une perte de la conscience de la réalité du moment, du temps, de ce qui se passe, du lieu. En dehors d'une sensation de fort malaise, la mémoire de ce qui s'est passé est absente. Cela nécessite une intervention physique directe pour aider la personne. Niveau 4 : la TERREUR, la personne est consciente du moment et de ce qui se passe, pour elle, mais incapable de réagir. Il y a inhibition physique et intellectuelle. Il est utile d'intervenir. Niveau 3 : la PEUR, l'inhibition est : soit au niveau de la pensée « *Je ne sais plus quoi faire* », soit au niveau corporel « *Je sais quoi faire mais le corps ne suit pas* ». Le contact physique, celui du regard, le mime, dire ce qui serait utile de faire par la personne, avec force et puissance. Si le blocage est physique, un contact peut suffire. Si c'est le blocage de la pensée, penser et dire à voix forte ce qu'elle doit faire s'impose. Niveau 2 : la CRISPATION, les mouvements sont maladroits, raides avec une respiration superficielle, une moindre efficacité, un manque de sécurité et de plaisir. Encourager avec des consignes sur un ton ferme et rassurant suffit en général. Niveau 1 : le TRAC, la personne appréhende la situation, elle doute de ses capacités et dès qu'elle rentre dans l'action, elle retrouve sa compétence et le plaisir de réussir. Elle a besoin d'encouragement.

3. Apprivoiser sa peur dans l'eau

Passer au bonheur d'être dans l'eau implique pour les terriens que nous sommes un processus d'adaptation complexe. Le passage de la terre à l'eau est une véritable aventure, un travail d'apprivoisement tel qui l'explique le renard au petit prince⁹. Cela nécessite de prendre le temps utile à chacun et demande : d'être accueilli avec sa peur sans jugement de la souffrance et du problème ; de légitimer et dédramatiser : il est normal d'avoir peur quand on ne sait pas et il n'y a pas de honte. Quand c'est intégré les personnes se détendent et sont disponibles à l'apprentissage ; d'expérimenter « *les possibles* » de s'immerger avec plaisir, de sentir sa flottaison, et se déplacer facilement avec un sentiment de sécurité.

Un apprentissage adapté qui prend en compte la personne, ses choix, les objectifs, les difficultés, les qualités, l'histoire et le rythme ; ses besoins d'encouragement, de soutien, de présence ; les adaptations spécifiques des

techniques à ses capacités fonctionnelles et une approche positive au service de sa réussite, son confort matériel.

La portance et la densité du liquide demandent la recherche de nouveaux repères pour intégrer une motricité aquatique. L'immersion perturbe notre système respiratoire et génère des réflexes de survie qu'il est nécessaire d'identifier et d'apprivoiser. Les modifications de positions et de pression sur notre corps désorganisent notre système d'équilibre et notre rythme de mouvement, nous devons développer un référentiel sensoriel et moteur spécifique. D'un point de vue énergétique et rythmique, cela exige de la présence à soi et une patience inhabituelle.

J'ai défini 6 étapes de travail pour parvenir à l'autonomie intégrant 4 domaines de référence : savoir faire, savoir être, distance d'accompagnement et profondeur. Ces étapes sont des repères pour guider et faciliter l'accompagnement et la construction de l'autonomie, en aucune manière ce n'est une condition de passage. *ETAPE Découverte* : permettre l'expérience de la possibilité d'être bien dans l'eau de s'immerger, de respirer et de flotter sur le ventre ou le dos. *ETAPE 1* : réflexe d'expiration, s'allonger sur le ventre et le dos, se relever seul, se poser et glisser sur le ventre, sur le dos, passer du dos au ventre par l'avant et le côté. Se déplacer, aller visiter le grand bain. *ETAPE 2* : changer de position dans tous les plans, glisser sur et sous l'eau au petit et au grand bain. S'initier aux techniques de déplacement ventrales et dorsales, alternatives et simultanées. Chercher le lâcher prise et la ligne de flottaison en eau profonde. *ETAPE 3*, étape charnière, d'autonomie : développer l'aisance en profondeur à partir des compétences de l'étape 2, déplacement sur 10/12m avec reprise d'air et changement de position, mobilisation sur le plan vertical avec appui et respiration. Affinement des techniques de nage au petit bain. *ETAPE 4* : développer l'aisance au grand bain, techniques de nage adaptée, Palme Masque Tuba (PMT)*, baptême de plongée. *ETAPE 5* : la natation comme activité de santé : développer l'autonomie dans l'activité, nager longtemps, sauvetage, organisation de son entraînement, PMT* et plongée ...

La nuance entre faire et être est fonction de la qualité de la réalisation en particulier par le fait de sentir et d'être en conscience, l'élimination des tensions inutiles et la présence à l'environnement.

A chacune des étapes, la distance d'accompagnement varie en fonction de l'autonomie de la personne et de ce qui est visé, cela est principalement sous tendu par le contact, le ton et les mots :

- distance physique : contact physique pour s'immerger à l'étape découverte, contact du regard en étape 1, surveillance mutuelle en étape 3 au grand bain...

⁹ In Le Petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

- distance psychique : maternant, enveloppant et rassurant au départ, puis progressivement, soutenant, encourageant mais toujours vigilant...

Accepter la profondeur, changer de bassin, signifie un « lâcher prise et début d'autonomie » et peut aussi réveiller des peurs résiduelles.

Plusieurs étapes peuvent être travaillées dans une même séance et des personnes peuvent avoir des compétences à l'étape 3 en technique de nage par exemple et présenter un blocage respiratoire à l'étape D, alors qu'elles se déplacent sur le ventre (étape 2) et ne peuvent se mettre sur le dos (étape 1). L'étape 3 est charnière car elle se définit par la compétence à traverser un grand bain (10 à 12 m) avec passage du dos au ventre avec trois reprises d'air et seulement un regard extérieur en protection.

4. Organisation

Passer de la peur au plaisir d'être dans l'eau nécessite aussi de mettre un maximum de chances facilitatrices. Il faudra penser de prendre en compte :

1) Le confort matériel avec un bassin de taille humaine rendant le lieu suffisamment contenant avec petit et grand bain pour permettre le travail dans les 2 zones ; un bassin réservé qui évite les regards et les bruits extérieurs ; une température de 32° à 34° évite d'avoir à lutter contre le froid, facilite la détente et un travail lent et long ; un local annexe pour les temps de parole, la préparation psychologique et corporelle et les temps de pause ; la taille des groupes de 12 à 20 et le nombre d'encadrant (5 à 10 par encadrant) sont fonction des étapes et de la configuration du bassin.

2) L'encadrement de qualité avec des professionnels permettant la sécurité physique et psychologique spécifique à ce public au-delà de la réglementation officielle ; des personnes à compétences multiples : connaissances en psychologie, en capacité d'accueillir et d'accompagner des émotions et manifestations physiques, psychologiques et relationnelles. ; des personnes avec des compétences techniques et pédagogiques adaptées aux problématiques phobiques et à l'apprentissage de la natation avec des adultes et non sportifs ; des personnes qui acceptent de se mouiller au propre comme au figuré, avec une capacité à accueillir la personne en tant qu'être, comme elle est là où elle en est ; des personnes respectueuses avec un regard positif qui sachent établir un lien bienveillant et mettre en œuvre une pédagogie contractuelle permissive et de la réussite. Ce qui donne confiance à la personne et la possibilité de cheminer à son rythme ; des intervenants familiarisés à la notion de Transfert et de Contre Transfert.

3) Dispositif d'intervention avec 3 espaces de travail.

Un espace de parole¹⁰ pour rassurer avec des valeurs offrant un cadre et des principes de fonctionnement protecteurs (confidentialité, non-jugement...); accueillir, légitimer la peur, « *C'est understandable, respectable...* », éventuellement la comprendre et lui donner sens ; partager et entendre les autres, « *Je ne suis pas seul dans ce cas* » ; regarder et prendre en compte les autres émotions sandwichs « colère, honte, tristesse, joie, déception... ». Repérer les plus superficielles et l'ordre de traitement à *priori* ; noter les vigilances à avoir pour ne pas répéter et renforcer les difficultés de la personne ; écouter et observer la personne : la cohérence entre les mots et le corps, l'âge, les conditionnements. Repérer le blocage dans le temps, la position défensive de la personne, si elle est sous influence d'injonctions ; définir avec elle l'objet du travail et ce qui est important, ses besoins d'aide... à partir de là, définir ensemble un contrat avec des procédures de réussite ; s'évaluer et élaborer l'expérience en fin de séance permet d'intégrer les succès sans hiérarchie. Il peut s'en suivre un ajustement du contrat et une clarification des besoins d'explications et de partages à propos de l'apprentissage, des principes de nage, des étapes...

Un espace corporel hors de l'eau qui permet une préparation de type relaxation, d'abaissement des protections musculaires avec de la MLC¹¹ ; un travail de latéralisation et visualisation ; la conscience et modulation du tonus avec l'Eutonie¹² ; un travail facilitant la récupération et l'intégration, des temps de compréhension de mouvements.

Un espace dans l'eau de la moitié au 2/3 du temps hormis la 1^{ère} séance. Le travail proposé est une alternance de situations ludiques et relationnelles, d'exercices sensoriels et/ou mécaniques, de travail seul et par 2.

Il est important de souligner que la parole et l'attention au corps, comme éléments de médiation, sont permanents avec en arrière plan : donner sens à ce travail, repérer les compétences acquises, prendre le temps de différencier « *Je fais / je sais que je le fais / je sens que je le fais jusqu'à la mémoire sensorielle et l'évidence* ». C'est aussi légitimer l'impatience, les freins, les conflits et la dynamique interne au changement.

¹⁰ L'Analyse Transactionnelle est notre cadre de référence principal

¹¹ MLC : Méthode de Libération des Cuirasses de Marie Lise Labonté

¹² Eutonie Gerda Alexander

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

5. Libération et transformation

C'est avec humilité et prudence que je vous propose quelques témoignages. Ils sont certes réels. Il est vraisemblable que d'autres éléments, connus ou méconnus de moi et des personnes, ont participé aux modifications. Quelle que soit la pertinence de mon approche, je garde présent à l'esprit, la notion de complexité. « *Complexus* » signifie ce qui est tissé. Il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout : l'affectif, le culturel, le psychologique, le mythologique, l'historique, biologique, spirituel...tout ce qui constitue l'étoffe humaine. Mais nous devons aussi affronter le principe d'incertitude, de l'aléatoire et de la contingence ».¹³

Ainsi, l'eau source de vie, compose 65 % du corps humain. S'hydrater est indispensable au maintien de la vie. L'eau miroir permet la reconnaissance de soi et l'étayage narcissique, en donnant à l'être un reflet de son corps, de son esprit et de son âme. L'eau purification permet l'hygiène. Elle renforce le paradoxe de pureté et d'impureté. L'eau est sale, trouble ou transparente. L'eau est symbole de cultures et de religions au travers de rites initiatiques. L'eau est destruction, l'humain ne peut respirer dans l'eau, elle peut l'étouffer, l'engloutir, le noyer. Elle est puissante, s'infiltré, envahit, et détruit lors de déluge. L'eau est mystère qu'entretient l'abysse L'eau plaisir peut naître avec une perspective de loisir, de détente, de bien être, de soin, d'apprentissage, d'aventure de vie...

Dans son livre « *Vaincre la peur de l'eau* » Françoise Simpère¹⁴ nous dit l'ambivalence évoquée par l'eau dans les expressions populaires :

Elle est synonyme d'aisance : « *Heureux comme un poisson dans l'eau ; Ca baigne ; Ca coule de source ; C'est limpide ; nager dans le bonheur* » ; d'échec : « *Se noyer dans un verre d'eau ; être submergé ; Le bec dans l'eau ; le naufrage d'un couple ; être coulé* ». Elle exprime de la difficulté : « *Je nage complètement en math ; je flotte un peu ; je nage entre deux eaux* » ; le passage d'une étape : « *Se jeter à l'eau ; se mettre dans le bain ; faire le grand plongeur* ».

De la vie à la mort, de l'attraction au rejet, de la joie à l'angoisse, quels rapports entretenons nous avec l'eau qui nous reflète ses multiples facettes ?

Témoignages

Lucie 80 ans, venue en disant « j'en ai envie depuis l'âge de 12 ans ». Elle a repris confiance en elle et consacra avec bonheur le temps et l'énergie de ses 11 dernières années de vie à nager. Elle ne se laissait plus doubler dans une file d'attente et s'affirmait avec douceur.

Claude, 57 ans, est enfin serein et il joue en toute sécurité dans sa piscine avec ses petits-enfants dont il profite avec joie.

Nadège 34 ans et Olivier 37 ans se réjouissent de pouvoir accueillir leur bébé après une préparation dans l'eau. Envisager de l'initier au plus tôt est une perspective merveilleuse pour ce couple d'ex-phobiques.

Marie, 22 ans, grande voyageuse, malheureuse d'être en échec dans l'eau. Elle peut aujourd'hui se régaler en « sirène » à plonger avec les poissons lors de ses voyages sous les tropiques.

Gilberte, 59 ans, ne se souvient même plus qu'elle ait eu peur et qu'elle fût inhibée suite à la noyade de son cousin, il y a 40 ans. Aujourd'hui elle accompagne les retraités de son club lors de voyages à la mer.

Patrick 48 ans, il a fait le lien entre son « lâcher prise dans l'eau » et le fait de « *lâcher prise à un amour impossible* » qui rongait son énergie et il a retrouvé sa liberté et joie de vivre.

Rogero a 75 ans, ce Corse réfractaire à l'eau réussit immersion respiration, crawl, brasse et dos en 2 x 1h ... « *S'être privé de ce plaisir n'est pas pensable !* » dit-il. Depuis il s'est bien rattrapé et a même plongé et n'en revient toujours pas.

Marguerite 73 ans, était dépressive et refermée sur elle-même depuis le décès de son mari. Au dam de sa famille, sa réussite lui donne le courage de prendre des leçons de conduite, d'acheter une voiture et de réinvestir son appartement sur la côte où elle n'allait plus. Elle va nager régulièrement et s'habille avec des couleurs gaies.

Françoise, 40 ans, victime d'abus sexuels avait honte de son corps. Prendre de l'autonomie dans l'eau, en particulier s'immerger en sécurité et changer de position, lui a permis de prendre conscience qu'elle pouvait changer de position sociale. Depuis elle a fait les études dont elle rêvait depuis l'adolescence et a changé de vie. Elle s'est mariée et « *nage dans le bonheur* ».

Ces personnes ont osé prendre le risque de réussir, elles se sont projetées capables, elles se sont données de l'importance. Certaines, par passion, par hygiène de vie, maintenant pratiquent avec plaisir des activités nautiques.

D'autres personnes se baignent à l'occasion. Bien qu'ayant consacré de l'argent, du temps, de l'énergie, elles témoignent que vaincre leur peur dans l'eau et l'appriivoiser fut une étape d'ouverture, de paix, d'estime, d'amour, de réconciliation avec elle-même.

Ces témoignages sont pour moi un cadeau, ils confirment que : « *L'école de l'eau est une école de patience, humilité, tendresse et lien* ».

¹³ Cours de Pierre Juino gérontosociologue s'inspirant d'Edgar Morin

¹⁴ Françoise Simpère in vaincre la peur de l'eau Marabout 1998

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'ENFANT DE 4-6 ANS ET LA PEUR DANS L'EAU

Anouk MEGY
Maître-Nageur Sauveteur
Formatrice FAAEL

Introduction

Dans nos activités aquatiques pour les jeunes enfants, l'inscription des familles se fait la plupart du temps au cours de la première année du bébé.

Mais il y a des enfants amenés après trois ans, non familiarisés à l'eau, chez qui les craintes sont déjà installées, et pour qui les parents cherchent des solutions.

A l'école maternelle, il est encore plus courant d'accueillir des petits de quatre ou cinq ans qui ne connaissent pas bien le milieu aquatique. Bien des peurs sont là avec les enfants dans l'activité organisée par la classe.

Quel que soit le contexte, ils ont des besoins particuliers à combler pour pouvoir approcher, découvrir, explorer ce milieu si inquiétant pour eux.

1. Le contexte du Baby club

Prioritairement, l'accompagnement de l'enfant par l'un des parents est permanent dans cette activité. Ils assurent la présence affective sécurisante nécessaire à son adaptation au milieu aquatique.

Une équipe d'animateurs, le plus souvent pluridisciplinaire, composée de professionnels de l'eau, de l'enfance, de la psychologie, de la psychomotricité et des aspects médicaux encadre les séances.

Un projet pédagogique, élaboré et mis en place par cette équipe, constitue la trame de l'activité.

L'aménagement est préparé en fonction de l'évolution des enfants, de leur âge, de leur " maturité aquatique ", et suivant différents thèmes.

2. Le contexte en classes maternelles.

La classe est accompagnée par son enseignant(e) , une aide maternelle, parfois par quelques parents. Ces adultes sont au bord du bassin ou dans l'eau, avec la participation d'un ou de plusieurs maîtres nageurs. Il existe de grandes différences de fonctionnement entre les écoles, les piscines et les classes.

L'école prépare un projet pédagogique avec chaque classe et les MNS.

Les aménagements dépendent du projet, de l'âge des enfants, de la dynamique des enseignants et des professionnels de l'eau, de la structure de la piscine, de la profondeur des bassins.

La pédagogie doit être celle de la découverte, de la familiarisation par l'exploration et le jeu.

Les enfants sont parfois rassemblés en petits groupes, ou évoluent plus librement sans avoir toujours la proximité de l'adulte.

3. La peur dans l'eau

L'enfant habité par des craintes lorsqu'il se baigne a des besoins particuliers.

Il est avant tout un petit terrien, avec ses appuis plantaires le maintenant debout, dans un équilibre vertical, de puissants réflexes de redressement et d'agrippement, une respiration automatique à laquelle il ne pense pas, sauf lorsqu'un stress trop important vient le secouer.

Pour devenir plus aquatique, il lui faudra chercher d'autres équilibres, de nouveaux appuis, maîtriser autrement sa respiration, adapter son tonus à la résistance et à la pression de l'eau.

Pour explorer le milieu malgré ses peurs, il a besoin d'une présence affective sûre, d'une relation de confiance qui le sécurise, d'être rassuré sous le regard bienveillant de l'adulte.

Il doit trouver dans son environnement humain et matériel, (aménagement) de quoi explorer librement, prendre des risques mesurés, pouvoir, à la demande, revenir à la sécurité, au repos, à des positions ou des accrochages faciles.

Tout ce qui risque de provoquer de nouvelles peurs ou d'aggraver celles existantes doit être évité.

- Les déséquilibres brusques n'étant pas induits par lui-même vont le déstabiliser sans qu'il puisse en comprendre le sens et faire naître un stress important. Il ne pourra anticiper cette perte d'équilibre et sera pris de court pour le rétablir.

- Les éclaboussures et les déversements d'eau sur la tête de l'enfant craintif vont renforcer ses comportements d'évitement par rapport à celle-ci, vis-à-vis de la surface dont il faut tenir son visage éloigné, vis-à-vis des autres dont il faut se méfier. Il apprend qu'ils peuvent à tout moment lui faire vivre quelque chose de désagréable ou d'inquiétant.

- Les situations non acceptées par lui ne lui permettent pas d'explorer le milieu aquatique à son rythme et en fonction de ses attirances. Les propositions à difficultés trop importantes par rapport à son niveau ou ses craintes ne lui laissent pas le temps de s'adapter, de construire de façon progressive ses repères et ses appuis.

- La pression morale, le ressenti des attentes des adultes peuvent être très forts, parfois disproportionnés par rapport à son évolution; ne pas être à la hauteur, décevoir, avoir honte, être découragé, être trop prisonnier de ses peurs

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

pour agir sont des sentiments ou des états qui ne permettent pas au jeune enfant d'évoluer dans son approche de l'eau.

° Lorsque les nombreux signes de peur, de refus, d'hésitations, de crispations ne sont pas entendus, reconnus auprès de lui, l'insistance dans les propositions, les stimulations, voire les obligations ne peuvent que le mettre de plus en plus en défense et le paralyser dans son corps et dans son cœur.

° Chaque enfant à ses propres rythmes d'énergie, de vigilance, d'acquisition, de prise de risques. Ne pas en tenir compte amène fatigue, mauvaise excitation, démotivation, abandon.

4. Les attitudes qui permettent à l'enfant d'appivoiser ses peurs sont simples et multiples.

Elles s'appuient sur une écoute attentive de ses expressions verbales et corporelles, de ses comportements, de ses rythmes et de son évolution.

En classe maternelle, du fait d'un moins grand nombre d'adultes dans l'eau, leur présence va devoir se partager.

Mais il est nécessaire de se rendre disponible, attentif, proche, pour aider l'enfant craintif à se rassurer progressivement. Il s'agit de lui donner les mains, des appuis, de l'accompagner dans sa marche malhabile, dans ses équilibrations, dans son exploration timide de l'eau.

Le visage, la bouche, le nez, sont des parties du corps qui doivent approcher puis traverser la surface, le souffle doit vaincre la densité de l'eau, les yeux s'accommoder de son contact.

Et ainsi dans chaque registre, équilibre, déplacement, respiration, appuis, mouvements, le jeune enfant a besoin de progresser à son rythme, avec ses moyens du moment, au-delà de ses peurs, par le jeu, dans la confiance d'une relation à un adulte le plus souvent possible tout proche de lui.

Dans ce contexte, l'aménagement a une grande importance.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »
10-12 mai 2007 Evreux : France



Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Cet aménagement doit pouvoir favoriser en tout premier lieu le sentiment de sécurité de l'enfant. Il a à vivre autrement l'eau pour intégrer des sensations positives et plaisantes qui prendront petit à petit de la place devant les souvenirs négatifs déjà inscrits.

Conçu pour faire naître le désir de jeu de l'enfant, l'envie d'explorer son environnement, de découvrir les caractéristiques de l'eau et ses effets sur son corps, ainsi que les conséquences de ses propres actions sur l'eau.

Ce sont certains registres qui seront abordés en premier :

- ° L'approche de l'eau par des moyens d'entrer doucement dans le bassin et la possibilité d'en sortir facilement.
- ° L'équilibration, le maintien ou le retour à la verticalité, puis l'équilibre sur les supports, et plus tard celui en flottaison
- ° Les possibilités d'accrochage, d'appuis, d'agrippement.
- ° Les déplacements, là où il a pied, puis en profondeur, avec ou sur des supports plus ou moins porteurs, bords, barres, cordes, câbles, frites.
- ° La prise de conscience du souffle, de l'expiration volontaire et aquatique et de sa maîtrise.
- ° L'immersion du visage, la découverte subaquatique (miroir, masque, lunettes...)
- ° **La possibilité de se poser, de se reposer, d'observer, le temps de calculer, de se motiver, d'anticiper, d'imaginer.**

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

DE LA PEUR DE L'EAU ... AU PLAISIR DE L'EAU !

Christianne Istace-Mélot

Prof d'EPS,

Eutoniste, Formatrice

Relation d'aide, détente corporelle et gestion du stress

Coach en gestion du stress par la détente corporelle

Introduction

Et la relation d'aide !!!

Il y a ceux qui dévoilent leur peur de l'eau et d'autres qui n'osent en parler ou qui s'en défendent. Il y a les personnes qui restent au bord de la piscine regardant d'un œil attentif leurs proches s'ébattent dans la grande bleue avec une petite pointe d'envie et celles qui prétextent que ce n'est plus à leur âge qu'elles pourront vaincre la peur de l'eau.

L'attitude dans le milieu aquatique est révélatrice d'un mal-être ou d'un bien-être avec l'élément liquide. Observez attentivement des nageurs et nageuses effectuer des techniques de nages : certains dégagent une aisance dans le mouvement tandis que d'autres donnent l'impression de faire un effort surhumain pour atteindre l'autre extrémité de la piscine.

Combien de personnes ne sont-elles pas prises en otages par la peur de l'eau ? Et parfois, de façon inconsciente ?

Peur ? ... Qui es-tu ? D'où viens-tu ? Que fais-tu ? Et pourquoi t'accroches-tu ? Que de ravages n'occasionnes-tu pas !

Il y a la peur fugace, ... la peur dont on joue, ...

la peur qui devient si forte qu'elle nous donne l'impression qu'on peut en mourir.

Il y a celle qui conduit, devant un danger, aux blocages les plus invalidants. ...

Béatrice Copper-Royer¹⁵

1. Petit rappel

Les initiations aquatiques d'il y a quelques années et les différentes étapes de l'apprentissage des nages se faisaient avec des moyens pas toujours très « à l'écoute » de la personne et/ou non respectueux de ses émotions.

Certaines méthodes employées pour qu'un élève sache se débrouiller dans une technique comme la brasse, le crawl ou les nages dorsales, relevaient souvent d'interventions barbares de l'ordre de pousser l'élève dans l'eau après la 1^{ère} ou 2^{ème} de séance de piscine. Ces approches éducationnelles consistaient à obliger l'élève à sauter dans la grande profondeur dès la 3^{ème} ou 4^{ème} séance. Vous m'interpellerez en me disant que cela n'existe plus ! Pas si sûr ! Mais oui, ... cela subsiste et se poursuit encore. Qui d'entre vous n'a pas quelque part dans sa mémoire, un souvenir rattaché à ces anecdotes ? Qui ne connaît pas dans son entourage un enfant, un ami à qui cette aventure est arrivée ?

Rappelez-vous également les objectifs fixés dans les cours de natation : apprendre les mouvements pour atteindre l'autre côté de la piscine. Lutter contre l'eau pour vaincre sa résistance. Et si nous nous laissions simplement porter par l'eau ? En faire une amie, une alliée et non pas un élément contre lequel il faut lutter à tout prix ?

Que de dégâts et de dégoûts engendrés par ces techniques ! Cela fait penser au conditionnement pavlovien : « lève la patte, Médor, et tu recevras un sucre » ! « Répète tes mouvements avec une planche et tu sauras nager » ! Quelques lecteurs s'insurgeront : ce n'est pas possible que cela existe encore ? Et pourtant une grand'mère m'informe que le professeur de sa petite-fille a maintenu la tête d'un enfant sous l'eau « pour qu'il sache ce que c'est » ! (Nous étions en 2006 !)

« ... Enseignons donc l'utilité du savoir nager à quiconque nourrit une irrépressible répulsion pour le milieu aquatique. Enseignons lui la nage à l'aide de la compréhension strictement intellectuelle et théorique qu'il a de son utilité. Que risque-t-il de se passer ? Et bien, il acquerra un savoir inutile. Un savoir qu'il ne pratiquera plus jamais. Le jour où il devra s'en servir en catastrophe, il sera dans l'impossibilité de le faire »¹⁶.

2. Quelques exemples

Mme S. a appris à nager il y a une dizaine d'années. Elle sautait du bord du grand bassin, se déplaçait sur le dos et rejoignait la petite profondeur. Pour des raisons de santé, elle abandonne les activités aquatiques. Quelques années plus tard, elle décide de s'y remettre : son médecin lui conseille de faire de la natation pour son dos. Elle a la cinquantaine bien acquise et a envie de se détendre. Pourquoi pas la nage ? Ne dit-on pas que c'est un sport complet ? Malheureusement, les essais entrepris sont infructueux. Elle n'ose plus s'étendre et la peur la tenaille chaque fois que ses pieds quittent le sol. Elle n'arrive pas à

¹⁵ Copper-Royer B., Peur du loup, peur de tout, *Peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent*, Albin Michel, Paris, 2003

¹⁶ Vadepiéd, A., Les eaux troublées, Scarabée, Paris, 1978.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

comprendre « *Pourquoi arrivait-elle nager* » et qu'est-ce qui se passe actuellement ?

Marielle a environ une quarantaine d'années. Voilà plus d'un an et demi qu'elle apprend à nager. Cela se passait bien pendant tout un temps et depuis quelques séances, c'est la panique parce qu'elle n'arrive plus à s'allonger, même dans la petite profondeur.

Chaque mercredi, Jonathan (8ans) ne veut pas aller dormir. Tout est prétexte à prolonger le temps de veille. Et pourtant, la journée s'est bien passée. Ses parents s'inquiètent : qu'est-ce qui peut ainsi modifier son comportement ? Le jeudi matin, il ne veut pas aller à l'école ... un caprice sans doute ! Au fur et à mesure que les semaines passent, les crises s'intensifient : l'enfant fait des cauchemars, attrape des indigestions, ... tout est excuse pour ne pas aller à l'école le jeudi après-midi. Jusqu'au jour où il oublie son sac de natation. Les parents croient avoir découvert l'explication. Une enquête plus approfondie révèle que les séances de piscine se passent très mal. Que faire ?

Pour de nombreuses personnes, l'eau représente un milieu à la fois attirant mais aussi impressionnant. Impressionnant, simplement parce que c'est un milieu étranger pour beaucoup mais aussi un milieu représentant un certain danger : celui de se noyer.

Déroutant pour d'autres parce que les sensations aquatiques sont éloignées des sensations de l'être terrien que nous sommes. Bizarre aussi : comment peut-on flotter et se laisser porter par cet élément qui nous file entre les doigts ? Cette crainte est réelle et c'est la raison pour laquelle le milieu aquatique n'est vraiment agréable que dans la mesure où l'on sait être en « contact » avec l'eau et où l'on s'y sent à l'aise.

Pour beaucoup, le simple fait de parler de nage évoque des images telles que l'eau bleue des piscines, l'eau de l'étang ou du lac, l'eau de l'océan, l'eau stagnante, l'eau des ruisseaux dans laquelle on peut se promener, ou l'eau profonde dont on voit à peine le fond, etc.

Il y a aussi le souvenir des enfants qui s'ébrouent et qui s'amuse et pour certains ces images du bébé ou de l'enfant qui est maintenu dans l'eau et qui n'arrête pas de pleurer pendant sa séance de natation.

Il est aussi une part de l'inconscient qui est influencée par toute l'ambivalence que peut représenter l'eau et tout ce qui tourne autour : elle peut être source de mort, elle peut ravager et engloutir ou régénérer et désaltérer ; elle est créatrice et destructrice.

Que de plaisirs ou que de souffrances. Qu'est-ce qui résonne en nous à la moindre évocation de l'eau ?

Dominique Duliège, psychomotricien à Lyon nous révèle : « *Et les médecins qui conseillent trop exclusivement d'aller à la piscine pour détendre des tensions douloureuses gagneront à avoir avec l'eutonnie, une autre proposition. La natation est excellente pour ceux qui aiment nager. Mais il faut reconnaître que ce n'est pas la panacée ni pour ceux qui, en toute chose, s'engagent comme des brutes, ni pour ceux qui nagent la brasse sans assurance en relevant la tête pour éviter les vaguelettes de surface. Eux ne vont qu'accentuer leurs raideurs et leurs douleurs* »¹⁷ p.30.

3. Et la peur dans tout cela ?

Il y a les peurs archaïques, imaginaires ou réelles. Il y a les peurs justifiées et celles qui ne le sont pas. Et il y a « sa » peur : sa peur de l'eau, sa peur dans l'eau ... sa peur de ne pas savoir respirer, sa peur de couler, sa peur de ne pas flotter, sa peur de la grande profondeur ...

Et pourtant, « *derrière chaque peur, il y a un désir.* »¹⁸ p105. Quel est le désir qui se cache ainsi ? Plutôt que de s'appuyer sur sa peur, il serait plus efficace de s'appuyer sur son désir. Comment alors conjuguer ces deux émotions ? Désir de profiter des plaisirs de l'eau, désir de jouer dans la piscine avec ses enfants, désir de faire un sport pour garder la forme, désir de soigner son dos parce que le médecin a dit que la natation, c'était ce qu'il y a de meilleur ... désir de ne plus être le sujet de moqueries de son entourage, pendant les vacances ou les jours d'été ?

Que de questions mais aussi que d'origines différentes et que de réponses en perspectives !

Car la peur de l'eau n'est pas venue toute seule. Elle a une histoire, son histoire. Et c'est là qu'il est possible d'intervenir.

4. Qui fait quoi ?

D'une part le participant qui désire apprendre à nager ou affronter sa peur : par une prise de conscience de ce qui est bon pour lui et par l'audace d'exprimer son vécu et de refuser, pour se respecter, la consigne trop exigeante à un moment précis de l'apprentissage, il est possible d'avancer et de découvrir une autre approche des plaisirs de l'eau. Encore faut-il être entendu dans sa différence et dans ses difficultés !

¹⁷ Duliège D., *L'eutonnie Gerda Alexander*, Collection Essentialis, Bernet-Danilo, Meschers, 2002

¹⁸ Salomé, J., *T'es toi quand tu parles*, jalons pour une grammaire relationnelle, Albin Michel, Paris, 1991, p.105

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

D'autre part l'animateur ou le moniteur qui transmet un savoir, un savoir faire et devrait surtout « *transmettre un savoir être* »¹⁹ : savoir être dans l'eau, savoir être à l'écoute de ses possibles, etc....

Par une écoute active dans le respect du rythme de chacun et par le choix d'exercices spécifiques, il est possible d'enseigner une autre approche de l'eau et par là, un autre rapport à l'eau. Son rôle est l'accompagnement du participant afin de l'amener à atteindre ses objectifs.

Pas de trucs, pas de recettes, pas de dressage ...

Dès lors que le problème est exposé, que le client est identifié dans sa demande, que l'animateur est conscient des niveaux de ses participants, les solutions ne sont pas loin.

5. Que faire ?

On peut découvrir l'eau autrement que par la nage !

Les motivations peuvent être différentes d'une personne à l'autre. Il y a bien sûr l'envie de connaître l'eau, ... de s'y ébattre ou de s'y débattre, ... de se détendre après une longue journée de travail, ... d'évacuer les tensions cumulées pendant plusieurs heures, ... de préparer les prochaines vacances car qu'est-ce que c'est ennuyeux de se retrouver au bord de la piscine lorsque la famille et les amis batifolent en toute insouciance, ... de préparer les enfants à affronter la « grande piscine » lorsqu'ils iront nager avec toute la classe, ... de suivre les conseils du médecin qui n'arrête pas de dire que la pratique de la natation est bonne pour le dos, ... et que sais-je encore ?...

Dans le domaine de l'enfance, rien ne presse. Simplement être attentif que pour s'épanouir et se réaliser, l'enfant doit pouvoir « perdre son temps pour en gagner ! ». Faire confiance en ses propres ressources et lui permettre de sentir et se sentir, de découvrir et de se découvrir, de faire et de défaire pour « se faire » et arriver à savoir faire, développer la confiance en lui et être tout simplement. Le laisser devenir inventeur, bricoleur ou artisan de sa propre instrumentation aboutira à un apprentissage basé sur le vécu et la réalité. Cette réalité lui permettra d'atteindre l'autonomie et la responsabilisation nécessaires pour devenir un adulte.

Enseigner la natation c'est permettre à l'élève, qu'il soit enfant ou adulte, de se développer en accord avec sa propre personnalité. Il pourra repérer ses capacités grâce aux mouvements et affinera sa sensation corporelle. Il constatera que nager peut être un réel plaisir ce qui lui procurera un grand bien-être à peu de frais. C'est prendre le temps de l'entendre dans ses demandes et ses attentes. C'est

être attentif à son évolution et lui donner la possibilité de découvrir ses propres ressources.

