

Explorer des réalités et créer des possibilités

La pratique de l'aïkido considérée sous l'angle de la psychologie socio-culturelle : créativité, imagination et corps.



Mémoire de Master en sciences sociales, orientation psychologie et éducation

Par Fabienne Gfeller

Directrice du mémoire : Professeure Tania Zittoun

Experte : Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont

Soutenu le 17 septembre 2014

Institut de psychologie et éducation

Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel

Remerciements

Merci à Mme Tania Zittoun de m'avoir permis de réaliser ce travail, pour son suivi, sa disponibilité et ses conseils.

Merci à Mme Anne-Nelly Perret-Clermont d'avoir accepté d'expertiser ce mémoire ainsi que pour ses précieuses remarques.

Merci à Eric et Sonja pour m'avoir fait découvrir l'univers de l'aïkido et offert l'opportunité de mener mon terrain au sein de leur école.

Merci aux personnes qui ont accepté de se laisser filmer durant leur pratique de l'aïkido et de participer à un entretien.

Merci aux Professeures Anne-Nelly Perret-Clermont et Pascale Marro pour m'avoir permis de traiter le thème de l'aïkido dans le cadre de leurs séminaires.

Merci aux Professeur-e-s Jacob Belzen, Colette Daiute et Vlad Glăveanu, ainsi qu'à M. Antti Rajala pour les conseils, remarques et pistes suggérées.

Merci à Joanna, Mathilde, Laura, Marc et Deborah pour les échanges autour de cette aventure que constitue le mémoire.

Merci à Constance, Romain, Stéphanie et Teuta pour les discussions, conseils et suggestions.

Merci à Fabrice, Joanna, Monika et Patrice pour la relecture.

Merci à ma famille de m'avoir permis d'accomplir ce petit bout de chemin.

Merci à tous les autres que j'ai croisés sur ma route et qui l'ont enrichie.

Merci.

*« Nous crevons de faiblesse, et cela permet tous les espoirs.
La faiblesse a toujours vécu d'imagination. La force n'a
jamais rien inventé, parce qu'elle croit se suffire. C'est
toujours la faiblesse qui a du génie. »*

Romain Gary, Clair de femme

Table des matières

1.	Introduction	3
2.	Problématique.....	4
3.	Choix de l'approche et de la démarche	5
3.1	Questions épistémologiques.....	5
3.2	Approche historico-culturelle	7
3.3	Les quatre niveaux de Doise.....	10
4.	Quelques mots sur l'aïkido.....	11
4.1	Travaux scientifiques sur l'aïkido	12
5.	Cadre théorique	14
5.1	La créativité	14
5.1.1	La créativité vue par la psychologie	14
5.1.2	Les enjeux de la créativité.....	16
5.1.3	Une approche socio-culturelle de la créativité	17
5.2	L'imagination.....	19
5.2.1	L'imagination selon Vygotski.....	19
5.2.2	L'imagination selon Zittoun.....	22
5.3	Réalités multiples et sphères de sens	25
5.4	Corps et action	27
5.4.1	Schème sensori-moteur: l'adaptation à la situation	28
5.4.2	Un corps social et culturel.....	30
5.4.3	Corps et signification.....	32
5.5	L'interaction	34
6.	Méthode.....	36
6.1	Démarche	38
6.1.1	Lieu et participants.....	39
6.1.2	Filmer les entraînements et monter la vidéo.....	40
6.1.3	L'entretien	42
6.1.4	Observation participante ?.....	44
6.2	Analyse	44
6.3	Questions éthiques	48
6.4	Comment prendre distance ?.....	51
7.	Présentation des résultats	53
7.1	Formes de créativité dans l'aïkido	53
7.1.1	Créativité habituelle	53

7.1.2 Improvisation	55
7.1.3 Innovation	56
7.1.4 Des situations de non-créativité ?.....	57
7.2 Plusieurs réalités : différentes sphères de sens	58
7.2.1 La sphère de sens primordiale de l'aïkido : tentative de description	58
7.2.2 Différentes sphères traversées durant la pratique : quelques exemples	62
7.3 Des loops dans la pratique de l'aïkido.....	64
7.3.1 Ce qui le déclenche	65
7.3.2 Ce qui le nourrit.....	66
7.3.3 Les processus impliqués	68
7.3.4 Ce que cela permet de faire	70
7.3.5 Ce qui le contraint	71
7.4 Les axes du loop	72
7.4.1 L'axe temporel.....	73
7.4.2 L'axe particulier – général	76
7.4.3 L'axe réalité – fiction	78
7.5 Quelques autres aspects du loop	79
7.5.1 Les conditions permettant le loop	79
7.5.2 Ce qui va orienter le loop, les buts.....	80
7.5.3 Et la subjectivité?	82
7.5.4 La dimension incarnée du loop – un axe supplémentaire ?.....	84
8. Synthèse et discussion	86
8.1 Les limites de l'ici-maintenant	88
8.2 Quelques mots sur le corps.....	89
8.3 Dépasser le niveau individuel.....	91
8.4 Limites et ouvertures	92
9. Conclusion	94
Références bibliographiques.....	96
Annexes	i

1. Introduction

Ce travail de mémoire s'est construit à l'intersection de deux domaines qui me passionnent. Ces domaines tendent à se rejoindre autour d'une interrogation assez vaste et peut-être vague à propos de l'être humain, ses possibilités de développement en interaction avec d'autres humains et le monde qui l'entoure, ses capacités à trouver des solutions parfois étonnantes dans des situations où tout semblait bloqué, ses possibilités de changement, sa complexité qui le rend difficile à saisir sans le simplifier et le considérer de manière réductrice, ses limites également. Le champ de la psychologie développementale, et en particulier de l'approche socio-culturelle, est un lieu rêvé pour creuser ce type de questions. Les auteurs que j'ai découverts, tant ceux du début du XXe siècle que les auteurs actuels, s'attaquent par leurs travaux à ces questions et j'ai le sentiment d'avoir découvert un trésor de réflexions, de propositions, de modèles, de discussions enrichissant ma compréhension actuelle. Les processus de prise de distance, les possibilités de se libérer de déterminismes, la subjectivité et la construction de trajectoires uniques, le rapport entre l'individu et le social, la richesse de ce que les interactions permettent en termes de développement sont quelques-unes des nombreuses thématiques de ce champ qui proposent des réflexions stimulantes. D'un autre côté, la pratique de l'aïkido, un art martial japonais, s'inscrit pour moi dans ce même questionnement, mais d'une manière passablement différente. En effet, la recherche y est également axée sur les possibilités d'interagir avec un partenaire pour que chacun ait la possibilité de se développer dans l'interaction, dans une situation qui évolue constamment et à laquelle il faut être capable de s'adapter sans en devenir une victime passive. Un maître croisé récemment en stage a défini l'aïkido comme « la recherche de l'harmonie avec soi-même, les autres et le monde », je pense que cette définition met bien en avant l'interrogation de fond qu'on peut trouver dans cet art martial. Le questionnement passe cependant avant tout par l'action, par le corps, l'interaction physique avec le partenaire.

Mon mémoire s'est donc naturellement construit dans la lignée de ces interrogations. Ayant trouvé de nombreux éléments qui me questionnaient et m'intriguaient dans la pratique de l'aïkido, et étant particulièrement motivée à travailler sur ce sujet, l'idée de profiter de mon mémoire pour creuser un de ces aspects est née assez rapidement au début de mon master. J'anticipais que le temps passé à étudier cette activité serait intéressant et enrichissant. A l'inverse, il m'a semblé que l'aïkido, de par ses caractéristiques, pourrait être un sujet d'étude original et potentiellement enrichissant pour la psychologie développementale socio-culturelle. Après un temps de réflexion lié au fait qu'on pointe généralement la difficulté de travailler sur un sujet qui nous tient à cœur, j'ai décidé avec l'accord de ma directrice de mémoire Mme Tania Zittoun, de me lancer dans cette aventure, ce que je n'ai pas regretté. J'espère que mon plaisir à travailler sur ce sujet et ces questions m'aura permis de produire un travail intéressant à lire, et que mes efforts de prise de distance auront porté leurs fruits.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais préciser que ces questionnements ne sont pas selon moi juste des théories abstraites élaborées dans un seul souci de développement des connaissances, mais bien un enjeu fondamental pour l'être humain, car elles posent finalement des questions très concrètes de possibilités de vivre ensemble sans se faire du mal (ni à soi-même, ni aux autres), d'explorer, tant au niveau individuel qu'à un niveau social plus large, de nouvelles possibilités face à des situations problématiques, lorsque les anciennes manières de faire ne conviennent plus. Elles posent la question des possibilités de développement de l'individu en interaction avec les autres et le monde qui l'entoure.

