

Influence de la pratique de l'Aikidô sur le développement du sujet :

Une étude exploratoire au travers du passage de grade en tant que franchissement de seuil

Patrick Chignol

Messieurs les membres du Jury,

Professeur Charles Gardou,

Professeur Jacques Pain,

Professeur Gérard Vergnaud,

Professeur Jean-Claude Régnier

Maître André Cognard,

Je tiens tout d'abord à vous présenter mes remerciements pour avoir bien voulu accepter d'apporter votre concours, votre savoir et votre expérience, à cette soutenance de thèse en qualité de membres du jury.

A l'origine du travail qui m'a conduit à me présenter devant vous, se trouve une pratique, celle de l'*aikidô*. Je pratique en effet cet art martial depuis vingt-deux ans, je l'enseigne depuis près de vingt ans et je me m'interroge toujours sur les changements profonds qui ont marqué ma vie personnelle, mais également mon statut social et professionnel, et qui sont advenus pendant cette période. La question me semble d'autant plus intéressante que j'ai pu constater chez certains de mes condisciples des parcours plus ou moins analogues. Lorsque des personnes entre trente et quarante ans, ayant poursuivi des scolarités médiocres et vivant depuis un certain nombre d'années selon un mode de vie plus ou moins hétérodoxe, parfois aux limites de l'asocialité, s'engagent, peu après leur rencontre avec l'*aikidô*, dans des parcours les amenant à devenir éducateur spécialisé, éducateur sportif, ostéopathe ou formateur en insertion et y réussissent, ne peut-on pas subodorer dans ces changements une véritable formation humaine entraînant un développement global de capacités et de compétences auparavant mises en veille ? Qu'apprend-on vraiment en *aikidô* qui soit susceptible d'avoir une

telle influence sur le chemin de vie du pratiquant et, corollairement, de quelle manière l'apprend-on ?

Pour traiter de ce questionnement de départ, il me fallait interroger la didactique de l'*aikidô*. Mais parler d'une didactique de l'*aikidô*, autrement dit d'une théorisation des savoirs qui constituent la discipline, comme de la manière dont ceux-ci sont transmis, m'a amené à m'intéresser aux situations d'enseignement-apprentissage qui sont mises en place par l'enseignant mais également à la « *volonté d'enseigner* » de ce dernier, ainsi que le soulignent Jean Brun et François Conne (1990, p. 261). En généralisant leur analyse portant sur la didactique des mathématiques à une didactique de l'*aikidô*, je dirais que cette volonté d'enseigner modifie la discipline ou la matière elle-même. L'enseignant véhicule sa conception personnelle de la discipline qu'il enseigne, entraînant l'apparition (je cite) d'un « *objet d'étude nouveau, peu empirique, celui du système de relations entre le maître, les élèves et le savoir enseigné, système constitué, orienté et finalisé par la volonté d'enseigner. C'est le système didactique.* » (Brun & Conne, p. 261). Dans le contexte des arts martiaux, je relie cette conception à celle d'Ecole. Je pourrais en effet définir l'Ecole comme un groupe organisé et hiérarchisé de pratiquants possédant son propre modèle de système didactique, initié et transmis par un Maître. Dans le cadre de ma recherche, mon champ d'investigation a été celui du groupe d'*aikidoka* auquel j'appartiens, *Kokusai Aikidô Kenshukai Kobayashi Hirokazu Ha*, groupe d'élèves / enseignants véhiculant un enseignement de l'*aikidô* se réclamant du Maître Kobayashi Hirokazu et poursuivi aujourd'hui par André Cognard, son disciple. Au tout début de ma première partie, j'ai resitué cet enseignement spécifique dans le contexte des autres disciplines et Ecoles en établissant des similitudes et des divergences.