Mais il n'y a pas que cela, du moins pour l'adulte qui est un Être pensant avant tout ... son corps étant un « accessoire » lui permettant de prendre forme, nous sommes toujours dans la dimension dualiste si chère à Descartes. Il est intéressant de lire Marcel Gaumont, « ... , *ce ne sont pas tant les différentes parties du corps – ou leur équivalent psychique – qui sont essentielles pour la vie humaine, mais bien plutôt les attitudes fondamentales d'écoute attentive et d'expression spontanée de la personne tout entière, évoquées par le « canal qui relie l'oreille à l'âme » et le « canal qui relie l'âme à la langue ». L'expérience dont est issue la conscience de soi ne peut s'effectuer qu'à travers ces canaux : du corps à l'âme et de l'âme au corps* »²⁰, p.168.

6. Comment faire ?

Une des qualités nécessaires pour un « animateur aquatique » est l'empathie. Être sensible à l'autre, ressentir intuitivement la même chose que lui et reconnaître les signes indicateurs du malaise lui permettront de trouver les mots et les consignes adaptés à chaque situation.

Outre les manifestations verbales, telles que : peur de se noyer, peur de couler, peur d'étouffer, peur de boire la tasse, peur de ne savoir que faire, peur de ne pas pouvoir se relever, peur de faire un cumulet, peur des autres, peur du regard des autres, peur de mettre la tête dans l'eau, peur de ne pas voir, peur de la profondeur, peur de ne pas avoir les bons réflexes dans l'eau, peur de perdre pied dans la grande profondeur, peur lorsqu'on éclabousse, peur d'étouffer, peur de ne pas remonter à la surface, peur de tomber, peur du trou, peur de paniquer et de couler, peur d'être aspiré, peur que quelqu'un ne saute sur nous , ... il existe également des manifestations physiques qui dénotent la peur : accélération du pouls, palpitations, sensation de refroidissement du corps, sensation de modification du poids, troubles de la vision lorsque l'eau vient dans les yeux, troubles provoqués par le changement de la position : passage de la verticale à l'horizontale dans un espace différent.

Il existe aussi des troubles non visibles à l'œil nu et qui se caractérisent par une tension interne du tonus musculaire.

Toutes ces manifestations sont loin d'être exhaustives mais sont représentatives de ce que vivent les personnes qui sont « handicapées » par la peur de l'eau pour reprendre l'expression chère à beaucoup. Et à travers ces différentes

¹⁹ Salomé, J., Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner, Albin Michel, Paris, 2004,

²⁰ Gaumont M., Du corps à l'âme, Eutonie et psychologie analytique, Le loup de Gouttière, Québec, 1996.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

manifestations de la peur, survient un déclenchement de réactions qui peuvent s'exprimer

par la fuite, l'attaque ou l'incapacité de réagir. Réactions qui se retrouvent dans le cadre de l'apprentissage de la nage.

Et redonner le goût de l'eau, tout simplement : s'y trouver bien, vivre le mouvement conscient et non mécanique, comprendre avec l'esprit mais surtout avec le corps. Démontrer les mécanismes de peur par le jeu et par des exercices adéquats et adaptés à chacun. Comprendre les motivations et les attentes du client, observer son comportement au contact de l'eau lors de sa première visite permettra de lui donner une place. « *Cela implique que l'élève aura le rôle principal dans ce travail... . L'éducation comme la rééducation reste d'abord et essentiellement l'affaire de l'intéressé, non celle du maître dont le rôle est de favoriser et d'aider, tâche difficile, aussi éloignée du « rien faire » que de l'action normative* »²¹.

Le voilà le défi à relever. Et finies les frustrations des longues attentes au bord de la piscine pendant que la famille s'ébroue et se détend.

Comment, dès lors qu'une personne est désireuse d'apprendre à nager, peut-on lui transmettre les « outils » nécessaires afin d'atteindre un résultat qui soit satisfaisant et encourageant à poursuivre sa démarche ?

« *Lorsqu'un individu est confronté à une situation qui le fait souffrir, comment peut-il rétablir un état satisfaisant ? ... Nous avons affaire à un système à objectif défini, et l'équipe de MRI le traite exactement comme un circuit cybernétique dysfonctionnant. Ils préconisent donc de : a) préciser le problème, b) définir l'objectif, c) envisager les moyens permettant de rétablir des conditions de fonctionnement satisfaisantes en mettant un terme aux efforts désespérés et vains utilisés jusque-là* »²² p.331.

Pour apprivoiser la peur de l'eau, il est nécessaire de mettre des mots. Il est indispensable également de connaître son corps et ses aptitudes au mouvement. Il est essentiel de découvrir progressivement les nouvelles sensations et de laisser au corps la possibilité d'assimiler. Comme le disait Gerda Alexander dans son travail en eutonie : « *Concentrez-vous sur le mouvement à faire, sentez-le dans votre corps, comme si vous le faisiez, soyez présent dans votre vécu et ça se fera !* »²³.

²¹ Alexander, G., Le corps retrouvé par l'eutonie, Tchou, le corps à vivre, Paris, 1981

²² Wittezaele J.J., Garcia T., A la recherche de Palo Alto, La couleur des idées, Seuil, Paris, 1992.

²³ Alexander, G., Le corps retrouvé par l'Eutonie, Le corps à vivre, Tchou, Paris, 1981

En conclusion

L'eau est une amie. Bien utilisée, elle peut améliorer la qualité de notre vie. Elle offre de multiples possibilités.

✚ Possibilités thérapeutiques pour les accidentés et personnes porteuses de handicap

✚ Relaxation et bien-être pour tout-un chacun et aussi dans la gymnastique prénatale ou la préparation à l'accouchement.

✚ Dans une approche spécifique adaptée aux seniors, elle permet d'entraîner le corps dans une variété de mouvements difficiles à effectuer sur terre.

✚ Elle permet tonification et musculation à des degrés différents en fonction du choix des exercices.

✚ Elle apporte un assouplissement musculaire et plus de légèreté, etc. ...

Nous pouvons constater chez l'adulte qui est un « être pensant » qu'il est uniquement branché sur une démarche intellectuelle d'apprentissage. Loin de lui la perspective de « laisser parler son corps et d'être à son écoute ».

Il me semble cependant que l'étape de base serait de découvrir son corps dans l'élément liquide par des mouvements spontanés et des expériences libres avant d'entreprendre des mouvements structurés. L'apprentissage se fera par le plaisir : plaisir de se sentir, de s'y sentir, de se découvrir, de s'y découvrir, de se connaître, de s'y reconnaître.

Or, pour Gerda Alexander, le « *mouvement juste* » est un mouvement qui est basé sur la sensation et la perception de celui qui l'exécute. Il est le reflet de la personnalité et implique l'expression personnelle de l'exécutant.

« *Même dans l'enseignement des lois naturelles du mouvement, il faut laisser à l'élève assez de temps pour qu'il puisse faire des découvertes dans son propre rythme, avant de s'adapter à celui qui serait imposé à l'ensemble d'un groupe* »²⁴ p. 58.

Et comme dit le Dr. Winter : « Une activité aquatique permet non seulement d'ajouter des années à la vie, mais aussi de rendre de la vie aux années ».

²⁴ Alexander, G., Le corps retrouvé par l'Eutonie, Le corps à vivre, Tchou, Paris, 1981

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

CHAPITRE II

JEU, MATÉRIEL ET CRÉATIVITE

DANS

LES ACTIVITÉS AQUATIQUES

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »
10-12 mai 2007 Evreux : France

Table ronde

L'ACCESSIBILITE DES JEUNES DES ZUS AUX METIERS DE L'EAU ET DE L'ANIMATION

Franck Petijon

Conseiller d'Animation Sportive

Direction Départementale Jeunesse et Sport de l'Eure

Piloté par la DDJS de l'Eure et mis en œuvre par l'APSL 27, ce projet a pour ambition de proposer une insertion citoyenne et professionnelle à des jeunes issus essentiellement des ZUS par une formation aux métiers de l'eau et de l'animation.

Ce projet est à la rencontre de deux besoins exprimés :

- la nécessité pour les communes du département d'encadrer leurs activités d'animation et particulièrement de baignade ;
- la nécessité de proposer une dynamique positive et progressive d'insertion de jeunes en difficulté.

Par l'encadrement qu'il apporte, il permet de travailler la motivation des jeunes et de construire avec eux et progressivement un parcours de réussite. Il s'agit d'une démarche graduée afin qu'ils reprennent confiance en eux à la croisée d'une ambition citoyenne et professionnelle.

L'objectif de mixité sociale est également essentiel. Les jeunes des quartiers sensibles, notamment ceux issus de l'immigration, sont sous représentés dans les fonctions d'encadrement et d'animation. Leur donner toute leur place dans ces fonctions vise à abaisser les barrières sociales et d'origine.

Depuis septembre 2005, ce projet a mobilisé 40 jeunes « non nageurs ». La quasi-totalité a obtenu le BAFA et le BSB grâce à un entraînement en natation et un accompagnement social individualisé. Certains ont réussi à obtenir le BNSSA et à s'insérer professionnellement de manière durable.

La clé de réussite de ce projet se trouve dans la prise en compte de plusieurs paramètres : le rapport à l'eau, le rapport à l'effort, et le rapport à la culture de ces jeunes.

3 axes de réflexion autour de ce projet original « Jeunes en Responsabilités » :

1/ Comment en est-on venu à mobiliser des jeunes non adeptes des activités aquatiques sur un projet professionnel (emploi et formation) ?

- Contexte local
- Commande institutionnelle
- Besoins repérés

2/ Comment on a pu motiver des jeunes issus de quartiers difficiles et notamment de l'immigration pour qu'ils s'investissent dans le projet ?

- L'accompagnement social individualisé
- Construction d'un parcours individuel de réussite
- La mise en confiance progressive (1^{er} diplôme, 1^{er} contrat de travail)
- L'accès à l'emploi (éducation à la vie active, de leur code à ceux du code du travail, comportements professionnels : retard, maladie, ...)
- Rapport à l'effort (récompensé)

3/ Comment on a pu concilier le rapport à l'eau (proche du « néant » initialement), le rapport à l'effort dans un milieu « hostile » et le rapport à la culture de certains jeunes issus de l'immigration et plus particulièrement ceux ou celles provenant de l'Afrique Sud Sahara ?

- L'investissement du maître nageur prenant en compte les difficultés de chacun, en particulier la densité corporelle des « blacks » et les problèmes de flottabilité, et sachant instaurer une rigueur d'entraînement, une solidarité entre les jeunes et une émulation collective.
- Faire passer le rapport à l'effort au plaisir de nager, s'entraîner, et s'améliorer.
- Certains jeunes se donnent RDV pour revenir nager le soir en piscine entre eux.
- D'autres préfèrent l'entraide en binôme d'un africain et d'un européen en piscine, liant par la même des amitiés.

Conséquences sur la famille

- Des jeunes animateurs maintenant implantés dans des structures d'animation du quartier demandent des créneaux de piscine afin de proposer aux plus jeunes des activités aquatiques.
- Faire venir les jeunes mamans issues de l'immigration pour s'épanouir dans l'eau avec leur bébé (ex : bébé nageurs). Pour faciliter ce

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

projet, une partie de l'encadrement de l'activité est assuré par des jeunes du dispositif « Jeunes en responsabilités »

L'intervention a été illustrée à l'aide de séquences Vidéo (environ 6 minutes)

Entraînement, Virage, Rétropédalage, Mannequin, Apnée, les difficultés de flottabilité examen, stress, interview de Philippe (goût à l'effort), le plaisir, les projections d'avenir, la remise en confiance, la reconnaissance et la valorisation de leurs résultats (remise des diplômes...)

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

AMENAGEMENT DU MILIEU ET ACTIVITES AQUATIQUES

Roland Michaud

Conseiller Pédagogique Départemental EPS

Inspection Académique Rhône Alpes

L'aménagement du milieu dans les activités aquatiques est-il un LUXE ou une NECESSITE ?

S'agit-t'il seulement de mieux accueillir parents et enfants ? Les dispositifs multiples, différents, complexes, colorés requièrent, de la part des utilisateurs, une certaine « expertise » pour mieux les faire vivre et les exploiter.

Il me semble que l'aménagement du milieu, dans la pédagogie des activités aquatiques, doit posséder, deux caractéristiques pour jouer son rôle :

1. il doit correspondre à la FINALITE EDUCATIVE visée par l'enseignant ; jouer, apprivoiser le milieu, apprendre et se développer...

2. il doit également, de la part de l'éducateur qui l'investit, être le support de la mise en œuvre d'une DEMARCHE PEDAGOGIQUE en regard de la finalité explicite qui fonde le projet

A ces conditions, l'enjeu éducatif en relation avec l'aménagement du milieu sera explicite ; en cela il aidera les acteurs du projet dans leur recherche de cohérence et de pertinence pour concevoir, organiser, conduire et évaluer les actions et situations éducatives.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'IMPORTANCE DU JEU SPONTANÉ DANS L'ADAPTATION AU MILIEU AQUATIQUE DES ENFANTS DE 3 À 6 ANS

Monica Zanchi

Arrigo Broglio

Responsable de Formation

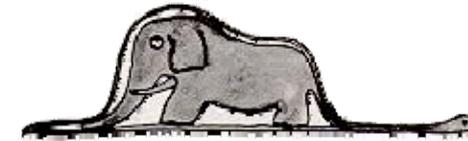
Italie

Introduction

« Lorsque j'avais six ans, j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait " Histoires Vécues ". Ca représentait un serpent boa qui avalait un fauve. On disait dans le livre : " Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion ". J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça :



J'ai montré mon chef d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : « *Pourquoi un chapeau ferait-il peur ?* ». Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça :



Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. [...] *Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours leur donner des explications. J'ai donc dû choisir un autre métier et j'ai appris à piloter des avions.* [...] J'ai ainsi eu, au cours de ma vie, de nombreux contacts avec moult personnes sérieuses. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Je les ai vues de très près. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion.

Quand j'en rencontrais une qui me paraissait un peu lucide, je faisais l'expérience sur elle de mon dessin no.1 que j'ai toujours conservé. [...] Mais toujours elle me répondait : « *C'est un chapeau* ». Alors je ne lui parlais ni de serpents boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée. Je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates »²⁵.

Il n'y a rien de plus beau d'un enfant qui joue, de ses yeux pleins d'émerveillement et d'étonnement pour chaque nouveauté, de sa satisfaction pour être réussi dans une petite entreprise et pour avoir maîtriser une habileté acquise.

L'étonnement, l'émerveillement, qui font grandir l'enfant, se manifestent à partir de la comparaison quotidienne avec le monde et de sa connaissance progressive. Le monde avec lequel l'enfant joue et se met en relation est un monde merveilleux, fantastique, aussi en fonction de certaines **caractéristiques** typiques de la pensée de l'enfant de 3-6 ans : *finalisme, animisme, égocentrisme*²⁶.

²⁵ Le Petit Prince, Antoine De Saint-Exupéry, 1943 Cap 1

²⁶ **Finalisme**: le monde, les objets et les événements de la réalité sont fonctionnel à l'enfant ; les montagnes existent pour aller en vacances, la nuit existe pour nous faire dormir, ...

Animisme : les choses, les objets sont conçus comme vifs et doués d'intentionnalité et conscience : la table est méchant parce que en y cognant contre on se fait mal, la pluie est bonne parce que on crée les flaques dans lesquelles on peut sauter.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

C'est dans le jeu spontané que nous que nous retrouvons le plus cette capacité de l'enfant de se confronter avec un monde fantastique ; un monde dans lequel souvent « *les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules* » ; parce que les adultes sont des spectateurs, non pas des joueurs. Au moment où les grandes personnes deviennent acteurs de ce monde, le risque que le jeu spontané devient structuré est très élevé !

Donc, l'adulte appelé à participer à la merveilleuse réalité ludique de l'enfant doit être disponible à modifier sa vision du monde, à faire un plongeon dans la fantaisie, à regarder le décor et les objets du quotidien avec yeux différents, de façon qu'ils puissent être en état de voir, sans effort et avec le même étonnement, un boa qui a mangé un éléphant !

L'animateur aquatique doit être en état de « *se plonger* » d'une manière toujours plus naturelle « *dans la fantaisie* » sans honte, avec conviction, en abandonnant temporairement le monde des adultes, pour partager dans l'espace et dans le temps d'une leçon dans l'eau un niveau différent de réalité, de communication, de jeu, sans oublier pour ça les objectifs didactiques-éducatifs.

Cette attitude ne rendra pas seulement plus efficace notre rapport avec les enfants, mais aussi elle transformera la séance dans l'eau dans une expérience unique.

Qu'est-ce qu'on entend pour jeu ?

Presque la totalité des spécialistes de l'enfance estime qu'un enfant qui se développe correctement est un enfant qui joue. Au cours de la croissance et jusqu'à l'âge adulte le jeu assume une fonction caractéristique signifiante très différente. D'un côté, le jeu permet d'identifier le niveau de maturation atteint dans le domaine moteur, cognitif et social ; de l'autre, il traduit sa dimension socialisante.

L'élément fondamental, selon Farneti²⁷ afin, est qu'on peut parler à n'importe quel âge, d'activité ludique et ce, que le jeu soit amusant et agréable.

Garvey²⁸ définit l'activité ludique selon les caractéristiques suivantes : le jeu est agréable, spontané, librement choisit et volontaire, il n'est pas finalisé à un objectif pratique et il implique implication active de celui qui joue.

Il y a différentes hypothèses à propos du pourquoi un individu joue : le jeu a été vu selon l'âge, comme une « *volée* » d'énergie, comme expression culturelle,

comme expérimentation de la réalité environnante, comme modalité d'interaction et socialisation.

Les activités ludiques des premiers mois de vie, sont définies comme « *jeu inconscient* »²⁹. Ils ont une fonction adaptative au milieu : exercice d'activité réflexive, expérimentation de parties du corps, exploration du monde environnant, fonction communicative,... Les expériences ludiques de l'âge préscolaire sont fortement liées (à la croissance) au développement perceptif et moteur. On peut distinguer deux grandes « catégories » de jeux : le *jeu physique* et le *jeu social*.

Le *jeu physique* permet d'expérimenter, de maîtriser et de développer des capacités motrices acquises. Dans cette phase, l'enfant éprouve un plaisir particulier à manier des matériels comme l'eau, le sable, la terre. Par conséquence, l'expérience dans l'eau se prête comme instrument privilégié de l'activité ludique typique de cet âge : asperger / gicler, *éclabousser, boire, mouiller, cracher, ...*

Dans le *jeu social*, l'enfant acquiert les capacités nécessaires pour entreprendre et maintenir une amicale interaction avec les autres ; les enfants plus grands en jouant avec leurs pairs expérimentent réciprocité et coopération. Le jeu de *dissimulation/fiction* permet aux enfants d'explorer et de mettre à exécution les « *rôles sociaux* » qu'ils voient dans la réalité environnante.

J. Piaget³⁰ propose une classification de l'activité ludique de l'enfant fondée sur le niveau de structuration du jeu, consécutif à l'état cognitif qu'ils ont atteint (voir tableau I).

Tout en ne voulant pas nous engager trop dans le spécifique nous ne pouvons pas parler du jeu dans la première enfance sans considérer le signifié de l'objet transitionnel pour Winnicott³¹.

Le processus de croissance/développement implique nécessairement un progressif détachement de la mère (en terme psychanalytique « *Une progressive et nécessaire séparation – individuation de l'objet d'attachement* »).

Dans cette période l'enfant, à côté du plaisir d'expérimenter en autonomie le monde qui l'entoure vit une sorte de peur et de « *solitude* ». Pour dépasser cette situation de difficulté l'enfant se sert d'un objet, défini « *objet transitionnel* », lequel peut représenter, rappeler et substituer psychologiquement la figure maternelle.

Egocentrisme : l'enfant n'est pas en état de concevoir que existe un point de vue divers du sien (on peut penser à l'enfant qui en parlant au téléphone avec sa mère dit « *maman, j'ai mal ici !* »).

²⁷ Farneti A. (1998), *Elementi di psicologia dello sviluppo*, Carocci, Roma.

²⁸ Garvey C. (1996), *Il gioco*, Armando Ed, Roma

²⁹ Farneti A. (1998), *Elementi di psicologia dello sviluppo*, Carocci, Roma.

³⁰ Piaget J. (trad. italienne 1977), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.

³¹ Winnicott D. W. (trad. italienne 1974), *Gioco e realtà*, Armando Ed. Milano.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'objet transitionnel unit le caractère concret de l'objet (souvent il a des caractéristiques physiques très définies : froid, dur, moelleux/doux, chaud, odorant) à la symbolique et à l'imagination de l'enfant.

Pour simplifier, la fonction de l'objet transitionnel est celle d'aider l'enfant à s'adapter à la réalité qui l'entoure, qui peut être différent de son imaginaire.

Tableau I Classification de l'activité ludique selon Piaget (1977)

| âge | Jeux | Spécificités |
|-----------|-----------------|--|
| 0-2 ans | Jeux d'exercice | Caractéristiques de la période sens-moteur. Ils partent des réactions circulaires primaires et secondaires pour explorer le monde environnant : l'enfant utilise actions simples et causales qui complète progressivement avec ces nouveaux renseignements qu'il reçoit du milieu environnant. |
| 2-7/8 ans | Jeux symbolique | Ils ajustent à l'exercice la dimension de la symbolisation et de la fonction de l'action. Le jeu typique de cette phase est celui du « faire semblant de » (jouer à la maîtresse, au docteur,...). |
| 7/8 ans | Jeux de règles | Ils sont caractéristiques de la phase de socialisation, au début ils fonctionnent comme un jeu d'imitation des enfants plus grands et puis s'organisent selon règles et fonctions définies et co-divisées. |

Pour ce qui concerne notre activité dans l'eau, il faut tenir compte de beaucoup d'aspects : le niveau de développement moteur et cognitif, le niveau de socialisation et la qualité du rapport entre le parent et l'enfant. Ils déterminent la façon dont on envisage l'activité. Surtout avec les enfants très petits, il ne faut pas

s'étonner si l'attention se focalise davantage sur son corps plutôt que sur les jeux et les matériels éparpillés dans le bassin. En effet, il faut considérer que l'expression ludique et la motilité de l'enfant (au sommet de la croissance entre trois à six ans) dans l'eau peuvent s'exprimer au mieux, et il est donc naturel que l'enfant soit attiré par les actions/réactions que le mouvement de son corps produit. Enfin, demander à la mère d'amener dans l'eau certains des jeux que l'enfant aime plus peut nous aider à détendre les enfants effrayés ou intimidés et à rendre plus familial un environnement au début nouveau et différent. L'adulte peut être un compagnon privilégié du jeu de l'enfant, soit dans l'activité structurée que dans celle spontanée, à condition qu'il tienne en haute considération ses temps de maturation ; qu'il respecte son développement psychologique, moteur, cognitif et social ; qu'il partage sa capacité de s'étonner, s'émerveiller et de s'enthousiasmer.

Le choix de la communication revêt à ce propos une importance fondamentale.

De trois à cinq ans le jeu comme expression du mouvement, de la découverte et des interactions, est l'activité prépondérante de l'enfant. Le développement des compétences cognitives et communicatives rend possible l'utilisation de la communication verbale de la part de l'éducateur comme instrument d'interaction toujours plus visé à un but. Il ne faut pas oublier que cet âge est celui de « l'explosion de l'action et du mouvement » qui amène à une diminution du niveau d'attention à la communication.

À ce moment du développement en outre, les conquêtes cognitives et communicatives sont fortement caractérisées par la progression de la croissance ; pourtant notre moyen de se mettre en relation (la prépondérance de communication verbale ou non verbale) avec un enfant de trois ans sera très différent par rapport à celui adopté par un enfant de cinq ans.

Les théories principales de la communication attribuent la communication non verbale à 80 % de l'efficacité communicative et 20 % à la communication verbale (CV). Si ça a de la valeur pour l'adulte, il en a encore plus dans le rapport avec les enfants.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

| Compétences communicatives | | CNV – CVc: quand et combien (pour stimuler le jeu spontané) | |
|----------------------------|--|---|--|
| 3 ans | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de 300 mots - Vocabulaire 200 parole - Acquis de règles bases de la grammaire - Usage du NON - Usage du Pourquoi | CV ↓ - CNV ↑ | <ul style="list-style-type: none"> - CV : réduction au minimum (usage du baby talk) - CNV : gestes grands et clairs, compréhensibles et qui suscitent l'attention - Cohérence CV – CNV - CNV : “faire” pour attirer l'attention, stimuler la curiosité et de nouveaux jeux |
| 4 ans | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension sur/sous devant/arrière - Possible vocabulaire de 800 mots - Premières phrases coordonnées - Usage des pronoms, articles et adjectifs | CV → - CNV ↑ | <ul style="list-style-type: none"> - CV : utilisée en donnant la précedence à la CNV (baby talk) - CNV : gestes grands et clairs, compréhensibles et qui suscitent l'attention - Cohérence CV - CNV - CNV : “faire” pour attirer l'attention, stimuler la curiosité et de nouveaux jeux |
| 5 ans | <ul style="list-style-type: none"> - Développement du vocabulaire jusqu'à 2000 mots. - Usage de subordonnées, interrogatives et passives - Développement des compétences “narratives” | CV ↑ - CNV ↑ | <ul style="list-style-type: none"> - CV : appeler les choses avec leurs propres noms, demander des justifications, demander de raconter (le compétences cognitives acquises permettent d'éprouver plaisir en expérimentant la communication verbale) - Cohérence CV - CNV - CNV/CV : « faire » et raconter pour attirer l'attention |

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Pour nous approcher du monde ludique de l'enfant, il faut réduire au minimum le langage verbal et se concentrer sur la communication non verbale, qui n'est pas seulement faite des gestes et de la mimique, mais surtout sur « *le faire* ». Pour stimuler un enfant à produire un certain jeu, il n'y a rien de plus convaincant que faire quelque chose qui éveille sa curiosité, qui attire son attention et qui le pousse à essayer. Il faut l'intéresser à notre proposition et, dans ce sens, il a un rôle décisif la confiance que les enfants nous donnent. Encore une fois, la communication non verbale nous aide. La mimique, le ton de la voix, la gestuelle sont très importants. Un sourire doux et enjôleur, une voix basse et persuasive, des mouvements rassurants de la tête et des membres, mettent l'enfant à son aise et favorisent pendant notre séance une ambiance sereine, joyeuse et relaxée. Enfin, dans chaque relation communicative l'écoute active est un élément fondamental, sans laquelle on ne peut pas parler proprement de communication.

Dans la relation avec l'enfant, écouter ses besoins et observer ses comportements spontanés permet à l'éducateur d'entrer dans son monde, de pénétrer dans son jeu spontané en se conformant à ses fantaisies et à ses préférences et en comprenant ses éventuelles craintes et peurs.

L'éducateur doit être le plus possible disponible pour permettre le jeu.

Le jeu spontané n'est pas seulement une composante fondamentale pour le développement des compétences motrices, cognitives et sociales et pour « la rencontre avec le monde », mais il est aussi un instrument d'une énorme importance pour l'éducateur car il offre à l'opérateur attentif une série de indications importantes sur le niveau de développement atteint par l'enfant : son degré de socialisation, son utilisation des objets et du matériel didactique et son niveau d'agrément des activités structurées.

Pour « exploiter » cet instrument il faut abandonner complètement les rigidités communicatives et comportementales typiques de la communication du monde adulte pour nous plonger dans l'imaginaire fantastique du monde aquatique de l'enfant. Grimaces, mots écorchés, caractères des fables, expressions amusantes et ridicules du visage, gestes exagérés et maladroits, expression communicative interdite parmi les adultes devient au contraire indispensables dans le monde des plus petits.

Le renfort (soutien) positif, à l'aide d'un mot d'éloge, d'un applaudissement qui peut provenir et ainsi impliquer toutes les personnes présentes, par une expression d'authentique étonnement, engendre chez l'enfant la confiance, l'estime de soi, la confiance dans ses propres capacités et la motivation à poursuivre ses expérimentations.

Les enfants d'âge de l'école maternelle sont très sensibles à l'étonnement. Ils s'étonnent facilement des nombreux aspects de la réalité qui l'entoure et ils

apprécient les expressions d'étonnement des adultes. Laissons nous nous étonner, donc, en les suivant et en les secondant dans le jeu spontané et non spontané, en mettant en scène avec eux des comédies dans lesquelles on montre notre émerveillement pour les entreprises accomplies.

Il est préférable que l'éducateur ait la connaissance du monde des enfants (histoires, contes, caractères, chansons) afin que la distance entre lui et les élèves soit la plus possible réduite et que les interprétations de qu'il vient de manifester spontanément et les propositions ludiques se révèlent vraiment efficaces. Les enfants seront heureux de découvrir que l'éducateur participe à leur monde fantastique.

Il est fondamental que l'éducateur laisse un large espace aux enfants en leur proposant les jeux qui se déroulent dans l'eau. Les enfants se sentent comme des acteurs de leur propre développement. L'éducateur les stimule pour qu'ils aient la plus grande participation à l'activité. Donc, le moment initial de la phase d'acclimatation est très important. Il faut donc stimuler le jeu spontané, tant individuel que collectif et laisser aux enfants l'initiative des propositions, en s'assurant que tous disposent de la possibilité de créer, suggérer, inventer. Se poser comme spectateur des jeux proposés et conduits par les enfants nous permet, en outre de vérifier le degré d'évolution atteint dans l'activité. L'observation des enfants qui jouent avec et dans l'eau nous permet en plus, de recueillir des renseignements, des indications sur la personnalité de chacun d'eux.

Mais ça n'interdit pas que l'éducateur puisse proposer un jeu et y participer. D'ailleurs les enfants mêmes assignent en principe un rôle à l'adulte. L'éducateur peut suggérer un jeu et le conduire ensemble avec les enfants. Par exemple, quand on propose des difficultés supérieures à celles habituelles ; lancer une idée et laisser aux enfants le devoir d'organiser et de conduire le jeu pour les stimuler à l'exploration et à la expérimentation; assumer le rôle de coordinateur et d'animateur de jeux proposés par les enfants, normalement quand on voit consolider situations déjà connues.

Le jeu spontané doit être savamment entrecoupé avec des autres activités structurées.

Il est préférable que l'éducateur propose des jeux de groupe quand les enfants ont dépassé la première phase de l'acclimatation. Les jeux qui comportent des consignes égales pour tous peuvent en effet cacher des risques et des difficultés pour quelqu'un d'eux. Les consignes que l'éducateur considère simples se révèlent, souvent, trop importantes pour quelque élève lesquels réagissent en restant aux marges du groupe ou encore en renonçant / en se désistant de participer. Donc, le rôle de l'éducateur sera celui de s'assurer que les contenus des jeux qu'il suggère soient adaptés aux capacités de tous les enfants.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

C'est, donc, par le jeu qu'on établit une correcte approche à l'élément eau. Par le jeu, l'enfant vit le bain comme un moment de plaisir et de joie. L'activité proposée doit offrir un temps et un lieu de liberté à l'enfant, en respectant ses désirs, ses rythmes et ses formules expressives et il doit lui permettre de prendre l'initiative et de jouer librement dans un espace à trois dimensions, en bénéficiant de la richesse des stimulations que le milieu aquatique est en mesure de offrir.

Pour pouvoir valoriser au mieux l'expression ludique de l'enfant et que nous offre la possibilité/l'occasion d'être des extraordinaires éducateurs aquatique est à notre avis la capacité de pénétrer dans le monde fantastique de l'enfant.

Nous aimerons bien conclure avec une pensée qui nous permette de réfléchir sur notre rôle d'éducateurs aquatiques.

Dans « Il fanciullino » écrit en 1897, Giovanni Pascoli exprime son idée de poésie : *“essa è concepita come l'espressione dell'eterno fanciullo che è nell'uomo. Il poeta coincide con il “fanciullino” che continua a vedere la realtà con il candore e l'ingenuità con i quali l'ha guardata la prima volta”*³². *“Egli è quello, dunque, che ha paura del buio, perché al buio vede o crede di vedere; quello che alla luce sogna o sembra sognare, ricordando cose non vedute mai; quello che parla alle bestie, agli alberi, ai sassi, alle nuvole, alle stelle; che popola l'ombra di fantasmi e il cielo di dei. Egli è quello che piange e ride senza perché, che nella morte degli esseri amati esce a dire quel particolare puerile che ci fa sciogliere in lacrime, e ci salva. Egli è quello che nella gioia pazza pronunzia, senza pensarci, la parola grave che ci frena. Egli rende tollerabile la felicità e la sventura, temperandole d'amaro e di dolce, e facendone due cose ugualmente soavi al ricordo. (...) Egli scopre nelle cose le somiglianze e relazioni più ingegnose. Egli adatta il nome della cosa più grande alla più piccola, e al contrario. E a ciò lo spinge meglio stupore che ignoranza, e curiosità meglio che loquacità: impicciolisce per poter vedere, ingrandisce per poter ammirare”* (G.Pascoli, Il fanciullino, 1897).

Dans l'esprit de chaque homme donc existe un éternel petite enfant : pendant que nous grandissons, il conserve sa capacité de s'étonner , de jouir, de découvrir le charme et la beauté des choses.

L'adulte, l'éducateur en s'approchant au monde ludique et fantastique de l'enfant devrait tenir compte le petit enfant qu'il a en lui-même, et il devrait se faire conseiller, se faire guider et se faire aider à se rappeler par lui... Lui-même nous permettra d'ignorer le chapeau pour voir le boa qui a mangé l'éléphant.

³² Testi nella storia Vol. 4, C. Segre, C. Martignoni, pagina 66

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

ACTIVITÉS AQUATIQUES ET CRÉATIVITÉ

Christian Martinet

Chef de Bassin

Maître nageur Sauveteur
Piscine de Breteuil sur Iton

Thierry Brunet

Maître nageur Sauveteur
Piscine de Breteuil sur Iton

fois, les émotions ont été très intenses pour tous et l'aisance aquatique des enfants favorisée. C'est cette expérience que nous souhaitons partager avec les congressistes.

En mai 1995, sous l'impulsion de notre Conseillère Pédagogique Départementale en Education Physique et Sportive, nous avons participé à la création d'un spectacle aquatique avec 3 classes du département de l'Eure.

Ce spectacle a été joué à la piscine de Meaux (77) en aboutissement d'une correspondance scolaire entre des classes de Meaux et de Breteuil sur Iton. Il fut mis en scène par une association de spectacle (Itinéraire Bis).

L'histoire du spectacle fut imaginée et créée en classe par les enfants et par leurs enseignantes. Lors des séances à la piscine, notre pédagogie avait différents objectifs pour permettre aux enfants d'évoluer :

- proposer du matériel de soutien pour laisser place à la recherche et à l'expression corporelle, pour découvrir des mouvements innovants, des attitudes (postures ?)

- laisser le choix d'utilisation ou non de matériel pour solliciter des déplacements différents

Nous avons ensuite sélectionné les mouvements individuels et collectifs les plus riches au niveau de l'expression, de l'harmonie, de la gestuelle et surtout les plus adaptés à l'histoire.

Un travail important de synchronisation dans les déplacements aquatiques a été réalisé. En parallèle l'élaboration du spectacle a été travaillé à l'école avec la compagnie de théâtre. Le résultat a été à la hauteur du stress vécu par tous.

Ce spectacle nous a donné l'occasion de découvrir et de faire découvrir à tous la natation scolaire et ses possibilités de dimension créatrice et scénique.

Cette première expérience nous a donné envie de renouveler la démarche et de créer d'autres spectacles, au total 5, tous différents les uns des autres. A chaque

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

JOUER POUR GRANDIR ? JOUER C'EST GRANDIR ?