Je commencerai par formuler ma problématique et exposerai quelques éléments pour situer ma posture épistémologique, ma démarche, ainsi que l'approche globale dans laquelle je me situe. Je proposerai ensuite quelques explications sur l'aïkido, afin de donner au lecteur une image un peu plus

précise de mon objet d'étude, avant d'exposer le cadre théorique que je mobiliserai dans ce travail. Viendront ensuite les aspects méthodologiques, ainsi que les questions éthiques liées à mon terrain, partie qui sera suivie par la présentation de mon analyse. Je présenterai ensuite les résultats de mon analyse, que je ferai dialoguer avec les éléments du cadre théorique, avant d'identifier quelques limites à mon travail. Je terminerai naturellement par une conclusion.

2. Problématique

La possibilité de se libérer d'un comportement directement conditionné par la situation présente par une certaine distanciation est un enjeu majeur de la psychologie que l'on retrouve d'une manière ou d'une autre chez plusieurs grands noms de la discipline tels que Vygotski, Piaget, Freud ou encore Mead. Cet enjeu recoupe celui de comprendre comment les personnes, face à des situations plus ou moins problématiques et/ou limitantes, parviennent à trouver des solutions et à adopter des comportements qu'on peut juger à la fois adaptés à la situation et permettant un développement de la personne. Ces deux questions, celle de la prise de distance et celle de la possibilité d'agir, fondamentalement liées, constituent l'arrière fond de mon travail. Je les aborderai dans une situation bien particulière, celle de la pratique d'un art martial : l'aïkido. Cette situation implique effectivement, pour les personnes qui s'y engagent, de nombreuses contraintes : des comportements très codifiés, des stimuli de l'environnement parfois stressants et plus ou moins envahissants, des techniques généralement imposées par l'entraîneur. Les possibilités sont limitées par les capacités physiques de chacun, par la présence du partenaire, par un espace et un temps délimités. Pourtant, l'un des buts revendiqués de l'aïkido est justement de parvenir à agir non de manière réflexe, mais par un instinct de défense, mais par un comportement travaillé, médiatisé par des techniques acquises, et ouvrir ainsi des possibilités de collaboration – une interaction où chacun peut apprendre et évoluer sans être blessé - malgré l'attaque qui fut à la base de l'interaction.

Ceci est donc le but déclaré de l'aïkido. Le but de mon travail sera de m'intéresser à ce qui se produit réellement, ce que les aikidokas (personnes qui pratiquent l'aïkido) font et comment ils le font, et tenter de dénicher des modèles et concepts scientifiques pour en rendre compte.

Le fil rouge principal de mon travail se tisse autour des notions de prise de distance et de médiatisation. L'étude de ces processus est un enjeu majeur en psychologie dans la mesure où ils creusent la question des possibilités de l'être humain face à tous types de déterminismes, et implique des enjeux au niveau développemental. A partir du moment où une personne peut prendre distance dans une situation, elle se libère d'une réaction directement déterminée par la situation et des alternatives peuvent potentiellement s'ouvrir. Cette possibilité que des alternatives potentielles s'ouvrent, que de nouvelles possibilités soient créées, est un des aspects intéressants de ce premier fil rouge, et nous mènera sur les notions de créativité et d'imagination, et sur les questions de rapport à ce qui est et à ce qui pourrait être. Cette possibilité d'imaginer et de créer quelque chose de nouveau peut également impliquer la question de la subjectivité : ce qui a été créé participe-t-il à l'élaboration de l'unicité de la personne (dans le sens que l'individu devient unique) ? Parallèlement à ces questions de création, la question de savoir si le comportement est adapté à la situation reste un élément-clé. En effet, face à une situation on peut imaginer ou créer énormément de comportements ou de produits, mais qui ne présentent pas d'intérêt s'ils ne sont pas adaptés, s'ils ne permettent pas de comprendre, d'agir ou de résoudre un problème. La situation que je souhaite étudier présente l'intérêt d'être justement une tentative de se libérer de ces réactions-réflexes non-médiatisées et d'y parvenir dans une situation potentiellement très contraignante au niveau du temps à disposition pour agir, des émotions impliquées et même du danger que pourrait représenter une action inadaptée pour l'intégrité physique des personnes impliquées, mais également au niveau des normes socialement partagées qui

structurent les comportements. Je chercherai donc à repérer et analyser des mouvements de prise de distance, d'exploration de possibilités, de création d'alternatives, tout en considérant la question de savoir si le comportement était adapté à la situation.

Les travaux actuels sur la prise de distance, notamment ceux sur la créativité et l'imagination qui m'intéressent en particulier ici, se concentrent généralement sur les aspects symboliques ou sémiotiques des processus. Or, l'activité qui m'intéresse est caractérisée par l'importance de l'action par le corps. Ce dernier soulève de nombreuses questions en psychologie. S'il est a priori considéré comme « évident » car visible, délimité et matériel, on s'aperçoit rapidement qu'en parler de manière non réductrice et pertinente dans le cadre d'une psychologie développementale est un véritable défi. Qu'est-ce que le corps ? Un ensemble mécanique de neurones, muscles, organes, fonctionnant plus ou moins bien ? La source de nos pulsions ? Une pâte à modeler façonnée par l'environnement, la culture, la société ? La question se complique encore lorsqu'on tente d'intégrer la pensée dans l'équation. Ma tentative dans ce travail sera de lui accorder une place en fonction de l'importance qu'il a dans l'aïkido et de dénicher pour ce faire des moyens adéquats pour en parler dans une perspective psychologique en respectant la complexité de la question. L'activité qui m'intéresse présente également la caractéristique de s'effectuer en règle générale en interaction. Je tenterai de prendre également en compte cet aspect dans la mesure où il sera important par rapport à ma question centrale.

Dans l'ensemble, le but de mon travail sera de mieux comprendre comment des individus parviennent à élaborer un comportement adapté et créatif, comment ils peuvent explorer des possibilités qui leur permettront d'agir, ceci dans une situation qui présente de nombreuses contraintes. Je tenterai de repérer s'il y a prise de distance et comment, et si ces processus impliquent une dimension de subjectivité. Dans la considération de cette question, je veillerai à être particulièrement attentive aux dimensions corporelles et interactionnelles de l'activité.

3. Choix de l'approche et de la démarche

Avant de plonger dans le vif du sujet, je vais dans un premier temps apporter quelques clarifications concernant ma démarche globale, ma posture épistémologique et la perspective dans laquelle je me situe. En effet, s'aventurer dans une démarche telle que celle du mémoire implique de se poser un certain nombre de questions et de se positionner, ce qui comporte de nombreux enjeux et implicites (Brinkmann, 2012b ; Denzin & Lincoln ; 2005).

3.1 Questions épistémologiques

L'épistémologie se préoccupe du rapport à la réalité, de ce qu'est la connaissance et de comment on la produit. Une distinction majeure est celle entre positivisme et constructivisme. Le positivisme ou réalisme est traditionnellement rattaché aux sciences naturelles et est notamment caractérisé par l'idée que « science must and can be conducted in an objective way that is value free and thus objective » (Flick, 2009, p. 69). Il y a donc, selon cette perspective, une connaissance « vraie », une Vérité (Cornish & Gillespie, 2009) et le travail du scientifique est de la découvrir. Cette conception est remise en question par le constructivisme (ou constructionisme – Flick (2009) propose de les mettre dans la même famille sans préciser les distinctions entre les deux). Celui-ci regroupe des approches variées, leur point commun étant que « they examine the relationship to reality by dealing with constructive processes in approaching it » (Flick, 2009, p. 69). Autrement dit le rapport entre humain et réalité est considéré comme un processus de construction : l'humain n'a pas d'accès direct et objectif à la réalité qui lui permettrait d'atteindre la vérité, mais sa perception et compréhension de la

réalité est une (re-)construction. C'est bien dans cette tradition considérant la connaissance comme une construction de l'être humain, et non comme une vérité absolue, que je me situe.

Par ailleurs, les réflexions venant du courant pragmatique ont également marqué mon travail. Le pragmatisme est à la fois une méthode et une théorie de la vérité (James, 1907/2007). Il propose de considérer les connaissances et savoirs en fonction non de la mesure dans laquelle ils reflètent plus ou moins fidèlement la réalité et répondraient donc à une exigence de vérité, mais en fonction de ce qu'ils permettent de faire. Tout en admettant qu'il n'existe pas une Vérité que la science serait chargée de révéler, le pragmatisme échappe ainsi au risque d'être relativiste, car les connaissances produites sont jugées plus ou moins bonnes en fonction de ce qu'elles permettent de faire. Selon cette perspective, les connaissances sont toujours construites et mobilisées par des acteurs dans certaines situations et il s'agit de rester attentif à qui construit ou mobilise quel savoir dans quelle situation et dans quel but (Cornish & Gillespie, 2009). Brinkmann et Tanggaard (2010), dans leur proposition d'une épistémologie de la main, mettent notamment en évidence des enjeux de pouvoirs entre classes sociales qui se reflètent dans différentes métaphores de ce qu'est le savoir. Ils opposent la métaphore du regard, liée à une épistémologie positiviste et aux classes dominantes s'occupant des choses de l'esprit, à l'épistémologie de la main, épistémologie pragmatique et liée aux travailleurs. Avec cette notion d'épistémologie de la main, les auteurs attirent également l'attention sur le rôle actif du chercheur dans la construction de connaissances (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Je retiendrai ici que le pragmatisme propose une manière particulière d'envisager la science et la construction de savoirs, non en fonction d'une vérité, mais en fonction de ce que ces savoirs permettent de faire. « Thus, science should not be thought of as revealing the true essence of a world « out there » that we may see, but rather as something practical, like a complex extension of our hands that make possible a fruitful *manipulation* of things and events » (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 247).