Malgré tout, même en circonscrivant mon objet de recherche à ce qui résulte d'un enseignement s'inscrivant dans la mouvance d'un Maître d'art martiaux particulier, cet objet restait encore trop vaste pour constituer un objet d'étude observable efficacement. Il m'a paru nécessaire de me recentrer sur une partie plus précise de la pratique où la triple relation enseignement / apprentissage / développement, était particulièrement susceptible d'être apparente et saillante, définir en quelque sorte un espace d'observation plus restreint me permettant néanmoins de rendre apparent l'ensemble

des caractéristiques les plus marquantes du système didactique à étudier. Le passage de grade me semblait correspondre à cette définition. Il possède en effet une portée symbolique et emblématique ; il représente l'évolution dans une pratique, ce qu'on a acquis mais aussi ce que l'on cherche encore à acquérir. Il comporte l'avantage de mettre en évidence la triple relation objet de mes préoccupations en l'inscrivant au centre d'un point nodal ayant valeur d'étape décisive et repérée dans un parcours de formation.

Enfin et surtout, au-delà de l'aspect évaluatif, le passage de grade est un « passage », c'est-à-dire, d'une part comme je viens de le souligner un espace et un temps circonscrits *a minima*, à l'intérieur desquels les apprentissages visés deviennent plus repérables puisque davantage localisés et d'autre part, en raison de la réelle solennité qui l'accompagne, exacerbant quelque peu les réactions émotionnelles, une véritable situation problème qui rend également plus apparente la dimension interne de l'individu confronté à une épreuve.

A la suite de ma soutenance de D.E.A., deux nouvelles variables m'ont été suggérées par l'analyse du jury : Qui pratique l'*aikidô* et dans quel but ? Quelle spécificité possède sa pratique que l'on ne retrouve pas dans une autre activité du même champ, qu'elle soit sportive ou de loisirs ? La question centrale de ma problématique, enrichie par cet apport, s'énonce par conséquent aujourd'hui de la manière suivante : En quoi et de quelle manière les savoirs enseignés et le système didactique propres à l'*aikidô* du *Kokusai Aikidô Kenshukai Kobayashi Hirokazu Ha* répondent-ils à une demande de développement personnel qui motive ses pratiquants ?

Pour répondre à cette question, j'ai émis des hypothèses. L'élève reçoit un enseignement de son professeur. Cet enseignement comporte, je l'ai dit, un registre technique mais également une certaine manière de concevoir les rapports entre enseignant, élève et contenus enseignés, forme de modélisation reconnue, partagée et respectée par le groupe se reconnaissant dans la filiation d'un ou plusieurs fondateurs et pour laquelle j'ai retenu l'appellation de système didactique. Dans le cadre où l'enseignement devient pratique, cadre que j'appellerai didactique puisqu'il est constitué par des valeurs, des règles, des conceptions et des objectifs pédagogiques qui

permettent de rendre possible au niveau concret l'émergence du système didactique de référence, l'élève se voit proposer un certain nombre de situations propices à susciter des expériences donnant lieu à un apprentissage personnel. Cet apprentissage va se dérouler selon un modèle proche de la conception de Freinet centré sur le tâtonnement expérimental. L'élève apprend de ses propres erreurs et inexactitudes, lorsqu'il peut les reconnaître en tant que telles aidé en cela par le guidage de son enseignant ou d'un pair plus expérimenté. Dans le contexte de *l'aikidô*, en sus des démarches de réflexion, les techniques d'investigation mises en place par l'apprenant ne concernent pas seulement les opérations strictement intellectuelles mais également toute la gamme du psychosomatique. L'effet de cet apprentissage fondé sur le tâtonnement expérimental va se traduire par une certaine maîtrise progressive des situations problèmes auxquelles l'apprenant est confronté dans le cadre didactique spécifique que j'ai évoqué tout en étendant parallèlement au fil du temps cette faculté à trouver des réponses, ou tout au moins des pistes de réponses, à d'autres situations problèmes inscrites dans d'autres cadres issus de notre quotidien, tels que ceux relevant plus largement du social, du familial ou du professionnel.