Monique Fiere
Psychomotricienne
Formatrice FAAEL

Dans l'imaginaire de chacun d'entre nous l'enfance est associée à insouciance, liberté jeux. Ne dit-on pas, « nos enfants ne pensent qu'à jouer » ou bien, « c'est simple comme un jeu d'enfant » ramenant le jeu à une place secondaire, pas vraiment sérieuse. Pourtant sans le jeu, l'enfant ne peut se développer harmonieusement, il répond à son besoin de comprendre le monde qui l'entoure

1. Les composantes du jeu sont : sécurité, plaisir et relation

Il existe plusieurs catégories de jeu. Ce dont je vais vous parler aujourd'hui, dans notre activité aquatique avec les parents et les très jeunes enfants est de ce jeu spontané, gratuit, ce jeu dans lequel l'enfant reste à tout moment acteur, libre d'en faire ce qu'il veut. Il se joue avec ses parents dans une relation sécurisante, avec des regards incitateurs, des paroles encourageantes dans un plaisir partagé.

Ce qui caractérise le jeu c'est le plaisir qu'il procure ; cette sorte de jubilation spontanée comme disait Wallon : « Le plaisir est le moteur du jeu ».

Jeu librement choisi, gratuit sans conséquence mais non moins activité sérieuse il suffit d'observer, l'enfant qui joue : sa concentration (sourcil froncé, lèvres serrées), son application (gestes mesurés) sa persévérance (faire et refaire c'est toujours travailler), pour en comprendre toute son importance. Au-delà du plaisir qu'il procure il lui permet de découvrir son corps et tous ses possibles, prendre conscience du monde (le monde des objets le monde des humains), de construire sa personnalité aller vers l'autonomie, établir et développer avec les autres des rapports sociaux.

Un enfant qui ne joue pas est un enfant qui ne va pas bien, un enfant qui ne s'engage pas dans un jeu est un enfant qui en prise avec des préoccupations intérieures car pour se lancer dans le jeu il est nécessaire d'avoir suffisamment de sécurité intérieure pour affronter le risque que la mise en jeu implique

Dans notre activité, des animateurs ont mis en place un jardin aquatique ; une multitude de situations ludiques qui vont l'inviter à partir à la conquête de ce nouvel espace Elles sont choisies en fonction de ses possibilités psychomotrices et affectives

L'enfant va partir de ce qu'il sait faire sur terre, créer les mêmes actions les mêmes expérimentations et les mettre en jeu à la piscine. Il va découvrir ce qui change d'un milieu à l'autre, il va trouver des réponses nouvelles adaptées au milieu aquatique. Ainsi, les premiers jeux de corps à corps dans les bras de ses parents vont très vite devenir une danse à deux,

Dans l'eau, tous ses sens sont en éveil. L'eau scintille offre une multitude de reflets, sa transparence son mouvement la couleur la forme du matériel, le corps des autres vont solliciter ses pupilles et le bébé va mettre en lien, tous ses sens pour s'informer de ce nouvel environnement. Il va repérer la source d'un son dans un environnement bruyant et confus, mettre son oreille dans l'eau, percevoir les différences de sonorités Certaines sont amplifiées d'autres plus feutrées déformées. L'eau se goûte, elle a du goût

L'eau qui porte, l'eau, qui caresse, masse délimite le corps, participe à l'éveil de la conscience de soi.

L'eau vécue le plus souvent comme source de plaisir, peut parfois, les premiers instants, surprendre inquiéter une inquiétude bien vite dissipée dans des bras sécurisants offrant la possibilité de se nourrir de caresses, de chatouillis de paroles de regards.

Jeux de portage : porter c'est toucher et le portage doit être de qualité « porter et non pas transporter » « soutenir et non pas tenir ou détenir

Ashley Montagu anthropologue américain, parle de la peau et du toucher comme d'un premier langage Le contact étroit avec le corps de sa mère les stimulations tactiles rythmées qui accompagnent le mouvement le bercement, les caresses lui communiquent son amour en d'autres termes lui donner un sentiment de sécurité, et de confiance.

Jeux de partage(*capter le regard de maman ou de papa percevoir ses émotions et pouvoir y livrer les siennes*) Ces nombreuses interactions (mimiques, regards, sourire, intonations de voix) sont pour le bébé des moments privilégiés d'échanges pour vivre et nouer avec son entourage des liens précieux. Ils favorisent l'attachement réciproque et nécessaire à la construction de sa sécurité de base.

Cette sécurité de base est comme un socle qui va lui permettre d'aller de l'avant « L'allant devenir grand » nous dira Françoise Dolto. Dans les bras de maman ou de papa, il va partir à la découverte de ce nouveau milieu. Il va ressentir les effets de l'eau sur son corps. Lorsqu'il est sur le dos, vivre la sensation de flottaison, lui amène de la détente. Il découvre son corps en se touchant mains et pieds

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'eau me touche, mais est ce que je peux aussi la toucher ?

Par inadvertance, bébé va la tapoter avec ses mains, avec ses pieds, tenter de s'y appuyer. Elle s'efface dès qu'il la rencontre provoquant des éclaboussures. Surprise ! puis grande satisfaction, il a envie de recommencer encore et encore. Elle agit sur moi, mais je peux agir sur elle, avec mon corps puis avec des objets (jouets) plus tard avec ma frite de manière intentionnelle .

L'enfant au travers de ces jeux, intègre petit à petit, avec grande satisfaction qu'il a un certain pouvoir sur son environnement IL peut agir sur, observer le résultat de ses actions et les reproduire. Il nourrit son sentiment d'existence

Sur le tapis à trous, il ressent la caresse de l'eau sans être tenu, va se mouvoir du plat dos au plat ventre ; il peut tremper doucement ses lèvres/ quoi de plus sensibles que ses lèvres peut être même la goûter va t-il immerger son visage découvrant la différence de sensation entre air et eau ?

Par toutes ces expérimentations, l'enfant joue et apprend, naturellement construisant sa connaissance de l'élément aquatique, préparant ses futures immersions. Plus tard, le tapis à trous nourrira son imaginaire ; il deviendra un bateau, et vogue la galère, il se laissera porter !

Il maîtrise maintenant la station assise

Loczy (psychologue hongrois) explique que l'enfant qui est mis dans une position où il se sent à l'aise, (c'est-à-dire qu'il peut la prendre et la quitter lui-même) va se mouvoir dans un bon équilibre tonique, en exécutant des gestes des attitudes très variées. Il aime jouer sur le ponceau Que de nouvelles sensations Sur cet appui mou., il doit réajuster son centre de gravité, pour tenir en, équilibre. Ses mains sont libres, il va naturellement saisir les objets proches, Il joue avec les mêmes jeux qu'à la maison (repères affectifs) jeux de coordination main œil, son œil repère le jouet, son cerveau évalue la distance et donne l'ordre à sa main de se déplacer et d'attraper puis il coordonne la main et la bouche le hochet est maintenant dans sa bouche il va pouvoir en découvrir sa forme sa couleur sa texture L'exploration de l'enfant peut être comparée à une vraie investigation

Sur le ponceau, il y rencontre des copains : échanges de regards échanges de jouets, je te donne, tu me donnes en tout cas je te rencontre, je te croise, je te reconnais, bientôt je te suivrai, je t'imiterai, nous serons copains. Ce sont les prémices des relations sociales. Le sourire s'offre comme un don, le rire se transmet, il s'accorde avec partage d'émotion, il se déplace à quatre pattes hésitant au début, il lui arrivera de perdre pied, mais très vite, avec un peu de pratique, ces petits déplacements vont évoluer vers de véritables courses.

Son univers va alors s'agrandir, son champ d'investigation s'élargir ses gestes de plus en plus fins gagnent en intention et en précision. Au bout du ponceau la cabane : intéressante car il peut s'y poser quelques instants," faire du rien"(différent de rien faire), prendre le temps pour intégrer et mémoriser tout ce qu'il vit de nouveau . Bien sûr, il affectionne particulièrement le jeu de « coucou « avec maman ».

Jeux de coucou : je te vois, je ne te vois plus, tu apparais, tu disparais, mais tu existes encore, tu as l'air aussi ravi que moi de me retrouver ; je n'ai pas perdu ton amour, je suis donc important pour toi autant que tu l'es pour moi. Jouer avec ces instants de séparations, apprendre à supporter la peur qu'ils suscitent, se donner l'illusion d'exercer une certaine maîtrise sur l'environnement vont aider l'enfant à se préparer à une vraie séparation Il est maintenant suffisamment mature sur le plan affectif, pour quitter quelques instants les bras de maman et accepter le matériel de soutien.

Installé entre deux frites avec liens, il rencontre Monsieur Archimède. Son tonus n'est pas suffisant, il le ballote de toute part ; sur le dos, c'est agréable, sur le ventre plus inconfortable. Il est obligé de redresser sa tête pour éviter, de piquer de nez sa nuque est en en hyper extension. Heureusement papa est là, réajuste sa posture, un petit coup sur les fesses et le voilà en équilibre vertical car c'est comme cela qu'il découvre le plus naturellement cet élément Dans très peu de temps son tonus sera suffisant et il saura se rééquilibrer tout seul. Il parviendra même grâce au positionnement de sa tête, dans une unité corporelle regard tête épaule torse à s'orienter. Grâce à un pédalage simultané puis alternatif à se déplacer pour aller vers. IL joue beaucoup avec son équilibre vertical, le met en œuvre dans cet espace pour trouver des appuis justes et s'adapter au milieu aquatique. Maîtrisant la marche, il va investir l'espace autrement. Il va découvrir les bords de bassin, entrer, sortir, lancer les objets les regarder flotter les regarder couler, des va-et-vient incessants des expériences sans cesse renouvelées. Répétition et imitation sont des règles d'or

Il aime particulièrement les jeux de transvasement Seaux, arrosoirs passoires, moulins, entonnoir, sont des éléments nécessaires à ces jeux. L'eau qui fuit et qui nous fuit, je peux la contenir dans ma louche, remplir mon petit seau, la vider sur la tête de mon père ou bien la regarder couler expérimente l'enfant. Ces jeux d'eau ; vont l'aider à comprendre ce qui se passe en lui. Ce rapport contenant contenu vise à délimiter un dedans et dehors corporel et contribue ainsi à la connaissance de son corps. Ils lui permettent de comprendre et d'accéder à l'acquisition de la propreté.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

IL explore maintenant les limites du tapis, est intéressé par ce qui se passe sous l'eau et un jour, maman lui proposera, assis sur la petite île jaune, de se laisser glisser sous l'eau. Accepter de perdre son regard quelques instants, découvrir un monde différent, le monde sous-marin, demande d'être suffisamment en confiance. Une grande aventure que de se laisser aller sous l'eau, à la rencontre de bras qui doucement l'aideront à remonter à la surface. Ses jeux en bord de bassin l'amène parfois à faire des immersions, immersions non programmées mais non moins intéressantes puis, vient le moment, où il se les organisera ; des jeux de plus en plus élaborés dans des profondeurs de plus en plus grandes. Il s'engage dès lors, dans des distances de plus en plus lointaines, dans des eaux de plus en plus profondes, virevolte se laisse tomber dans l'eau il s'entraîne dans des jeux répétitifs qui vont lui permettre de consolider ses acquis moteurs Course, saut glissade. Il enchaîne plusieurs actions. Ces aménagements ludiques vont lui permettre, d'« agir sur », de se « mesurer à », de maîtriser.

Ce qui en fait leur richesse est qu'ils lui offrent des situations ouvertes, qui l'invitent à expérimenter toutes ses possibilités corporelles, à explorer l'espace dans ses trois dimensions. Il trouve lui-même ses propres solutions s'empare de l'activité pour la prendre à son propre compte. C'est par le « jeu et le « re jeu » de situations vécues que l'enfant ajuste ses actions affine ses projets, dépasse ses peurs en gérant ses émotions. Jouer c'est associer activité pensée et émotion ; c'est forcément une création personnelle qui signifie la vie.

La créativité c'est action de faire d'organiser quelque chose qui n'existait pas, idée d'élaboration d'inventivité, d'improvisation permanente. En détournant l'utilisation du matériel, il met en jeu son imaginaire et s'identifie à, il accède aux jeux symboliques... Je suis le roi tu es la reine mettons la couronne, je suis un cachalot prêt à attaquer, un monstre aux pattes gigantesques qui va te dévorer, le gardien d'un château fort ou simplement le jardinier qui arrose ses fleurs et pourquoi pas un indien au milieu de l'océan. Toutes ces envolées imaginaires sont à respecter car elles permettent à l'enfant de projeter ses émotions et de s'en libérer. Jouer c'est utiliser la réalité extérieure en la colorant de sa réalité intérieure

L'eau est utilisée comme espace transitionnel Winnicott nous explique que lorsque l'enfant joue, il crée un espace transitionnel entre son dedans et le dehors. LI les fait communiquer à sa façon. L'adulte, favorise les conditions du jeu, laisse l'enfant s'y installer. Ainsi il pourra mettre en scène des préoccupations qui le tiraillent : attaquer, dévorer, tuer, éprouver, l'expérience du vivre et du mourir sans se faire mal et sans danger sont des jeux compensateurs et apaisants. Ils réalisent ainsi son équilibre mental.

En conclusion je dirai que le jeu dans notre activité aquatique se situe, au niveau des sens des sensations, des expérimentations des explorations. L'eau est utile et utilisée pour la compréhension, la maîtrise, la symbolisation, et la création. Il permet à l'enfant de grandir sur le plan physique, intellectuel affectif et social Claparède disait à ceux qui s'occupent d'enfants : Si tu veux les connaître vite fais les jouer. Si tu veux leur apprendre à vivre fais les jouer. Si tu veux qu'ils prennent goût au travail fais les jouer. Jouer, jouer jouer. Faire jouer ou laisser jouer ? Apprentissages sous formes ludiques ou jeux libres pour apprendre ? Libre choix dans quelles limites ? Une réflexion intéressante que je vous laisse mener. A vous de jouer !

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

LE MASSAGE MUSICAL

Noël Canivenq

Fondateur et gérant de la société

Aquamusique

www.aquamusique.com

Depuis le début de l'Humanité, la caresse de la main, sur la peau et certaines parties du corps plus sensibles ou affectées, cherche à atteindre l'esprit de l'Homme pour le soulager. Dès l'Antiquité, cette caresse de la main fut associée à la caresse d'une eau à la chaleur ou aux vertus médicales bienfaisantes, pour augmenter la dimension thérapeutique du massage manuel.

Avec le développement de l'hygiène et les progrès considérables dans l'approvisionnement et la distribution de l'eau, les années soixante réinventèrent cette immersion du corps dans un bain. L'âge d'or de la thalassothérapie succéda ensuite au soin thermal à caractère médical. Puis M. Jacuzzi inventa l'hydro-massage à domicile : des bulles d'air ou des courants d'eau ingénieusement propulsés remplacèrent les petites mains d'antan. L'eau chaude, associée à un hydro-massage d'origine mécanique, permettait la liberté d'un massage personnel individualisé, indépendant d'une tierce personne !

Dans la continuité de cet acquis, nous avons eu l'idée d'immerger dans ce bain la totalité de notre corps, jusqu'aux oreilles, pour solliciter notre sens auditif.

En effet, on sous-estime trop la capacité du cerveau à faire la sourde oreille, tout comme son contraire: ce dernier est capable de nous protéger de n'importe quel signal sonore par simple concentration, tout comme il est capable d'exalter une mélodie qui flatte notre sensibilité.

Dès lors, pourquoi ne pas tenter de solliciter cette capacité d'écoute par une diffusion corporelle interne qui utilisera les soixante-quinze pour cent de liquide composant notre corps ? Cette symbiose sonore subaquatique n'est-elle pas notre premier univers connu, perçue avec la naissance de la vie, in-utero ?

Nous avons alors décidé de remplacer le souvenir de ces bruits subaquatiques par une mélodie de Chopin, de Satie, ou de Mozart. Pour la première fois depuis leur création, ces musiques merveilleuses s'écoutaient à l'intérieur du cerveau sans rencontrer aucun obstacle, en utilisant les liquides de notre corps comme transmetteurs jusqu'au siège de notre perception ultime.

Nous avons alors constaté que cette forme vibratoire du signal sonore générerait simultanément une dynamique sensorielle de la matière et de l'esprit. Et nous avons observé que cette symbiose entre l'immatériel et la matière, à l'intérieur

même du centre directif de notre corps, déclenchait un état immédiat de relaxation, source de bien-être et de régénération physique et spirituelle.

En effet, les liquides qui composent notre corps ne peuvent refuser le signal tactile émis pendant une diffusion subaquatique de la musique.

Pour arriver à expliquer ce phénomène, essayons de visualiser le cheminement de la tension électrique depuis la prise du courant, sa source, jusqu'au cerveau via le haut-parleur subaquatique.

La tension électrique ou tension alternative 220 v va être transformée successivement, et dans l'ordre, en tension alternative 12 V, tension continue 12V, tension alternative modulée au contact de la source musicale qui crée un champ magnétique responsable du déplacement mécanique de la membrane du haut-parleur. Mais, cette fois-ci le déplacement mécanique exercera une pression des liquides sur notre corps et à l'intérieur de celui-ci, à l'inverse d'un déplacement mécanique aérien qui agit, quant à lui, pour l'essentiel, au niveau de nos oreilles. L'eau, comme tous les liquides, est incompressible et transmet donc intégralement dans toutes les directions les pressions qui s'exercent sur elle. A la réception du signal sonore subaquatique, le tympan vibre et transmet cette vibration au cerveau (via l'oreille interne) sous forme toujours « électrique », mais cette fois-ci d'origine « chimique ».

En réussissant à importer un signal sonore subaquatique sous une forme déjà vibratoire, directement à l'intérieur du corps et du cerveau, par la mise en vibration de l'eau du bassin, et par conduction des liquides du corps, l'onde électrique musicale va modifier et équilibrer l'activité électrique de notre cerveau.

Cette harmonisation électrique induira une baisse de tension, vulgairement nommée « stress », du mot anglais qui signifie curieusement « tension » dans notre chère langue française ! On peut d'ailleurs légitimement s'étonner du fait que nous ayons accepté de renommer ce mal dans une langue étrangère. Certainement afin de mieux ... ne pas le comprendre !

L'extraordinaire richesse «électrique» contenue dans une composition musicale d'un Mozart agira sur notre corps de la même façon tactile que ne tenterait de le faire un massage manuel, mais à l'inverse du travail des petites mains d'antan, ce massage sera dorénavant généré à sa source par une tension alternative modulée. Force est de constater que la main, même expérimentée, ne pourra atteindre par son action forcément limitée, le siège des zones réceptives du plaisir, isolées à l'intérieur du cerveau, comme y parvient la musique subaquatique.

Nous avons baptisé MASSAGE MUSICAL le massage produit non plus localement sur une partie du corps par une action unique des doigts de la main mais sur la totalité des soixante-quinze pour cent des liquides composant notre organisme.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Pendant une séance de massage musical, le haut-parleur subaquatique Aquamusique diffuse dans notre intimité corporelle les bienfaits de la musique, la position allongée en apesanteur dans une eau chaude prédispose l'esprit au repos, comme en état de pré-sommeil dans un lit, et la dimension subjective de la musique favorise un relâchement musculaire grâce à l'effet de diversion de l'écoute musicale. Dans un même temps, d'autres zones sont directement touchées indépendamment de l'oreille: une forme vibratoire du signal sonore non décodée propage dans notre corps un massage global hors du champ de la perception connue de la musique et communique directement à l'ensemble de nos cellules ce même signal sonore.

Mais ce résultat est conditionné par deux facteurs : 1) un choix musical adapté à la sensibilité de l'auditeur immergé ou flottant 2) un haut-parleur capable de restituer sous l'eau une bande passante comprise entre 100 et 16000 Hz.

Ces conditions étant réunies, la dimension subjective d'une musique, alliée au massage objectif de la masse organique corporelle par cette musique, favorise la conjonction de deux écoutes : l'une qui reste traditionnelle, via l'oreille interne, mais amplifiée; et l'autre corporelle, non exploitée à ce jour, via la mise en vibration des liquides qui composent notre organisme.

Aujourd'hui, la DIFFUSION SUBAQUATIQUE de la musique apporte à quiconque, et quelle que soit sa personnalité, l'opportunité extraordinaire d'aller et venir en son Etre intime, sans pour autant maîtriser une technique d'introspection particulière. « Inutile » le Yoga, « finie » la sophrologie, il n'est plus nécessaire de

savoir « distinguer le Moi du Soi » pour accéder à un moment de Paix. Le massage musical permet d'atteindre un état de relaxation, sans efforts, à chaque immersion musicale, tout simplement en activant la sphère Ecoute avec, comme support ou prétexte, la Musique.

Les innombrables plongées musicales quotidiennes de par le monde, dans les 15000 piscines privées et professionnelles (hôpitaux, IME, centres d'accueil pour autistes, centres de thalassothérapie, centres de thermalisme, centres thermoludiques, piscines municipales, spas d'hôtels 5, 4 et 3 étoiles, cabinets de kinésithérapie, campings ...) équipés par la société Aquamusique, sont la preuve manifeste du bienfait simple et réel du massage musical.

Considérant que rien ne peut remplacer l'expérience personnelle, nous vous invitons à faire l'essai de cette nouvelle perception psycho-sensorielle qui ne s'avèrera être nouvelle qu'au niveau de votre conscience individuelle, car votre corps, quant à lui, reconnaîtra dans l'instant cette première perception acoustique laissée pour compte après votre naissance.

La musique, langage sensoriel universel, n'a-t-elle pas été inventée pour dire l'émotion que les mots, même en rime, ne pouvaient transmettre ? Alors imaginez-vous le temps d'une mélodie immergé dans la Musique que ... votre corps et vous, aimez !

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

CHAPITRE III

HANDICAP DIFFÉRENCES ET ACTIVITÉS AQUATIQUES

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »
10-12 mai 2007 Evreux : France

Handicap et activités aquatiques : « Qu'est-ce que le handicap ? »³³

Frank Jamet

Maître de conférences en psychologie
IUFM de l'Académie de Rouen
Responsable pédagogique A-SH
Laboratoire paragraphe
CRAC. EA 349
Université Paris VIII
frank.jamet@rouen.iufm.fr

Résumé

« Qu'est-ce que le handicap ? » telle est la question à laquelle nous répondrons dans cette intervention. Après avoir rappelé la définition de la notion de handicap sur laquelle se fonde la loi du 11 février 2005 dite loi « *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » nous l'inscrirons dans la perspective des classifications de l'Organisation Mondiale de la Santé. En effet, le concept de handicap a été défini dans le cadre de la classification Internationale du handicap (CIH) jusqu'en mai 2001 date à laquelle un nouveau cadre conceptuel a été élaboré : la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Une fois ce cadre posé, nous présenterons les quatre composantes de la C.I.F que sont : 1) *Les fonctions organiques et les structures anatomiques*, 2) *L'activité et la participation*, 3) *Les facteurs environnementaux* et 4) *Les facteurs personnels*. Ces quatre composantes définies, il nous appartiendra de les inscrire dans le modèle spécifique que propose la C.I.F pour montrer comment, dans ce nouveau cadre conceptuel, la notion de handicap se définit. Nous terminerons notre propos en étudiant comment la C.I.F prend en compte les activités aquatiques.

Introduction

Si l'on se réfère à la loi du 11 février 2005, le législateur définit le handicap comme : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son*

environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (Loi du 11 février 2005, art. L. 114, pour une présentation lire Jamet & Morisson, 2006).

De cette longue définition de 54 mots, nous retiendrons que le concept de *handicap* se fonde sur les notions : *d'activité*, *de participation*, *d'environnement*, *d'altération des fonctions*, ces fonctions pouvant être *physiques*, *sensorielles*, *mentales*, *cognitives* ou *psychiques*. Il nous appartiendra de définir ces différentes notions.

Les notions *d'activité*, *de participation*, *d'environnement*, *d'altération des fonctions* sont des termes issus directement de la Classification Internationale du fonctionnement du handicap et de la santé plus connue sous l'acronyme C.I.F Cette C.I.F., n'apparaît pas *ex nihilo*, le 21 mai 2001, jour de son adoption, lors de l'Assemblée Mondiale de Santé. La C.I.F fait partie d'une longue lignée de Classification. Pour comprendre les notions qu'elle porte, nous brosserons un bref historique, puis nous détaillerons chacune des notions clefs qui entrent dans le concept de *handicap*, pour examiner ensuite comment la C.I.F. prend en compte les activités aquatiques. Nous conclurons notre propos en exposant les limites de cet outil.

1. Brève histoire de la C.I.F.

La C.I.F est la dernière née, d'une longue série de classifications. La genèse de la réflexion sur les classifications débute au XVIII^{ème} siècle. L'évolution conceptuelle qui sous-tend les classifications sera marquée par le XIX^{ème} et XX^{ème} siècle. Au XX^{ème} siècle, les années 1970-1980 constitueront une étape décisive pour la notion même de handicap dans la mesure où elle fera l'objet d'une classification à part entière. La C.I.F est la première classification du XXI^{ème} siècle.

1.1 Le XVIII^{ème} siècle

C'est un médecin, botaniste français, *François Boissier de Lacroix*, plus connu sous le nom *de Sauvage* (1706-1767), qui le premier, en 1731, élabore une classification des maladies selon les symptômes et les causes : *Nosologica Methodica*. Deux mille quatre cents maladies mortelles sont identifiées et organisées suivant les principes de classes (groupes de pathologies), d'ordres, de genres (sous-groupes) et d'espèces (les formes cliniques), en vigueur en

³³ Ce texte est à paraître dans Cognition, Raisonnement et Diadactique ISSN 1762-9675

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

botanique. La classification de *François Boissier de Sauvage* compte onze classes, quarante-quatre ordres, trois cent-quarante espèces. *Carl von Linné* (1707-1778), naturaliste et médecin, publie en 1759 également une classification des maladies *Genera Morborum*. Sa classification comporte onze classes, trente-sept ordres et trois cent trente-quatre espèces. Parmi les onze classes, une est consacrée aux maladies mentales (Azéma, 2001 ; Egdahal, 1907).

1.2 Le XIX^{ème}

La réflexion du corps médical, au XIX^{ème} siècle, sera particulièrement déterminante en France, dans le domaine de l'aliénation mentale, avec les travaux de *Philippe Pinel* (1745-1826), *Esquirol* (1772-1840), *Guillaume Marie André Ferrus* (1784-1861), *Jean-Pierre Falret* (1794-1870) et en Angleterre, avec les premiers travaux en statistique médicale conduit par *William Farr* (1807-1883).

Des travaux sur l'aliénation mentale, se dégageront des idées parfois contradictoires. Pour *Pinel*, les maladies mentales peuvent être traitées alors que pour *Esquirol*, qui s'intéresse plus particulièrement aux démences, estime que l'idiotie³⁴ est l'état d'un déficit parce que fixé dans l'organisme. « *L'homme en démence est privé des biens dont il était comblé, c'est un riche devenu pauvre. L'idiot, lui, a toujours été dans l'infortune et la misère* ». Cette conception de l'idiotie traduisant un état, c'est-à-dire un phénomène stable, va peser dans la conceptualisation de la maladie mentale et, par conséquent, sur la notion même de handicap. En effet, si le déficit est fixé, il n'offre aucune perspective d'évolution. En revanche, *Guillaume Marie André Ferrus* sera parmi les premiers à réfléchir sur l'accueil des aliénés en leur proposant un travail dans la ferme de l'hôpital Bicêtre.

En Angleterre, *William Farr* discute les principes sur lesquels les classements des maladies sont réalisés et défend l'adoption d'une classification uniforme. Au premier *Congrès International de Statistique* de Bruxelles, en 1853, *William Farr* et *Marc Jacob d'Espine* (1806-1860) de Genève sont chargés de préparer une nomenclature uniforme des causes de décès, applicable à tous les pays. En 1855, ils la présentent au Congrès de Paris. Elle sera ensuite régulièrement révisée en 1874, 1880, 1886. En 1891, *l'Institut International de Statistique* succède au *Congrès International de Statistique*. Jacques Bertillon³⁵ (1851-1922), chef des Travaux statistiques de la ville de Paris, est chargé de

préparer une classification des causes de décès. Cette classification sera adoptée en 1893 au Congrès de Chicago. En 1898, au Congrès d'Ottawa, *l'American Public Health Association* recommande l'adoption de la Classification Bertillon. Elle propose qu'elle soit révisée tous les dix ans.

1.3 Le XX^{ème}

Le XX^{ème} siècle sera marqué par deux périodes : les années 1900-1970 et les années 1970-2000. La première période se caractérise par trois nouveautés : 1) l'élargissement de l'objet de la classification. Des seules causes des décès (des maladies mortelles), on passe à l'ensemble des maladies 2) l'élaboration conjointe de la classification des causes des décès par le *Congrès International de la statistique* et une commission de la *Société des Nations* 3) Les troubles mentaux font l'objet d'une édition spéciale (huitième révision 6-12 juillet 1965 Genève). C'est au cours de la seconde période qu'une classification spécifique au « Handicap » sera conçue.

1.3.1 Des années 1900 aux années 1970

En 1900, la France organise à Paris, la 1^{ère} Conférence internationale pour la révision de la *Nomenclature Internationale des Causes et des Décès* (Classification Bertillon) ainsi que celle de 1909, 1920, 1929 et 1938. C'est à l'initiative de la France, qu'en 1923, le *Congrès International de Statistique* collabore avec d'autres organisations internationales à la préparation de révisions ultérieures. C'est ainsi qu'en 1929 (quatrième révision) et 1938 (cinquième révision), le *Congrès International de Statistique* et *l'Organisation d'Hygiène de la Société des Nations* travaillent ensemble. Paris organise les sixième et septième révisions en 1948 et 1955. La huitième révision se tiendra à Genève en 1965.

1.3.2 Les années 1970-2000

Dans les années 1970, l'Organisation Mondiale de la Santé sollicite un de ses consultants, le Pr. Philip Wood afin qu'il examine la possibilité d'établir une classification des « conséquences de la maladie ». En effet, le succès de la Classification Internationale de Maladies (C.I.M.) montrait qu'il était possible d'utiliser un vocabulaire médical défini et partagé. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour les « conséquences des maladies »? Les conséquences des maladies ne relèvent pas nécessairement du secteur médical. Très vite Wood

³⁴ Terme générique de différentes espèces d'aliénation mentale

³⁵ Bertillon était le petit-fils d'Achille Guillard, botaniste et statisticien qui avait demandé à William Farr de préparer une nomenclature au 1^{er} Congrès de Statistique en 1853.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »
10-12 mai 2007 Evreux : France

se rend compte qu'il sera difficile de concevoir une classification unique conforme aux principes taxonomiques. En revanche, il estime que les altérations corporelles (impairments) pourraient le permettre (Rossignol 2006).

En 1976, l'O.M.S publie à titre expérimental la « *Classification of Impairments and handicaps* ». Quatre concepts constituent, ce que l'on appelle le « *Modèle de Wood* » : *Disease or disorder* (la maladie ou le trouble) ; *Impairment* (l'altération d'une structure, la perte d'un membre ou la détérioration de certains tissus) ; *Disability* (invalidité, désigne la restriction d'une capacité à réaliser certains actes) et le *handicap* (voir schéma 1).

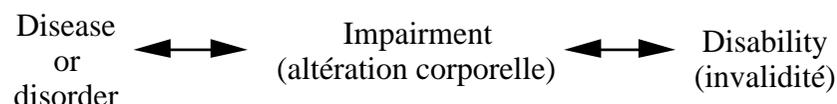


Schéma 1 : « **Modèle de Wood** » (d'après Rossignol, 2006)

La notion de handicap recoupe les difficultés qu'un individu est susceptible de rencontrer dans sa vie sociale. L'importance des difficultés résulte de divers facteurs : matériel, familial, social. En 1980, l'O.M.S. publie exclusivement en anglais « *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap* ». Une lecture attentive montre de nombreuses modifications. Par exemple, les troubles fonctionnels non corrélés à des lésions organiques décelables qui, pour Wood, étaient dans les « *Disabilities* », se retrouvent dans les « *Impairments* » (Rossignol, 2000 ; 2006). Il faudra attendre 1988 pour que la version française soit publiée sous le titre : *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*.

L'apport le plus important de la C.I.H. à la réflexion sur le *handicap* a été sa conceptualisation dans un cadre tridimensionnel. Les trois notions clés sont : la *déficience*, l'*incapacité* et le *désavantage*. La déficience appréhende les altérations corporelles organiques ou fonctionnelles. L'incapacité apprécie les réductions partielles ou totales, les limites des capacités qui permettent d'accomplir une activité. Le désavantage correspond à la résultante de la déficience et de l'incapacité. Le schéma 1 permet de montrer les liens entre ces trois concepts qui permettent de définir le handicap. La déficience est extériorisée, l'incapacité est objectivée et le désavantage socialisé (Jamet, 2003).

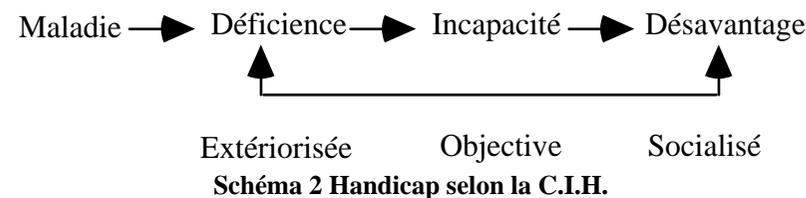


Schéma 2 Handicap selon la C.I.H.

Cette conceptualisation dégage le handicap du seul champ médical d'une part, « [...] en déplaçant la reconnaissance du désavantage du seul diagnostic lésionnel (la déficience) vers l'évaluation fonctionnelle (incapacité) » (Maudinet, 1999, p 4) et d'autre part, « [...] en étendant la notion de désavantage social à l'analyse des rôles sociaux, ce qui permet de passer d'une vision du handicap considérée comme irréversible à une conception plus ouverte » (Maudinet, 1999, p 4).

Les raisons de cette évolution de la conceptualisation sont, une fois plus, multiples. Deux types de raisons se dégagent, des raisons propres au modèle biomédical qui sous-tend le handicap ; des raisons externes au modèle biomédical (Jamet, 2003).

Le modèle biomédical classique conçoit les phénomènes pathogènes comme s'inscrivant dans une structure causale. Un agent pathogène engendre des signes, des symptômes formant un syndrome. Tel traumatisme engendre tel handicap (Ravaud, 1999). Les pathologies sont des phénomènes qui touchent la personne. Seule une action thérapeutique personnelle permettra aux spécialistes de guérir le patient. De ce fait, les stratégies thérapeutiques pour réduire le handicap sont personnelles.

Dans les années 1960-1970, se constituent des organisations de personnes handicapées aux Etats-Unis (*Disabled People's International*). Ces mouvements revendiquent des droits civils mais également un contrôle de la qualité des services qui sont alloués aux personnes handicapées. Ces revendications politiques s'appuient sur des développements théoriques conçus par des chercheurs, eux-mêmes, handicapés (*Disability studies*) qui critiquent le modèle biomédical en montrant comment l'environnement peut constituer des obstacles pour les personnes handicapées (Barral, 1999 ; Barral & Roussel, 2002 ; Jamet, 2004 ; Ravaud, 1999). Les bases d'un modèle social du handicap sont alors posées.