Selon la distinction de Flick (2009), le pragmatisme fait partie de la famille constructivisme – constructionisme, alors que selon les propos de Cornish et Gillespie (2009) il s'en distingue, en tout cas en ce qui concerne le constructionisme. Je ne prendrai pas position ici quant à ce débat, mais préciserai simplement que je considère la connaissance comme une construction dans laquelle le chercheur ou l'humain en général a un rôle actif, et je tenterai de rester sensible à ce que la connaissance construite permet de faire et à qui elle permet de le faire, en m'interrogeant notamment sur le choix de mon sujet d'étude, la construction de mon cadre théorique (particulièrement en ce qui concerne le domaine de la créativité, voir notamment Craft, 2003) et les connaissances produites par mon propre travail.

Les réflexions pragmatiques de James me furent également utiles concernant un aspect particulier de mes données. En effet, l'aïkido touche également au domaine du développement spirituel et propose une vision de l'humain, notamment comme un être constitué d'énergie, qui peut inspirer une certaine méfiance. Face à ces aspects, je me suis appuyée sur l'approche pragmatique proposée par James et qu'il a notamment appliquée pour parler d'expériences religieuses (James, 1906). James constate que, qu'elles soient fondées ou infondées, les croyances religieuses existent et elles ont un impact sur ce que font les individus et comment ils le font, il importe donc de les étudier justement dans cette dimension-là : ce qu'elles permettent de faire. Mon but ici n'est donc pas d'émettre un jugement sur l'existence ou la véracité de certaines notions ou conceptions de l'humain et du monde, mais de comprendre, si ces notions apparaissent, comment les personnes les utilisent et ce qu'elles leur permettent de faire.

Se pose maintenant encore la question de la démarche. Bien que la présentation plutôt linéaire que j'ai choisie pour mettre par écrit mon travail masque quelque peu ce processus, j'ai fonctionné selon une démarche abductive, que Peirce (1878/1993) nomme également hypothèse. Il s'agit d'un mode

de raisonnement caractérisé par un aller-retour entre théorie et données, et qui, plutôt que de vérifier un ou quelques points de la théorie (des hypothèses) sur un grand nombre de cas, va confronter de nombreux aspects de la théorie à un ou quelques exemples de cas, mais en prenant en compte un grand nombre de détails (Stiles, 2013). Ce type de raisonnement se distingue de l'induction et de la déduction, tous deux opérant avec un grand nombre de cas, l'induction en tentant de tirer une règle générale à partir de ceux-ci par observation des points communs, la déduction opérant à partir de la théorie pour inférer ce qui devrait se produire (Peirce, 1878/1993). Une spécificité de l'abduction est qu'elle ajoute quelque chose à l'observation, une explication. « La grande différence entre l'induction et l'hypothèse est que la première infère l'existence de phénomènes tels que ceux que nous avons observés dans des cas similaires, alors que l'hypothèse suppose quelque chose de différent de ce que nous avons observé directement, et souvent, quelque chose qu'il nous serait impossible d'observer directement » (Peirce, 1878/1993, p. 191). Peirce insiste sur le fait que si du point de vue de la puissance du raisonnement l'hypothèse est plus faible, elle joue cependant un plus grand rôle dans la vie quotidienne et dans la science. Il s'agit d'un mode de raisonnement puissant dans la mesure où elle permet de parler de ce qu'on ne peut observer directement, et donc de construire une explication (Peirce, 1878/1993). Son intérêt réside également dans le fait de permettre une vérification et un enrichissement de la théorie en la confrontant aux données, et inversement une théorie enrichie permettra de mieux rendre compte des données et d'y voir de nouveaux aspects. Elle permet également de prendre en compte les spécificités de chaque cas, en les considérant comme des sources d'enrichissement de la théorie et non comme des biais ou des détails inutiles (Stiles, 2013). Dans le cadre de mon travail, cette démarche s'est concrétisée de la manière suivante : je me suis basée seulement sur un petit nombre de participants, et pour chacun d'eux, seulement sur les extraits vidéo d'un entraînement ainsi qu'un entretien, ce qui peut sembler peu vu le nombre de situations que l'on peut rencontrer dans la pratique de l'aïkido, la diversité des pratiquants d'aïkido et le nombre d'entraînements qu'ils accomplissent. Cependant, comme nous l'avons vu ci-dessus, la démarche abductive permet de travailler avec un petit nombre de cas, en confrontant la théorie aux données et inversement. Ceci implique de nombreux aller-retour entre théorie et données, ce qui s'est notamment traduit par une mise à jour régulière du cadre théorique tout au long du travail. Les données et leur analyse progressive ont mis à jour de nouvelles questions, des aspects pour lesquels il fallait retourner chercher de la littérature. Parfois, les questions se sont déplacées et certains points du cadre théorique devenaient moins pertinents et ont été abandonnés. En même temps, cette évolution constante du cadre théorique et de mes questionnements a permis de voir de nouveaux aspects dans les données, qui étaient passés inaperçus jusque-là.

3.2 Approche historico-culturelle

Après avoir explicité ma posture épistémologique et ma démarche, je vais à présent préciser la perspective théorique dans laquelle je me suis positionnée pour aborder mon travail. Celle-ci a été choisie car elle est compatible avec les éléments développés ci-dessus et répond aux besoins scientifiques et éthiques de ma démarche, tout en m'offrant des outils théoriques me permettant d'aborder les questions des processus psychologiques qui m'intéressent. J'ai choisi de m'inscrire dans le champ de la psychologie historico-culturelle, ou socio-culturelle, dont l'auteur central et fondamental est Lev Vygotski. Je présenterai rapidement ici certains éléments fondamentaux de son approche, base et cadre d'aspects plus spécifiques que j'utiliserai dans mon travail et qui seront abordés par la suite.

Globalement et comme son nom l'indique, cette approche accorde une grande importance aux éléments sociaux et culturels dans les processus psychologiques, et considère toujours l'humain

comme historiquement situé. Un des aspects fondamentaux de cette approche est la notion d'intériorisation, qui peut notamment s'exemplifier par le développement du langage.

Le langage égocentrique de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant à des fonctions individuelles. Ce passage est (...) une loi générale de développement de toutes les fonctions psychiques supérieures, qui apparaissent initialement comme des formes de l'activité en collaboration et ne sont que par la suite transférées par l'enfant dans la sphère de ses formes psychiques d'activité. (...) La voie principale du développement enfantin consiste non pas en une socialisation progressive, apportée du dehors, mais en une individualisation progressive, sur la base de l'essence sociale propre de l'enfant. (Vygotski, 1933/1985, p. 343-344)

Autrement dit, toute fonction existe d'abord socialement, dans l'interaction, puis est progressivement intériorisée et intégrée au niveau intrapsychique.

The child's higher psychological functions, his higher attributes which are specific to humans, originally manifest themselves as forms of the child's collective behavior, as a form of co-operation with other people, and it is only afterwards that they become the internal functions of the child himself. (Vygotski, 1934/1994, p. 353)

La psychologie vygotskienne met ainsi en évidence le rôle fondamental joué par l'environnement socio-culturel dans le développement psychique. L'environnement n'est pas juste une variable, un facteur externe qui influence le développement de l'individu. Il le nourrit et en est la source (Vygotski, 1934/1994). Les phénomènes psychiques eux-mêmes sont sociaux et culturels dans la mesure où « leur contenu, leur mode opératoire et leurs relations dynamiques sont socialement créés et partagés » (Belzen, 2011, p. 108). Cette perspective, en contraste avec une psychologie focalisée sur l'individu, met donc l'accent sur les dimensions sociales et culturelles de l'individu, remettant en question l'évidence d'une frontière clairement définie entre l'individu et ce/ceux qui l'entoure. « The interdependence between self and other (person, group, community, society) is at the core of what became known as *cultural or sociocultural psychology* » (Glăveanu, 2011b, p. 480).