Cette possibilité d'élargissement des effets de l'enseignement sur l'apprentissage à un cadre plus général a été d'ailleurs évoquée par Vygotski qui s'en réfère à Koffka¹ et Herbart², en reprenant la notion de discipline formelle qui comportait (je cite) « *l'idée qu'il existe des matières d'enseignement qui non seulement apportent des connaissances et des habiletés impliquées par la discipline elle-même mais qui développent aussi les capacités intellectuelles générales de l'enfant.* » (Vygotski, 1992, p. 254). Pour ma part, je reprends cette notion de dépassement / élargissement des effets immédiats d'un apprentissage en appui de mon hypothèse en l'étendant à l'adulte et à l'ensemble de ses facultés psychosomatiques. Je m'autorise ainsi à parler de développement personnel de l'individu adulte, en ce que l'acquis sur le plan des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ne s'applique pas uniquement à l'intérieur du groupe de référence « *aikidô* » mais fournit à l'individu des outils utilisables dans l'ensemble des contextes dans lesquels il évolue. La première condition essentielle pour que ce

¹ Kurt Koffka (1886 – 1941) : psychologue américain d'origine allemande, l'un des fondateurs de la théorie de la forme (Gestalttheorie) avec Köhler et Wertheimer.

² Johann F. Herbart (1776 – 1841) : philosophe, psychologue et pédagogue allemand, élève de Pestalozzi.

phénomène devienne effectif réside dans une certaine capacité à l'autonomie de l'apprenant, capable de s'inscrire véritablement comme premier acteur du processus d'apprentissage. Ainsi, L'examen de passage de grade constitue une situation pédagogique révélatrice du système didactique dans lequel il s'inscrit et non un simple contrôle de connaissances.

Mais si le passage de grade peut remplir le rôle que je lui attribue, c'est parce qu'il possède d'autres spécificités, et d'abord tous les attributs d'un rituel de passage. En effet, il s'inscrit dans un espace-temps où l'aspect rituel demeure prégnant, la pratique de *l'aikidô* étant construite pour sa majeure partie autour de rituels. Il contient en sus la dimension du passage, du franchissement de seuil, par conséquent un rituel spécifique s'y rapportant et j'avance que c'est par le biais de ce rituel qui lui est ainsi proposé, en opérant un glissement de l'itératif au narratif, que le pratiquant peut accéder à ce que je me suis efforcé de démontrer comme représentant un authentique nouveau langage, conçu à partir des techniques d'*aikidô* comme la langue parlée ou écrite l'est à partir de mots, permettant ainsi une expression et une communication particulière où la dimension corporelle joue un rôle de tout premier plan. C'est là que se situe la véritable demande de *l'aikidoka*, en quête d'une nouvelle approche du rapport à l'autre et à soi-même et par voie de conséquence, consciemment ou non, du langage qui rendrait cela possible. Le fait de remplacer des sons ou des caractères écrits par des gestes venant faire signe pour l'autre et pour soi implique selon toute probabilité le corps d'une manière différente, et derrière lui l'affect. Mais c'est à un véritable processus d'acculturation que doit se livrer l'apprenti *aikidoka* pour acquérir les facultés langagières nouvelles auxquelles il aspire, d'une part parce que les origines extrême-orientales de ce langage lui confèrent une coloration culturelle particulière, d'autre part parce qu'exprimer et communiquer sans faire usage de mots prononcés ou écrits vient un peu en décalage avec nombres de nos apprentissages antérieurs, scolaires mais aussi sociaux. Mais acquérir un nouveau langage ne veut pas dire abandonner l'ancien. Le pratiquant va donc se situer entre deux mondes conceptuels qui peuvent parfois sembler s'opposer, se contredire. Or, (je cite Madame Ramozzi-Chiarottino) « *C'est grâce à la contradiction et à son dépassement que l'on atteint la compréhension. En logique, la contradiction est erreur. Dans l'action et dans la pensée naturelle, le fait que A*

contredise B peut n'être déterminé que par l'absence de pensée d'un système qui englobe A et B. » (Ramozzi-Chiarottino, 1989, p.125). L'émergence de ce système globalisant dans la pensée de l'apprenant constitue à mon sens la clef qui permettra le franchissement de seuil, dans le travail de reconsidération des relations qu'entretiennent chez le sujet pratiquant le corps et l'esprit.