Le modèle social du handicap explique le handicap par l'ensemble des barrières physiques ou socioculturelles faisant obstacle à la participation sociale et à la pleine citoyenneté des personnes concernées.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'invalidité n'est pas un attribut de la personne mais un ensemble complexe de situations dont beaucoup sont créées par l'environnement social. La réduction du handicap requiert en conséquence une action sociale. Il est de ce fait de la responsabilité sociale collective de réaliser les changements environnementaux nécessaires pour une pleine participation. Le handicap réside dans la structure sociale (Jamet, 2003 ; Jamet, 2006b).

Si la C.I.H a permis de conceptualiser le handicap en y intégrant la dimension sociale, cette classification n'est pas exempte de critiques. Si l'on pouvait penser que la C.I.H réunissait en une même conceptualisation le modèle biomédical et le modèle social, dans les faits, il n'en est rien, seule la maladie engendre le handicap. Les dimensions qui décrivent le handicap sont toutes fortement liées à la personne. Les éléments qui permettent d'appréhender le *désavantage* sont très peu développés en comparaison aux pages entières dédiées à la déficience. Les références à l'environnement dans lequel la personne handicapée se trouve sont généralement absentes (Barral, 1999 ; Ravaud, Roussel, 1999). Les critiques de Rossignol (2000) sont sévères. Il considère cette traduction comme médiocre comportant des omissions, des ajouts, des modifications intentionnelles et des erreurs. La traduction de cette classification permet de classer des personnes comme « Handicapée » alors qu'elles ne relèvent pas de l'approche médicale. La C.I.H, version française, établit une équivalence erronée entre « handicap » et « conséquence des maladies » afin d'accréditer l'idée que le problème du handicap relève d'une approche médicale.

En 1997, l'O.M.S. rend public le projet de révision de cette classification. Le processus de révision se traduit par deux versions : *La classification internationale des altérations, activités et participation. Un manuel des dimensions d'invalidation et du fonctionnement. Projet Bêta-1* et *Classification internationale du fonctionnement et de l'invalidité ; Projet Bêta-2*. Rossignol (2000) observe que ces deux versions intermédiaires mentionnent, dans leur introduction, qu'une classification doit être claire quant à ce qu'elle classe. Un examen attentif montre que cet objectif n'est pas atteint. Au fil des versions, Rossignol (2000) constate que le terme « maladie » est remplacé par « problèmes de santé ». Les catégories ne sont pas organisées selon un principe hiérarchique. Elles ne sont pas mutuellement exclusives. Leurs définitions ne sont pas des « énoncés qui exposent les attributs essentiels mais des définitions circulaires ou en termes synonymiques. Les termes désignant les catégories ne renvoient pas à des concepts définis, mais sont utilisés selon leur sens commun.

2. La C.I.F.

En mai 2001, l'assemblée mondiale de la santé (O.M.S.) adopte la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (C.I.F.). Une version spécifique pour les enfants et les jeunes devait sortir en 2006.

La C.I.F est une classification polyvalente conçue pour servir diverses disciplines et différents secteurs. Elle vise à :

- fournir une base scientifique pour comprendre et étudier les états de la santé, leurs conséquences et leurs déterminants
- établir un langage commun
- permettre des comparaisons entre pays
- fournir un système

La C.I.F. couvre tous les aspects de la santé et concerne tout un chacun. Son application se veut universelle. La C.I.F organise l'information sur deux plans. Le premier concerne le *fonctionnement* et le *handicap* et le second ce qui a trait aux *facteurs contextuels*. Le *fonctionnement* et le *handicap* sont appréhendés à l'aide des deux composantes : 1) la composante *organisme* qui elle-même comprend les *fonctions des systèmes organiques* et les *structures anatomiques* 2) la composante *Activités et Participation*, l'activité recouvrant la personne en tant qu'individu et la participation sa dimension sociale. Les *facteurs contextuels* sont composés des *facteurs environnementaux* les plus proches de l'individu aux plus éloignés et des *facteurs personnels*. L'état de fonctionnement et de handicap d'une personne est le résultat de l'interaction dynamique entre son problème de santé et les facteurs contextuels.

Il nous appartient maintenant de définir les notions clefs, d'indiquer comment la C.I.F, les met en œuvre et de dégager les grandes lignes du modèle du handicap que propose cette classification.

2.1 Définitions des notions clefs

La C.I.F repose sur cinq notions : 1) *le problème de santé*, 2) *les fonctions organiques* et les *structures anatomiques*, 3) *l'activité*, 4) *la participation* et 5) *les facteurs contextuels* qui eux-mêmes se scindent en facteurs environnementaux et facteurs personnels.

Un *problème de santé* est une altération qui occasionne une souffrance, une perturbation des activités quotidiennes. Il conduit à une consultation des services de santé. Il peut s'agir d'une maladie (aiguë, ou chronique), d'un trouble, d'une lésion ou d'un traumatisme ou de quelque autre état ayant une incidence sur la

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

santé tels que la grossesse, le vieillissement, le stress, une anomalie congénitale ou une prédisposition génétique. En d'autres termes, un *problème de santé* est quelque chose d'anormal qui se produit à l'intérieur de l'individu. Ces changements pathologiques vont se traduire par des manifestations : des signes ou des symptômes, des syndromes (O.M.S., 2002).

Les *fonctions organiques* désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques). Huit catégories permettent de les apprécier : les fonctions mentales, les fonctions sensorielles et douleur, les fonctions de la voix et de la parole, les fonctions des systèmes cardio-vasculaire, hématopoïétique, immunitaire et respiratoire, les fonctions des systèmes digestif, métabolique et endocrinien, les fonctions génito-urinaires et reproductives, les fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement et les fonctions de la peau et des structures associées.

Les *structures anatomiques* désignent les parties anatomiques du corps telles que les organes, les membres et leurs composantes (O.M.S., 2002). Comme pour les fonctions organiques, on retrouve huit catégories : les structures du système nerveux, l'œil, oreille et les structures annexes, les structures des systèmes cardio-vasculaire, immunitaire et respiratoire, les structures liées aux systèmes digestif, métabolique et endocrinien, les structures liées à l'appareil génito-urinaire, les structures liées au mouvement et peau et structures annexes

L'*activité* désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne. L'*activité* traite de la performance réelle, dans le sens de l'exécution d'une activité. Elle ne se réfère pas à une aptitude ou à un potentiel (O.M.S., 2002). L'*activité* se réfère à un contexte donné. L'*activité* répond à la question : Comment la personne réalise-t-elle concrètement l'activité ?

La *participation* désigne l'implication dans une situation de vie réelle. La *participation* est le résultat de l'interaction entre la personne et les facteurs externes. La *participation* concerne le rapport à la société (O.M.S., 2002).

L'*activité* et la *participation* sont appréciées à l'aide d'une liste unique. Neuf domaines la composent : l'apprentissage et l'application des connaissances, tâches et exigences générales³⁶, communication, mobilité, entretien personnel, activités domestiques, activités et relation avec autrui, grands domaines de la vie³⁷, vie communautaire, sociale et civique.

³⁶ Cette catégorie à trait à des aspects généraux relatifs à la réalisation de tâches, comme la capacité à entreprendre une tâche simple ou multiple, à effectuer la routine quotidienne, à gérer le stress, etc...

³⁷ Cette catégorie porte sur la réalisation de diverses tâches et actions permettant de s'engager dans l'éducation, le travail, l'emploi et les transactions économiques.

Les *facteurs contextuels* se scindent en deux : les *facteurs environnementaux* et les *facteurs personnels*. Les *facteurs environnementaux* sont organisés sur deux plans : le plan individuel et le plan sociétal. Sur le plan individuel, on s'intéresse au domicile, à l'école au cadre de travail. On prend en compte les caractéristiques physiques et matérielles mais également les contacts avec les autres (famille, connaissance, pairs, etc...) de l'environnement de la personne. Sur le plan sociétal, l'identification des structures sociales, des services de communications, de transports, les réseaux sociaux informels ainsi que les lois et règlements, les attitudes ou les idéologies en font partie. Les *facteurs personnels* sont : le sexe, l'âge, le mode d'adaptation, l'origine sociale, le niveau d'études, la profession, etc....

2.2 Mise en œuvre

Ces cinq notions permettent de décrire le sujet *ordinaire* comme l'*extraordinaire* (dans le sens qui sort de l'ordinaire). C'est en ce sens que la C.I.F n'est pas une classification spécifique aux personnes en situation de handicap mais elle s'adresse à l'humanité toute entière. Cette idée est compatible avec l'approche l'inclusive, dans laquelle on ne catégorise pas l'humanité entre « *normaux* » et « *anormaux* », « *valide* » et « *invalides* » etc... (Pour un développement voir Jamet, 2004, 2006a, 2006b).

Pour appréhender un individu et ce, qu'il soit ordinaire ou extraordinaire, confronté à un problème de santé, on examine l'intégrité de ses *fonctions organiques* et *anatomiques* puis sa capacité à réaliser des tâches dans un environnement standard (*activité*) et dans son environnement réel (*participation*). Ce sujet présentant un problème de santé, il faudra interroger les *facteurs contextuels* de son cadre de vie, ces facteurs pouvant être environnementaux ou personnels.

L'individu pourra présenter ou non, une ou des *déficiences* de structures anatomiques et ou de fonctions organiques se traduisant par une anomalie, une carence, une perte ou un écart important par rapport à une norme établie pour la ou les structures anatomiques, la ou les fonctions organiques en question. Cette norme établie correspond à un écart généralement accepté de l'état biomédical. Elle repose sur un jugement des personnes compétentes pour l'évaluer. Cette déficience peut être temporaire ou permanente, progresser ou être stable, intermittente ou continue. Une échelle de gravité permet d'apprécier l'étendue de la déficience (pas de déficience, déficience légère, modérée, grave, absolue, non précisé, sans objet).

L'examen de sa capacité à réaliser une tâche dans un environnement standard (*Activité*) ou réel (*Participation*) pourra révéler soit une ou des *limites*

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

d'activité, c'est-à-dire des difficultés à réaliser une tâche, soit une *restriction de participation*. La restriction de participation correspond à un ou des problèmes que rencontre la personne pour s'impliquer dans une situation de la vie réelle. Pour apprécier le niveau *d'activité* d'un sujet, on parlera de *capacité* et pour apprécier son niveau de *participation*, on parlera de *performance*. Les difficultés (limite d'activité) ou les problèmes (restriction de participation) sont estimés par rapport à une norme généralement acceptée dans une population donnée. Une échelle en neuf points permet d'apprécier le niveau *d'activité* et de *participation* (aucune difficulté, légère, modérée, grave, absolue, non précisée et sans objet).

L'identification des facteurs contextuels (environnementaux et personnels) permet de mettre en évidence des *obstacles* et des « *facilitateurs* »

environnementaux. Deux échelles en cinq points sont proposées : une pour les obstacles (aucun, léger, modéré, grave, absolu), une échelle pour les « *facilitateurs* » (aucun, léger, modéré, substantiel, absolu) plus trois points communs aux deux échelles : Obstacles non-précisé, Facilitateur non précisé et sans objet.

On parlera de *Fonctionnement* lorsque l'on fait référence à des aspects de la santé qui ne posent pas de problèmes (voir schéma 3) En revanche, lorsque l'on est confronté à une *déficience* et/ou une limite d'activité et/ou une limite de *participation*, on parlera de *Handicap* (voir schéma 4).

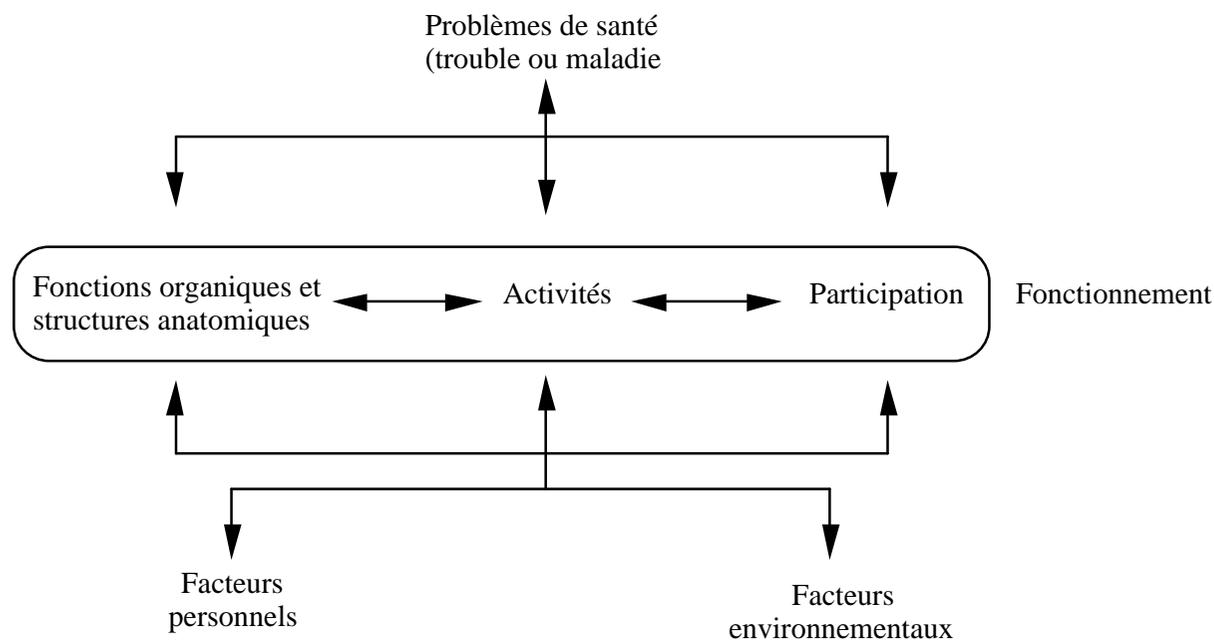


Schéma 3. Conceptualisation de la notion de fonctionnement en référence à la C.I.F. (O.M.S. 2002)

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

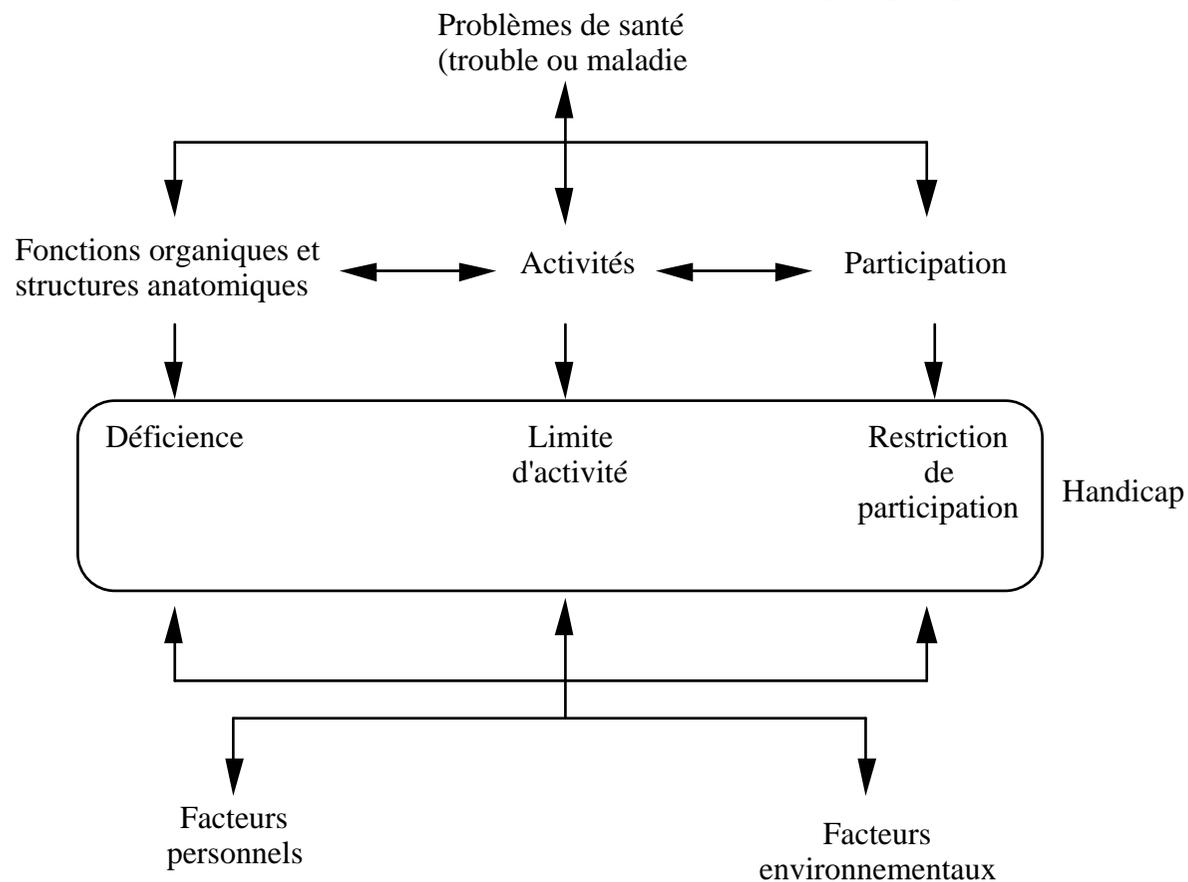


Schéma 4. Conceptualisation de la notion de fonctionnement en référence à la C.I.F. (O.M.S. 2002)

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

2.3 Modèle du fonctionnement et du handicap

La C.I.F repose sur l'intégration des deux modèles du handicap, le modèle biomédical et le modèle social.

Comme les schémas 3 et 4 le montrent, le *fonctionnement*, comme le *handicap*, est le fruit d'un système complexe composé de nombreuses interactions réciproques entre les fonctions et les structures anatomiques et l'activité, entre l'activité et la participation qui elles-mêmes sont soumises à l'ensemble des facteurs contextuels.

Du point de vue conceptuel, la C.I.F. permet de définir sept « patrons de handicap » (Jamet, 2005). Une personne peut présenter :

- 1) une *déficience* sans *limite d'activité*, sans restriction de *participation*.
- 2) une *limite d'activité* sans restriction de participation
- 3) une *restriction de participation*
- 4) une *déficience* avec *limite d'activité* et sans *restriction de participation*
- 5) une *déficience* sans *limite d'activité* et avec *restriction de participation*
- 6) une *limite d'activité* avec restriction de *participation*
- 7) une *déficience* avec *limite d'activité* avec *restriction de participation*

On peut avoir une déficience sans avoir de limites dans ses activités. Par exemple, une personne être atteinte de la lèpre présente une déficience, mais elle n'entraîne pas *ipso facto* une limitation d'activité (C.I.F 2002, p. 20). On peut être défiguré et être en mesure de d'effectuer toutes activités.

On peut avoir une déficience sans limitation d'activité mais engendrant une restriction de participation. Un diabétique présente une déficience de fonction. Le pancréas ne produit pas d'insuline. Sous traitement, cette déficience n'engendre pas d'incapacité. Cependant l'enfant diabétique rencontrera une restriction de participation lorsqu'il sera convié à partager des agapes (De Carlo-Bonvin, 2003 ; Jamet, 2003).

On peut avoir des limitations d'activité (une incapacité) sans présenter une déficience évidente. Par exemple, de nombreuses pathologies engendrent une baisse de l'efficacité dans les activités quotidiennes (De Carlo-Bonvin, 2003 ; Jamet, 2003).

On peut avoir des restrictions de participation à la vie sociale sans présenter une déficience, ni limitation d'activité. Une personne séropositive peut souffrir dans ses relations sociales si on apprend sa pathologie. Il en est de même pour un ancien patient qui sort d'un hôpital psychiatrique. Par exemple un problème de santé comme une phobie spécifique engendre de l'anxiété (*déficience*) et peut se traduire, par le fait, que le sujet ne peut plus sortir de son domicile (*limitation*

d'activité). Cette limitation d'activité engendrera probablement, au bout d'un certain temps, des difficultés avec son employeur (*restriction de participation*).

3. La C.I.F et les activités aquatiques

Les activités aquatiques n'apparaissent pas, en tant que telles, dans la classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé. En revanche, on trouve dans l'un des neuf chapitres qui permettent d'appréhender les *activités* et la *participation*, au chapitre 4 qui traite de la « *Mobilité* », une question relative au domaine qui nous intéresse. Dans ce chapitre, quatre grandes capacités sont appréciées : *les changements et le maintien de la position du corps*, la capacité de *porter, de déplacer et manipuler des objets, de marcher et de se déplacer* et, *de se déplacer à l'aide d'un moyen de transport*. Cinq modes de déplacement sont envisagés, le ramper, le grimper, la course, le saut et la nage. La question que se posent les concepteurs est le sujet sait-il ou non nager ? Compte tenu de la richesse de cette activité, la pertinence de ce colloque prend tout son sens.

4. Les limites de la C.I.F

Bien que la C.I.F soit issue d'un organisme international l'O.M.S., elle n'est pas exempte de critiques. Pour Rossignol (2006), « La C.I.F ne relève plus d'une démarche scientifique mais d'une démarche normative orientée vers la recherche d'un consensus entre différentes branches professionnelles et différents courants de pensée, une tentative d'unifier un vocabulaire, défendre des intérêts catégoriels, contrôler un secteur d'activité » (p.16). Il ajoute : « La C.I.F. n'est pas destinée à enregistrer des faits mais des jugements portés sur la conformité de la conduite d'une personne à des normes souvent implicites ». On aura présente à l'esprit que la C.I.F. n'a pas été soumise à une procédure de validation de ses qualités scientifiques et techniques (Rossignol, 2006).

En conclusion

Nous débutons notre propos en nous référant à la loi du 11 février 2005 et plus particulièrement à la définition de ce qu'est le handicap. Nous faisons remarquer que bon nombre de ces notions étaient issues de la Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé. Pour comprendre le sens des termes : *handicap, limite d'activité, de restriction de participation, environnement, altération*, une mise en perspective était nécessaire. En effet, la notion de handicap est à comprendre, non pas comme caractérisant une personne, mais comme résultant d'un ensemble de facteurs d'ordre anatomique, organique, personnel,

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

social, l'ensemble de ces composantes interagissant. Cette conceptualisation du handicap offre de nouvelles perspectives pour réduire les difficultés, les problèmes que rencontrent les personnes porteuses de handicap. On peut agir sur la personne, sur les activités qu'elle conduit mais également sur son environnement. Les activités aquatiques, en ce qu'elles permettent de développer de nouvelles compétences, de tisser de nouveaux des liens sociaux, constituent un moyen d'agir sur l'environnement de la personne en situation de handicap.

Bibliographie

Azéma, B. (2001)

Barral, C. (1999). De l'influence des processus de normalisation internationaux sur les représentations du handicap *Handicap*, 81, 20-34.

Barral, C. & Roussel, P. (2002). De la CIH à la CIF. Le processus de révision. *Handicap*, 94-95, 1-23.

De Carlo-Bonvin, M. (2003). Nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : réflexions et enjeux pour la pédagogie spécialisée, n°2, 6-13.

Egdahl, A. M. D. (1907). Linnæus «Genera Morborum » and some of his other medical works. *Medical Library and Historical Journal*, septembre 5 (3) 185-193.

Jamet, F. (2003). De la Classification Internationale du Handicap (C.I.H.) à la Classification Internationale du Fonctionnement de la santé et du handicap (C.I.F.). *Nouvelle Revue de l'AIS*. 22, 163-172.

Jamet, F. (2004). Les fondamentaux de l'inclusion : approche psychologique. *Nouvelle Revue de l'AIS*. 28, 207-212.

Jamet, F. & Lhuissier, J. (Eds.) (2004). *Enfants à besoins éducatifs particuliers : Tome 1* Collection Chemin faisant. Rouen : CRDP Haute-Normandie.

Jamet, F. (2006a). « Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la santé et inclusion : une impossible rencontre ? ». *Pour une école inclusive... Quelle formation pour des enseignants ? Colloque Internationale de l'IUFM de Créteil*. (pp. 63-73.) 25-26 novembre 2005. Créteil : France

Jamet, F. (2006b). *Intégration, inclusion : quel(s) modèle(s) du handicap*. In F. Jamet & J. Lhuissier (Eds.). *Enfants à besoins éducatifs particuliers. Tome 2* (pp. 39-46) Collection Chemin faisant. Rouen : CRDP Haute-Normandie.

Jamet, F. & Morisson E. (2006). *La loi du 11 février 2005 : que(s) changements ?* In F. Jamet & J. Lhuissier (Eds.). *Enfants à besoins éducatifs particuliers. Tome 2* (pp. 15-29) Collection Chemin faisant. Rouen : CRDP Haute-Normandie.

Maudinet, M. (1999). Introduction de la journée sur les enjeux de la classification internationale des handicaps. *Handicap*, 81, 3-5.

Ravaud, J-F ; (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap*, 81, 64-75.

Rossignol, C. (2000). La classification internationale des altérations corporelles, invalidités et handicaps : Approche linguistique d'un débat terminologique. *Prévenir*, 39, 35-45.

Rossignol, C. (2004). La « Classification internationale du Fonctionnement » : Démarche normative et alibi scientifique pour une clarification de l'usage des concepts. *Gérontologie et société*, 110, 29-46.

Rossignol, C. (2006). Altérations corporelles, dysfonctionnements et handicaps Pour une clarification des concepts. *Le Furet*, 49, 14-16.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

QUAND LA PISCINE DEVIENT LIEU D'ACCUEIL, DE PLAISIRS, DE RENCONTRES POUR L'ENFANT DIFFERENT ET SES PARENTS

Christine Hivert

Chef de service Educatif secteur enfance inadaptée

Formatrice Fael

Jean-Pierre Cohignac

Educateur Sportif spécialisé dans le sport adapté

Formateur Fael

Introduction

A la F.A.A.E.L, quelle intégration pour l'enfant en situation de handicap dans l'activité d'adaptation du jeune enfant en milieu aquatique (AJEMA) ?

La question de l'accueil de « *l'enfant en situation de handicap* » dans nos activités aquatiques d'éveil et de loisir pour le jeune enfant pose directement celle de l'intégration sociale. Tout à la fois obligation légale, sujet d'actualité et évidence morale, l'intégration renvoie spontanément aux notions de difficultés importantes, de précautions particulières, d'exigence de connaissances et de savoir-faire de spécialistes.

La démarche de la FAAEL ne s'appuie pas sur ces conceptions qui paradoxalement contribueraient à renforcer handicap et différence. Elle vise à les accueillir selon les mêmes modalités pédagogiques que tout autre enfant. Intégrer des enfants en situation de handicap est une belle aventure pour ces enfants, ses parents et les animateurs qui encadrent l'activité. Telle qu'elle fonctionne dans les centres FAAEL, elle est tout à fait adaptée aux enfants en situation de handicap quelque soit leur handicap.

Pour démontrer la richesse de cette expérience singulière, il est bon de rappeler quelle en est l'originalité :

1. Un contexte particulier

- eau à 32° avec température de l'air adéquate
- enfants répartis par créneaux d'âge
- aménagement du bassin avec du matériel aquatique ludique déclenchant rencontre, exploration, engagement corporel
- abords aménagés rendant cet environnement attractif

- cadre sécurisant contribuant à une ambiance favorable aux jeux et à l'échange

2. Un encadrement affectif et sécurisant

- accompagnement de l'enfant dans l'eau assuré par ses parents, ce n'est pas seulement un enfant qui est en situation d'apprentissage mais une famille dans son interaction
- séances encadrées par des animateurs aux profils professionnels très diversifiés mais ayant en commun d'avoir reçu une formation spécifique dispensée par la FAAEL

3. Un projet pédagogique spécifique

- respect du rythme propre à chacun, pas de manipulation, ni de conditionnement
- familiarisation et adaptation à l'eau privilégiant créativité et jeu, le plaisir de l'action étant plus important que le résultat.
- approche globale du geste conduisant à l'engagement émotionnel et moteur de l'enfant, qui, par essais erreurs, enrichit ses sensations, développe ses perceptions, expérimente, trouve ses propres réponses pour s'adapter aux contraintes du milieu aquatique

4. Une régularité de l'activité

- participation sur inscriptions
- séances hebdomadaires
- créneau permanent toute l'année et à la même heure chaque semaine

Ce contexte favorise l'éveil et l'épanouissement de l'enfant dans le respect de sa singularité, de sa créativité et de la place de ses parents. Pourtant si la richesse de cette activité n'est plus à démontrer puisqu'elle attire en grand nombre les parents d'enfants dits valides, elle a peu de succès auprès de ceux dont l'enfant est en situation de handicap.

Est-ce par manque de connaissance de l'accessibilité de ce type d'activités ? par ignorance de son contenu et de ses effets bénéfiques ? par crainte du regard des autres sur leur enfant et sur eux-mêmes ? Par peur d'être démunis dans l'eau face au handicap ? par manque d'aisance vis à vis des difficultés de leur enfant ? par inquiétude à se confronter au malaise des autres ? par appréhension à ne pouvoir gérer ses émotions ?

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Voilà autant de questions qui se conjuguent ou se distinguent suivant les situations.

Et nous, animateurs, responsables de centres, sommes-nous tous enclins à accueillir ces enfants ? Sommes-nous convaincus du bien fondé pour eux de cette activité, de leurs capacités à l'investir, de nos aptitudes à les intégrer avec leur différence. Avons-nous la conviction de nos compétences à animer cette activité avec des créneaux enrichis de leur présence ?

Ne sommes-nous pas freinés par nos émotions, habités par la peur d'échouer, envahis par la crainte de ne pas être à la hauteur, ne pas parvenir à communiquer avec eux ? Ne croyons-nous pas que seuls des professionnels du handicap sont aptes à les encadrer ?

Toutes ces interrogations sont autant de questions que nous sommes tous en droit de nous poser : parents, animateurs comme responsables de centres et auxquelles cette intervention se donne pour ambition de tenter de répondre.

Tout ce questionnement souligne l'importance de la réflexion d'équipe comme préalable indispensable à cette intégration. L'accueil d'un enfant en situation de handicap ne débute pas à la piscine. Il précède l'organisation de son accueil et s'anticipe dans le projet du centre.

Mais qui sont ces enfants qu'on dit porteurs de handicap ? N'est-ce pas une vaste question ?

La loi du 11 février 2005 dans son article 2 précise que le handicap constitue « [...] Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Que nous apprend cette définition ? que le handicap n'est pas un syndrome unique. Il porte sur une altération isolée ou combinée d'une fonction ou d'une structure psychologique, ou physiologique. Les conséquences du handicap ont toutes en commun de porter préjudice aux capacités d'autonomie de tout être humain, mettant en cause son intégration sociale.

La personnalité de tout individu en situation de handicap ne se résume pas à son handicap. Elle va bien au-delà. Cette personnalité est unique et ce quelque soit le type de handicap. Elle se construit, comme pour tout enfant, à partir de son propre caractère, ses goûts, ses envies, ses capacités et sous l'influence de son environnement social et familial. Le mode d'éducation, les stimulations reçues sont déterminants dans la construction de sa personnalité.

Ne perdons pas de vue que le développement d'un enfant en situation de handicap, suit le même déroulement que celui de tout enfant, mais avec des phases plus longues, des limitations et des stades que certains n'arriveront pas à atteindre.

Si certaines manifestations du handicap sont communes au type de handicap, leur intensité peut varier suivant sa structure de personnalité, ses mécanismes de défense et les capacités de son entourage à faire avec sa différence.

Si accueillir un enfant en situation de handicap dans une activité aquatique d'éveil et de loisir ne peut faire l'impasse sur les caractéristiques de cet handicap, c'est surtout sur la personnalité de l'enfant que doit s'appuyer cet accueil. Les parents sont souvent très enclins à décrire son histoire. Depuis que le handicap est connu, ils ont pris l'habitude d'être interrogés par les professionnels susceptibles de leur venir en aide. Spontanément, souvent, ils racontent leur parcours et décrivent les troubles de leur enfant.

Toutes ces informations ne nous sont pas indispensables pour accueillir un enfant en situation de handicap. Les prendre en compte dans les préalables à l'inscription peut induire des quiproquos avec les parents. Il est primordial de clarifier leurs motivations à inscrire leur enfant et le contenu de notre projet. Ces préalables sont fondamentaux pour qu'il ne subsiste aucun malentendu et qu'ils valident notre démarche pédagogique.

Si cette démarche reste identique, les paramètres de l'activité inchangés, souligner l'importance de certains aspects nous a semblé incontournable :

5. Activité impliquant les parents

Qu'ils soient ou non parents d'enfant en situation de handicap, leur place est fondamentale. Ils restent tout au long de la séance, la base de sécurité sur laquelle s'appuiera l'enfant pour tirer profit de cette expérience. Attentifs, à l'écoute de ses besoins, ils sont les maîtres d'œuvre de cette activité.

Stimuler son éveil en lui faisant découvrir des situations ludiques variées, nécessite pour les parents d'être totalement disponibles à leur enfant. Ils ont le souci constant de valoriser ses choix, ses goûts dans le respect de son confort et de son bien-être. Avoir pour objectif de ne pas lui imposer leurs choix évite toute manipulation.

Accueillir en famille un enfant en situation de handicap est une opportunité pour ses parents qui ont tout particulièrement l'habitude de le confier à des professionnels. Cette participation est pour eux une expérience unique.

6. Enfant accueilli aux créneaux partagés par les autres enfants

Il n'est pas souhaitable de notre point de vue d'organiser des créneaux spécifiques aux enfants en situation de handicap. L'intérêt de l'activité telle que nous la concevons est de leur permettre de s'y trouver leur place. Parfois il n'est pas souhaitable de faire correspondre les âges des enfants, le choix du créneau est lié aux facilités d'adaptation qu'il offre.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

7. Approche hors champ professionnel

Tout enfant en situation de handicap est l'objet de multiples prises en charges. Qu'ils s'agissent, d'éducateurs, de rééducateurs, de kinésithérapeutes, de psychomotriciens, la liste de ces professionnels spécialistes du handicap est longue. Ils ont tous en commun d'apporter une aide rééducative ou thérapeutique avec pour objectifs de corriger le plus possible les effets du handicap.

L'activité ne s'inscrit pas dans cette logique. C'est un espace qu'enfant et parents peuvent investir à leur guise. Aucun objectif de rééducation n'est visé, il ne s'agit pas de faire travailler les enfants mais de leur permettre de profiter à leur guise de cet espace ludique. Cette activité veut rompre avec le quotidien de soin et de rééducation.

Pour favoriser l'intégration de ces enfants il nous appartient de nous démarquer des professionnels qui les entourent. Ce n'est pas chose aisée parce que souvent les parents voient dans cette activité aquatique l'occasion de poursuivre la rééducation. Quand l'enfant a, en particulier, des troubles moteurs, l'aisance corporelle dont il profite dans l'eau les encourage à reproduire cette rééducation. Cette confusion est parfois renforcée par le fait que rééducation et activité ont lieu dans le même bassin.

Nous ne sommes pas là pour établir des relations avec ces enfants à partir de leur handicap, mais pour favoriser leur intégration dans une activité de loisir avant tout familial. Ce n'est pas un petit trisomique, une petite psychotique que nous allons accueillir mais un petit Paul, une petite Juliette, avec l'ambition de l'aider à prendre du plaisir et partager un espace social.

8. Rôle des animateurs

Si notre démarche pédagogique reste identique, les paramètres de l'activité inchangés, l'accueil d'enfants en situation de handicap nous contraint cependant à quelques adaptations tels que :

- un accueil spécifique avec dialogue visant à gagner la confiance des parents
- un accompagnement personnalisé,
- une proximité relationnelle dans les premières séances en particulier
- un aménagement adapté du bassin tenant compte des limites et différences

Afin de permettre à ces familles de tirer au maximum profit des bienfaits de l'activité, les animateurs se doivent, de mettre l'accent sur quelques aspects spécifiques de leur rôle.