Un autre aspect fondamental dans cette approche est la médiation. Les fonctions psychiques de l'être humain sont considérées comme étant médiatisées par des outils, par exemple des symboles, et ceux-ci sont intériorisés à partir des interactions avec l'environnement (Vygotski, 1930-1935/1978). Si avec son ouvrage « Pensée et langage » (1933/1985) Vygotski a mis en évidence le langage comme un outil important de la pensée, il ne s'agit pas du seul et d'autres outils tels que les cartes, les symboles mathématiques ou les notes de musique sont mobilisés par les humains selon les situations (John-Steiner, Connery, & Marjanovic-Shane, 2010). La thèse de Chignol (2007), en proposant de considérer les techniques d'aïkido comme une forme de langage, va dans ce sens. Cette idée de médiation est liée à celle de prise de distance : l'utilisation d'outils permet de se dégager d'une réaction déterminée et immédiate par rapport aux stimuli de l'environnement. Elle est centrale dans la vision de la pensée et de la conscience de Vygotski (2003). Cette capacité à utiliser des signes, qui permet de prendre distance par rapport au vécu, est également appelée fonction sémiotique (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015, en se référant à Vygotski, 1933/1985). Cette capacité à « sémiotiser » permet la pensée et l'action, ainsi que d'expérimenter une certaine continuité et stabilité, malgré le changement incessant du monde et de nous-même. Cette idée que l'expérience humaine est sémiotique n'est pas spécifique à la psychologie historico-culturelle de Vygotski, et se retrouve également chez Freud et Peirce (Zittoun, 2012). Tout en insistant sur l'importance de l'activité sémiotique, Vygotski met cependant en

garde contre une vision trop intellectualisante du développement psychique en attirant l'attention sur la centralité des besoins dans le processus de développement.

We often describe a child's development as the development of his intellectual functions; every child stands before us as a theoretician who, characterized by a higher or lower level of intellectual development, moves from one stage to another. But if we ignore the child's needs, and the incentives which are effective in getting him to act, we will never be able to understand his advance from one developmental stage to the next, because every advance is connected with a marked change in motives, inclinations, and incentives. (Vygotski, 1930-1935/1978, p. 92)

L'activité sémiotique ne se fait donc pas pour elle-même, mais parce qu'elle répond à des besoins ; elle est liée à l'action. Un des domaines actuels de la psychologie socio-culturelle du développement qui exploite cette idée de la médiation s'intéresse en particulier à la manière dont les humains, grâce à l'activité sémiotique, donnent sens à ce qu'ils vivent, comment ils interprètent leur vécu. Ce processus de « faire sens » ou « *meaning making* » est fondamental dans la mesure où il s'agit, par cette notion, de rendre compte du rapport qu'a l'individu à la réalité (Zittoun, in press).

L'approche historico-culturelle est une psychologie développementale, elle cherche donc à rendre compte des processus psychiques dans leur déroulement temporel et leur développement. Elle se trouve ainsi confrontée au défi de rendre compte de

the temporal, unfolding nature of living – the fact that time is irreversible, that organism and psyche constantly change, and that they have to adjust to an environment itself constantly changing; in addition, that development is not additive, but is made of on-going dynamic reorganisations (Valsiner, 2000) » (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015, p. 59).

Ce déroulement incessant du temps implique que toute expérience est toujours en partie unique et nouvelle, qu'il n'y a jamais exactement deux fois la même situation, car l'être humain et le monde évoluent (Vygotski, 1934/1994; Zittoun, 2012). « Every human experience is uniquely new, emerging in the here-and-now from an even changing present » (Zittoun, 2012, p. 260). Même si on pouvait imaginer qu'une personne rencontre deux fois une situation exactement similaire, et qu'elle-même n'ait pas changé, rien que le fait qu'elle ait déjà vécu une fois cette situation constitue un changement dans la manière dont elle l'expérimente. La situation présente est interprétée en fonction du vécu antérieur (Tartas & Perret-Clermont, 2012).

Tout cela n'est pas sans lien avec des questions méthodologiques, sur lesquelles Vygotski (1933/1985) s'est également penché. Il dénonce l'approche méthodologique dominante qui procède en découpant la fonction que l'on souhaite étudier en éléments. Le problème avec cette démarche est qu'il arrive fréquemment que ces éléments ne présentent plus les caractéristiques du tout auxquels ils appartenaient et que l'on souhaitait étudier. Vygotski illustre ceci par l'analyse de l'eau : on ne peut pas comprendre l'eau si on la découpe en éléments pour l'étudier, c'est-à-dire en atomes d'hydrogène et d'oxygène. Ce découpage ne permet par exemple pas de comprendre que l'eau n'est pas inflammable, alors que les atomes d'hydrogène et d'oxygène, pris séparément, le sont. Lorsqu'on veut étudier une fonction psychologique, c'est le même principe, il faut selon Vygotski l'étudier comme un tout et ne pas la découper en petites parties à étudier séparément. Il propose donc de procéder à une analyse par unités de base, qui sont définies comme les plus petites unités constituant le tout, mais qui gardent cependant les caractéristiques de ce tout. Dans le domaine de la psychologie, il identifie la signification comme unité de base à la fois de la pensée, du langage, mais également de la communication. La signification est un acte de réflexion de la réalité par l'homme, et présente une

caractéristique de généralisation. « Les formes supérieures de communication psychique propres à l'homme ne sont possibles que parce que l'homme à l'aide de la pensée reflète la réalité en la généralisant » (Vygotski, 1933/1985, p. 39). « On a toutes les raisons de considérer la signification du mot non seulement comme l'unité de la pensée et du langage mais aussi comme l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée. » (Vygotski, 1933/1985, p. 40). Toujours dans cette idée de ne pas disséquer les fonctions psychiques, Vygotski met en garde contre l'habitude prise en psychologie d'étudier séparément pensée et affect. Il propose la notion de *perezhivanie* pour référer au vécu subjectif d'une situation en tenant compte des caractéristiques de la situation et de l'individu qui l'expérimente, et donc parler du rapport de l'individu à la situation.

An emotional experience [perezhivanie] is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented (...) and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this. (...) So, in an emotional experience [perezhivanie] we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the emotional experience. (Vygotski, 1934/1994, p. 342)

Ce qui est intéressant avec la notion de *perezhivanie* et qui pose problème dans la traduction est que ce terme réfère à un vécu global, qui n'est ni tout à fait rendu par « *emotional experience* », qui tend à le réduire à une émotion, ni par « *interpretation* » qui est trop axé sur la rationalité (note de fin de texte des éditeurs dans Vygotski, 1934/1994, p. 354).

En résumé, en m'inscrivant dans cette approche je considérerai les processus psychiques dans leurs dimensions socio-culturelles et l'activité humaine comme médiatisée. Je tenterai de ne pas disséquer les phénomènes étudiés, en prenant en compte l'importance de la signification comme unité de base. Je considérerai également l'expérience de l'individu comme un rapport à une situation impliquant toujours à la fois des processus de pensée et des émotions, tout ceci dans un processus dynamique de développement.

3.3 Les quatre niveaux de Doise

Afin de compléter cela, j'aborderai ici encore brièvement un point provenant du champ de la psychologie sociale. Les quatre niveaux proposés par Doise pour lire tout type de phénomènes et situations me semblent une boussole utile pour fournir des points de repères dans l'analyse de processus, qui diminue le risque de les isoler et simplifier en attirant l'attention sur la complexité des différents niveaux impliqués.

Doise (1982) propose quatre niveaux considérés comme quatre entrées pour aborder une question. Le premier niveau est le niveau intra-individuel, il concerne ce qui se passe au niveau de l'individu. Le second niveau est nommé inter-individuel et concerne les interactions entre les personnes. Le troisième est le niveau inter-groupes et des institutions, le quatrième est le niveau des représentations. Pour exemplifier cela de manière plus claire et en lien avec mon sujet, je vais imaginer quelques exemples de la pratique de l'aïkido. Dans le premier niveau, on pourrait s'intéresser par exemple aux connaissances techniques d'une personne ou à son vécu émotionnel. Au second niveau, on pourrait examiner comment une technique se construit dans l'interaction entre deux personnes, comment les personnes se corrigent, s'encouragent ou argumentent lors de désaccords. Le troisième niveau, celui des rapports inter-groupes et des institutions, serait mobilisé si on s'intéresse par exemple aux questions de hiérarchies entre les personnes de différents grades, aux rapports de genre, mais également aux règles institutionnelles et aux rituels structurant les comportements durant l'entraînement. Finalement, dans l'optique du quatrième niveau on s'intéresserait aux représentations

qui sous-tendent les pratiques, par exemple la représentation de ce qu'est l'aïkido, de comment il faut se comporter par rapport à un plus avancé ou plus débutant, etc.

Mes questionnements m'inciteront à prendre comme entrée principale le premier niveau, dans la mesure où je m'intéresse aux processus qui permettent à une personne de mettre en œuvre un comportement qu'on peut appeler créatif, cependant je tâcherai tout au long du travail de rester attentive à ne pas isoler ce niveau et à considérer les autres niveaux lorsqu'ils me permettent d'éclairer ces processus.