Ce changement de paradigme va avoir des répercussions sur les comportements et la manière d'aborder les différents problèmes qui se posent à l'*aikidoka* et ne se limite pas à son action sur le *tatami*. Des désirs de changements d'orientation socioprofessionnelle, des appels à l'expression de qualités potentielles peu ou mal exploitées, toutes sortes de choix décisionnels sont susceptibles d'avoir profité du remaniement opéré pour se révéler. C'est en cela que le passage de grade, en tant que situation particulière de mise à l'épreuve où cet apprentissage lentement élaboré accomplit une accélération subite et décisive de son processus, peut être considéré comme un franchissement de seuil.

Le cheminement que j'ai choisi pour mener à bien ma recherche a été guidé par l'analyse de différents travaux scientifiques du champ des sciences de l'homme et de la société. Le choix de ces références suit une logique qui m'a été inspirée par une déclaration de Claire Margolinas, didacticienne des mathématiques, lors des deuxièmes journées de la didactique comparée organisées par l'I.N.R.P. à Lyon en 2004, et qui avait retenu toute mon attention. En introduction à ce colloque, Claire Margolinas défendait l'idée d'une pertinence de l'emprunt à fin de recherche à des disciplines très différentes, en recherchant « les points de contacts entre les paradigmes en partant de l'objet ». La multiréférentialité qui caractérise les sciences de l'éducation me paraît abonder en ce sens. C'est cette démarche que j'ai voulu entreprendre.

J'ai dit que le point d'ancrage de mon hypothèse était constitué par la dimension rituelle que revêt la pratique d'*aikidô*. Afin de mieux cerner toutes les implications de cette proposition, après une approche historique et épistémologique du *budô* et de l'*aikidô*, j'ai abordé ce point successivement selon quatre approches disciplinaires se référant à des cadres théoriques différents dont la complexité de mon objet requérait l'éclairage complémentaire. Tout d'abord, c'est à l'ethno-psychologie et à la psychanalyse que j'ai

emprunté à travers la contribution de Marion Péruchon à une œuvre commune placée sous sa direction, traitant des rites de vie et de mort (Péruchon, 1997). Puis, mettant à contribution l'éthologie, j'ai traité du rapport existant entre rituel et agressivité, évoquant en cela Konrad Lorenz (Lorenz, 1983). J'ai poursuivi ensuite en me plaçant selon le point de vue de l'ethnologie pour observer le phénomène rituel à la lueur de ce qu'en décrit Victor W. Turner (Turner, 1990). Toujours dans l'esprit de recherche des « points de contacts entre les paradigmes », j'ai rebondi brièvement sur la relation syncrétique décrite par Turner à travers la « *communitas* » pour adopter une nouvelle posture théorique appartenant au champ disciplinaire de la psychosociologie en présentant un modèle du syncrétisme groupal proposé par José Bleger (Bleger, 1971). Enfin, la didactique en se référant à la psychologie du développement m'a fourni un cadre théorique pour m'interroger sur la transmission des rituels et me conduire à m'intéresser à l'imitation. Avec Pierre-Marie Beudonnière (Beudonnière, 1997), j'ai différencié ainsi l'apprentissage par imitation du mimétisme et de l'apprentissage par observation. Fayda Winnykamen (Winnykamen, 1988) et Henri Wallon (Wallon, 1983) m'ont conduit à voir dans cette faculté d'imitation un processus incontournable dans la construction du psychisme et Jerome Bruner (Bruner, 2000) m'a permis d'introduire le concept vygotkien de zone de proche développement où l'imitation joue précisément un rôle primordial. Dès lors, les théories de Lev Vygotski (Vygotski, 1985, 1992, 1998, 2003) sont restées l'éclairage omniprésent qui m'a accompagné dans la poursuite de ma recherche, bien que je me sois autorisé néanmoins à les confronter à d'autres lectures. En fin de première partie, j'ai cerné plus particulièrement le passage de grade selon les approches qui ont précédé, c'est-à-dire en tant qu'objet rituel initiateur d'un cadre et d'un système didactique. La progression discursive qui m'a conduit jusqu'à Vygotski se scinde alors en deux directions de recherche, toutes deux empruntées par le psychologue soviétique. Une des branches traite de la question des affects dans les apprentissages et fait l'objet de ma deuxième partie. Vygotski m'a amené à considérer la posture paradigmatique de Spinoza comme une alternative nécessaire à la doctrine cartésienne (Vygotski, 1998) et le neurobiologiste contemporain Antonio Damasio (Damasio, 2003) a renchéri sur cette conviction en éclairant de ses récentes découvertes le processus émotionnel. A partir de ses deux auteurs, j'ai pu construire mon modèle de compréhension de l'apprentissage tel qu'il peut être vécu par les pratiquants d'*aikidô* et