Ils invitent les parents à :

9. Développer leurs capacités d'observation

Il s'agit de sensibiliser les parents au repérage des modalités d'adaptation aux contraintes de l'eau et sollicitations de l'activité :

- Semble-t-il être dans une situation de confort ?
- Comment s'équilibre-t-il ? Est-il suffisamment libéré de cette question pour saisir un objet, s'orienter, amorcer un déplacement ?
- Porte-t-il un intérêt pour les jouets, le matériel ? comment les utilise-t-il ?
- Montre-t-il une intention ?
- Manifeste-t-il intérêts, anxiété, passivité à la présence des autres, des mouvements, des cris ?
- Réagit-il à l'éloignement par rapport à son ou ses parents, au rapprochement d'un animateur, à la proposition d'un support de flottaison ?

Même si ce questionnement, basé sur l'interprétation, peut être source d'erreurs et d'hésitations pour parents et animateurs, il fait partie de l'animation et représente un des meilleurs garants du respect de l'enfant.

10. Faire des propositions à l'enfant

Ce décodage permet aux parents d'encourager, de valoriser leur enfant ou de lui faire des propositions.

Continuer encore le câlin qui enveloppe et rassure, proposer un tapis, un matériel de soutien, faire découvrir le toboggan sont autant de propositions simples qui s'ouvrent à l'enfant. Cette démarche conduit les parents à devenir peu à peu des partenaires compétents.

11. Prendre en compte les différences dans les modes d'adaptation

L'enfant développe quelque soit son handicap ses propres stratégies d'adaptation. Elles se manifestent par :

- la proximité relationnelle : contact physique avec les parents, distance par rapport aux autres,
- la manipulation des objets et le transvasement de l'eau,
- l'utilisation de supports de flottaison
- l'équilibration et de propulsion sur un mode original,
- la ritualisation des comportements, des itinéraires dans le bassin.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

12. Respecter le rythme de l'enfant et éviter la sur-stimulation

Pour s'adapter à cet environnement, l'enfant doit être en mesure de décoder et d'intégrer, les informations qu'il reçoit. S'équilibrer, répondre à l'appel de papa, attraper, en même temps, un ballon, sous les encouragements de maman, sont trop d'actions à gérer en même temps. L'émotion aidant, l'enfant peut être en difficulté dans ce décodage des stimuli et pour s'ajuster à la situation.

Ce besoin de temps se doit d'être respecté. Le résultat envisagé compte moins que la manière dont l'enfant et les parents s'approprient l'activité.

13. Rencontrer d'autres familles

Dans cette activité, les aspects relationnels et sociaux sont indissociables de l'appropriation de cet espace aquatique.

L'intégration sociale ne se résume pas à un rapprochement physique. Pratiquer la même activité au même moment que d'autres ne constitue qu'un début à ce processus. Créer les conditions nécessaires à un véritable rapprochement permettra de ne plus être dans le faire à côté mais dans le faire avec.

Inviter une famille avec un enfant en situation de handicap à se rapprocher d'un aménagement pôle d'attraction, faire la proposition à toutes les familles présentes de se joindre à eux sont des actions de l'animateur particulièrement porteuse de liens.

Pour illustrer ces propos sont présentées quelques images d'un film tourné au club Faael des Petits Plouf à Antibes, qui accueille depuis septembre dernier neuf enfants en situation de handicap au sein de leurs activités aquatiques d'éveil et de loisir, aux créneaux partagés par les autres enfants.

Nous remercions la réalisatrice de cette vidéo Véronique Macheret et Marie-Line Bouvier, responsable de ce club, pour avoir appuyé notre demande de nous offrir ces belles images

Et pour terminer, nous développerons deux apports spécifiques de ce type d'activité :

14. Aspects relationnels

Quelque soit le type de handicap, le premier bénéfice tiré est relationnel. Le contact corporel facilité par l'eau, la médiation relationnelle à travers le jeu, la mobilité aquatique de l'enfant plus importante que terrestre, la recherche avant tout de plaisir et de bien-être sont autant d'atouts qui vont révéler l'enfant sous un jour nouveau.

A travers la place privilégiée donnée aux parents, leur lien de parentalité est enrichi. Cette expérience unique peut les aider à prendre conscience de la richesse

de tout ce qu'ils peuvent apporter à leur enfant, richesse oh combien plus précieuse que celle de tous les professionnels réunis.

L'aspect relationnel est renforcé par les contacts avec les autres participants : enfants, parents et animateurs. Cette activité, permet de s'ouvrir aux autres en sortant du repli familial qui caractérise souvent l'arrivée d'un enfant en situation de handicap.

15. Aspects sensoriels et moteurs

L'activité aquatique est un champ d'expérimentations, une source inépuisable de découvertes et de stimulations sensorielles. L'enfant peut goûter, sentir, effleurer l'eau, se laisser envelopper. Ces sensations vont raisonner à l'intérieur de son corps, développer sa sensorialité et la compréhension de son environnement.

Dans ce milieu aquatique, le handicap s'atténue, les possibilités motrices se multiplient. Grâce aux propriétés de l'eau, certaines positions deviennent accessibles à l'enfant comme la verticalité. Se retrouver au même niveau que ses parents et les autres participants enrichit son champ visuel et les stimulations qu'il reçoit.

Quelques mots de conclusion

Rencontre, partage, écoute, sont les bases sur lesquelles se développent la participation de l'enfant en situation de handicap. Lieu d'expériences, d'échanges, de plaisir partagé, cette activité est, comme nous venons de l'exprimer un outil privilégié d'intégration sociale.

Son accessibilité est freinée par quelques difficultés que nous n'avons pas souhaité mettre en avant tant elles ne sont pas primordiales. Cette activité n'est pas sans effet sur l'équilibre émotionnel des parents face au handicap de leur enfant. Il nous faut les aider à dominer leurs hésitations, leurs peurs et les mettre suffisamment en confiance pour que leur participation s'inscrive dans la durée. De même il nous faut convaincre les animateurs qu'ils ont tous un potentiel pour mettre en œuvre ce type de projet.

Le caractère un peu idéaliste de cette intervention ne vous aura pas échappé. Il vise à valoriser tous les aspects positifs de cette expérience et se veut vous encourager à la tenter.

Ont été présentées sur l'écran tout au cours de cet exposé, des photos d'enfants dont certains étaient en situation de handicap. Nous ne vous mettrons pas au défi de les reconnaître, vous n'y parviendriez pas.....C'est signe que dans le cadre de cette activité spécifique ce n'est pas essentiel.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Merci de votre attention et au plaisir peut-être de vous retrouver sur nos stages. A très bientôt

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

« ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET ACTIVITES AQUATIQUES A L'ECOLE »

Eric Morisson

Conseiller Pédagogique de Circonscription (27)

Formateur A-SH

IUFM - Académie de Rouen

Résumé

Si le terme « handicapé » caractérise intrinsèquement le Sujet concerné, la proposition « personne en situation de handicap » renvoie à la considération de la compensation attendue pour toute adaptabilité à son environnement. Qu'elles soient sensorielles, physiques, ou, mentales, ces altérations limitent l'activité du Sujet, ou restreignent sa participation à la vie en société ; à cet égard, dans le cadre de l'accessibilité soulignée par la Loi du 11 février 2005, l'Ecole de la République se doit d'accueillir ces jeunes en situation de handicap dans des dispositifs permettant une scolarisation en milieu ordinaire. C'est donc en terme d'adaptation environnementale - physique, humain et technologique - qu'il convient de réfléchir aux réponses à apporter. Les activités aquatiques ont depuis longtemps fait l'objet de réflexions de cet ordre pour permettre la construction du corps flottant, autonome dans des déplacements volontaires, opérés en toute sécurité.

L'atelier permettra une réflexion sur ce nouveau défi à relever. Plusieurs entrées seront proposées selon le point de vue sélectionné, qu'il soit en direction du Sujet lui-même, de ses pairs, de sa famille, de l'enseignant, des savoirs, du partenaire institutionnel ; ce, pour mieux en cerner les enjeux, afin d'y apporter les réponses adaptées attendues.

Mon intervention se déroulera en trois grandes parties : après avoir examiné les réponses données par l'école dans le cadre de la prise en charge des élèves en situation de handicap, ce qui constituera l'approche institutionnelle, nous aborderons les fondamentaux de cette activité physique et sportive qu'est la natation dans la pratique de l'E.P.S. en classe, pour tenter de cerner les adaptations requises sur le plan pédagogique et sécuritaire.

1. Cadre institutionnel :

La Loi d'Orientation sur l'Education de 1989 a transformé les représentations que nous pouvions tous avoir de l'Ecole : les apprentissages sont

identifiés en termes de compétences dont on doit penser l'acquisition sur une temporalité nouvelle (cycles pluriannuels) exigeant une étroite coopération entre tous les acteurs, ce, sous l'égide du projet d'école ; contrat permettant l'adaptation des enseignements aux caractéristiques des populations scolaires accueillies, visant les attentes étatiques précisées par voie de texte officiel.

Consécutivement à ce texte de référence - d'ailleurs repris par la loi actuellement en vigueur -, un certain nombre de circulaires viennent étayer le fait que l'élève, y compris dans sa différence, soit précisément remis au centre du système : des personnels spécialisés (psychologues scolaires, enseignants chargés d'aides à dominante rééducative, ou pédagogique) constituent les R.A.S.E.D. (réseaux d'aides spécialisées pour les enfants en difficulté) pour contribuer à la réussite scolaire en termes de prévention ou de remédiation ; d'autres sont nommés en C.I.S. (classes d'intégration scolaire) pour l'orientation des élèves reconnus handicapés sensoriels, physiques ou mentaux.

Pour ce qui relève des premiers, plus particulièrement interpellés par la grande difficulté d'apprentissage, les activités aquatiques peuvent en effet paraître distantes de leurs champs d'investigation ; toutefois, si l'on considère la dimension d'unicité de l'Individu, il peut sembler concevable qu'ils s'intéressent à cet aspect de sa singularité démontrée, comme autant d'informations permettant projection, transfert, eu égard aux savoir-faire développés dans cette Activité Physique et Sportive. Pour ce qui concerne ces derniers (pour lesquels la prise en compte de la situation de handicap reste réelle, concrète, et quotidienne) ; à quatre types de handicap correspondant quatre dispositifs (CIIS 1, 2, 3 et 4 - respectivement pour le handicap mental, le handicap visuel, le handicap auditif, et le handicap moteur), reconnus comme tels par des commissions de spécialistes de la M.D.P.H. (via l'E.P.E. - *Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation* - en direction de la C.D.A. - *Commission des Droits et de l'Autonomie* - de la Maison Départementale des Personnes Handicapées) en fonction des critères retenus par l'O.M.S. (Organisation Mondiale de la Santé).

Les termes de la circulaire n° 2002-113 sont particulièrement éloquentes et doivent inspirer l'ensemble des membres de la communauté éducative. Il y est précisé que chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement ; le principe d'une souplesse, dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire, ayant été retenu dès les années 1980 (circulaires de 1982 et 1983). « Ainsi, dès l'âge de trois ans, si leur famille en fait la demande, les enfants porteurs de maladies ou de handicaps peuvent être scolarisés à l'école maternelle. Toutefois, pour répondre aux besoins particuliers qui sont les leurs, il est le plus souvent indispensable de mettre en place un projet individualisé qui assure la

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

compatibilité entre la scolarité et l'accompagnement, éducatif, rééducatif ou thérapeutique, qui leur est nécessaire ».

S'il est possible d'envisager des « intégrations » (je préfère, pour ma part, la formulation de « scolarisation en milieu ordinaire, dans le cadre d'un projet co-contracté ») à temps partiel, en particulier pour des enfants très jeunes, il importe que ce « temps d'intégration » soit inclus dans un projet cohérent de prise en charge de l'enfant, qui lui permette de réels progrès et qui ne laisse pas à la famille, la responsabilité exclusive de rechercher les accompagnements appropriés.

Cette même circulaire (n°2002-113) précise avantagusement que, pour se familiariser avec la classe, y trouver ses repères, en connaître les règles de fonctionnement, tout enfant, qu'il soit ou non handicapé, a besoin de temps. Les apprentissages sociaux s'effectuant nécessairement dans la durée, ils se trouvent scandés par des périodes d'adaptation, ainsi que par des paliers. Sauf exception, il convient donc d'éviter des projets d'intégration trop limités, déstabilisants pour l'enfant et ses parents, comme pour le maître et les élèves de la classe.

Un projet individualisé de scolarisation en milieu ordinaire dans une classe élémentaire doit être élaboré dès que la démarche apparaît réalisable et qu'elle permette à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable. Il est en ce sens significatif de souligner qu'un certain nombre d'enfants handicapés peuvent être intégrés individuellement ; même si l'accompagnement par un service spécialisé ou de soins reste indispensable. Ces temps en classe ordinaire constituent le pari de l'ensemble des membres de la communauté éducative en direction de l'enfant concerné ; pari ne pouvant être porté uniquement par l'enseignant spécialisé. En effet, si l'on considère le dispositif CIIS en tant que tel, et non comme une structure-classe fermée sur elle-même, il se caractérise par un projet d'organisation et de fonctionnement élaboré par le maître titulaire en association étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative, incluant évidemment le médecin de l'éducation nationale et le psychologue scolaire, sous la responsabilité du directeur d'école et en liaison avec l'inspecteur de la circonscription.

Cette circulaire précitée précise qu'il est indispensable, en particulier au cycle 3, que les élèves porteurs de handicaps sensori-moteurs soient intégrés à une classe de référence, leur permettant de bénéficier d'enseignements dans toutes les disciplines ; objectif très difficile à atteindre en CIIS, du fait de la diversité des âges des élèves et de leurs besoins éducatifs particuliers. Mais le processus d'intégration a plus largement pour finalité de permettre aux enfants scolarisés dans ces classes de prendre la mesure du fait qu'ils grandissent et apprennent, ce qui se traduit, entre autres, par le fait de « changer de classe » ; ainsi, d'une

« extraction » de la scolarité ordinaire, pour pouvoir bénéficier de la meilleure éducation possible qui leur est due, il est rappelé que ces jeunes sont évidemment des élèves inscrits dans leur école, au même titre que leurs pairs.

Les élèves de CIIS 1, en situation de handicap mental, constituent une population d'enfants aux besoins très divers. Ce fait ne doit pas occulter qu'ils doivent également bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'intégration qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés, ce, en un cadre pensé, pour des activités précises, constituant, dès lors, un puissant facteur de socialisation et de progrès sur le plan cognitif.

Réciproquement, il ne faut voir que des avantages à ce que, pendant les temps d'intégration ou dans le cadre de décrochements, des enfants de classe ordinaire viennent dans la CIIS pour participer à des activités sous la responsabilité du maître spécialisé. Ces démarches doivent être prévues dans le projet d'école. Il importe, pour la réussite du processus intégratif, que le maître de la CIIS soit perçu par tous les élèves de l'école, non comme un maître "à part", mais comme un maître "à part entière". Par ailleurs, la formation longue CAPA-SH de 400 heures confère à ces personnels une professionnalité attendue selon les termes du décret de 2004.

Allant plus avant, la Loi du 11 février 2005 dite : « *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées* » donne d'une part, de nouveaux droits, et, d'autre part, permet d'accéder à une participation sociale, à la citoyenneté au travers de l'obligation d'accessibilité, y compris au niveau du transport, de l'école et de l'emploi.

Pour ce qui nous revient dans le cadre scolaire, certes les CIIS conservent leur raison d'être. Toutefois, si cette loi prévoit l'inscription de l'enfant dans son école de référence, qui est celle la plus proche de son domicile, elle inscrit également la possibilité d'une scolarisation autre, répondant à ses besoins. L'école n'est plus à l'origine des saisines de commission ; il revient aux familles de franchir la porte de la Maison Départementale des Personnes Handicapées pour qu'une évaluation des besoins de leurs enfants soit établie par l'Equipe Pluridisciplinaire, laquelle étudie l'objet d'une orientation effectuée par la Commission des Droits et de l'Autonomie de la M.D.P.H..

Chaque élève fait dès lors l'objet d'un Projet Personnalisé de Scolarisation devant être mis en œuvre par les personnels de terrain, suivi, dès que besoin, et en tous cas une fois par an, pour tout ajustement. Il est essentiel de concevoir les multiples facettes de la scolarisation en milieu ordinaire : « intégration » individuelle, « intégration » collective, « intégration » partielle, voire scolarisation « partagée ».

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

2. Fondamentaux de l'Education Physique et Sportive

Ouvrant cette partie de l'intervention, il me semble nécessaire de resituer cette pratique particulière en un Tout disciplinaire.

A l'école maternelle, le domaine concerné est intitulé « agir et s'exprimer avec son corps », et y sont identifiés de grands types d'activités :

- mesurer son action (durée, longueur, hauteur) lorsqu'on se déplace, lorsqu'on lance,
- adapter ses actions à des milieux spécifiques (sol dur, sable, eau, paroi verticale), en remettant en cause son équilibre, en conduisant des engins (bicyclette, par exemple), en s'orientant, (...),
- coopérer ou s'opposer dans des jeux,
- utiliser son activité pour s'exprimer (rondes, jeux dansés, danse, mime, activités de cirque (...)).

A l'école élémentaire, l'Education Physique et Sportive est déclinée selon des principes permettant à l'enfant de cycle 2 de continuer à structurer ses habiletés dans des situations plus complexes, exigeant des adaptations plus délicates ; les compétences visées se distribuant sur les mêmes pôles qu'en cycle 1. Cette poursuite d'apprentissage donne lieu à une organisation similaire au cycle 3, selon les quatre mêmes entrées, pour aller vers :

- la réalisation de performances mesurées,
- l'adaptation à différents environnements,
- les activités d'affrontement individuel et collectif,
- les activités à visée artistique, esthétique ou expressive.

Il apparaîtrait réducteur de concevoir l'E.P.S. sans aborder les aspects transversaux de cet enseignement. Aussi, la mise en place d'une Activité Physique et Sportive, contribue par essence, par l'intention que développe l'action, ainsi que par la communication avant et après la réalisation de l'acte moteur, à l'établissement de schémas cognitifs inhérents à toute situation d'apprentissage : à cet égard, et, dans le désordre : langage (oral et/ou écrit), analyse pour résolution d'une situation-problème, mémorisation, mise en place de méthodologie, affirmation de soi et respect des autres, autonomie, évaluation du résultat de l'action conduite relativement à son caractère opérationnel, repérage des actions pertinentes et de leur succession, ...

Pour ce qui relève du caractère spécifique de cette Activité Physique et Sportive, on retiendra la structuration de la capacité à s'adapter à un environnement singulier.

Pour paradoxal que cela puisse paraître, ces orientations ministérielles restent vraies pour les jeunes en situations de handicap, et, à cet égard,

l'enseignant doit les mettre en œuvre, selon les besoins recensés chez les élèves considérés. Il est rappelé ici que ces jeunes écoliers sont scolarisés en un cadre identique d'attente sur le plan des apprentissages ; il n'existe pas de texte spécifique fondant de quelconques attendus spécifiques en matière d'apprentissage. Le parcours scolaire doit être adapté à chacun d'entre eux.

En conséquence, les compétences attendues sont bien référées aux programmes communs à tout Ecolier, qu'il soit « ordinaire » ou « extraordinaire ». Pour le domaine visé, elles sont établies comme suit :

• Cycle 1 :

- se déplacer dans des formes d'actions inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, se déplacer à quatre pattes, se renverser...),
- se déplacer avec ou sur des engins présentant un caractère d'instabilité (tricycles, trottinettes, vélos, rollers...),
- se déplacer dans ou sur des milieux instables (eau, neige, glace, sable...),
- s'opposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, saisir, tomber avec, immobiliser...,
- coopérer avec des partenaires et s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif : transporter, lancer (des objets, des balles), courir pour attraper, pour se sauver.

• Cycle 2 :

- adapter ses déplacements à différents types d'environnements,
- s'opposer individuellement et/ou collectivement,
- s'engager lucidement dans l'action,
- construire un projet d'action,
- mesurer et apprécier les effets de l'activité,
- appliquer des règles de vie collectives,
- acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les techniques de réalisation d'actions spécifiques...),
- acquérir des savoirs précis sur les différentes activités physiques et sportives rencontrées.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

• Cycle 3 :

- utiliser le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu,
- participer à l'élaboration d'un projet d'activité,
- expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité,
- lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en oeuvre,
- trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées,
- rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire durée, lieu...),
- noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances,
- rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).

La circulaire n° 2004-139 du 13 juillet 2004, parue au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 32 du 9 septembre de la même année, traite de l'enseignement de la natation dans les établissements scolaires du premier et du second degré.

Nous sont rappelés les objectifs, les compétences attendues, ainsi que les conditions de mise en œuvre de cette Activité Physique et Sportive. Ainsi, à l'école, pour les cycles 2 et 3 du primaire, et, lorsque les conditions s'y prêtent pour les Grandes Sections de maternelle, vingt-quatre à trente séances, en deux ou trois modules, devront permettre aux élèves d'acquérir les savoir-faire correspondant aux compétences attendues (parcours de quinze mètres en eau profonde, sans brassière et sans appui) ; un module supplémentaire en cycle 3 de douze séances pour aller au-delà en visant le « savoir-nager » du collège, caractérisé par un niveau d'autonomie défini, par exemple, comme suit : un plongeon, suivi d'un parcours de cinquante mètres, en grande profondeur, sans reprise d'appui, alternant des déplacements, sur au moins dix mètres, en nage ventrale et en nage dorsale, un maintien sur place de dix secondes, ainsi que la recherche d'un objet immergé à deux mètres de profondeur.

Le texte précise que ce niveau caractérisant le « savoir-nager » devra être maîtrisé en fin de classe de sixième, de sorte de permettre aux élèves l'acquisition de compétences spécifiques à travers différentes formes de pratique aquatique (nages sportives, natation synchronisée, water-polo, et autres activités de sauvetage), ce, à raison de trente à trente-cinq minutes de pratique effective pour le primaire, et de quarante-cinq minutes à une heure, pour le collège et le lycée.

L'encadrement des séances revient à l'enseignant, lequel participe activement en prenant notamment en charge un groupe d'élèves ; les autres adultes sont, soit des professionnels, soit des bénévoles. Tous interviennent dans le cadre d'un agrément délivré par l'Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. En école maternelle, les Agents Territoriaux Spécialisés peuvent être associés aux activités d'encadrement (transport, vestiaire, toilette et douche).

S'il est rappelé l'obligation d'un personnel exclusivement attaché à la surveillance des bassins, le texte précise également les taux d'encadrement (trois personnels qualifiés en maternelle, pour deux par classe en primaire).

Par ailleurs, le « socle commun » des connaissances et des compétences (Cf. décret du 11 juillet 2006) indique tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Si l'on croise ces propos avec la logique de la loi de 2005, le projet de scolarisation s'inscrit de façon effective dans un projet de formation, lequel s'inscrit dans un projet de vie, constituant dès lors l'interpellation de tous en direction d'une insertion socio-professionnelle de chacun des acteurs de la République, qu'ils soient en situation de handicap, ou non.

Le texte précise que pour toutes ces raisons, le socle commun constitue, en quelque sorte, le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union Européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». Le propos de ce jour n'est pas de reconstituer l'approche de la situation de handicap en France ; toutefois, il convient de considérer que la Loi de 2005 s'inscrit dans une mouvance européenne (Déclaration de Salamanque en 1994, Charte du Luxembourg en 1996, Déclaration de Madrid en 2002), voire une considération mondiale (1982 - Organisation des Nations Unies – programme d'action mondiale pour les personnes handicapées, et, 1992 – établissement des

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

règles universelles pour l'égalisation des chances), ainsi que dans une considération étatique singulière, puisque pluri-ministérielle, pour engager un véritable choix sociétal.

Cette référence commune, tant pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, que pour tous les enseignants, ne constitue pas une quelconque réduction des enseignements, une quelconque substitution aux programmes. Le texte précise que sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ; l'École devant offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés. Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Un socle commun, sept compétences : cinq pour les programmes d'enseignement (la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste), et, deux, en direction des compétences sociales et civiques, d'une part, et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves ; chaque grande compétence du socle étant conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie (ouverture aux autres, goût pour la recherche de la vérité, respect de soi et d'autrui, curiosité et créativité).

Il est posé que le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire ; chaque compétence qui le constitue requérant la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribuant à l'acquisition de plusieurs compétences. En ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement. Le socle correspond à ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé. Grâce au socle, chacun pourra continuer à se former tout au long de la vie et s'adapter aux évolutions de la société. La mission première de l'École est de garantir à tous les élèves la maîtrise

effective de ce socle, qui constitue un engagement de la Nation envers la jeunesse. A cet effet, l'École doit tenir compte de toutes les formes d'intelligence, y compris l'habileté manuelle et les autres possibilités du corps ; c'est d'autant plus nécessaire que certains élèves peuvent ainsi se révéler, et réussir.

Il est précisé qu'un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences sociales et civiques pour l'accomplissement couronné de succès de sa scolarité, de la poursuite de sa formation, de la construction de son avenir personnel et professionnel, de la réussite de sa vie en société et de l'exercice de sa citoyenneté. Nous retiendrons, en référence au thème traité, de ce socle les éléments relevant des domaines suivants :

Dans le domaine intitulé : « vivre en société », les connaissances recensées sont les suivantes :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée,
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;

Les capacités sont ainsi énoncées :

- respect des règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- communication et travail en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- évaluation des conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- respect des règles de sécurité.

Quant aux attitudes, elles se trouvent définies par les points suivants :

- respect de soi ;
- respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- conscience que nul ne peut exister sans autrui ;
- conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
- nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté.

Dans le cadre de la préparation à la vie de citoyen, l'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

Pour ce qui relève du domaine des connaissances, afin de pouvoir exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître en outre :

- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- les règles fondamentales de la vie démocratique dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège ;
- le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
- quelques notions juridiques de base, et notamment :
- l'identité de la personne ;
- le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes.

Pour ce qui concerne les capacités, les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose:

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

Enfin, pour le domaine des attitudes, il est question qu'au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

Le principe de l'autonomie est également développé, il retient toute notre attention. Il y est précisé que l'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit

la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

Sur le plan des connaissances, il est précisé que la maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- l'entreprise ;
- les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

Les capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir ;
- identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
- mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
- identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'auto-évaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

Enfin, les attitudes fondamentales relevant de ce registre concernant principalement la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser ; chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement ;
- d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

Un dernier domaine retient notre attention, c'est celui de la prise d'initiative. Là, il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en oeuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet – toujours validé par l'établissement scolaire – valorise l'implication de l'élève.

S'il est stipulé qu'en ce qui concerne les connaissances établies par le socle commun, toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles, les capacités, puisqu'il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, sont précisées comme suit :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

Pour ce qui est des attitudes, l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constituant une attitude essentielle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

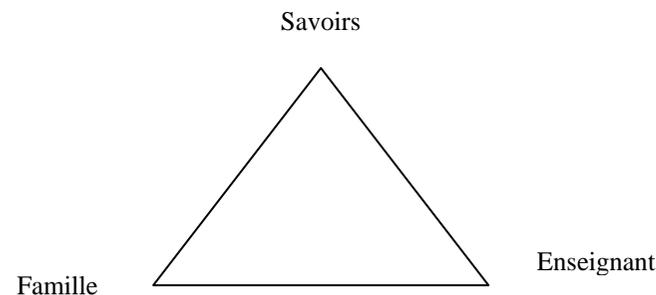
Cet exposé circonstancié nous permet de mieux appréhender la complexité des intentions établies pour l'ensemble des membres de la communauté éducative en direction de ces jeunes élèves en situation de handicap. Il ne s'agit pas « uniquement » de transmettre des notions, mais bien de les établir au regard d'attendus systémiques plus généraux, lesquels sont à resituer dans le cadre de l'esprit de la Loi de 2005... Si dans le texte de référence, chaque compétence est

définie comme une « combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes » ; on préférera le terme de « capacité » à celui d'« aptitude », ne serait-ce que parce qu'« aptitude » désigne d'abord une disposition naturelle. A titre d'exemple, la compétence en langue étrangère comprend des connaissances (vocabulaire, grammaire, prononciation et orthographe), la capacité à utiliser correctement ces connaissances dans des situations concrètes (suivre une conversation, écrire une lettre...), et une attitude générale faite notamment d'ouverture aux autres.

3. L'élève en situation de handicap et les activités aquatiques à l'école :

Concrètement, abordons maintenant ce qui est en jeu dans la scolarisation d'un élève en situation de handicap, en milieu adapté, ou non, du système scolaire ordinaire. A l'évidence, derrière chaque élève se cache un enfant. Il apparaît donc utile, pour notre propos, d'introduire un nouveau concept : celui d'« enfant/élève ».

Nous nous trouvons donc face à une première triangulation dont les pôles sont le Sujet lui-même, ses parents et son enseignant ; les Savoirs étant centraux, puisque justifiant le statut de l'individu dont il est question. Cette représentation peut prendre la forme du schéma suivant :



Pour la famille, c'est d'abord une source considérable d'espoir. Après avoir fait le deuil de l'enfant idéal, suite au contact pris avec la Maison Départementale des Personnes Handicapées, et accepté la proposition élaborée dans le cadre du Projet Personnalisé de Scolarisation, ce contact avec la norme reste le gage d'une socialisation possible, d'apprentissages scolaires, d'une adaptation de l'environnement pour toute compensation à la situation de handicap de leur enfant. Ils sont très inquiets, et, en même temps, très demandeurs vis-à-vis de l'Ecole ; tour à tour protecteurs, et, « suffisamment bons » pour laisser à d'autres le soin de permettre à leur enfant de grandir. Bref ; ce sont des parents ! Il

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

est clair que les activités aquatiques peuvent déclencher chez eux une appréhension supplémentaire, et si l'on se doit d'estimer nécessaire l'alliance avec la famille, l'enseignant devra entendre cette inquiétude, faute de quoi, si elle n'est pas « parlée », pourrait induire une inhibition en matière d'apprentissage due à une expérience non vécue, mais portée par l'influence de son milieu familial considérant une issue inévitablement catastrophique à la pratique de cette Activité Physique et Sportive.

Pour l'enseignant, comme nous l'avons déjà abordé, les activités aquatiques contribuent à l'éducation physique. A cet égard, il doit mettre en œuvre ce processus de sécurisation familiale en précisant les nombreux bienfaits. Rappelons qu'il n'est pas forcément judicieux de demander à ces parents de venir participer aux séances de natation ; leur charge d'inquiétude pourrait limiter les actions du Sujet en situation... Cette pratique étant située dans un projet global d'apprentissage, il lui revient la charge d'en indiquer les perspectives, notamment dans une approche pluridisciplinaire : faisant ainsi comprendre aux parents tout ce qui sera travaillé en classe à partir de ces séances de piscine (travail sur le temps, l'espace, en maîtrise de langue orale ou écrite, en Education Physique et Sportive par le transfert d'acquisitions spécifiques à ce domaine : rapport sécurité/prise de risque, prise de conscience et mesure d'une action, ...), leur indiquant de la sorte l'aspect déclencheur de cette pratique sur le plan des apprentissages.

Cette alliance entre la famille et l'école reste la base de toute réussite de scolarisation du jeune en situation de handicap. Si le devoir d'informer revient à tout enseignant pour chacune des familles le concernant, ici, cela dépasse le cadre strictement institutionnel.

Pour l'enfant, les caractéristiques de la pratique le confrontent à plusieurs problèmes (équilibre, propulsion, respiration, contrôle émotionnel), lesquels nécessiteront, pour être résolus, la mobilisation de ressources sur les plans physiologique, psychologique, informationnel et moteur. En fonction du handicap, on voit bien que les déficiences affectent les ressources du Sujet. La considération à apporter à cet état de fait ne nécessite pas de caractère intrusif dans la demande d'explicitation de ces déficiences par la famille. Les rencontres régulières renforcent la confiance réciproque, ce qui permet, lors de constats réalisés après observation ou entretien avec l'enfant, de faire émerger la nécessité d'information pour chercher une réponse pédagogique adaptée. Par ailleurs, les réunions de l'Equipe de Suivi de Scolarisation sont l'instance de régulation, par excellence, des progrès réalisés, mais aussi des difficultés rencontrées, pour que l'enseignant puisse bénéficier de pistes de réflexion.

Pour l'élève en situation de handicap, son déplacement à l'école est justifié par l'acquisition de savoir-être, de savoir-faire, pour développer des compétences, telles que définies par les programmes officiels. Certes, il en va de même pour tous les écoliers, mais il se trouve que certains sont porteurs de déficience qui nécessitent une attention particulière, un regard singulier du monde enseignant.

Relativement aux compétences disciplinaires, le cadre de texte faisant obligation à l'enseignant, il constitue le repère de sa professionnalité. Ses réflexions doivent donc s'appuyer sur les savoir-être et les savoir-faire mis en jeu lors de la scolarisation, et plus précisément dans le cadre de la pratique des activités aquatiques.

Tout d'abord, aller à l'école c'est adopter et se voir reconnu le statut d'écolier. Derrière cette Lapalissade, se profile pourtant la considération que chacun peut avoir de soi relativement à la norme : il n'en va pas de même pour un enfant déficient intellectuel scolarisé en CIIS 1, que pour de ses camarades d'école passant chez les grands au cycle 3. En effet, si pour ce dernier, le parcours scolaire qui est le sien lui paraît tout à fait ordinaire et gratifiant ; qu'en est-il pour celui qui se sait différent, au point d'avoir été orienté vers ce dispositif adapté, et ce sur plusieurs années consécutives ?

La motivation constitue une attitude indissociable de l'acte d'apprendre. De ce fait, elle représente le sous-bassement des savoir-être que l'élève va développer, à partir de l'affectif de l'enfant. L'élève nous la démontre, lorsque nous procédons au rituel de la date : « c'est demain qu'on va à la piscine ? » ; il nous la démontre aussi en arrivant fièrement le lendemain matin avec son sac de piscine, nous proposant d'en vérifier l'inventaire, au cas où sa maman aurait oublié l'un des éléments de ce nécessaire... Ces instants ritualisés nous prouvent l'engagement affectif de l'enfant dans la tâche qu'il va réaliser en tant qu'élève. Cette marque de projection temporelle et dans l'activité constitue un signal fort pour l'enseignant. A contrario, tel autre présentant une grande fatigue, des maux de ventre, ou arrivant sans ses affaires, nous renseigne sur sa motivation intrinsèque.