4. Quelques mots sur l'aïkido

Afin de donner quelques repères au lecteur, je vais maintenant brièvement introduire mon objet d'étude : l'aïkido. Mon but est ici de relever les éléments qui me semblent nécessaires pour comprendre globalement l'activité de laquelle je parlerai, car elle est plutôt méconnue. Une introduction assez générale me semble nécessaire, notamment afin d'avoir un aperçu des représentations qui sous-tendent cette activité. Pour ce faire, je me baserai d'une part sur des informations orales récoltées dans l'école au sein de laquelle je pratique et où j'ai récolté mes données, d'autre part sur des lectures¹. L'aïkido est un art martial japonais fondé par O'Sensei Morihei Ueshiba, qui a vécu au XXe siècle. On traduit généralement aikido par « la Voie de l'harmonisation des énergies », « la Voie de l'amour » ou « l'art de la paix ». « Aï » signifie l'amour ou l'harmonie. « Ki » est généralement traduit par les termes énergie, énergie vitale ou force vitale. « Do » peut être traduit par « la Voie », terme qui exprime l'idée d'un développement global de l'être humain en recoupant les aspects physiques, psychologiques et spirituels. Ces traductions sont bien sûr approximatives dans la mesure où les champs sémantiques des deux langues ne sont pas les mêmes, et ces traductions sont sujettes à discussion.

Définir l'aïkido n'est pas chose évidente, cependant plusieurs aspects reviennent fréquemment dans les définitions et permettent de le distinguer d'autres arts martiaux tels que le judo ou le karaté. Tout d'abord, l'aïkido est un art martial de défense, on n'y apprend donc pas à attaquer mais à réagir à une attaque. L'efficacité est basée sur l'utilisation de l'énergie de l'attaquant, le but étant de transformer cette énergie. Il s'agit également d'un art martial non-violent, dans le sens où l'on cherche à éliminer toute volonté de détruire ou de nuire à l'autre. Le but est d'immobiliser ou de projeter l'attaquant, sans chercher à le blesser. Finalement, bien que ce point soit sujet à débat car certaines écoles s'en distancent actuellement, l'aïkido tel qu'il était pratiqué par son fondateur et tel qu'il est conçu dans l'école où j'ai mené mon terrain s'oppose à la compétition. Morihei Ueshiba a consacré sa vie à l'étude de divers arts martiaux mais était également prêtre shinto et accordait donc une grande importance au développement spirituel ; l'aïkido a vu le jour à la croisée de ces deux mondes. C'est surtout suite à la Seconde Guerre mondiale que la dimension spirituelle a été mise en avant par Ueshiba, qui a alors cherché à développer l'aspect non-violent, en insistant sur l'absence d'agressivité et en prônant l'amour comme valeur centrale. Son but était alors de créer un art au service de la paix universelle. A sa mort, ses élèves ont bien sûr continué de pratiquer et d'enseigner cet art martial, mais, chacun ayant sa compréhension propre de l'enseignement qu'il a reçu et qui a par ailleurs évolué dans le temps, ainsi que sa propre sensibilité concernant l'importance des différents aspects (efficacité martiale, harmonie, spiritualité, etc.), de nombreux styles différents se sont développés. L'école dans

¹ Ces textes étant considérés comme des données et non des références scientifiques, je ne les cite pas dans le texte comme des références scientifiques mais en ai établi une liste en annexe.

laquelle j'ai récolté mes données pratique un style appelé Aïkido Sanshinkaï qui a été développé par Masatomi Ikeda Sensei.

Mais concrètement, que se passe-t-il lors de la pratique de l'aïkido ? La plupart du temps la pratique implique deux partenaires, et pour des raisons de clarté c'est cette situation-là que je décrirai ici. L'un des partenaires prend le rôle de *uke*, c'est-à-dire l'attaquant, mais également celui qui va recevoir la technique et donc se faire immobiliser ou projeter. L'autre prend le rôle de *tori*, c'est lui qui va « recevoir » l'attaque en la déviant ou plus généralement en l'esquivant, et va exécuter la technique. Son but est de se protéger de l'attaque et de mettre *uke* hors d'état de nuire soit en le projetant soit en l'immobilisant, en veillant cependant à le préserver. Il s'agit également pour *tori* d'utiliser l'énergie de *uke*, et donc de ne pas simplement imposer une technique mais d'être sensible à ce que fait *uke*, et de réagir en conséquence. Par exemple si *uke* pousse, *tori* devrait chercher à utiliser cette énergie en l'accentuant ou en la déviant afin de déséquilibrer son partenaire et le faire chuter. Il s'agit bien sûr d'une description généralisée, mais également idéale dans le sens que c'est ce que les aikidokas (pratiquants d'aïkido) vont chercher à réaliser.

Tout ceci prend place dans un contexte particulier, l'entraînement d'aïkido, qui se déroule dans un espace aménagé en conséquence, dans une temporalité définie. Les comportements sont régis par des règles d'étiquette² spécifiques, et de nombreux rituels ponctuent l'entraînement. Concrètement, en début d'entraînement, les aikidokas effectuent un certain nombre de rituels préparant à la pratique (salut, exercices de respiration, etc.). L'entraînement est ensuite généralement structuré de la manière suivante : l'entraîneur, à l'aide d'un partenaire, montre une technique et donne quelques explications, pendant que les aikidokas sont assis, regardent et écoutent. Puis, lorsque l'entraîneur a terminé les explications, les aikidokas forment des couples et tentent de reproduire la technique montrée, de l'apprendre et de l'améliorer. Pour ce faire l'un prend le rôle de *uke*, l'attaquant, l'autre de *tori*, l'attaqué, généralement pour effectuer la technique quatre fois mais il arrive que ce nombre soit renégocié, puis il y a échange des rôles, à nouveau pour quatre fois, et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'entraîneur signale la suite des explications, et chacun retourne alors s'asseoir. Pendant que les aikidokas effectuent la technique montrée, l'entraîneur passe dans les groupes, observe, corrige éventuellement ou donne des conseils, et prévoit également la suite de l'entraînement. Pour mon travail, je me suis focalisée sur les moments où les personnes font les techniques.

Il faut encore préciser que les personnes de tous niveaux travaillent ensemble, et que l'on change généralement de partenaire après chaque explication de l'entraîneur. Cela signifie que chacun s'entraînera avec des personnes de niveaux très différents, allant du débutant qui est là pour la première ou deuxième fois à celui qui a 30 ans d'expérience dans l'aïkido. Précisons également qu'il est plutôt rare qu'un attaquant empêche son partenaire d'effectuer la technique, dans le but de ne pas entrer dans une dynamique compétitive. Lorsqu'il le fait, c'est généralement pour mettre en évidence un défaut dans la technique et apporter une correction.

4.1 Travaux scientifiques sur l'aïkido

Si les travaux scientifiques concernant l'aïkido restent relativement peu nombreux (Gaudin, Julhe & Clément, 2009), il en existe tout de même un certain nombre. La plupart des travaux que j'ai pu trouver s'intéressent à l'aïkido en tant que ressource pour d'autres domaines, tels que la psychothérapie (Faggianelli, 1996), les techniques de résolution de conflits (Martin, 2004), le management (Clawson & Doner, 1996) ou l'enseignement (Levine, 1991). Foster (1997) quant à lui s'intéresse aux effets de la pratique de l'aïkido sur l'anxiété, la colère et l'estime de soi, alors que Chew (1995) propose de l'utiliser

² Règles régissant le comportement à adopter durant l'entraînement

comme outil scientifique. Ces différents travaux ont en commun de ne pas étudier principalement ce qui se passe pendant la pratique de l'aïkido, mais de considérer ses effets ou ses liens potentiels avec d'autres domaines. Ingalls (2003) quant à lui, par une approche phénoménologique, se propose d'étudier les thèmes que les jeunes aikidokas perçoivent comme centraux dans l'aïkido et identifie le soi, les relations, et le fait de prendre part à une communauté. Il se focalise donc sur l'aïkido en s'intéressant aux représentations des jeunes.

Si tous ces travaux soulèvent des questions intéressantes, je prendrai pour ma part un angle d'approche quelque peu différent en me concentrant sur l'activité de l'aïkido, et en tentant de rendre compte de ce que les aikidokas font et comment ils le font, autrement dit d'étudier les processus en jeu dans la réalisation de l'activité, plutôt que de prendre comme centre du questionnement les effets sur l'individu, des liens à d'autres activités ou encore les représentations. Il serait probablement très intéressant de mettre ensuite en lien la compréhension de ces processus par exemple avec les travaux sur ce que l'aïkido peut éventuellement apporter dans d'autres activités, mais cela dépasse le cadre de mon travail. Quelques travaux mettent cependant en évidence des aspects plus directement intéressants pour le présent travail dans la mesure où ils nous permettent de mieux comprendre certaines dimensions de l'entraînement, du contexte, ou de l'aïkido en lui-même. Duprez et Barbut (2007) ont ainsi montré que le choix du partenaire, bien qu'il ne soit pas réglementé par les règles d'étiquette, ne doit rien au hasard, mais est influencé d'une part par l'homophilie, d'autre part par les connaissances développées lors de précédentes rencontres. Ce qui me paraît intéressant est la mise en évidence que les relations entre aikidoka dépassent en général le moment même de la technique, elles s'inscrivent dans une temporalité plus large. De plus, ce travail permet potentiellement d'envisager les aikidokas comme acteurs actifs dans le choix du partenaire. Gaudin (2009) quant à lui met en évidence que les pratiques de combats codifiés, qui regroupent les arts martiaux tels que l'aïkido, ont évolué vers une euphémisation de la violence et une codification de plus en plus importante. Il remet en cause l'idée que ces activités seraient préservées des dynamiques du monde actuel, en mettant en évidence comment des logiques politiques, marchandes et pédagogiques les ont transformées au fil du temps. Ceci nous rappelle que l'aïkido se pratique dans un cadre particulier, mais que ce cadre s'inscrit lui-même dans un contexte plus large et qu'il n'en est pas indépendant : le cadre du cadre, pour reprendre les termes de Zittoun et Perret-Clermont (2009).