que j'ai appelé cognito-affectif. La seconde branche traite de la reconnaissance du rituel d'*aikidô* en tant que langage en empruntant quelques réflexions épistémologiques, en sus de celles de Vygotski, à Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1951). A la suite de quoi, en troisième partie, je me suis interrogé sur ce qui peut motiver les *aikidoka* à entreprendre l'apprentissage difficile d'un nouveau langage, en l'occurrence celui de l'*aikidô*. Les schémas explicatifs destinés à servir de support pour tenter d'éclaircir ce point s'inspirent directement de la théorie de la motivation humaine de Joseph Nuttin (Nuttin, 2000). Ils introduisent les résultats d'un questionnaire que j'ai proposé à des pratiquants de longue date afin de préciser mieux comprendre ce qui peut les inciter à poursuivre la voie qu'ils ont choisie.

La quatrième partie a été entièrement consacrée à mon travail de terrain à partir de constructions particulières que j'ai appelées « métarécits ». Elles permettent de découvrir deux examens de grade de niveau « *godan* » (5^{ème} *dan*) s'étant réellement déroulés en 2004, le premier concernant un impétrant et le second quatre. J'ai été amené à construire les métarécits à partir des méthodes combinées de l'observation ethnographique et de l'entretien d'explicitation (dans la conception de Vermersch, 2000) en mettant à contribution l'enregistrement vidéographique. Nous plongeons ainsi dans le vécu de l'examen où je me suis efforcé d'être le porte-parole des acteurs, co-constructeurs du produit final avec l'observateur/auteur.

Enfin, dans ma cinquième partie, à partir de mes constructions et analyses précédentes, j'ai tenté, en lien avec mon hypothèse, d'appréhender la technique d'*aikidô* en tant que « mot » constitutif du langage *aikidô* et explorer de manière systématique les différents aspects que cette technique recouvre ainsi que les différentes fonctions qu'elle remplit. A ce propos, lorsque j'emploie le terme « technique » au singulier en me rapportant à l'*aikidô*, je ne fais nullement référence à la totalité de l'ensemble constitué par les multiples techniques utilisées par les pratiquants mais plutôt à ce qui fait qu'une action singulière, bien que pouvant se présenter sous des formes très diverses, obéisse à des principes axiologiques et praxéologiques précis. Ce sont ces caractéristiques de principes, que j'ai tenté de dégager au fur et à mesure de l'écriture de ma thèse, qui lui confèrent sa nature de technique d'*aikidô*, appartenant à l'ensemble des techniques d'*aikidô* avec lesquelles elle partage cette nature commune tout en gardant sa singularité

spécifique. Et c'est précisément en mettant en évidence l'analogie que je peux établir entre, d'une part, la technique d'*aikidô* et l'utilisation qu'en fait le pratiquant et, d'autre part, le mot et le discours du locuteur, que je peux reconnaître à la technique d'*aikidô* le statut d'élément basique d'un système langagier ayant une influence sur le développement personnel de l'individu qui en entreprend l'étude.