Ce caractère motivationnel développé par l'enfant lui permettra, dans son métier d'élève, toute une gamme d'adaptations attendues par rapport à la considération des règles spécifiques au lieu même : éviter de crier car l'espace est très sonore, ne pas courir car le carrelage mouillé est glissant, se doucher avant de se baigner, attendre les autres pour entrer sur le bassin, tremper ses pieds dans l'eau froide du pédiluve,... ; mais aussi, par rapport aux codes sociaux : dire bonjour et au revoir, écouter l'adulte (même si ça n'est pas le maître), demander avant de prendre un matériel et attendre la réponse, ranger le matériel où on l'a

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

trouvé. Tous ces savoir-être sont bien entendu posés dans un cadre scolaire, et pourtant cela n'a rien d'ordinaire que de se déshabiller avec les autres et donc devant les autres, que de se promener en maillot de bain avec un bonnet sur la tête, et que de rencontrer son maître dans le même accoutrement ! Tout ceci influe sur le climat relationnel posé au sein du groupe : ils sont loin les « je ne sais pas lire », les « j'ai du mal avec le calcul », ou les « écrire, c'est difficile pour moi » ; tout le monde, dans sa différence, est confronté à la résolution de problèmes particuliers à l'activité, dans un climat propice au dépassement de soi. De par ces caractéristiques éducatives singulières, l'activité aquatique constitue pour l'enfant en situation de handicap la possibilité de devenir un élève ; un élève à la piscine, certes, mais surtout un élève qui se déplace comme les autres pour apprendre à nager. Le maître véhicule la Loi scolaire pour sa classe, il adapte les exigences réglementaires de ce nouvel espace identifiées en la personne des professionnels locaux, au potentiel adaptatif de chacun de ses élèves. Chaque enfant/élève démontre ainsi une capacité triple au niveau des savoir-être en associant les préceptes parentaux à ceux développés par l'école, ainsi qu'à ceux spécifiques au lieu. Ainsi, selon les individus, l'enseignant aura à considérer son rapport entre l'exigence attendue sur le plan comportemental et la tolérance à afficher relative aux difficultés d'un Sujet porteur d'une déficience.

L'enseignant, appréciant cette motivation interne au Sujet, va développer, par les situations qu'il va proposer, une motivation externe au Sujet. Leur richesse conditionnera le fait que l'enfant/élève doive agir lui-même, apportant des réponses au problème d'adaptation soulevé. Cette démarche d'expérimentation fondée sur un système d'essais/erreurs, permettra à l'apprenant d'avancer par tâtonnement en fonction de ses intentions propres ; il s'agit là de poser des facteurs déterminant, pour l'élève, une prise d'intérêt à agir.

Pour ce faire, l'enfant invente tout d'abord une réponse personnelle, la met en œuvre, puis analyse l'adéquation entre ce qu'il a réalisé et le problème qui lui était posé. D'une certaine façon, ce mode empirique renvoie au stade sensori-moteur, puisque la réponse s'organise et se développe à partir de formes inhérentes à l'action antérieure, conservés en schèmes d'action ; lesquels ne s'apprennent pas et dérivent d'une organisation précédente. Piaget les définit ainsi « les schèmes d'une action sont la structure générale de cette action (schéma général qui permet à l'action de se dérouler) se conservant au cours des répétitions (si cette structure se conserve, c'est qu'on peut la retrouver dans la même action répétée), se consolidant par l'exercice (structure qui s'affirme par la répétition) et s'appliquant à des situations qui varient en fonction des modifications du milieu (et donc structure qui s'élargit à des situations nouvelles).

A cet égard, on peut en déduire qu'un même exercice, ne développant pas la même signification chez tous les élèves ; alors, n'importe quel exercice ne peut être proposé à n'importe quel élève. C'est bien là tout le problème de la différenciation qui ne peut s'appuyer, outre une connaissance didactique de l'activité et un savoir-faire pédagogique, que sur l'impérieuse nécessité d'une observation fine des comportements en situation, au simple fait même que les schèmes ne s'apprennent pas, mais bien qu'ils se développent et s'engendrent tour à tour.

C'est donc dans l'après-coup que l'enseignant analysera ses constats critériés d'observation pour tenter d'appréhender les hypothèses de solution envisagées par l'élève pour résoudre le problème posé. Si l'action requiert un engagement moteur, cet acte nécessite a posteriori la représentation de la réponse adaptée à la situation, mais c'est par l'Agir que l'élève pourra construire par la suite ses représentations, en-dehors de l'action elle-même. L'élève identifie les moyens en-dehors de toute intention explicite. Certains élèves de CIIS 1 démontrent d'autres capacités : ils peuvent intérioriser les conditions d'un schéma d'action pour les rendre opérants lors de sa mise en œuvre. Ils sont donc à même de procéder à un état préalable d'une situation, de l'analyser, et de trouver les réponses adaptées selon des critères de réussite implicites, ou explicités par l'enseignant, mettant ainsi en relation les moyens aux buts poursuivis. Ce caractère d'intentionnalité suppose d'avoir analysé et synthétisé des informations, d'avoir établi des hypothèses et des déductions, avant toute mise en œuvre, puis d'être capable d'y revenir pour déterminer le taux d'adaptation des réponses produites en matière d'évaluation. C'est après qu'il y aura sélection des moyens pour atteindre efficacement les buts fixés.

Ces ajustements/réajustements, ces processus de déconstruction/reconstruction nécessitent la réorganisation perpétuelle des informations ; il est certes moins évident d'adopter cette distance d'apprenant lorsque l'on se situe dans le premier champ caractéristique. Le second, beaucoup plus opérant, requiert un niveau de développement plus abouti qu'on ne trouve pas souvent chez les élèves de CIIS 1, mais fréquemment chez ceux porteurs de handicaps moteur, ou sensoriels.

Si l'avant-séance est d'importance, puisqu'il va permettre, à partir d'un support visuel, à l'enfant/élève de se projeter dans le cadre de la séance en matière du défi à réaliser, à l'évidence, lors du retour en classe, un bilan des défis se doit d'être fait. C'est non seulement la possibilité pour le Sujet de caractériser ses actions entreprises, c'est également pour l'enseignant le moment de croiser ce que l'enfant/élève a retenu de ses performances avec les critères opérationnels relevés

Colloque national sur les activités aquatiques

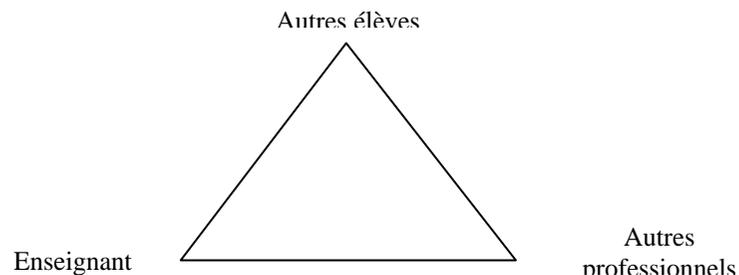
« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

sur sa fiche d'observation. De ce croisement de données, ressort l'adéquation ou l'inadéquation de ce que le Sujet avait décidé de promouvoir en terme d'action, de ce qu'il a cru réaliser, et donc ceci met en évidence les critères subjectifs de réussite qu'il a mis en œuvre, lesquels seront à poser au regard des critères objectifs de l'enseignant-observateur. Si distinction il y a, c'est l'occasion de demander à l'élève de justifier des procédures utilisées pour affirmer sa réussite. Ces temps d'expression, tant du point de vue de la mise en projet, que de celui de l'établissement du bilan, situations de communication authentique, permettent, par la mise en mots, un retour sur l'existant, et donc une distanciation. L'enfant/élève est donc amené, sans jugement particulier de l'adulte/enseignant, à verbaliser ses propres procédures, ses propres constats, ses propres caractéristiques évaluatives, ses propres projections. Le petit groupe valide la facilitation de la parole, surtout qu'elle se trouve chargée d'affectivité en ce cadre de contrat didactique explicite. Le lexique usité doit permettre la compréhension par les pairs, et donc l'usage d'une terminologie adaptée, puisque décontextualisée de l'acte par la parole. C'est également le moment pour l'enseignant, puisqu'entrant en lien avec la démarche mentale de chacun de ses élèves, présidant à l'ordonnement des discours individuels, de mieux cerner les facultés individuelles en la matière.

De ce premier cadre de référence, il convient de passer à un second, lequel est caractérisé par l'approche plurielle que propose l'Ecole en direction de ces jeunes en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. En effet, si l'entrée individuelle reste réelle, elle se doit d'être comprise en un Tout englobant des professionnels, eux aussi centrés sur l'élève en situation de handicap, ce, sans oublier ses pairs ; qu'ils soient de classe ordinaire, ou scolarisés en milieu adapté.

Certes, les Maîtres Nageurs Sauveteurs, titulaires du Brevet d'Etat correspondant, ou non, figurent en ce contexte ; pour certains handicaps, les personnels spécialisés du plateau technique, aussi. Ceci nous donne accès à ce second registre de réflexion :



D'un premier partage, il est maintenant question d'aborder un second partage avec deux gammes de professionnels distincts. Les premiers sont réputés spécialistes de l'activité, et, les seconds spécialisés dans le domaine inhérent au traitement du trouble. Il n'est pas aisé de voir cohabiter ces deux gammes de personnels en ce lieu si particulier qu'est la piscine pour mener une activité d'enseignement, non d'apprentissage strict de techniques, ni de soins... Il est utile de rappeler ici que l'enseignant reste dépositaire de la pédagogie mise en œuvre ; toutefois, outre la confiance nécessaire en ses « pairs » professionnels, il ne peut piloter que ce registre. En ce sens, il est important que tel versant ne prenne l'ascendant sur tel autre ; à cet égard, nous nous situons bien sur un temps scolaire, lequel est réservé à l'apprentissage, tel que défini par les textes officiels en vigueur, non à l'acquisition de gestes techniques, encore moins au soin. Ceci requiert une clarté professionnelle, un engagement en toute connaissance de cause de la part de tous, mais aussi que chacun des acteurs se trouve au clair avec ses propres représentations de la situation de handicap.

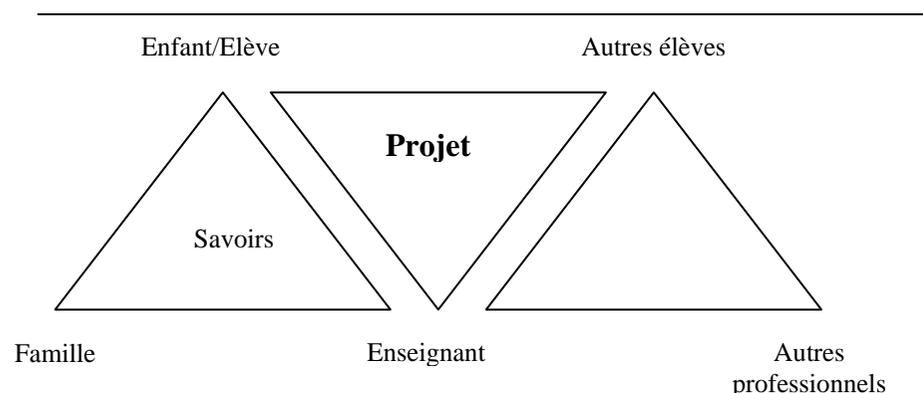
Pour ce qui concerne les pairs du jeune en situation de handicap, là aussi, un travail doit être opéré pour que le traitement de la différence soit réel. Point de pitié entraînant une dépossession du Sujet dans la recherche de compensation qui est la sienne, point d'éloignement rendant sa quête vaine. Un réel travail doit être mené dans le cadre du vivre ensemble auprès des élèves pour éviter toute surprotection, ou toute relégation, faute de quoi l'acte éducatif perdrait tout son sens...

Joignant ces deux approches, l'une centrée sur les apprentissages, et, l'autre, sur les aspects inter-relationnels, le système pourrait être conçu de la façon suivante :

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

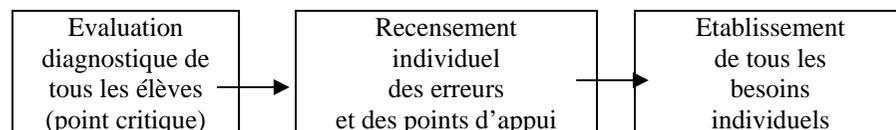
10-12 mai 2007 Evreux : France



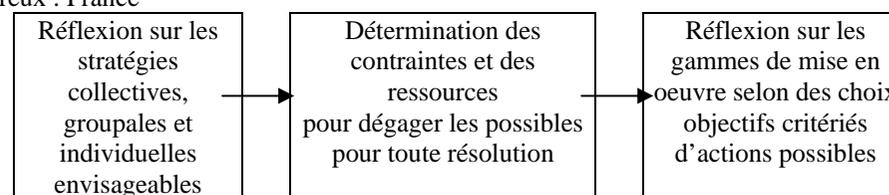
Il est ici question de poser chacun des acteurs, afin d'établir une lecture collectivisée des besoins de l'intéressé. Tout le monde est présent ; le Sujet également. Il ne reste plus qu'à établir pour lui, et avec lui, le niveau de ses ressources, au regard des contraintes, pour ordonner les actions relatives à son projet.

Encore faut-il conceptualiser cette notion de projet ; loin de l'expression de « bonnes intentions », il doit être précisé en un cadre méthodologique strict, contribuant, notamment, à la clarification des actions conjointes, selon les intentions des uns et des autres.

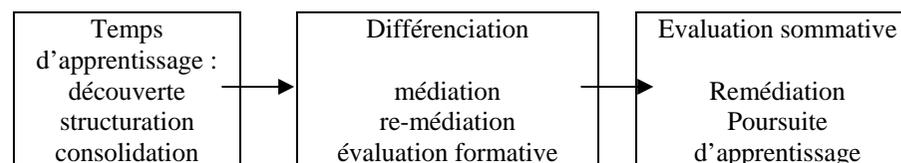
La complémentarité doit prendre rang sur la suppléantarité, de sorte que le Sujet puisse bénéficier pleinement des intentions individuellement posées en sa direction, selon les approches diverses, qu'elles soient professionnelles ou non. Le schéma suivant en propose la trame ; partant d'une phase d'analyse :



Vient alors une phase de synthèse :



Suivie d'une phase de mise en oeuvre :



Qu'ils soient réputés à besoins éducatifs particuliers, ou non, les élèves ont tous accès au même itinéraire de construction des savoirs ; c'est dans l'adaptation du Maître que s'opère son métier d'enseignant, pour que tous puissent acquérir la compétence visée.

La réelle difficulté réside dans la considération de la notion de handicap. La Loi de février 2005 en donne la définition suivante : « constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant », pour permettre - entre autres - une participation à la vie sociale, notamment une véritable intégration scolaire en vue d'une insertion professionnelle.

De ces termes, nous retiendrons ce que l'Environnement décliné sur les pans de l'humain, du géographique et du technologique, peut concevoir comme aides permettant au Sujet, dans le cadre de la compensation de son handicap, son activité, sa participation à la vie en société, prenant en compte ses altérations propres. On voit là la complexité d'une telle réflexion, notamment sur l'aspect organisationnel, considérant la succession des groupes sur les plages horaires réservées aux scolaires. En effet, l'optimisation des structures doit tenir compte également des effets attendus sur le plus grand nombre ; d'où des aménagements de bassin entrepris à la demi-journée. Néanmoins, la qualité des réflexions entreprises par les équipes pédagogiques, au sens large du terme, contribue de fait

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

à la facilitation du caractère d'adaptabilité des jeunes en ce milieu aquatique protégé qu'est la piscine.

On assiste à bien des surprises : l'action de l'eau sur le corps libère l'enfant en situation de handicap moteur, les membres antérieurs devenant propulseurs, il peut agir comme les autres, développant ainsi son autonomie, les sensations kinesthésiques pallient au handicap visuel ou auditif, la résolution de problème contribue à la compensation du handicap mental. Allant plus avant, qui d'entre nous peut indiquer n'avoir jamais eu de problème pour ouvrir les yeux sous l'eau, qui d'entre nous peut affirmer entendre sous l'eau de la même façon qu'en milieu aérien, qui d'entre nous ne s'est pas trouvé en difficulté pour passer d'un statut de terrien à celui d'amphibien, et enfin, lequel d'entre nous a su résoudre les problèmes posés par cet espace tridimensionnel requérant de nouvelles gammes d'appuis dès le premier contact, dès les premières sensations ?

Apporter une réponse aux sollicitations d'un milieu différent pose le principe de la conception d'activités mentales orientées permettant au Sujet ce passage du domaine du « connu », vers celui de « l'inconnu ». Pour cela, l'individu organise son intellect sur deux niveaux : celui, d'une part, du « su », lequel, par la répétition permet une sécurisation en un cadre de projet d'action, et une mise en pratique par l'application, laquelle ouvre les portes du transfert ; d'autre part, la mobilisation des connaissances, permet, par l'exploration, la résolution de nouveaux problèmes. Ce dernier champ nécessite une prise d'initiative, qui ne peut être adoptée par le Sujet que si le premier l'y autorise ; la mise à distance des facteurs ayant permis résolution, et donc progrès, ou, difficulté, et donc, stagnation ou régression, passant par le domaine de la communication, pour toute élaboration, en vue d'un nouvel élan d'apprentissage.

Je terminerai mon exposé par ces quelques mots de conclusion ouverte :

La Loi de 2005 entraîne de profondes modifications des représentations de tous : enseignants, parents, autres professionnels, élèves eux-mêmes. C'est la marque d'une volonté de l'Etat, tout en considérant les différences, de ne pas créer deux humanités ; l'une qui serait « la nôtre », et, l'autre, qui serait « la leur »... Cette projection en terme de lecture sociétale impose des axes, des repères, et, bien sûr, des moyens.

Si l'Ecole a vocation à accueillir tous les enfants de la République, elle doit, pour certains, encore plus que pour d'autres, considérer leurs besoins éducatifs particuliers. Cet aspect nécessite la mise en œuvre d'un partenariat

efficace permettant la contribution de tous les acteurs à la réalisation du projet formulé pour le Sujet ; projet, pour lequel, sa contribution est évidemment

attendue.

Pour paradoxal que cela puisse sembler, ce pari d'éducabilité, passant par des adaptations pensées, s'opère plus aisément en ce milieu inhabituel que constitue la piscine. Il y paraît « quasi-naturel » d'aider « l'enfant/élève » à se construire son « corps flottant » ; les adaptations lui permettant de dépasser ses propres difficultés, qu'il se trouve en situation de handicap, ou non. L'ensemble des « apprentis-nageurs » bénéficie des réflexions de l'ensemble des membres de la communauté éducative.

La centration des intentions des intervenants, conjointes et contractualisées, sur les besoins des intéressés, font de cette activité physique et sportive un levier interpellant de toute compensation attendue.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

LE SOIN QUI MENE AU PLAISIR

Joanne Sosson
Psychomotricienne DE
Dr Christine Moreigne
Sandrine Piguel
Louis Pena
APAJH, IME Les Castors
Grasse

Introduction

C'est quoi le plaisir ? C'est quand le bonheur ? Chante Cali... Il est des enfants en situation de handicap qui se posent la question. Le plaisir et le bonheur sont bien souvent absents ou silencieux dans leur vie. Et pourtant, la joie, le contentement, la satisfaction de la réussite dans l'action engagée et le plaisir qui l'accompagne sont des leviers en psychomotricité qui participent au développement ou à la restauration de la personne. Alors, il me plaît bien de parler du soin qui mène au plaisir. Je tenterai sans concession de simplification d'explicitier les ingrédients qui participent à la réussite de notre entreprise : engager les enfants sur la route du bonheur, du plaisir où l'eau peut améliorer la construction de l'enfant dans son équilibre psycho-affectivo-moteur.

Je vous propose, donc, d'entrer dans l'intimité d'un groupe de psychomotricité participant à une médiation aquatique où chaque enfant va vivre une aventure jalonnée d'émotions : crainte, peur étonnement, excitation, joie.

1. Cadre d'intervention

Le travail thérapeutique décrit concerne des enfants accueillis en Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) conjointe au suivi d'un Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile.

C'est une prise en charge de groupe en psychomotricité à médiation aquatique hebdomadaire qui tout temps confondu se déroule sur 3h (trajet, médiation, repas).

2. Présentation du groupe

Le groupe est composé de 5 enfants. Ceux-ci présentent une pathologie lourde, mais ont accès au langage. Deux enfants présentent un diagnostic d'autisme Juliette et Ronnie. Kilyan manifeste une psychose infantile avec des traits autistiques. Frédéric présente un trouble de la personnalité avec une défaillance de

la pare-excitation. Mourad affiche un retard global des acquisitions avec une pathologie mal étiquetée et un trouble marqué de l'estime de soi.

3. Indications de Prises en charge en psychomotricité à médiation aquatique

C'est lors de l'élaboration du projet thérapeutique par les membres de l'équipe de soins du SESSAD que les indications ont été posées. La médiation aquatique s'est imposée comme réponse aux besoins des enfants du groupe :

Besoin de détente, d'harmonisation tonico-corporelle

Besoin d'expériences corporelles, de motricité facilitée ou libérée

Besoin d'enveloppement, de soutien, de sécurité affective intériorisée

La prise en charge psychomotrice a pour but dans un premier temps de favoriser les intégrations sensorielles, motrices et perceptivo-motrices, affectives et fantasmatiques, dans un second temps pour permettre l'émergence de l'unité psychomotrice, une image du corps plus élaborée, le sentiment d'identité, des liens relationnels plus assurés et plus complexes.

Avec les enfants concernés, la prise en charge de groupe dans l'eau va s'effectuer à partir de deux axes : 1) L'eau : espace d'expériences sensorielles source d'enrichissement sensible du corps dans sa construction 2) L'eau : espace potentiel de relations, d'échanges et de jeu difficiles sur terre

La biomécanique de l'eau déclenche des émois, peut cristalliser des peurs. La logique de l'eau initie la découverte et l'expérimentation du DEFI : Déplacements, Entrées dans l'eau, Flottaison, Immersion. Ces paramètres de l'eau mobilisent et conduisent, en permanence, à des ajustements psychomoteurs (repères sensoriels, respiration, tonus, équilibration, mouvements).

4. Co-animation thérapeutique

Nous travaillons à 3 : une éducatrice spécialisée référente sur la Clis Sandrine, un éducateur sportif Louis intervenant sur la Clis régulièrement et moi-même Joanne psychomotricienne responsable de la médiation.

L'implication dans la médiation médiatique suppose de notre part une certaine appétence, un rapport à l'eau serein car l'eau confronte de manière concrète et immédiate à des contraintes qui nous mobilisent sur les plans psycho-affectivo-moteur. De fait, l'implication corporelle des intervenants joue un rôle central avec la proximité spatio-corporelle, le toucher, le regard, le portage.

La co-animation nous amène à réagir selon notre spécificité professionnelle mais aussi en fonction de notre personnalité, notre histoire, notre sensibilité et de notre expérience dans cette médiation.

Pour élaborer une réflexion constante, une analyse de notre fonctionnement, nos réactions avec les enfants et nous permettre la mise en mots de nos émotions,

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

nous avons une réunion soignants et un travail de reprise de la médiation aquatique avec le médecin pédopsychiatre, Dr Moreigne, référent sur la Clis.

Cette co-animation nécessite donc des réglages, des ajustements internes entre nous, des attitudes concertées à partir du partage de nos observations, ressentis et de nos actions – réactions avec les enfants du groupe.

Notre co-animation thérapeutique se veut résolument sous le signe de l'alliance « faire ensemble en cohérence » et de la complémentarité. Elle nous engage dans des fonctions de sécurisation physique et psychique, de pare-excitation en limitant les excès ou débordements pulsionnels, d'incarnation de la loi, de soutenance et d'étayage de l'expérience de l'enfant et du groupe.

Ce travail à 3 voix sera également l'occasion pour l'enfant d'éprouver et d'expérimenter la séparation (d'opérer un détachement en sollicitant avec un autre adulte des expériences psychomotrices initiées avec un référent affectif privilégié) si nécessaire au développement de l'enfant pour se différencier.

Nous remplissons également une fonction de communication et de créativité pour initier de la circularité dans les échanges entre les enfants, entre les adultes et les enfants en partageant des expériences, des observations, de l'étonnement concernant les enfants, leurs réussites source de valorisation et de subjectivation. Ces 2 fonctions sont incontournables pour insuffler de l'énergie, de la vie, relancer l'intérêt à explorer, à expérimenter.

5. L'action thérapeutique

Les études récentes sur les compétences du bébé, les systèmes interactifs à l'œuvre avec son environnement, la découverte de ses besoins physiques et psychiques en lien avec l'étude approfondie des psychopathologies archaïques (autisme, psychose) ont guidé notre démarche thérapeutique concernant nos modalités d'interventions, nos attitudes et le déroulement de nos séances en médiation aquatique.

Modalités d'interventions

Nous exploitons *le holding et le handling winnicottien* dans les portages dans l'eau et les temps de soins douche et soins de peau dans les vestiaires pour développer, alimenter ou restaurer une sécurité de base interne et nourrir une image du corps en panne de construction ou figée à un stade du développement... Le corps de certains de ces enfants est un corps en manque d'enveloppe, un corps qui n'a pas pu par manque de temps intérioriser la présence-absence et intérioriser le sentiment de séparation pour vivre sans drame les légers séparations d'avec son environnement parental.

Pour cela nous utilisons *notre corps comme appuis dos* pour l'enfant (Haag), nous jouons sur *la recherche d'accordage tonique* qui favorise la sécurité

émotionnelle (Wallon, Ajuriaguerra). *La voix et le regard* viennent éveiller, solliciter, rassurer, expliquer et contenir l'enfant en proie à des angoisses de morcellement, d'effondrement, de disparition, d'envahissement en lien avec un moi-peau percé, un moi-peau tuyau (Anzieu) qui mettent à mal la cohésion psychique de l'enfant.

Nous sommes très vigilants à *la notion d'ajustement* (concept de réponses suffisamment adaptées, d'environnement suffisamment bon de Winnicott) qui permet la prise en compte par l'adulte des besoins de l'enfant au cours des échanges et qui permettra à celui-ci de dégager des invariants physiques et psychiques de sécurité de base interne (concept développé par This) tels que : continuité de présence, attention conjointe, fiabilité des personnes encadrantes, régularité et stabilité de la réponse dans sa nature et sa qualité.

Les interactions produites, leurs répétitions, la régularité des réponses fournissent à l'enfant des invariants qui permettent de développer une « habitude » sur laquelle peut s'initier de l'expérimentation.

Nous introduisons ensuite des réponses moins adaptées qui débouchent sur un espace de décollement progressif « au même, au pareil » « *autorisateur* » par petits sauts pour découvrir la nouveauté et la supporter. Ce processus de décollement peut demander du temps. La difficulté est de ne pas précipiter les choses, de permettre que s'installe une base de sécurité plus large qui tolérera des écarts à la situation connue et familière. Les phénomènes émotionnels apparaissent lorsque les sensations créées par la situation, l'évènement débordent, envahissent et sont à la limite de la surface de tolérance. Or, pour agrandir son univers d'exploration et d'équilibre psychomoteur, il faut pouvoir supporter en retour les effets de l'action, les métaboliser, les intérioriser. Notre rôle est, ici, très important car nous servons d'arrière – plan, d'appuis physique et psychique en accompagnant l'enfant dans ses tentatives ou au contraire en proposant des situations possiblement réalisables en soutenant sa surface d'équilibre de base de sécurité interne. Les conduites exploratoires de l'enfant tiennent aux possibilités d'arrière-plan que nous lui proposons. La rythmicité ainsi produite de stabilité, de répétitions et de nouveautés dosées permet à l'enfant de développer des modulations de son espace gestuel, d'élargir son champ spatial d'exploration aquatique et d'initier des transferts de situations à d'autres espaces de la piscine. Ainsi, l'enfant peut appréhender les propriétés physiques et biomécaniques de l'eau sans trop d'émois et avec de plus en plus de « moi et moi ... » avec un soutien qui ira en diminuant et qui s'accompagnera d'un détachement « sécurisé ». L'enfant développe alors de la subjectivité, de l'individuation, de l'estime de soi qu'il exprimera dans la satisfaction de la réussite des actions entreprises et du plaisir ressenti.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Vous avez dit « plaisir », il est là et il s'exprime dans le sourire affiché, dans l'interpellation de l'adulte qu'il prend à témoin, dans l'excitation qui s'en dégage avec des cris de joie, et des demandes pour refaire encore et encore et des commentaires aux copains « *ce soir je le dis à ma mère* »

Attitudes

Pour arriver à l'émergence de ce plaisir du corps en mouvement, nous privilégions des attitudes : attitude d'écoute, d'observation, attention réciproque dans l'interaction, partage émotionnel, délicatesse du geste et de la voix, un regard présent, enveloppant mais non intrusif.

Nous devons prendre le temps de la rencontre : en apprenant à considérer la corporéité de l'enfant pour construire la relation, avec une approche de la distance à ménager.

Nous devons accepter de ne pas toujours savoir ce que l'on va faire, à l'avance, et se saisir de l'instant où l'enfant nous donne quelque chose pour initier des propositions. Mais, nous devons également accepter ses longs moments d'hésitation, de tâtonnement et travailler la dédramatisation face à ses angoisses et ses « échecs ».

Méthode

Nous appréhendons de manière individuelle et collective le milieu aquatique avec la visite et présentation des lieux : accueil, escaliers et couloirs d'accès, vestiaires, sanitaires et douches.

A chacune de nos séances, passé le pédiluve, nous proposons aux enfants une petite visite de courtoisie au grand bassin. C'est l'occasion de prises de repères : regarder, s'approcher, s'asseoir, tapoter l'eau, apprécier sa température et peut-être entrer dans le grand bassin. Cette visite systématique sur le mode du jeu s'accompagne du dépôt de frites au bord du bassin au cas où une envie titillerait l'un d'entre nous, et pourquoi pas l'installation d'une cage!

Les séances se poursuivent dans le petit bain que nous partageons avec d'autres groupes. Là, les enfants découvrent du matériel différent d'une séance à l'autre et l'expérimentent : coquillages, tubes lestés, frites, rochers, cylind'eau, cage à écureuil, matériel aquanaute, tapis, ponceau, toboggan. Arrive ensuite l'invite à des entrées dans l'eau par des accès et des engagements corporels différents, l'expérience du souffle, les jeux d'eau avec la bouche, la rencontre avec la profondeur avec appuis plantaires constants, intermédiaires, introduction de la frite et déplacement avec abandon ponctuel des appuis plantaires puis total avec l'adulte puis seul avec sa frite et puis la rencontre progressive avec l'immersion. Des propositions qui viennent délicatement grossir le menu de base d'une séance. Régulièrement dans les séances nous nous appuyons sur le groupe ou sur certains de

ses membres dont la familiarisation à l'eau est plus engagée pour donner envie aux plus frileux de tenter aussi. Nous comptons également sur des membres du groupe pour qu'ils reprennent à leur compte des mises en jeu des adultes. Au décours des séances nous sollicitons l'espace transitionnel pour passer de « faire ensemble » à faire dans la distance ensemble, à faire un petit peu moi - un petit toi pour faire tout seul et ou s'adonner à ses expériences individuelles à distance mais sous le regard et enfin pouvoir faire avec un autre.

6. Illustrations Cliniques

6.1 Ronnie à la piscine

Ronnie, dès son arrivée sur le Sessad en 2001, est suivie en psychothérapie. A partir de 2004 un élargissement du champ d'intervention est possible avec la mise en place d'un groupe « conte » sur l'école, un environnement et un entourage stable et sécurisant qui lui permettent de supporter la relation avec l'adulte.

La rencontre sur terre en salle de psychomotricité est difficile. Son visage est le plus souvent inexpressif, elle paraît absente. Les troubles du regard signent un dysfonctionnement de l'attention partagée. Les troubles apparents de l'écoute peuvent consister en une absence ou faiblesse de réponses à des sollicitations ou des diversions réussies avec la saisie d'un livre sur une étagère pour se réfugier et s'enfermer dans une lecture silencieuse. Il y a peu de réciprocité d'échanges conversationnels ou de façon très intermittente. Sa relation au monde des objets est pauvre. Des troubles de la préhension sont repérables avec des difficultés à saisir et à tenir avec un contact par effleurement et une inertie préhensive avec hypotonie et discontinuité du regard. La collaboration des 2 mains pour agir est quasiment absente. Il apparaît une difficulté de jonction des 2 hémicorps. L'intérêt pour un polypocket pourra l'amener à me « faire - faire », sans aucun accompagnement verbal, en saisissant ma main dans l'idée d'un même corps pour 2. Ronnie se présente avec une courbure cyphotique dorso-lombaire. Elle se déplace la tête dans les épaules, une tête soudée au buste avec un ballant réduit des bras, le haut du corps plié sur le bassin comme si les jonctions entre le haut et le bas du corps ne pouvaient se faire qu'au prix d'une pliure et un flexum marqué des genoux. Les pas sont de faible amplitude et engagés avec précaution. L'unité du corps est fragile avec un manque de surgissement vertical.

En septembre 2005, la nécessité d'une prise en charge à médiation aquatique s'impose, Ronnie est alors âgée de 10ans. L'intention est de construire un travail avec elle en s'appuyant sur l'eau pour entrer en relation. L'eau permet la création d'un espace intersubjectif pour favoriser l'émergence d'une relation à l'autre et avec le milieu aquatique. La stratégie de soins nous paraît particulièrement intéressante puisqu'elle s'appuie sur un groupe de pairs. En effet, le groupe

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

constitue pour Ronnie une protection qui lui permet de choisir de répondre ou pas aux sollicitations des adultes. Comme ces sollicitations s'adressent à tous les enfants, Ronnie peut s'en abstraire avec plus de facilité et de souplesse. Le groupe autorise à petits pas la relation à l'autre « en douceur » en ménageant la distance. Et dans le mouvement de la vie, les membres du groupe toujours à distance iront à sa rencontre.

A la fin de la 1^{ère} année de médiation aquatique : Ronnie est encore très à distance du groupe (composé alors de 6 enfants dont Frédéric et Mourad).

La relation est acceptée, la présence de l'adulte n'est plus intrusive. Elle peut utiliser la frite pour se déplacer, mais le regroupement - enroulement sur la frite demeure. Elle accepte d'être tractée et apprécie la fluidité et le glissé de l'eau sur son corps, éprouve du plaisir : sourit, rit et réclame de recommencer : « encore, tu fais ». La sensibilisation aux bulles a démarré, elle est attentive et reprend à son compte timidement l'expérience. La familiarisation avec le rocher a mis du temps. Elle peut maintenant s'y asseoir seule. En la soutenant dans notre sollicitation, elle a pu avec beaucoup de précaution de notre part, et par 2 fois, entrer et se déplacer dans le grand bain avec une frite.

Cette année 2006/2007 : le groupe a changé, des enfants sont partis au collège, il ne reste que Mourad, Frédéric et Ronnie.

L'arrivée dans le groupe de Juliette et Kilyan est profitable à Ronnie. Ils la stimulent, lui donnent envie de tenter des expériences nouvelles dans les 2 bains. Elle est dans une plus grande proximité relationnelle avec les autres enfants. Dans le grand bain elle vient s'asseoir parmi les autres sur le bord alors que Kévin est à distance. Sa modalité d'entrée dans l'eau dans le grand bain évolue jusqu'à y entrer seule en s'agrippant au bord pour partir sans frite un court moment. Le jeu des bulles peut s'y développer avec une entame de l'immersion de la face avec changement d'adultes.

Dans l'eau, son analyse des espaces, des objets et son action réduite s'actualisent dans les ajustements gestuels et les effets spatiaux de ses gestes qui sont source d'émotion et de recrutement posturo-toniques importants.

Puisque la relation est tissée, bien maillée, que son rapport à l'eau se fait plus facile, notre objectif est de développer son champ d'exploration, de relier l'espace du geste, ses effets spatiaux, la prise d'informations visuelles pour permettre une intégration et coordination plurimodales sensorielles et sensori-tonique plus fine. Les modalités de notre action s'effectuent à partir :

- d'un ancrage : le corps de l'adulte comme soutien tant comme appui dos que accompagnement avec la main pour faire sentir et localiser les objets car sa surface d'appui n'est pas suffisamment intériorisée,

- du langage qui viendra commenter les informations visuelles ex : remonter par l'échelle du grand bain : « La marche, l'œil qui voit, la main qui saisie la rampe, le pied qui touche la marche... » avec progressivement une coordination de l'espace visuo-moteur.