Finalement, Chignol (2007) s'est intéressé à la pratique de l'aïkido sous l'angle de la motivation et du développement global des individus (en entendant notamment par là la vie professionnelle et familiale). Il identifie quatre dimensions jouant un rôle dans l'aspect développemental de l'aïkido : les dimensions rituelles, cognitivo-affectives, motivationnelles et langagières. En s'appuyant principalement sur les travaux de Vygotski, il a développé l'idée que l'aïkido peut être considéré comme un langage dont les unités de base sont les techniques, tout comme les mots sont les unités de base de la pensée verbale. Il met au centre de cette comparaison la dimension signifiante de la technique d'aïkido, qu'il décrit comme un langage non-verbal. Ce langage permet au pratiquant d'aïkido de s'exprimer et de communiquer avec autrui. Comme nous le verrons par la suite, je partagerai l'idée de Chignol que cette activité est médiatisée, en ce sens mon travail peut être vu comme une prolongation de sa proposition. En revanche, la question que j'aborderai se focalise sur des aspects quelques peu différents. Si Chignol s'intéresse à ce qui permet un développement global de l'individu, mon questionnement central est axé sur la possibilité d'élaborer un comportement créatif dans une situation particulière qui comporte passablement de contraintes, et comment ceci se produit dans l'interaction.

5. Cadre théorique

5.1 La créativité

Après avoir exposé ma problématique, posé mon approche globale et présenté brièvement mon objet d'étude ainsi que quelques travaux sur ce sujet, je vais maintenant aborder le cadre théorique que j'ai utilisé pour analyser mes données. Les questionnements qui furent à la base de mon mémoire - comment, dans le cadre de l'aïkido, des individus, en interaction avec des partenaires, agissent, s'adaptent, trouvent des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, créent de nouvelles techniques - m'ont incité à me tourner du côté des travaux sur la créativité et l'imagination. Les travaux sur la créativité me semblent amener des éléments pertinents d'une part car l'aïkido est défini comme un art (martial) et que de nombreux travaux sur la créativité s'intéressent à des pratiques dites artistiques. Je m'attendais donc à y trouver des processus similaires dans une certaine mesure. D'autre part, et ce fut l'élément central dans mon intérêt pour ces théories, la notion de nouveauté est considérée comme centrale dans la définition de la créativité, et l'adaptation à la nouveauté de la situation fait partie des éléments qui m'intriguent, sans ignorer cependant la question d'une certaine maîtrise et de l'acquisition de savoirs et de techniques, également abordée par les travaux sur la créativité. Par ailleurs, la notion de création touche à l'action dans et sur le monde extérieur.

5.1.1 La créativité vue par la psychologie

La créativité est une notion peu claire et cependant très répandue qui apparaît actuellement un peu partout comme une injonction : il faut être créatif, faire preuve de créativité (Craft, 2003). Cet engouement n'épargne pas le champ de la psychologie et les travaux touchant à la créativité se sont multipliés ces dernières années (Kaufman & Sternberg, 2010). Cependant, si l'on y regarde de plus près, on constate que fréquemment ces travaux sont orientés par un souci d'innovation : dans la préface du *Cambridge Handbook of Creativity* (Kaufman & Sternberg, 2010) par exemple on trouve essentiellement des situations liées à l'innovation. La question se pose alors : quel type de créativité voulons-nous explorer, mieux comprendre ? Qu'est-ce que nous entendons par créativité ? Craft (2003) met en garde contre cette créativité imprégnée de néo-libéralisme selon laquelle il faudrait produire toujours plus, innover toujours plus rapidement, ceci permettant de maintenir la croissance économique. Ce n'est pas là le type d'enjeu qui m'intéresse ici, et l'approche de la psychologie socio-culturelle me paraît offrir une alternative valable tant sur le plan scientifique que sur le plan éthique. Les enjeux centraux s'orientent alors vers l'exploration des possibilités de développement de l'être humain dans la société. Cependant, afin de me situer dans ce vaste champ, je vais dans un premier temps aborder brièvement les grandes questions qui traversent les théories actuelles sur la créativité.

Runco et Pagnani (2011) nous proposent un tour de la question de la créativité en psychologie. Ils relèvent quatre axes principaux sur lesquels se sont penchés les différents chercheurs : la personne créative, le processus, le produit et la pression de l'environnement. Les travaux sur la personne créative s'intéressent aux traits de personnalité des personnes considérées comme créatives et ont conduit à établir une liste de caractéristiques (originalité, indépendance, humour, etc.) semblant aller de pair avec ou favorisant la créativité (Runco & Pagnani, 2011). Cependant ce type d'approche est questionnable au niveau de sa validité (que signifie une personnalité originale ? Est-ce vraiment une catégorie scientifique ? Les problématiques soulevées par l'utilisation de catégories sociales sont notamment discutées par Gillespie, Howarth et Cornish (2012)) et risque de nous mener dans une perspective développementale fermant plus de portes qu'elle n'en ouvre, dans la mesure où ce type de catégories semble en effet nous inviter à penser en termes de développement potentiel plutôt qu'en termes de développement virtuel (Kontopodis, 2012). Par ailleurs, ces éventuelles caractéristiques ne permettent pas vraiment d'éclairer la question qui m'intéresse ici, dans la mesure

où savoir si une personne est originale ou a de l'humour ne me permet pas vraiment de décrire ce qu'elle fait et comment elle le fait.

La recherche sur les processus créatifs a principalement conduit à étudier la résolution de problèmes et à mesurer le « divergent thinking », mais également la motivation et les facteurs du passé des individus. Ces travaux ont conduit à repérer un certain nombre d'éléments qui semblent favoriser la créativité, on parle alors de créativité potentielle (Runco & Pagnani, 2011). Cependant, du côté de la motivation et des facteurs du passé nous ne trouvons pas vraiment d'outils pour comprendre et décrire ce qui se passe durant une activité créative, un moment de créativité. Par ailleurs, toutes ces approches se focalisent sur les aspects plutôt cognitifs et rationnels, et ne semblent pas tenir compte du vécu global de la personne, du niveau affectif, de la question de la signification et du but de l'activité pour l'individu en question, alors que Vygotski (notamment 1933/1985) met en évidence à quel point ces éléments jouent un rôle dans toute activité de l'individu, et déconseille ce type de découpage des phénomènes, comme nous l'avons vu ci-dessus.

Un troisième champ d'étude s'intéresse aux produits de la créativité. Comme le soulèvent les auteurs, ce champ présente le désavantage de laisser de côté toutes les formes de créativités qui n'engendrent pas un produit, telles que le jeu des enfants ou la créativité quotidienne. En revanche il présente selon ces auteurs l'avantage de permettre une évaluation objective de la créativité, tant que celle-ci n'est pas soumise à une reconnaissance sociale (Runco & Pagnani, 2011). Cependant, divers auteurs mettent en évidence que toute créativité ou tout produit créatif l'est en fonction d'une construction sociale qui le désigne ou reconnaît comme tel (Csikszentmihalyi & Rich, 2006 ; Glăveanu, 2011a). Nous reviendrons sur cette question ci-dessous.

Le quatrième groupe de travaux est nommé « the creative press », que je traduirai ici par la pression créative. Ces travaux s'intéressent aux pressions qui « influencent les personnes créatives ou le processus créatif » (Runco & Pagnani, 2011, p. 67, ma traduction). Se référant à Csikszentmihalyi et Rich (2006), les auteurs parlent d'une interaction entre individu et environnement, et divers facteurs sont identifiés comme exerçant des pressions significatives sur le processus créatif : l'environnement physique, les parents, l'école, l'environnement de travail, la tradition culturelle et le milieu historique (Runco & Pagnani, 2011). Cependant l'individu et son environnement y sont présentés comme deux éléments radicalement distincts, bien qu'en interaction, et les pressions sont perçues comme des variables qui influencent, orientent, favorisent ou inhibent le processus créatif, qui reste cependant quelque chose de distinct. L'approche socio-culturelle va plus loin dans sa compréhension du rapport individu – environnement (notamment Vygotski, 1930-1935/1978, 1934/1994). En mettant en évidence comment le social et le culturel non seulement influencent et orientent, mais aussi constituent le processus créatif, elle permet une compréhension plus fine de ce processus, alors que les travaux évoqués ci-dessus ne donnent pas vraiment d'informations sur le processus en lui-même.