Si je devais résumer en quelques mots ma thèse, je dirais que les savoirs enseignés et le système didactique propres à l'*aikidô* du *Kokusai Aikidô Kenshukai Kobayashi Hirokazu Ha* permettent au pratiquant l'apprentissage d'un langage autorisant, d'une manière bien sûr relative au niveau d'acquisition, l'expression de son être en sa totalité et sa complexité. Or, cette expression correspond précisément à une quête existentielle qui paraît omniprésente chez les *aikidoka*. Si la relation apparaît clairement, les interactions multiples entre les très nombreux éléments en action font eux état d'un degré de sophistication extrême pour dénouer toutes les interactions en jeu. Le fait que soient imbriquées dans les processus entrecroisés qui soutiennent l'ensemble, des dimensions aussi différentes dans leurs phénoménalités que le geste, la pensée et l'émotion, contribue à placer l'exploration de la thématique à un haut niveau d'intérêt pour le chercheur en sciences de l'éducation. Si l'on considère de plus que l'utilisation du langage de la technique d'*aikidô* requiert un très long et apparemment sans fin apprentissage, que celui-ci est guidé par un enseignement particulier, c'est plus spécifiquement le chercheur en sciences de l'éducation qui voit son intérêt grandir pour la question à laquelle j'ai tenté de répondre. Reconsidérer, en effet, le processus éducatif en général selon la méthodologie vygotskienne, en en dégageant des unités de base où ne sauraient être scindées cognition, émotion et action, constitue un programme que je pense porteur et applicable dans nombre de disciplines. La méthode du métarécit que j'ai expérimentée dans mon travail sur le sujet peut également apporter sa modeste contribution à d'autres recherches allant en ce sens. Je pense ainsi que les propositions que j'ai été amené à formuler peuvent déboucher sur d'autres travaux, d'autres manières d'aborder l'apprentissage, et concourir de la sorte à étendre nos connaissances actuelles sur le processus considéré et le lien qui l'unit dans un même système avec les processus d'enseignement et de développement individuel.

Mais, en guise de conclusion à cette présentation, j'aimerais vous faire découvrir quelques images extraites de mon corpus vidéographique. Ce sont de très courts extraits des passages de grades que j'ai étudiés.

BIBLIOGRAPHIE

Baudonnière, P-M., 1997, *Le mimétisme et l'imitation*, Paris : Flammarion

Bleger, J., 1971, L'identité de l'adolescent, Fondement et spécificité (traduit de l'espagnol par Louis Vasquez) : communication officielle au deuxième congrès argentin de psychopathologie infanto-juvénile organisé par l'A.S.A.P.P.I.A. à Buenos Aires du 21 au 24 octobre (document aimablement communiqué par le traducteur)

Brun, J. & Conne, F., 1990, Analyses didactiques de protocoles d'observation du déroulement de situations. In : *Education et recherche n° 3*, 260-286 : Editions Universitaires de Fribourg

Bruner, J.S., 2000, *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, (1^{ère} édition 1986)

Damasio, A. R., 2003, *Spinoza avait raison, Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris : Odile Jacob

Lorenz, K., 1983, *L'agression*, Paris : Flammarion, (1^{ère} édition 1969)

Merleau-Ponty, M., 1951, Sur la Phénoménologie du langage, communication faite au premier colloque international de Phénoménologie à Bruxelles in J-P. Charcosset, *Merleau-Ponty, approches phénoménologiques*, 1981, Paris : Hachette

Nuttin :, J., 2000, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, (1^{ère} édition 1980)

- Péruchon, M., 1997, (sous la direction de), *Rites de vie, rites de mort, Les pratiques rituelles et leurs pouvoirs : une approche transculturelle*, Paris : ESF
- Ramozzi-Chiarottino, Z., 1989, *De la théorie de Piaget à ses applications*, Paris : Centurion, (1^{ère} édition 1984)
- Turner, V. W., 1990, *Le Phénomène rituel, Structure et contre-structure*, Paris : PUF, (1^{ère} édition U.S.A. 1969)
- Vermersch, P., 2000, *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF, (1^{ère} édition 1994)
- Vygotski, L. S., 1985, La méthode instrumentale en psychologie (1930). In : B. Schneuwly & J-P. Bronckart (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé
- Vygotski, L. S., 1992, *Pensée et Langage*, Paris : Messidor / Editions sociales, (1^{ère} édition 1934)
- Vygotski, L. S., 1998, *Théorie des émotions, Etude historico-psychologique*, Paris : L'Harmattan, (1^{ère} édition 1984)
- Vygotski, L. S., 2003, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute
- Wallon, H., 1983, *L'évolution psychologique de l'enfant* : Armand Colin, (1^{ère} édition 1941)
- Winnikamen, F., 1988, L'imitation chez l'enfant. In : J. Nadel, *L'imitation immédiate : Bilan et perspectives ou : pourquoi Platon nous a-t-il fait ça ?*, Psychologie Française, Tome 33 - 1/2