Cette échelle est une épreuve car elle n'ose s'appuyer sur la marche pour se dresser hors de l'eau, alors avec le soutien de son dos, se hisser devient possible. La montée de l'échelle se fait au fil des séances plus facile avec moins d'accompagnement verbale et physique.

Dans sa relation à l'espace, Ronnie présente une susceptibilité à la modification de son environnement qui lui permet de stabiliser et constituer des repères corporels en réduisant l'espace de mobilité des objets. Alors, pour élargir son champ d'investigation, nous introduisons des petits sauts de nouveautés, des petites surprises supportables qui la font frémir mais qu'elle retiendra avec l'adulte et avec d'autres enfants dans des aménagements qu'ils trouveront ensemble. Elle expérimente ainsi le portage sur les épaules ou sur le dos. Ronnie découvre le passage en enfilade sur des rochers debout, en position ventrale avec appuis mains – pieds et se déplace avec une frite avec un adulte sous une haie de bras constituée par l'ensemble du groupe. Elle tente de faire l'arrosoir avec sa bouche à partir d'une prise d'eau pour asperger un adulte mais les jeux de bouches ne sont pas encore maîtrisés. Elle joue aussi à la course poursuite en se déplaçant avec sa frite...

6.2 Kilyan à la piscine

Kilyan a intégré le CLIS et donc le SESSAD, il y a 4 ans. Grâce à un cadre rassurant, et un étayage soutenu avec des prises en charge en psychothérapie, orthophonie et psychomotricité, il a pu augmenter, son champ relationnel avec une diminution notable des mécanismes de défense, développer des capacités cognitives, de l'initiative, du jeu et une harmonisation corporelle du corps engagée dans ses éléments spatio-temporels (attitudes, postures, coordination).

Avec Kilyan notre démarche est différente. Nous avons profité d'une relation duelle installée, sûre, confirmée dans la relation psychomotrice individuelle pour passer à une médiation aquatique de groupe. L'eau en tant qu'espace potentiel de nouvelles expériences psychomotrices va permettre la continuation du travail sur terre qui exprimait ses limites en terme de relations et de possibilités d'expression du jeu de l'attachement – détachement. Sa sécurité de base est encore très fragile et vulnérable, elle a besoin de s'étoffer, de prendre de l'épaisseur, et ce, à partir de l'élargissement de son champ d'exploration psychomotrice.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'image corporelle se construit avec un dedans et un dehors, avec du squelette, de la peau, du tonus, de la muscularité, une certaine ébauche de profondeur consistante, de la verticalité avec de l'engagement corporel. Mais Kilyan est encore gouverné par l'angoisse, l'angoisse de la séparation. Et le milieu aquatique décuple son angoisse. Pour la toute première séance, durant le trajet Kilyan est silencieux, le visage plaqué contre la glace, le regard accroché au paysage qui défile. Arrivé sur le parking de la piscine, à sa descente du véhicule une seule question le tenaille « on va dans le petit bain ? On va dans le petit bain ? » Ses troubles du contact demeurent, le regard adressé est possible le temps d'une question posée à l'autre, mais il ne peut soutenir ce regard durant le temps de retour de la réponse. La tête peut s'incliner avec un décentrage du regard vers une vision périphérique.

A l'arrivée sur le bord du bassin débute le temps de la rencontre. Cette rencontre se joue dans la relation élastique du rapprochement – éloignement, aussi bien dans le grand que le petit bain. La peur de l'eau et de l'autre sont là. L'angoisse de s'enfoncer, de disparaître, d'être englouti, aspiré, envahi est prégnante. Avec le matériel : les coquillages, la poule, la frite il s'adonne à des activités répétitives de vérification qui viennent endiguer les angoisses corporelles. A travers ce matériel, il expérimente et éprouve la présence – absence de l'objet, l'apparition – disparition, sa résistance à l'épreuve de l'eau : « il coule, il coule pas », mais également les fuites du cylind'eau... Des fuites qui n'en sont pas car ce matériel est percé de trous, des trous par où l'eau peut rentrer et sortir. La question sous-jacente de Kilyan est : l'eau peut-elle pénétrer son corps par tous les orifices ? Ces jeux répétitifs sont source d'excitation, de jubilation et d'interpellation de l'adulte qu'il prend à témoin dans sa vérification (*Tu vois bien ce que je vois ?*). Le besoin d'être confirmé dans ses observations est incontournable. Ce besoin de vérification est nécessaire mais progressivement nous élargissons la gamme des objets support de ses conduites qui lui permettent d'intérioriser un dedans et un dehors, une enveloppe corporelle qui n'est pas percée, qui peut contenir, retenir et ne pas se répandre et se confondre. Progressivement la proximité, la confiance s'installent. Au bout de la 6^{ème} séance, la connaissance, l'intuition corporelle et psychique que j'ai de Kilyan me pousse à initier un petit saut de nouveauté dans mes propositions : porter Kilyan et l'emmener visiter la partie plus profonde du petit bain où il ne s'est toujours pas aventuré. Un moment fort qui déclencha un agrippement massif à partir duquel a pu se développer par le biais d'un tonus inducteur la résolution progressive de l'hypertonie réactive de Kilyan. Grâce au dialogue tonico-émotionnel, l'accordage tonique, des appuis sur et sûrs, des paroles rassurantes et un regard soutenant nous sommes passés d'un agrippement fort – collé à une étreinte de plus en plus

supportable avec des bras et des jambes moins oppressantes pour aller vers une certaine détente, un éloignement progressif du rapproché initial. Les jambes s'allongent, mais leur mobilité ne viendra que plus tard au fil des séances. A partir de cet accordage progressif « Porteur-Porté » initié dans la rencontre de la profondeur du petit bain, nous avons exploré le rocher. S'approcher du rocher, s'asseoir, se mettre debout, en descendre à 2, puis seul, précautionneusement, et enfin avec ébauche de saut sont source de joie et de répétition. Son visage s'éclaire, sa peau prend de la couleur. Ronnie séduite par sa réussite et sa joie réclamera de faire à son tour. La jubilation psychomotrice est au rendez-vous, l'interpellation de l'adulte et le débit de paroles en témoignent : t'as vu Louis ? Sandrine comment j'ai fait ?

La valse-hésitation du grand bain nous l'avons éprouvée avec Kilyan. Hésiter, s'approcher, s'éloigner avec des mouvements d'autocontacts de réassurance, regarder les autres entrer dans l'eau avec des cris évocateurs de joie, se reculer à l'approche d'un adulte ou d'un enfant, s'agenouiller, se pencher pour toucher l'eau, enfin s'asseoir sans crainte de l'autre et frapper l'eau avec ses pieds. Il s'est écoulé 5 mois, après une familiarisation d'entrée dans le petit bain, pour oser entrer dans le grand bain de la même façon... 5 mois pour accepter de quitter l'immuable, le familier. Kilyan est ravi, rassuré. Progressivement l'accordage tonique, de plus en plus ajusté, a permis à Kilyan l'éloignement et le dédoublement avec une réduction de la surface de soutien. De ce fait, il tente avec Sandrine et Louis l'aventure du grand bain dans un sentiment de continuité et de sécurité avec un portage qui soutient, qui n'enserme pas, qui ne retient pas et qui autorise le mouvement avec un contact affectivo-confirmant.

7. Le film

Du discours à l'action. La plus grande difficulté dans notre travail est la congruence des mots et des actes. Plus l'écart est petit, plus grand est possible l'expression du changement avec des perspectives inattendues.

Conclusion

Le soin qui mène au plaisir, c'est possible et c'est un incontournable en psychomotricité. Le plaisir peut être dit mais il est davantage éprouvé et ressenti. Le plaisir du corps en mouvement, le plaisir de la découverte de ses capacités est source de valorisation narcissique, d'estime de soi et réducteur d'angoisse. C'est le plaisir de se percevoir actif, créatif à partir de ses expériences sensori-perceptivo-motrices et idéomotrices qui participe à la construction de l'enfant.

Mettre en place les conditions et proposer des situations aquatiques permettant à l'enfant de faire inscrire l'enfant dans l'aire du plaisir, l'engage peu à

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

peu à explorer plus activement de nouveaux apprentissages, de nouvelles relations avec le milieu, fait grandir sa confiance en lui au quotidien et participe à son développement physique, psychomoteur, psychique et affectif en interaction avec son environnement.

C'est une tâche exaltante, dynamique, en mouvement permanent qui s'opère à travers des changements par micro capillarités capable d'induire des réactions en chaîne source d'existence, de satisfaction, de bien-être, de plaisir de soi et de bonheur allant de l'indicible au visible pour signer le succès de l'entreprise. Notre action thérapeutique crée entre l'enfant et lui-même une certaine douceur, début d'une douceur possible avec les autres ...Une ouverture à la différenciation et à la socialisation, un espoir d'avenir avec toute son imprédictibilité.

Références bibliographiques

ANZIEU, D. 1995. Le moi-peau, Paris, Dunod.

BERGER, M. 1992. Les troubles du développement cognitif, approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent, Privat.

BULLINGER, A. 2004. Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Erès.

CALZA, A. et CONTANT, M. 1989. Les troubles psychomoteurs et le thérapeute en psychomotricité, Paris, Masson.

CICCONE, A. ; LHOPITAL, M. 1991. Naissance à la vie psychique, Paris, Dunod.

CICCONE, GAUTHIER, GOLSE, STERN. 1997. «Naissance et développement de la vie psychique», collection Mille et un bébés, Erès.

GIBELLO, B. 1984. L'enfant à l'intelligence troublé, Paris, Le centurion.

HAAG, G. 1985. « La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps », Neuropsychiatrie de l'enfance, 2-3, p.107-114.

HAAG, G. 1988. « Réflexions sur les premières jonctions psychotoniques et psychomotrices dans la 1ère année de la vie », Neuropsychiatrie de l'enfance, 36, p. 1-8.

HAAG, G. 1990. « Les troubles de l'image du corps dans les psychoses infantiles, Thérapie psychomotrice, n° 86.

HAAG, G. 1990. « Stéréotypies et angoisse », Réseaux Recherche Autisme, coordonnés par P. Ferrari.

HAAG, G. 1991. « Contribution à la compréhension des identifications en jeu dans le moi corporel », Journal de la psychanalyse, n° 20.

HAAG, G. 1988. « de quelques fonctions précoces du regard à travers l'observation clinique et la clinique des états archaïques du psychisme, Exposé.

LEBOVICI, S. 1983. Le nourrisson, la mère et le psychanalyste, Paris, Le centurion.

MAZET, Ph. 1993. «Les interactions entre le bébé et ses partenaires », Neuropsychiatrie de l'enfance, 41, p. 126-133.

MONTAGU, A. 1979. La peau et le toucher, Paris, Le Seuil.

POTEL, C. 1999. Le corps et l'eau, une médiation en psychomotricité, Erès.

ROBERT-OUVRAY, S.B. 1997. Intégration motrice et développement psychique, Une théorie de la psychomotricité, Paris, Desclée de Brouver.

STERN, D. 1999. Le monde interpersonnel du nourrisson, Paris, PUF.

WINNICOTT, D.W. 1970. Processus de maturation chez l'enfant, Payot.

ACTES des premières journées d'études nationales de l'eau, Bastia, 1996. L'eau, espace de liberté, de développement et de soins chez l'enfant.

THERAPIE PSYCHOMOTRICE et RECHERCHES, 1999, n° 120, « Eau et Handicap »

THERAPIE PSYCHOMOTRICE et RECHERCHES, 1997, n° 109, « Un espace thérapeutique ».

GROUPES ET PSYCHOMOTRICITE, 2002, sous la direction de P. Blossier, Collection Psychomotricité, Solal éditeur.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

PLAISIR... D'ETRE... DANS L'EAU. PRISES EN CHARGE D'ENFANTS AUTISTES ET PSYCHOTIQUES DANS L'EAU

E. DEVANNE

Psychomotricienne D.E.

Hôpital de jour de Mantes-La Jolie

F. VADILLO

Psychologue clinicien,

Formateur FAAEL.

Introduction

Aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de la psychiatrie, l'eau sous diverses formes a toujours fait partie des traitements de la folie. Héritage issu de pratiques ancestrales ayant évolué ? De croyances magiques quasi mystiques en un pouvoir bienfaiteur ; vertu intrinsèque de l'élément ? De nos jours, la plupart des pratiques aquatiques relèvent soit d'une volonté d'accompagner dans la découverte ou l'apprentissage d'un nouveau milieu, soit du partage de quelques instants de plaisir. Le pouvoir réel ou fantasmatique que l'on prête à l'eau n'est pas sans incidence sur la façon d'aborder les patients, c'est pour cela que nous allons avant toute chose vous retracer l'histoire de ce qui est aujourd'hui nommé Balnéothérapie dans l'hôpital de jour au sein duquel nous exerçons.

Tout a commencé par un créneau de trois mois dont tous les enfants bénéficiaient sur un temps qui réunissait une équipe pluridisciplinaire dans un bassin municipal en même temps que les classes des écoles voisines. Par la suite, le groupe a disparu, donnant lieu à des prises en charge plus cadrées, un créneau à midi durant lequel deux soignants ont accompagné deux enfants choisis pour un travail individuel. Bien vite, l'espace de la piscine municipale ouvert au public s'est révélé peu praticable.

Porteurs d'une approche qui se distingue d'objectifs éducatifs ou pédagogiques, nous avons porté la recherche d'un bassin plus adapté sur le plan de l'espace, du confort. Nous avons mis en place des objectifs thérapeutiques individuels et groupaux, notamment en termes de travail sur les enveloppes. Nous avons recherché un sens à donner aux conduites, à les élaborer en termes de développement. La reprise du matériel clinique issu des observations permet de dynamiser la réflexion.

Les séances se déroulent une fois par semaine dans un bassin de kinésithérapie proche de l'hôpital de jour. L'eau y est à 33°C, l'accès au bassin se fait par des marches, le cadre matériel est adapté à l'accueil de notre groupe.

Celui-ci se compose de trois enfants, les garçons le lundi, les filles le jeudi ainsi que d'une équipe pluridisciplinaire fixe : une infirmière ou une éducatrice spécialisée, une psychomotricienne, et un psychologue. Certains temps de la séance s'installent dans des pratiques ritualisées : trajet, toilettes, déshabillage, douche obligatoire, séchage, rhabillage, départ. Nos principaux axes de travail sont le plaisir, l'être et l'eau, notre allié le plaisir d'être dans l'eau.

Plaisir de l'eau pour tous, c'est le thème de ce congrès, notre contribution à ce thème sera le sourire épanoui des enfants que nous accompagnons.

Dans la continuité de notre travail de réflexion et de mise en forme de la pensée psychotique, nous allons vous présenter nos travaux pour lesquels l'outil essentiel a été : La grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité de Geneviève Haag.

Issue il y a une vingtaine d'années de l'expérience d'un groupe de psychothérapeutes, pour la plupart praticiens de la méthode d'Esther Bick, influencés par l'enseignement théorique clinique de psychanalystes tels que Donald Meltzer ou Francès Tustin, la grille que nous allons illustrer offre la possibilité d'un repérage de processus qui suivent le développement du « 1^{er} moi » mis en relation avec différents aspects du comportement et du développement : Expressions émotionnelles et relationnelles, regard, image du corps, langage verbal, graphisme, exploration de l'espace et des objets, repérage temporel, agressivité, réactivité à la douleur, et état immunitaire. Elle permet d'affiner l'observation d'éléments archaïques dont la mise en jeu est essentiellement corporelle et de donner une vision détaillée du niveau d'évolution de l'autisme.

Les auteurs décrivent comment l'enfant transpose des perceptions corporo-psychiques en constructions visuo-spatiales et les projette sur l'architecture et les objets géométriques. C'est-à-dire comment les sensations vécues sont remises en jeu dans la relation aux éléments invariants de l'environnement. Dans l'espace temps de nos séances de balnéothérapie, qui instaurent un cadre et une rythmicité, l'observation de séquences répétitives faites spontanément par l'enfant nous aide dans notre démarche thérapeutique à évaluer et soutenir la reprise développementale dans différents domaines.

En suivant le processus d'évolution nous allons nous demander qu'est-ce qui dans le rapport à l'eau des enfants dans leurs jeux ou leurs explorations peut caractériser chacune des étapes de cette grille. Nos vont porter pour chaque étape sur cinq des nombreux registres explorés initialement : Expression émotionnelle et relationnelle, exploration de l'espace, regard, image du corps et graphisme.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

1. Autisme sévère : un univers purement sensoriel.

C'est le stade dans lequel les symptômes autistiques sont le plus présents afin d'assurer au mieux la lutte contre les angoisses et l'invasion par l'extérieur. Cet état d'enfermement se caractérise par une absence ou une fuite du regard, un recours aux stéréotypies quasi permanent qui maintiennent l'enfant dans des stimulations auto-sensuelles et uni-sensorielles. Absorbé par la stimulation d'un seul canal sensoriel les autres se mettent en sommeil, le temps s'abolit, tout devient immuable, et gare à celui qui tenterait d'empêcher ce type d'activités dont la fonction est défensive : il se retrouverait bien vite confronté à de violentes crises de « *rage-angoisse* ».

Dans un état premier, uni dimensionnel, l'enfant vit dans un amalgame de perceptions sensorielles non intégrées et ne peut distinguer les limites entre soi, l'autre et l'espace. La construction du moi s'appuie sur des aspects du comportement et du développement qui témoignent de la tendance à se maintenir dans un monde unidimensionnel ou bidimensionnel, où l'enfant s'installe dans une dualité qui clive les perceptions les perceptions sont bonnes ou mauvaises.

La contenance, assurée par la pression hydrostatique stimule les perceptions des récepteurs cutanés, permet de ressentir les limites corporelles dans lesquelles pourront s'inscrire les expériences, émotions et pensées. La médiation aquatique ouvre d'emblée l'accès à l'enfant, même avec les cas les plus difficiles, en général libéré de symptômes tels que les stéréotypies, les tourbillons et variations du tonus. Physiquement différencié il ne sera que plus réceptif à nos tentatives de rassembler en une seule entité ses perceptions éparpillées et de leur donner du sens. L'eau permet de s'approprier le chaud, le froid, le sec, le mouillé, le dur, le mou dans un contexte sécurisant.

2. Récupération de la première peau : prémices aux traces mnésiques

A cette étape nous avons à faire à l'avènement d'un sentiment « *d'entourance* », l'enfant nous montre qu'il construit le sentiment d'être unifié et commence à percevoir ses limites. L'adhésivité relationnelle de la précédente étape : uni et bidimensionnelle, se décolle et laisse place à une organisation tridimensionnelle qui gagne en profondeur, et rend possible l'identification projective, dont l'enjeu est de maintenir le mauvais à l'extérieur. Alors que les passages entre l'intérieur et l'extérieur : les sphincters, sont en voie d'intégration, nous pouvons observer « des signes patents de récupération du pourtour de la bouche, de sa « *sphinctérisation* », par des jeux d'expulsion, avec des moments de « *reperte* » très angoissants dans de véritables vécus de dépersonnalisation ». Le réinvestissement de cette zone corporelle qui rend possible la maîtrise de ce qui

entre et qui sort, donne lieu à de nombreuses interactions vocaliques qui marquent la perception et la construction d'un « Moi corps » dans la relation à l'autre, par l'intériorisation de « *boucles de retour relationnelles dans le théâtre de la bouche* ». L'ébauche d'une relation est alors envisageable par le biais de jeux sensoriels : échanges de vocalises, modulations de voix.

Fluide, malléable, l'eau permet d'éprouver ses lèvres, ses dents, sa langue ; contenue dans la bouche elle peut être bue; contenant de l'air, la bouche souffle et fait des bulles, notions de vide, de plein, de dedans et de dehors. Bonne ou mauvaise elle sera retenue ou rejetée, repoussant les limites de soi jusqu'à ce que parfois elles rencontrent celles de l'autre : agréable, désagréable.

3. Clivages corporels : articulation à l'autre

A ce niveau de développement, le sentiment d'unité corporelle est en cours d'élaboration, la grille originale décrit deux étapes avec de possibles chevauchements. Nous avons regroupé nos observations concernant celles-ci. Elles marquent l'intégration de zones corporelle non investies autour d'axes verticaux ou horizontaux. La construction de l'axe vertébral unit les hémicorps droits et gauches de même que celle de l'axe du bassin unit le haut et le bas. L'enfant se vit comme « coupé » en deux, il cherche à s'approprier l'hémicorps resté symbiotique en se calant dans les angles des pièces ou en le stimulant parfois violemment : en se grattant ou se cognant. Par ailleurs, la communication et les échanges s'intensifient. L'état émotionnel se voit soumis à de fortes variations et tend à pouvoir s'extérioriser. L'émergence d'un vécu de séparation autorise des jeux à deux ou « *un tu et un moi* » sont possibles.

L'eau par son effet enveloppant soutient la construction de la troisième dimension. Elle permet de l'expérimenter à travers la forme du matériel manipulé, les jeux d'eau, de même que les postures adoptées dans le bassin : en haut, en bas, un côté, l'autre, devant, derrière.

4. Individuation : être soi

Une fois les clivages réduits, l'enfant se vit comme séparé, en « *corps total sphinctérisé* ». il accède à la maîtrise de son corps et de la relation avec l'apparition du « *non* ». A ce moment les transvasements et empaquetages typiques des enfants entrant en maternelle se rejouent de façon incessante. Le rapport au miroir évolue : l'enfant reconnaît et s'intéresse à sa propre image. La notion de temps linéaire, temps d'horloge s'établit.

Les émotions peuvent s'inscrire dans l'espace contenant d'un corps en trois dimensions qui envisage le passage inéluctable du temps. La répétition des émotions, le sens qui leur est attribué permet alors d'accéder à des symboles qui

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

mis en mots pourront être partagés avec les autres. Cette étape dite d'individuation marque avec l'exploration de la quadri dimensionnalité, la sortie de l'autisme. Celle-ci n'est atteinte que de façon très sporadique par les enfants de l'hôpital de jour que nous vous avons présenté nous n'avons par la force des choses que très peu d'illustrations à vous proposer.

Comme nous avons pu le voir l'évolution de la personnalité autistique est corrélée avec divers aspects du comportement et du développement. Nous l'avons présentée d'une façon assez linéaire pour en faciliter la lecture. Néanmoins comme il est habituel lorsqu'il s'agit de développement, il ne peut être totalement linéaire ou homogène, ce qui explique les chevauchements que vous aurez pu constater en voyant un même enfant illustrer plusieurs étapes.

Notre démarche thérapeutique se base sur un cadre ou très peu de choses varient, un rythme régulier, une connaissance approfondie du milieu aquatique et de la psychopathologie. Ainsi préparés, nous accompagnons le développement en fonction des éléments de repérage fournis par la grille dans :

1 L'intégration sensorielle et la mise en mots des messages d'angoisse que nous recevons.

2 La restauration de la peau comme première enveloppe et la mise en place des prémices d'une unité corporelle.

3 La réduction des clivages corporels et le rétablissement d'un sentiment de continuité corporelle et psychique.

4 L'accès au symbolisme et à la temporalité par le biais du jeu.

Pour clore notre propos nous avons reconstitué l'enchaînement chronologique de quelques séquences retraçant le parcours d'un enfant qui vient aux séances depuis un peu plus d'un an.

BIBLIOGRAPHIE

G. Haag et coll. : *Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité*. In Psychiatrie de l'enfant, n° 38, 1995.

Résumé d'une grille de repérage clinique de l'évolution de la personnalité chez l'enfant autiste. In Carnets psy Autisme, état des lieux et horizons dir. B. Golse et P. Delion, 1997.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

LA DANSEUSE ET LE MUSICIEN Eau et musique thérapie triomphante dans le handicap

Paola Ulrica Citterio
Musico-Thérapeute
Italie

Introduction

Mon expérience depuis plusieurs années comme maître nageur, musicologue et musicothérapeute dans le domaine du handicap m'a porté à m'interroger vers la meilleure utilisation, adaptation et application de la musicothérapie. Pourquoi ne pas le faire dans une piscine avec l'eau chaude, ambiance privilégiée soit pour la simplicité des déplacements, soit pour la facilité de se détendre et de libérer ses propres émotions ? En effet, le travail dans l'eau, en favorisant aussi une forte stimulation sensorielle, permet aux enfants d'exécuter et d'apprendre les mouvements qui sont trop difficiles à réaliser autrement sur terre. Dans l'eau la stabilité, la sécurité et l'appui sans oublier les aspects psychologiques comme la confiance en soi, la détente, la découverte des nouvelles dynamiques, la libération émotive, la communication verbale ou non, améliorent.

Grâce à mes études, j'ai donc créé et développé une nouvelle méthode en utilisant la musicothérapie dans l'eau. Etre la pionnière dans cette pratique signifie soit avoir la liberté d'action en éprouvant et en essayant toujours de nouvelles applications et jeux soit avoir aucune aide ou comparaison avec des livres ou sages rédigés sur cette argumentation.

1 La musicothérapie

La musicothérapie est une méthode thérapeutique psycho-dynamique à orientation expressive : utilise donc le son et la musique sous toutes ses formes au sein d'une relation thérapeutique, en vue du rétablissement, du maintien ou du développement de la santé psychique et physique. Comme l'approche est holistique, le corps, la sensorialité, l'affectivité, la relation interpersonnelle, les aspects cognitifs et mentaux sont mis toujours en jeu. La forte pénétration du son, des vibrations et des mélodies génèrent de puissants effets psychologiques grâce à son pouvoir d'évocation, d'association et d'éveil émotif. La créativité et la liberté d'expression stimulent le remplacement des mécanismes de défense pathologique par le développement des aptitudes plus adéquates. Dans cet espace de jeu il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances musicales préalables autant que d'autres aptitudes techniques.

Les enfants qui bénéficient de la musicothérapie peuvent présenter un handicap physique, mental, des difficultés d'apprentissage, de troubles sensoriels, de problèmes de comportement, de troubles émotionnels ou de problèmes de développement. Les principaux objectifs en musicothérapie sont de renforcer l'interaction sociale, ressentir et exprimer ses émotions, stimuler la créativité et l'imagination, amener à la détente ou à l'activité, améliorer l'écoute, la concentration, l'attention et le comportement, éveiller la conscience de soi et de ses potentialités, promouvoir l'estime de soi, canaliser les stéréotypies, diminuer et apprendre à gérer ces états de douleur, faciliter un bon tonus musculaire.

Mon travail consiste donc à rechercher toutes les possibilités d'activités dans l'eau liées à la motricité, à la relation interpersonnelle, à la communication, à la détente, au développement des capacités cognitives employant la voix, le corps et des instruments musicaux. En tant que musicothérapeute, mon premier rôle c'est de créer un environnement de confiance et de créativité centrée sur l'empathie et sur une relation affective sincère et forte. Mon regard très attentif sur mon élève, le fait de s'embrasser avec les sons, la musique dans l'eau, faire sentir aux enfants l'affection qui l'entoure, sont aussi importants que l'application d'une méthode alternative comme celle-ci.

Mes séances de musicothérapie se déroulent différemment selon des fonctions du processus thérapeutique établie pour ce jour-là et pour cet élève-là soit dans une petite piscine de six mètres par trois soit dans une autre plus grande de vingt-cinq mètres par quinze. J'utilise le chant, le jeu instrumental, l'improvisation, la composition et l'écoute musicale toujours associée à une recherche de mouvement libre ou bien dressé selon l'objectif en programme. Chanter est très utile parce que cela aide les personnes, qui ont des troubles du langage, à améliorer leur articulation, le rythme, le contrôle respiratoire, à prendre en outre conscience de sa propre force intérieure. Utiliser les instruments, improviser et composer des mélodies surtout dans l'eau signifient améliorer la coordination motrice fine et globale, apprendre à contrôler leurs impulsions brusques et sans coordination, construire son indépendance, créativité et l'estime de soi. De plus, quand on joue les instruments sous l'eau, on retourne à l'état primordial prénatal grâce à la perception de flottement et de la reproduction des sons et bruits typiques du fœtus dans le ventre maternel. L'union harmonieuse eau et musique génère et développe de continues sensations du bien-être, d'apaisement, de liberté, de confiance en soi et de détente très forte. Je propose différents instruments musicaux à percussion, tambours, xylophones, gongs, flûtes, petits claviers, maracas, etc.

Par contre, la musicothérapie réceptive, autrement connu comme écouter, a de nombreuses applications en thérapie comme aider à développer des moyens

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

cognitifs, aussi bien l'attention et la mémoire, qu'évoquer des souvenirs et des associations. Ecouter la musique dans un état relaxé et réceptif, encore plus dans l'eau, stimule les pensées, les images et les sentiments. Proposer cette nouvelle méthode d'expression spontanée dans l'eau accélère donc les résultats dans tous les plans évolutifs physiques, cognitifs, psychiques, en libérant, avec l'utilisation d'autres expressions non verbales, son corps, ses propres émotions et en développant aussi ses capacités intellectuelles.

En ce moment je tiens des séances individuelles, une ou deux fois dans la semaine, à treize petits de l'âge de trois à dix-huit ans. La majorité de mes élèves suivent mes cours désormais depuis des années. Leurs pathologies sont différentes, rares pour certains, à partir de syndromes comme l'autisme, trisomie, x fragile, de paraplégies spastiques, myopathies musculaires comme la dystrophie, des troubles du langage, comportementaux, relationnelles ou de déficits sensoriels. Les enfants qui souffrent d'une forme d'handicap, doivent toujours partager d'immenses difficultés au niveau de l'intégration sociale, de l'apprentissage, de la libération émotionnelle, de l'exploration et compréhension des mouvements. Par contre, grâce à l'assiduité de mes élèves au cours de musicothérapie, j'ai pu remarquer d'évidentes améliorations de leurs états de bien-être au niveau physique, psychologique, intellectuel et relationnel.

Pour ce congrès, je présenterai deux interventions différentes : Chiara, la danseuse et Manuel, le musicien.

2. Chiara, la danseuse

Chiara a neuf ans, elle souffre d'une forme grave de dystrophie musculaire, la SCARMD, où les atteintes musculaires prédominent au niveau de la ceinture pelvienne et scapulaire. L'état de la maladie développe, pendant les premières années de l'enfance, avec l'inévitable diminution des mouvements, les articulations se rétractent et une insuffisance respiratoire chronique s'impose. Le cours de cette maladie amène à la perte du tonus musculaire jusqu'au recours des moyens auxiliaires pour la déambulation. J'ai connu Chiara qui marchait encore sur ses jambes il y a trois ans. Au début, Chiara ne savait pas nager. Je lui ai donc appris à nager le crawl normalement, la brasse (avec des difficultés à lever la tête pour respirer), le dos, le mouvement des jambes papillon sous l'eau et les plongés. En jouant sur les tapis, elle a commencé à y marcher à quatre pattes (chose qu'elle n'arrivait pas du tout à faire hors de l'eau), à rouler, à marcher même, sauter et à courir dans l'eau. Maintenant, depuis un an et demi, elle se déplace sur un fauteuil roulant électrique, en poussette ou avec des appareils orthopédiques. Malgré cela, elle a réussi à préserver dans l'eau beaucoup de compétences très importantes comme l'apnée, avancer penchée et sur le dos, en jouant de la musique, en

chantant, en bougeant toujours dans une façon libre et autonome. Maintenir une fonctionnalité respiratoire correcte est pour elle absolument vitale. Malheureusement, la dégénérescence de cette maladie ne donne pas la possibilité d'améliorer l'état physique. Grâce aux exercices de danse, de musique, d'improvisation instrumentale liés aux déplacements dans l'eau, je peux affirmer que Chiara a bloqué, sinon ralenti sa maladie du point de vue physique au moins pour quelques temps. Par contre, même si certains médecins ne croient pas dans l'utilité de mes leçons, je considère erroné d'oublier l'importance de l'aspect psychologique. Pendant ces séances, Chiara a retrouvé sa normalité et liberté dans la façon de se bouger, elle s'est appropriée de son autonomie et surtout elle a trouvé une nouvelle force psychologique, son injection de bien-être. De plus, pour améliorer l'aspect relationnel, certaines fois, j'invite ses amis à la piscine. Personne ne maintient si bien le souffle sous l'eau qu'elle, en manifestant douceur, force, fragilité, créativité et liberté. Elle a besoin de jouer, de se déplacer dans l'eau comme de l'air que respire ! Quand on la voit danser au dessous de l'eau, on comprend qu'elle est vraiment unique !

3. Manuel, le musicien

Manuel a huit ans, il est né prématuré à la trentième semaine pour un détachement de placenta. Il a souffert d'un accident vasculaire cérébral (hypoxie, ischémie et hémorragies) qui lui a causé un IMC (infirmité motrice cérébrale) en affectant les fonctions motrices et cognitives. Ces enfants-là manquent de compétences motrices et sensorielles à cause du défaut des mouvements par rapport à un enfant ne présentant un tel handicap. Manuel souffre donc d'une diplégie spastique, où les membres inférieurs sont les plus touchés, caractérisés par une adduction rotation interne des cuisses, flexion des genoux et des hanches, pieds équinés en position debout. A ses difficultés neuro-motrices s'ajoutent des troubles associés au niveau de la vue, de l'audition, du langage, pratique, cognitives (retard mental) que lui réduisent la possibilité d'échange avec les autres, lui limitent la perception, l'intégration sensorielle et rendent plus difficile la construction d'une personnalité équilibrée. Quand je l'ai connu, il y a trois ans, Manuel marchait exclusivement avec des supports, des corsets moulés, il souffrait de nombreuses crises d'épilepsie, il se levait en s'attachant sans se déplacer, il ne bougeait jamais la main gauche. Au niveau psychologique, il voulait rester toujours dans les bras, il était toujours énervé, il s'en voulait parce que il n'arrivait pas à faire ce qu'il voulait, il avait du mal à contrôler ses émotions, avec des réactions exagérées, même agressives. Tout d'abord, je lui ai appris à nager dans la piscine dans un niveau d'eau d'un mètre de hauteur, en utilisant toujours les instruments de musique, les chants et l'écoute. Chaque petit vit la musique d'une

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

façon intégrée. S'amuser, jouer de la musique, sont des activités très liées, comme la parole, l'imitation, le dessin, le mouvement. Pendant ces années, grâce au déroulement de l'activité deux fois par semaine, en jouant du tambour, flûte, maracas, trompette, cymbals, melodicas, gongs au-dessus et en dessous de l'eau, Manuel a beaucoup amélioré ses prestations physiques, cognitives et psychologiques. En effet, il a amélioré l'équilibre du corps, sa flottabilité, son état de détente ; il a appris à marcher tout seul dans l'eau (il tombe quelque fois), à se déplacer à selon du rythme, à sauter, à courir, à se jeter exprès pour essayer de remonter tout seul. Il adore plonger, chevaucher, faire le dauphin avec les bras, se rouler sous l'eau, marcher à quatre pattes sur le tapis et se jeter en criant, en battant le temps avec les instruments. Il préfère jouer de la flûte, les maracas, la melodicas. Le mouvement du corps amène à une battement sonore, qui porte à la parole, à sa compréhension, à la phrase pour se conclure avec un mouvement mental. En effet, même son langage est plus claire, riche et souvent c'est lui qui propose l'échelle des activités et le rythme.