Ce rapide tour d'horizon aura permis, je l'espère, de soulever un certain nombre d'aspects et de questions à observer en choisissant d'utiliser le terme de créativité, ainsi que de donner un avant-goût des intérêts de l'approche socio-culturelle, dans laquelle nous nous plongerons de manière plus détaillée ci-dessous, tout en puisant également chez un ou deux auteurs proposant des éléments intéressants sans strictement s'inscrire dans cette approche. Cependant, avant d'aborder les propositions de cette approche, je tenterai d'amener quelques éléments pour répondre à la mise en garde de Craft (2003) concernant ce qu'on pourrait appeler un culte de la créativité.

5.1.2 Les enjeux de la créativité

Nous avons déjà soulevé que la notion de créativité peut être problématisée dans la mesure où elle renverrait à une idéologie économique basée sur la productivité et l'innovation (Craft, 2003). On pourrait également se demander dans quelle mesure cet intérêt pour la créativité n'est pas également lié à ce qu'Ehrenberg (1991) dénonce comme le « culte de la performance ». Pourquoi utiliser ce terme, alors que ces enjeux-là ne m'intéressent pas ? Parce que d'autres travaux s'intéressent à la créativité dans ce qu'elle permet en termes de développement de l'individu (par exemple Csikszentmihalyi, 2004 ; Giglio & Perret-Clermont, 2009 ; Glăveanu, submitted ; Winnicott, 1970, 1975) et dans ce qu'elle permet au niveau de la société (par exemple Csikszentmihalyi & Rich, 2006 ; Glăveanu, 2010a ; Vygotski, 1930/2011).

Csikszentmihalyi et Rich (2006) se sont intéressés à un petit nombre de personnes considérées comme particulièrement créatives telles que des écrivains, des sportifs de l'extrême ou des scientifiques pour proposer la notion d'« expérience optimale », qui est caractérisée par ce qu'ils nomment l'état de flux. Csikszentmihalyi (2004) cherche à démocratiser l'accès à cette expérience, qui permet selon lui d'augmenter le bonheur. L'état de flux est défini comme un état de conscience particulier, caractérisé notamment par une concentration élevée, un oubli de soi, le changement dans la perception du temps, l'absence de peur. L'état de flux est « comme une sensation de facilité évidente mêlée à un état de conscience suraigu » (Csikszentmihalyi & Rich, 2006, p. 147). Ces caractéristiques ont été identifiées à partir des témoignages des personnes dites créatives, qui entrent en état de flux lors de moments considérés comme particulièrement créatifs. Cependant, cet état n'est pas réservé à certaines personnes ni à certaines activités, ce qui ouvre la possibilité que chacun y accède (Csikszentmihalyi, 2004). Si certains aspects de sa proposition, notamment sa conception de la conscience et sa proposition du bonheur comme but de la vie humaine, peuvent être discutés, les travaux de Csikszentmihalyi présentent l'intérêt de « démocratiser » la créativité et d'y voir des intérêts liés au développement de l'individu et de la société. Ses écrits présentent peut-être plus d'intérêt pour nous lorsqu'il s'intéresse aux liens entre état de flux et complexification de la personnalité, la notion de complexification pouvant être considérée comme un indicateur de développement (Van Geert, 2003).

Winnicott (1970, 1975) également affirme que vivre de manière créative n'est pas réservé à une petite partie de l'humanité que seraient les artistes. Au contraire, tout un chacun devrait vivre créativement, il s'agit selon cet auteur d'une caractéristique essentielle de la santé mentale. Le début de son texte « Vivre créativement » (1970) nous livre les ingrédients essentiels de sa conception de la créativité :

Quelle que soit la définition à laquelle on parviendra, elle devra de toute façon inclure l'idée que la vie vaut la peine d'être vécue selon que la créativité fait ou ne fait pas partie de l'expérience vécue de l'individu. Pour être créateur, l'individu doit exister et sentir qu'il existe : ce n'est pas un sentiment conscient, c'est simplement une base à partir de laquelle il agit. La créativité, c'est donc le « faire » qui dérive de l'« être ». (Winnicott, 1970, p.43)

Selon Winnicott, il n'existe pas deux catégories, créatif vs non-créatif, mais chacun se situe quelque part entre ces deux extrêmes, ce qui laisse la possibilité de se déplacer sur ce continuum, autrement dit de se développer et d'atteindre une plus grande créativité. On peut faire une expérience de créativité dans n'importe quelle activité, et il donne l'exemple de cuire des saucisses ou regarder sa montre ! Ce qui importe n'est pas tant ce qui est fait ni le résultat, mais la manière de le faire, l'expérience vécue subjectivement. La citation de Winnicott ci-dessus établit un lien fort entre créativité et attitude face à la vie. D'un côté, une vie créative est une vie qui vaut la peine d'être vécue ; de l'autre côté, une vie sans créativité est liée à l'idée de soumission. « Par vie créatrice, j'entends le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou par réaction au monde qui

empiète sur nous ; j'entends le fait de poser sur les choses un regard toujours neuf » (Winnicott, 1970, p.45). Nous trouvons donc ici une idée de nouveauté, mais elle présente la particularité d'être localisée dans le rapport de l'individu au monde, plutôt que dans le monde extérieur ou dans un produit. Par ailleurs, cette attitude globale par rapport à la vie et au monde est liée à la question de la confiance. « Quand on se surprend soi-même, on est créatif et on s'aperçoit qu'on peut faire confiance à cette originalité qu'on a en soi » (Winnicott, 1970, p.57).

Dans le même ordre d'idée de remettre la créativité au cœur de la vie quotidienne, plutôt que de la considérer comme exceptionnelle, Glăveanu (submitted) argumente que la créativité, plutôt qu'un processus, est « une qualité de l'action humaine, qui capture sa flexibilité, sa nature intersubjective, et sa valeur à la fois pour soi et autrui » (Glăveanu, submitted, p.5, ma traduction). Cette qualité, d'un point de vue socio-culturel, est caractérisée par la reconnaissance de la distinction entre soi et autrui, entre passé, présent et futur, et entre signe et objet. En situation de non-créativité, l'une de ces distinctions (ou plusieurs) est niée, perdant ainsi la pluralité de l'expérience humaine et mettant en péril les possibilités de développement de l'individu (Glăveanu, submitted).

Ces différents auteurs montrent qu'on peut utiliser la notion de créativité en se souciant de la qualité du vécu et du développement humain, sans entrer dans une logique de productivité économique. Notons encore que malgré ces nombreux travaux sur la créativité, l'étude de l'art et des expériences artistiques reste un domaine négligé en psychologie du développement, qui semble avoir été victime d'un « biais rationalistique » (John-Steiner et al., 2010, p.3, ma traduction). Selon Zittoun et de Saint-Laurent (2015), les travaux sur la créativité en lien avec la psychologie du développement se heurtent à deux grandes difficultés : d'une part la diversité des définitions de créativité et de développement, d'autre part l'aspect normatif de la créativité, c'est-à-dire le fait que les chercheurs considèrent généralement la créativité comme un bien, sans expliciter cependant en quoi exactement cela le serait. Je vais à présent continuer à puiser dans les travaux socio-culturels sur la créativité afin de tenter de mieux saisir ce qu'on peut entendre par là, et expliciter comment je l'utiliserai dans mon travail.

5.1.3 Une approche socio-culturelle de la créativité

J'ai jusqu'à présent parlé de créativité sans définir ce que j'entends par ce terme, or il est important de définir plus clairement ce dont on parle. Glăveanu (2011a) s'attaque à une vision essentialiste, qui considérerait que la créativité est quelque chose d'objectif, qu'on pourrait identifier selon certains critères universaux et intemporels, qu'il existerait dans l'absolu des personnes ou des choses créatives. Il met au contraire en évidence que ce qui est considéré comme créatif dans une société, une communauté, un cadre particulier, l'est par construction sociale, ce qui signifie que la créativité est toujours relative. « Nothing is creative because it just *is* creative. There is always a factor of subjective reception and social agreement involved » (Glăveanu, 2011a, p. 113). C'est la même idée qui est exprimée par Csikszentmihalyi (2006) lorsqu'il met en évidence que le milieu valide ou non les créations d'un individu. Cependant, cela ne doit pas nous mener à abandonner ce terme, mais à s'en servir de manière informée en tenant compte du cadre et contexte particulier de l'activité à laquelle on se réfère (Glăveanu, 2011a). Par ailleurs, la créativité n'est pas un cas isolé en ce sens, et des chercheurs s'emploient à déconstruire l'image essentialiste que l'on tend traditionnellement à avoir de certains autres phénomènes tels que la culture ou la religion (par exemple Ghorashi, 2010 ; Gillespie, Howart & Cornish, 2012 ; Holtz, Dahinden & Wagner, 2013). En ce qui concerne justement les religions, Woodhead (2011) identifie un même défi pour le chercheur qui se trouve face à une diversité de définitions, et propose d'abandonner la recherche d'une définition ultime, universelle et intemporelle, ce qui vu l'aspect construit et évolutif du concept relève de l'utopie, mais d'être

conscient et critique face à ces diverses définitions afin de faire le meilleur choix en fonction de la recherche en cours.