Les résultats de cette activité sont extraordinaires. On les retrouve dans la vie quotidienne, à la maison: il a appris à monter et descendre tout seul du lit, du canapé, même les escaliers assisté par un adulte, il utilise le bras gauche comme l'autre, il mange sans aide, pour la toilette, il est autonome, à la piscine on le change en position debout avec le dos contre le mur, il monte, part et descend de sa moto électrique quand il veut. Au niveau psychologique, il a obtenu plus sécurité, confiance et estime en soi, il a acquis plus d'autonomie, il ne veut plus rester dans les bras, il cherche à se déplacer tout seul, il est serein, détendu, il a enrichi son dictionnaire, il s'exprime mieux. De plus, sa qualité de vie est très améliorée parce que les crises d'épilepsie ont beaucoup diminué.

Je conclus en disant que l'empathie entre l'élève et le thérapeute, crée dans l'eau grâce à son massage et embrassade sonore, est unique ! La méthode que j'utilise, avec la musicothérapie active et réceptive dans l'eau chaude, permet d'obtenir d'excellents résultats dans le domaine de l'handicap au niveau tant physique que psychologique. Le mélange eau et musique est donc une thérapie triomphante.

Bibliographie Handicap et musicothérapie

AUTORI VARI, PROV. AUTONOMA DI TRENTO (1993). *Musica e handicap*, Trento.

ALVIN JULIETTE (1975). *Terapia musicale*, Armando editore, Roma.

BENCE LEON, MEREAX MARCEL (1993). *Musicoterapia. Ritmi, armonie e salute*, ed. Xenia, Milano, 1993.

BENZON RONALD (1993). *Manuale di musicoterapia*, Edizioni Borla, Roma, 1993.

BOXILL EDITH HILLMAN (1991). *La musicoterapia per bambini disabili*, Edizioni Omega, Torino.

BRUSCIA KENNETH E. (1991). *Casi clinici di musicoterapia (bambini)*, Ed Ismez, Roma.

CHAULET ELIANE (1998). *Manuel de pédagogie spécialisé*, Ed. Dunod, Paris.

DEWHURST, MADDOCK O. (1993). *La terapia del suono*, ed. Tecniche nuove, Milano.

DI FRANCO G. (1995). *Musicoterapia in Italia*, ed. Idelson, Napoli.

FERRARI FRANCA (2006). *Giochi d'ascolto*, ed. FrancoAngeli, Milano, 2006.

GUIDETTI MICHELE, TOURRETTE CATHERINE (2004). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, Armand Colin, Paris.

HUMEAU SOPHIE (1990). *Le musiche che guariscono*, ed. Nuova Ipsa, Palermo.

LECOURT EDITH (1992) *La musicoterapia*, ed. La Cittadella, Assisi.

ORFF GERTRUD (1993). *Musicoterapia Orff*, ed. Cittadella, Assisi.

PERRON ROGER (1998). *Les enfants inadaptés*, Presses Universitaires de France, Paris.

VERDEAU-PAILLES J. ET GUIRAUD-CALADOU J.M (1993). *Les techniques psychomusicales actives de groupe et leur application en psychiatrie*, Ed. Doin, Paris.

VITALE ALESSIA (2003). *Dal silenzio al suono*, ed. Borla, Roma.

ZUCCHINI G.L. (1992). *Musica e handicap*, ed. La Scuola, Brescia.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

CHAPITRE IV

**APPROCHES CULTURELLES ET
SOCIOLOGIQUES DE L'EAU**

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

OUVERTURE D'UNE ACTIVITE AQUATIQUE A UNE STRUCTURE ACCUEILLANT DES MAMANS EN DIFFICULTES AFFECTIVES ET SOCIALES

Isabelle Carbo Coyez
Professeuse des écoles
Animatrice FAAEL

Introduction

L'exposé qui suit a pour objet de vous relater une expérience qui est menée depuis plusieurs années sur Pont du Casse.

1. L'association « Câlin d'Eau »

L'association « Câlin d'Eau » existe depuis plus de 20 ans. Elle a été créée en 1984, à l'origine par une pédiatre à la retraite. Au début rattachée à l'ANAA (Association Nationale des Activités Aquatiques), aujourd'hui disparue, puis à la FFEPMM (Fédération Française Entraînement Physique dans un Monde Moderne).

Depuis 1997, dans un souci de recentrer nos activités vers la pratique aquatique adaptée aux jeunes enfants, nous sommes rattachés à la FAAEL.

Pont du Casse est une petite ville à la périphérie d'Agen. L'agglomération agenaise compte environ 50 000 habitants. Nous sommes la seule association du département à proposer une activité « bébés nageurs ».

Cependant, nous sommes une toute petite association qui comptons cette année une quinzaine de familles. Notre capacité d'accueil est réduite (espace de la piscine, créneaux horaires limités...).

Notre équipe est entièrement composée de membres bénévoles, dévoués à leur tâche : des animateurs, un trésorier et une secrétaire. Nous fonctionnons avec des personnes d'horizons très variés. C'est de notre diversité que nous puisons nos richesses. Nous avons en commun des valeurs à partager : la plus importante à nos yeux étant le respect de tous, petits et grands.

L'objectif de l'association est de favoriser la relation parents/enfant(s) à travers l'activité aquatique.

Câlin d'Eau accueille les familles, dans une activité d'éveil et de loisirs. Pour ces familles, l'activité doit être avant tout un moment de détente, de bien-être et de plaisir. L'activité bébés-baigneurs permet d'établir un lien étroit avec son enfant, tant au niveau physique, qu'affectif.

C'est dans cette relation sécurisante que l'enfant va pouvoir découvrir la richesse du milieu aquatique, dans la créativité et l'imagination. Les parents, acteurs de l'activité, vont soutenir leur enfant dans ses découvertes.

2. Le Service d'Aide aux Jeunes Mères

Le SAJM est une association de 95 salariés, qui peut accueillir jusqu'à 110 placements. Il comprend un service d'éducateurs, une garderie, une buanderie et plusieurs appartements.

Le foyer est une structure qui accueille des jeunes femmes enceintes ou mères d'enfants en bas âge traversant une période difficile d'un point de vue familial, social et/ou économique. Ces jeunes femmes ont généralement de 15 à 25 ans, et leurs enfants moins de trois ans. Elles séjournent au SAJM de quelques semaines à plusieurs mois.

Leur séjour est financé par leur département d'origine (lequel verse un prix journée). Elles perçoivent elles-mêmes des aides de la CAF : allocation parent isolé (API) et allocation logement.

Les jeunes femmes vivent le plus souvent en appartement dans une résidence. Certaines vivent à l'extérieur de la résidence et viennent au SAJM pour bénéficier de l'aide médico-psycho-éducative du service.

Les éducateurs du SAJM ont pour mission d'encadrer les jeunes femmes, de les soutenir dans leur rôle de mère et de les responsabiliser. Le foyer propose donc un accompagnement éducatif, social et psychologique pour les aider à surmonter leurs difficultés, notamment dans leur rôle parental, et à acquérir leur autonomie.

3. La rencontre

L'histoire du projet, c'est l'histoire d'une rencontre, rencontre entre l'association Câlin d'Eau et le SAJM lors des Chemins de l'Enfance. L'objet de cette manifestation était de présenter des activités diverses, autour de l'enfance, mais aussi de permettre à des associations de se rencontrer. C'est à cette occasion que nous les premiers liens de notre histoire se sont noués.

Désirant proposer aux jeunes mères des activités, le SAJM s'est mis en contact avec notre association.

Nous étions intéressés par une collaboration avec le foyer car cela permettait de donner une dimension sociale à notre activité en permettant à un public en difficultés d'en bénéficier. Le SAJM était également intéressé par cette collaboration car il percevait la possibilité de faire participer les mamans et leur(s) enfant(s) à une activité commune socialisante.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Le projet de l'association Câlin d'Eau est en totale corrélation avec ce qui est recherché par le foyer : son objectif est de favoriser la relation parents/enfants à travers la découverte du milieu aquatique, l'éveil à l'eau, tout en assurant un encadrement sérieux et qualifié, et ce, dans une structure conviviale, presque familiale.

4. Le projet « Bébés à la piscine » du SAJM.

La mission du Service d'Aide aux Jeunes Mères (SAJM) est d'accompagner des mères mineures ou majeures, enceinte ou avec enfant(s) de moins de 3 ans, dans la construction ou la restauration du lien maternel.

Ainsi l'équipe éducative met en place de multiples projets comme outil et support de travail dans l'accompagnement quotidien de ces mères.

Le projet instauré avec l'association « Câlins d'Eau » est le plus porteur.

En effet, ces jeunes mères carencées affectivement et socialement, donc fragiles dans la relation mère enfant, ont besoin d'opportunités et d'un encadrement éducatif - assuré par l'équipe éducative et les animateurs de « *Câlins d'eau* » – qui permet un temps de « *jeu* » et de « *je* » (= je suis une mère = reconnaissance sociale) socialisant. Elles se retrouvent, par l'activité dans l'eau, confrontées à une réalité : le face à face, peau contre peau, notion de lien entre mère enfant : danger de l'eau si parent distrait ou repoussant.

Ce temps est d'autant plus porteur, qu'elles sont assimilées à un groupe de personne avec un point en commun : être parent. Certaines expriment un rejet pour toutes les raisons positives énoncées et d'autres s'en saisissent pour avancées dans leurs engagements vis à vis de leur enfant.

5. Relations entre le projet SAJM et Câlin d'Eau

Par extension, ce projet est devenu un peu le nôtre. Notre rôle d'animateur est prépondérant dans l'accompagnement des parents à jouer dans l'eau avec leurs enfants. L'animateur ne se substitue jamais aux parents ce qui signifie que le rôle éducatif n'est pas du ressort de l'animateur. En revanche, dans le projet du SAJM, cette notion est abordée en accord avec les éducatrices. En effet, l'intérêt principal pour elles est de mesurer efficacement le comportement des mères face aux situations créées par le jeu et l'environnement. De plus, l'activité Bébés Baigneurs est une activité d'éveil et c'est précisément l'éveil de l'enfant et la prise de conscience de la mère face à cette situation qui sont visés par l'équipe éducative.

Pour nous, l'approche pédagogique est importante : que ce soit le contact de la mère avec son enfant, ou les différentes attitudes de la maman face à de nouvelles situations. Nous devons accompagner la mère face à cet événement.

6. Mise en place commune de l'action

Comme je vous le précisais plus haut, notre rôle d'animateur est adapté au cadre de ce projet SAJM.

Lors des premiers échanges avec l'association SAJM, les éducatrices ont établi des règles qui concernent surtout des principes de sécurité. Il a été essentiel de définir le cadre d'intervention de chacun, éducatrice et animatrice, et de répartir par centre de compétences les domaines d'intervention de chacun. La répartition des tâches a donc été effectuée explicitement sans jamais divulguer des informations personnelles sur les participantes.

La présence de l'éducateur, avec les jeunes mères est indispensable, car même si nous sommes dans un cadre non institutionnel, le public accueilli au SAJM est fragile et à protéger.

En revanche, nous nous sommes fixés une règle qui consiste à adopter le même comportement avec les jeunes femmes du foyer qu'avec les autres parents. En effet, un des intérêts de ce projet étant la socialisation des jeunes mères au sein d'un groupe, il est important de ne pas marquer les différences, à considérer qu'elles puissent exister.

Nous commençons donc toutes nos séances par accueillir normalement les mamans avec leurs enfants. Chaque animateur navigue ensuite de parent en parent et dispense ainsi sa pédagogie du jeu et d'éveil au jeu. Nous accompagnons les mamans dans la découverte du milieu aquatique, pour elles et pour leurs enfants, nous les aidons à décoder leurs découvertes, nous les incitons à explorer la richesse du milieu aquatique.

7. Difficultés rencontrées par nos animateurs

Attitude à adopter vis-à-vis des mamans (méconnaissance du passé)

Regard des autres parents

Mise à l'écart des mamans par les éducatrices

8. Difficultés rencontrées par les mamans et les éducatrices

Présence d'hommes dans les vestiaires, et à l'animation

Motivation des mamans à venir régulièrement

Financement du projet

La mise en place d'une telle activité devait mobiliser un budget conséquent.

Les difficultés étaient réelles : les mamans n'ont pas les moyens de financer l'activité intégralement. De plus, certaines sont mineures, ce qui rend complexe la question des assurances.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Un projet entre les 2 associations a été formalisé, avec un partenaire précieux : la DDJS. Ce qui nous a permis de faire bénéficier nos mamans des coupons sport.

Les jeunes mères participent en payant leur séance à l'animateur responsable 1 euro symbolique.

BILAN

- Les enfants découvrent un autre lien de confiance et de sécurité dans les bras de leurs mères.
- L'activité est socialisante, du fait de rencontrer d'autres parents sur une activité extérieure au service éducatif.
- L'activité permet à l'équipe de retravailler autrement les difficultés observées (carences éducatives et affectives) sur le foyer.
- L'activité permet de créer du lien avec l'enfant, et avec l'équipe et de rebondir pour mettre d'autres activités (ex. : piscine le jeudi que avec les mères)

- L'activité valorise les jeunes mères du fait de l'ambiance, et de voir que leurs enfants se débrouillent bien, comme tous les autres enfants, d'autant plus dans un milieu où elles-mêmes ont parfois peur

Action reconnue

Notre action a été reconnue sur le plan départemental, puisque nous avons reçu un trophée « Talents d'Associations », mais surtout de la reconnaissance et des subventions qui nous ont permis de pérenniser notre action depuis.

De plus, une des jeunes mères a pu témoigner lors de l'émission « Les Maternelles ». Cette reconnaissance l'a aidée dans sa réinsertion, lui a surtout permis de s'affirmer comme mamans.

L'Association Câlin d'Eau remercie Mme Véronique Delaune et le comité d'organisation du colloque pour l'intérêt porté à notre action.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

« QUAND JE VAIS AU MARIGOT, JE NE VAIS PAS A LA PISCINE »

Cheikh Oumar Bâ

Poète et conteur du Fuuta Tooro

Avant tout d'abord permettez-moi de vous dire comment je suis honoré de faire cette communication. J'en profite également pour remercier mon amie Dominique de m'avoir mis en contact avec Véronique Delaune pour cet événement. Ça confirme le proverbe Pulaar, qui dit « *Nezzo waawaa nqabbude e lekki, haa heva lekke kono, ene waawi nqabbude e nezzo, haa heva nezzo* » ce qui signifie : « L'homme ne peut pas monter sur un arbre pour atteindre un autre arbre mais, il peut passer par une personne et atteindre une autre ».

Permettez-moi de dire aussi que l'Afrique, mon continent est avant tout un ensemble de coutumes, de croyances, de cultures, et de modes de vie, différents et variés. C'est justement tout ça qui la rend riche, complexe et différente. Ce coin du monde abrite 2000 langues, donc 2000 cultures et parfois plusieurs sous cultures pour une seule. Ce qui fait que ce continent ne peut pas avoir une seule et unique culture ; donc forcément plusieurs façons relationnelles avec la nature.

Mon intervention ne concerne qu'une petite partie de l'Afrique de l'Ouest, qui se situe aux deux rives du Fleuve Sénégal (la Mauritanie et le Sénégal) appelée jadis le *Fuuta Tooro*, pays des *Peul* (*Haalpulaaree*). Cette ethnie se trouve dans une vingtaine de pays africains et mon intervention ne concerne que les fulbe (*Peul*) du *Fuuta Tooro* appelé *Haalpulaaree*.

Nous allons parler des contes du fait que dans ce pays de culture orale, tout tourne autour de cette forme de littérature : conte comme *Demmba* et *Bojel*, devinettes comme *kaaw am davier waawi kaaw am njool*, proverbes, récits de vie des héros, comme *Yero Maama* et *Aamadu Sampoollel, danyzo Waali*.

Il existe un lieu spécial où cela s'apprend : la *Dingiral*, une école traditionnelle, un lieu de rencontre de jeunes filles et de jeunes garçons. Un lieu de chants, de danses et de dragues, réservé à la jeunesse. Une zone d'extrême liberté, une fois la nuit tombée. Ce lieu, ouvert par des petits enfants, imitateurs, non convertis, qui vite, cèdent la place aux aînés, qui reprennent le relais, les vrais maîtres à bord (*boombi e surgaaji*), (jeunes filles et jeunes garçons qui forment la même classe d'âge masculine et féminine.

Le *Dingiral* est un endroit où les célibataires aguerris restent maîtres des lieux obscurs, les chasseurs des femmes d'autrui. Là, il ne suffit pas d'être riche ou bel homme mais de savoir manier le *Pulaar* et avoir un langage particulier pour

ne pas dire être menteur par excellence ; ce langage est un outil par lequel, généralement on conquiert le cœur d'un être, tendre et doux. Au *Dingiral*, la femme qui séduit plus les hommes est celle qui sait répondre, contourner et repousser les sujets délicats, qui a plus de caprices, qui dit parfois non à la place de oui et oui à la place de non, par les proverbes, les contes et par les devinettes.

Donc, pour nous le conteur est un sociologue, psychologue mais surtout un philosophe, fréquentant l'école traditionnelle, celle des aînés, diplômé par la reconnaissance. Qu'est ce qu'est plus naturel que ceci ?

Le *Dingiral* est une école où toutes les variantes de la littérature *Pulaar* du *Fuuta Tooro* est enseignée aux cadets par les plus anciens Il est ouvert généralement par les contes et fermé, habituellement, aussi par des contes et des récits de vies. De ce fait le thème « eau et conte » me renoue avec les souvenirs de mon pays et de mon enfance, qui sont le Fleuve Sénégal et les contes du *Fuuta Tooro*, par lesquels nos parents et grands parents nous ont bercé. Ces séances se font autour de feu à l'intérieur ou à l'extérieur de la case et parfois au milieu de la brousse !!!

Ces africains que vous croisez vivent chez eux, en symbiose avec la nature. Ils vivent entre Le *Waaloo* (terres inondables et le *Jeeri*, terres non inondables). Nous avons ce fleuve que j'ai cité, qui porte notre histoire et notre littérature (contes et devinettes). Comme lui nous avons des rapports avec nos mères et nos marigots, qu'on n'a pas avec la piscine, occidentale.

Ce domaine, comme n'importe quel autre, dispose d'un maître incontestable.

Les maîtres de l'eau sont les pêcheurs, lesquels habitent souvent à côté de l'eau, (océan, fleuve, marigot ou mare).

L'autre groupe social, diamétralement opposé à celui-là est celui des bergers *Peuls*, qui eux généralement, sont loin du Fleuve. Que l'on soit dans le premier ou dans le deuxième groupe, ou bien dans les groupes sociaux intermédiaires, enfant on a tous joué avec l'eau, dans l'eau et auprès de l'eau.

Combien de fois les adultes vont vers des nappes d'eau pour faire revenir des enfants, qui sont partis sans surveillance. Quand la pluie commence à tomber, des enfants échappent à leurs parents pour jouer, sauter, amuser et courir sous la pluie, en chantant, quel plaisir !

En chantant on entend :

«*Tovook, juur, juur,
Yoo Alla bonnii boylel,
boylel alaa yummum,
boylel alaa baammum.
Tovooko juur juur,*

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

tovooko juur, juur).

Tovooko juur,

tovooko juur juur

« tombes la pluie, pleux comme des cordes, mon Dieu vide ce puit, un puit n'a ni des mère, ni de père, coules la pluie, coules, coules, coules »

Ils chantent, ils dansent, ils courent et se bousculent sous les gouttières. Généralement nus, joyeux et innocents. Quant aux adultes ils vont au fleuve, pour le même plaisir mais loin des regards des enfants. D'ailleurs, on a souvent entendu « *Tufnde mawve, tufnde sukaave, tufnde rewvee* », ce qui veut dire la plage des grands, la plage des enfants, la plage des femmes. Les sexes et les générations ne sont pas mélangés, dans l'Afrique traditionnelle, excepté les classes d'âges.

Au *Fuuta Tooro* d'où je viens, tout enfant joue avec les eaux du fleuve Sénégal, les marigots du *Fuuta* et ses mares. Avec leurs boues on fabrique et on les démolit. On construit et on y veille avant la destruction. Au bord des mares on pouvait ramasser toutes sortes d'objets fabriqués et abandonnés par des enfants. Tous, nous avons appris à pêcher des petits et des grands poissons par nos filets de pêche.

Ce fleuve a fait de nous, tous, natifs de cette région, des nageurs, des pêcheurs et des cultivateurs. Ici on jouait au *taato mormor* (la glissade), *zoo e zoo*, (ici et là), *basi barralli*, (un jeu, qui consiste à que deux personnes croisent leurs pieds sur le dos d'une autre et ils se tiennent les mains), leur monture tourne dans l'eau pour les mettre à défaut.

Avec tout ça, on ne va pas à la piscine quand on est en Europe.

Pourquoi ?

Pour répondre à cette question, j'ai interviewé 11 personnes originaires du *Fuuta Tooro*, vivant en France. Leur âge varie entre 70 ans et 35 ans. Ils sont sept hommes et quatre femmes. Ces personnes sont sénégalaises ou mauritaniennes de nationalité. A chacune d'elles j'ai posé 8 questions : nom et prénom, l'âge, date d'arrivée en France, allait-elle au marigot ? Sait elle nager ou non ? Va-t-elle à la piscine ? Sinon pourquoi ?

Première personne

Q : Votre nom ?

R : Baas

Q : Votre prénom ?

R : Samba

Q : Votre âge ?

R : 70 ans

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivé en 1975

Q : Au *Fuuta* Tu allais au fleuve ou aux marigots ?

R : Oui, oui et oui, je ne faisais pas qu'aller, mais j'y vivais, pratiquement deux tiers de la journée.

Q : Donc tu sais nager ?

R : Oui, comme un poisson.

Q : Tu vas à la piscine ?

Où ça ?

R : Mais, ici en France !!!

Q : Non.

Q : Mais pourquoi ?

R : C'est l'habitude, la pudeur et le temps, qui m'empêchent de le faire.

Deuxième personne

Q : Votre nom ?

R : N'daiye

Q : Votre prénom ?

R : Samba

Q : Votre âge ?

R : 58 ans

Q : Date d'arrivée en France.

R : Je suis arrivé en 1997

Q : Au *Fuuta*, tu allais au fleuve ou aux marigots ?

R : Régulièrement.

Q : Donc, tu sais nager ?

R : Très bien, aussi et là tu me rappelles ma liberté d'enfant.

Q : Et ici tu vas à la piscine ?

R : Jamais, je n'irais à la piscine.

Q : Mais pourquoi ?

R : Ecoutes-moi bien, n'a le droit de voir mon corps que mon épouse.

Q : Y'a-t-il d'autres raisons ?

R : Oui, ça ne fait pas partie de ma culture.

Troisième personne

Q : Votre nom ?

R : Sal

Q : Votre prénom ?

R : Yero

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Q : Votre âge ?

R : 57 ans

Q : Date d'arrivée en France ?

R : En 1973.

Q : Au *Fuuta*, tu allais au fleuve ou aux marigots ?

R : ça, c'est une question que l'on ne doit pas poser à un *fuutankais*, natif du *Fuuta Tooro* !!!

Entre mon village Waali jantang et Barkatu, le village de mon épouse il y'a ce fameux, Fleuve. Quand j'étais jeune je n'attendais pas la pirogue pour aller de l'autre côté, c'est à dire au Sénégal, il m'arrivait de le faire deux ou trois fois par jour.

Q : Et ici, en France, tu vas à la piscine ?

R : Je suis allé que deux fois, pour des raisons professionnelles. Ces deux fois, j'en avais vraiment profité.

Q : Mais pourquoi tu n'y retournes pas puisque ça te plait ?

R : Mon petit frère, écoutes moi bien, c'est une question d'habitude, en plus le temps nous manque dans ce pays.

Quatrième personne

Q : Votre nom ?

R : Sal

Q : Votre prénom ?

R : Hammee

Q : Votre âge ?

R : 55 ans

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivé en 1983.

Q : Hammee, tu allais au Fleuve ou aux marigots,

R : Oui.

Q : Donc, tu sais nager ?

R : Je ne dis pas que je sais nager, mais j'étais *Kumma Kadalal*, un poisson du *Fuuta*, qui nage en dansant !!! Tout ce qu je peux dire sur ce sujet, ce que j'ai grandi dans l'eau. Je passais plus de temps dans l'eau et dans des boues, qu'ailleurs et ça c'est certain.

Q : Est-ce qu'ici en France, tu vas à la piscine ?

R : Je suis allé que trois fois.

Q : Pourquoi, tu n'y vas pas souvent ?

R : C'est simplement à cause de temps !!!

Cinquième personne

Q : Votre nom ?

R : Ndongo

Q : Votre prénom ?

R : Moussa

Q : Votre âge ?

R : 48 ans

Q : Date d'arrivée en France ?

Je suis arrivé en France, en 1997.

Q : Au *Fuuta*, tu allais au Fleuve ?

R : J'y allais régulièrement, malgré que je sois *jeerinkais* ; habitant, loin du Fleuve.

Q : Est-ce que tu sais nager ?

R : Oui, je sais nager !

Q : Est-ce que tu vas à la piscine ?

R : Non.

Q : Pourquoi tu n'y vas pas ?

R : Eclat de rire, je n'ai jamais pensé à cette question. Mais je sais que je n'y irais pas.

Q : Mais pourquoi ?

C'est une question d'habitude et de priorité.

Sixième personne

Q : Votre nom ?

R : Sal

Q : Votre prénom ?

Maladel

Q : Votre âge ?

R : 46 ans

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivé ici en 1975

Q : Est-ce que tu allais au Fleuve ou aux marigots, quand tu étais au *fuuta* ?

R : Oui, j'y allais tous les jours pour m'amuser, mais aussi pour porter de l'eau.

Q : Tu sais nager ?

R : Très bien aussi.

Q : Et ici, tu vas à la piscine ?

R : Non.

Q : Mais pourquoi ?

R : A cause du temps et de l'habitude, moi je me vois mal aller à la piscine

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Septième personne

Q : Votre nom ?

R : Thiam

Q : Votre prénom ?

R : Kujja

Q : Votre âge ?

R : Je suis née en 1958.

Q : Quand est ce que tu es arrivée en France ?

R : Je suis arrivée en 1981.

Q : Est-ce que tu allais au Fleuve ou aux marigots, quand tu étais au *Fuuta* ?

R : Oui, j'allais de temps en temps, parce que nous, on habite loin de Fleuve ?

Q : Est-ce que tu sais nager ?

R : A peu près Oui.

Q : Et ici, tu vas au à la piscine ?

R : Je suis allée une fois, parce que mon fils y était noyé, les responsables de la piscine m'ont appelée.

Q : Mais pourquoi tu n'y vas pas ?

R : Je ne me pose même pas la question.

Huitième personne

Q : Votre nom ?

R : Saako.

Q : Votre prénom ?

R : Kumba.

Q : Votre âge ?

R : Je suis née en 1958.

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivée en 1992.

Q : Quand tu étais au *Fuuta*, tu allais au Fleuve ou aux marigots ?

R : Ce n'est que j'y aille, mais j'y vivais, parce que *Barkatu*, mon village natal est sur le Fleuve. Ce fleuve est pour moi un tout !!!

Q : Donc, tu sais nager ?

R : C'est une question, qui ne mérite même pas d'être posée !!!

Q : Donc, ici en France tu vas à la piscine ?

R : Oui, j'y vais de temps en temps, mais dans ce pays, on est dépassé par les préoccupations journalières. Le temps nous fait défaut, si j'avais le temps j'y serais plus souvent.

Neuvième personne

Q : Votre nom ?

R : Sal

Q : Votre Prénom ?

R : Faati

Q : Votre âge ?

R : Je suis née en 1963

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivée en 1983.

Q : Au *Fuuta Tooro*, tu allais au Fleuve ?

R : Oui, pour me laver, jouer et puiser de l'eau.

Q : Et ici, tu vas à la piscine ?

R : Je suis allée une fois quand j'avais que mon aîné.

Q : Et pourquoi tu n'y vas plus ?

R : C'est difficile quand tu as beaucoup d'enfants !!! En plus, ça me fait peur à cause des enfants.

Dixième personne

Q : Votre nom ?

R : Deme.

Q : Votre prénom ?

R : Sileymane.

Q : Votre âge ?

R : Je suis né en 1961.

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivé 1999.

Q : Quand tu étais au *Fuuta*, tu allais au Fleuve ou aux marigots ?

R : Oui, j'y allais de temps en temps.

Q : Donc, tu sais nager ?

R : Pas très bien, j'ai peur d'aller très loin. Mais il faut savoir que moi, je suis jeerinke.

Q : Et ici, est ce que tu vas à la piscine ?

R : C'est quoi la piscine ? Tu veux dire là où vont les enfants ?

R : Oui, exactement.

Non, je n'y vais.

Q : Mais pourquoi tu n'y vas ?

R : Non, c'est fait pour les enfants ça.

Q : D'ailleurs, est ce qu'il y en une dans le coin ?

R : Oui,

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

Q : Il y en une devant chez toi

R : Ah oui, c'est vrai, mais, ça ce n'est pas pour nous, c'est pour les blancs

Onzième personne

Q : Votre nom ?

R : Ndonngo.

Q : Votre prénom ?

R : Yéro.

Q : Votre âge ?

R : Je suis né en 1971

Q : Date d'arrivée en France ?

R : Je suis arrivé en 1997

Q : Quand tu étais au Fuuta, tu allais au Fleuve ou aux marigots ?

R : Oui, j'y allais tous les jours.

Q : Et ici, tu vas à la piscine ?

R : Non.

Q : Et pourquoi ?

R : Ici, on n'a pas de temps pour ça. Le temps manque à tout le monde.

Nous avons entendu les réponses de mes compatriotes. Ils sont tous d'accord sur les facteurs temps, habitude et culture. Les autres facteurs, non soulignés sont les moyens, l'organisation et les regards de compatriotes pour certains. Donc, un obstacle à la piscine est culturelle.

Nous savons maintenant pourquoi quand on va au marigot, on ne va pas à la piscine.

Pour finir, je me suis rappelé de n'avoir pas posé la question du nombre de fois se lavent-ils ? Tous, m'auraient répondu deux fois, j'en suis certain. On nous apprend à se laver deux fois par jour ; le matin, avant de déjeuner, le soir avant de se coucher. Plus encore pour les femmes.

En France, j'entend dire je lave ma bouche, je lave mon visage, alors qu'en *Pulaar* chaque lavage à une appellation particulière, sans nommer le membre concerné, voyons :

Wufyaade : laver sa bouche

Sulmaade : laver son visage

Semmbaade : laver les pieds et les mains

Juurtaade : se verser de l'eau

Fuybaade : se jeter dans l'eau pour se rafraîchir.

Vuvvinaade : entrer dans l'eau pour combattre la chaleur.

Buftaade ou lootaade : se laver le corps.

Fekitaade : se laver à fond, habituellement, ce sont les femmes, qui ont cette particularité de se laver.

Voilà, ce que j'avais à dire sur ce sujet avant de vous raconter un conte lié à l'eau. *Nooroo e fowru*.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

L'ACCESSIBILITE DES JEUNES DES ZUS AUX METIERS DE L'EAU ET DE L'ANIMATION

Frank Petijon

Conseiller Sport DDJS Eure
Responsable de formation APSL 27

Hamadou Mbaye

Conseiller Sport DDJS Eure
Responsable de formation APSL 27

Introduction

Piloté par la DDJS de l'Eure et mis en œuvre par l'APSL 27, ce projet a pour ambition de proposer une insertion citoyenne et professionnelle à des jeunes issus essentiellement des ZUS par une formation aux métiers de l'eau et de l'animation.

Ce projet est à la rencontre de deux besoins exprimés :

- la nécessité pour les communes du département d'encadrer leurs activités d'animation et particulièrement de baignade ;
- la nécessité de proposer une dynamique positive et progressive d'insertion de jeunes en difficulté.

Par l'encadrement qu'il apporte, il permet de travailler la motivation des jeunes et de construire avec eux et progressivement un parcours de réussite. Il s'agit d'une démarche graduée afin qu'ils reprennent confiance en eux à la croisée d'une ambition citoyenne et professionnelle.

L'objectif de mixité sociale est également essentiel. Les jeunes des quartiers sensibles, notamment ceux issus de l'immigration, sont sous représentés dans les fonctions d'encadrement et d'animation. Leur donner toute leur place dans ces fonctions vise à abaisser les barrières sociales et d'origine.

Depuis septembre 2005, ce projet a mobilisé 40 jeunes « non-nageurs ». La quasi-totalité a obtenu le BAFA et le BSB grâce à un entraînement en natation et un accompagnement social individualisé. Certains ont réussi à obtenir le BNSSA et à s'insérer professionnellement de manière durable.

La clé de réussite de ce projet se trouve dans la prise en compte de plusieurs paramètres : le rapport à l'eau, le rapport à l'effort, et le rapport à la culture de ces jeunes.

Trois axes de réflexion autour de ce projet original « Jeunes en Responsabilités » :

1. Comment en est-on venu à mobiliser des jeunes non-adeptes des activités aquatiques sur un projet professionnel (emploi et formation) ?

- Contexte local
- Commande institutionnelle
- Besoins repérés

2. Comment on a pu motiver des jeunes issus de quartiers difficiles et notamment de l'immigration pour qu'ils s'investissent dans le projet ?

- L'accompagnement social individualisé
- Construction d'un parcours individuel de réussite
- La mise en confiance progressive (1^{er} diplôme, 1^{er} contrat de travail)
- L'accès à l'emploi (éducation à la vie active, de leur code à ceux du code du travail, comportements professionnels : retard, maladie, ...)
- Rapport à l'effort (récompensé)

3. Comment on a pu concilier le rapport à l'eau (proche du « néant » initialement), le rapport à l'effort dans un milieu « hostile » et le rapport à la culture de certains jeunes issus de l'immigration et plus particulièrement ceux ou celles provenant de l'Afrique Sud Sahara ?

- L'investissement du maître nageur prenant en compte les difficultés de chacun, en particulier la densité corporelle des « blacks » et les problèmes de flottabilité, et sachant instaurer une rigueur d'entraînement, une solidarité entre les jeunes et une émulation collective.
- Faire passer le rapport à l'effort au plaisir de nager, s'entraîner, et s'améliorer.
- Certains jeunes se donnent RDV pour revenir nager le soir en piscine entre eux.
- D'autres préfèrent l'entraide en binôme d'un africain et d'un européen en piscine, liant par la même des amitiés.

Conséquences sur la famille

- Des jeunes animateurs maintenant implantés dans des structures d'animation du quartier demandent des créneaux de piscine afin de proposer aux plus jeunes des activités aquatiques.

Colloque national sur les activités aquatiques

« Le plaisir de l'eau pour tous »

10-12 mai 2007 Evreux : France

- Faire venir les jeunes mamans issues de l'immigration pour s'épanouir dans l'eau avec leur bébé (ex : bébé nageurs). Pour faciliter ce projet, une partie de l'encadrement de l'activité est assurée par des jeunes du dispositif « Jeunes en responsabilités »

Séquences Vidéo (environ 6 minutes)

Entraînement, Virage, Rétropédalage, Mannequin, Apnée, les difficultés de flottabilité, examen, stress, interview de Philippe (goût à l'effort), le plaisir, les projections d'avenir, la remise en confiance, la reconnaissance et la valorisation de leurs résultats (remise des diplômes...)