Rather than responding to criticisms of the concept of religion by abandoning the term, the starting-point of this paper is the belief that it is more fruitful for scholars of religion to become critically aware of the scope, variety and contingency of the term and its uses - and so better able to justify and critique their own conceptual choices. (Woodhead, 2011, p. 138)

De plus, étant donné la nature construite et évolutive de tout concept, il est naturel que celui-ci évolue en fonction de la recherche en cours, du sujet abordé, de la méthodologie, de la posture épistémologique. « Our concepts are necessary to direct our focus and our research, but our research must constantly reshape and revise our concepts » (Woodhead, 2011, p. 138). Ainsi, dans une posture épistémologique pragmatique prônant des choix de recherche en fonction de ce qu'ils permettent de faire plutôt que dans une visée de recherche de Vérité (Cornish & Gillespie, 2009), je vais tenter d'identifier ce que nous entendrons par créativité, afin que cette notion soit utile et pertinente dans le cadre de ce travail.

On peut identifier un consensus large, du moins dans nos sociétés occidentales, autour des idées d'utilité et de nouveauté pour définir la créativité. Quelque chose est considéré comme créatif s'il est à la fois nouveau et utile (Glăveanu, 2011a). L'utilité peut être traduite par la valorisation ou la valeur attribuée ; on pourrait également dire qu'il s'agit d'un comportement considéré comme particulièrement adapté à une situation. Elle est relative à un domaine particulier, dans le sens qu'un comportement ou un produit sera évalué comme créatif dans un cadre particulier, selon des critères spécifiques et socialement construits (Csikszentmihalyi & Rich, 2006; Glăveanu, 2011a). Un des aspects qui sera donc à examiner dans le cadre de ce travail sont les critères qui définiront un comportement valorisé dans l'aïkido. En ce qui concerne l'aspect de nouveauté, la perspective développementale de la psychologie socio-culturelle pointe sur un certain degré de nouveauté inhérent à toute situation de par l'irréversibilité du temps (Vygotski, 1934/1994 ; Zittoun, 2012). La question sera donc plutôt d'examiner si et comment le comportement prendra en compte et sera adapté à cette nouveauté incessante (Glăveanu, submitted ; Winnicott, 1970). Pour ce faire, je m'appuierai sur le modèle créativité habituelle – improvisation – innovation proposé par Glăveanu (2012), modèle que je vais aborder ci-dessous.

On oppose habituellement la créativité, sous-tendue par l'idée de nouveauté et de rupture, et l'habitude, considérée comme une répétition ; cependant cette opposition peut être questionnée. D'une part, les habitudes sont loin d'être des réflexes ne nécessitant aucune pensée, aucune adaptation et aucune créativité. Au contraire, dans la vie quotidienne, les habitudes sont sans cesse confrontées à de petites nouveautés, de petits changements, qui impliquent une adaptation. D'autre part, la créativité comme une nouveauté absolue, une innovation se détachant radicalement du passé est un mythe (Glăveanu, 2012). Au contraire, la créativité est toujours basée sur et nourrie par des éléments existants (Glăveanu, 2010a, 2011a; Tanggaard, 2013). Glăveanu (2012) nous propose en conséquence un modèle combinant un haut niveau d'action habituelle et un haut niveau d'expression créative, combinaison qui s'exprime dans ce qu'on appelle la « maîtrise » d'une activité. Il propose ensuite une distinction entre créativité habituelle, improvisation et innovation. Cette distinction me sera utile pour mieux définir ce que je considère comme créatif, pourquoi j'y regroupe des situations qui peuvent a priori sembler très différentes, ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue.

La créativité habituelle est définie comme « the creativity intrinsic to habitual action » (Glăveanu, 2012, p. 86), c'est-à-dire la créativité inhérente à la vie quotidienne permettant de gérer la nouveauté, sans

qu'il y ait spécifiquement de difficulté rencontrée ou d'intention d'être créatif ou de faire quelque chose de nouveau. La créativité improvisationnelle se distingue de la créativité habituelle car elle est suscitée par la rencontre d'une difficulté ou d'un obstacle qui interrompt le déroulement habituel de l'activité. Finalement, Glăveanu propose d'utiliser la notion d'innovation lorsqu'il y a une intention de répondre à une difficulté par une réponse nouvelle. L'auteur insiste sur le fait que les trois types de créativité sont ancrés dans les habitudes. Plus précisément, l'innovation est un cas particulier de l'improvisation, qui est elle-même un cas particulier de créativité habituelle, c'est pourquoi le modèle les présente comme imbriqués. Par ailleurs, il n'y a pas de distinction claire et nette entre les différents types, et ils peuvent être parfois difficiles à différencier. Il n'y a pas un type de créativité qui aurait intrinsèquement plus de valeur qu'un autre, par exemple ce n'est pas parce qu'il y a intention d'innover que le résultat aurait plus de valeur ou même serait forcément plus créatif que dans une situation de créativité habituelle.

Inventive creativity is not by any means portrayed in this context as an inherently superior type of creativity (reproducing a common bias in both scientific theory and lay thinking on the topic) since, as we argued before, extremely valuable creations can come out of habitual and/or improvisational processes alone. The intention to create doesn't guarantee the quality of the work, and its absence doesn't make the outcome any less creative (especially since creativity itself is a matter of social agreement; Glăveanu, 2011). (Glăveanu, 2012, p. 87).

Cette affirmation de la créativité comme ancrée dans les habitudes rejoint les travaux de Piaget (1936) qui montrent que l'accommodation (aspect de nouveauté dans le comportement) n'est possible que parce qu'elle s'appuie sur, et s'ancre dans, l'assimilation. J'aborderai ces notions plus amplement dans la partie concernant le corps et l'action. Par ailleurs, en affirmant le caractère créatif que peuvent prendre les habitudes les plus quotidiennes, Glăveanu fait également écho aux travaux de Winnicott abordés ci-dessus.

Notons encore qu'en accord avec sa perspective générale, la psychologie socio-culturelle met en évidence les dimensions socio-culturelles de tout processus créatif, qui se construit dans et par un univers socio-culturel situé, à l'aide d'outils et d'artefacts existants (par exemple Glăveanu, 2010a ; Tanggaard, 2013), cependant j'explorerai ces aspects de manière plus approfondie à travers les théories sur l'imagination, que nous allons aborder à présent.

5.2 L'imagination

Ce sont avant tout les processus de prise de distance permettant de sortir de réponses réflexes et ainsi d'ouvrir, en les imaginant, de nouvelles possibilités, qui m'ont incitée à me tourner du côté des travaux sur l'imagination. Finalement de nombreuses autres dimensions de l'imagination telle qu'elle a été abordée par la psychologie socio-culturelle sont progressivement apparues comme pertinentes au fil de ma démarche abductive. Les théories sur l'imagination furent utiles de manière complémentaire à celles sur la créativité, car elles proposent une approche plus focalisée sur les processus intrapsychiques.

5.2.1 L'imagination selon Vygotski

Dans cette partie sur l'imagination, je m'intéresserai en premier lieu aux travaux de Vygotski, avant de me tourner vers des modèles plus récents qui me serviront par la suite d'outils d'analyse. On peut se poser la question de savoir pourquoi s'intéresser à l'imagination pour une activité autant « concrète » que l'aïkido. Nous nous sommes intéressés jusqu'ici à la notion de créativité qui semble être un outil intéressant pour aborder la problématique de ce mémoire. Or, imagination et créativité peuvent être considérées comme deux aspects d'un même phénomène, l'imagination étant au cœur de la créativité

(John-Steiner et al., 2010; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Vygotski utilise les deux termes : imagination et créativité, ainsi que la notion de « fantasy ». L'extrait suivant devrait nous permettre de mieux saisir l'articulation entre ces termes. Précisons que dans l'ensemble du texte dont le passage est extrait, les termes fantaisie et imagination semblent utilisés comme synonymes.

Adolescent fantasy appears creative when it is compared with children's fantasy, but by no means can it be considered productive in comparison with adult fantasy. This is because the creative character does not become an inherent part of it until adolescence. This explains why it has a rudimentary character and does not represent a full-scaled creativity. (Vygotski, 1931/1991, p.22)

Ce passage nous indique qu'à l'âge adulte, fantaisie (donc imagination dans la mesure où il est utilisé en synonyme) et créativité se rejoignent. Pour la suite, je préférerai le terme d'imagination pour exposer les idées de Vygotski, car lui-même semblait accorder une préférence à ce terme-là.

Qu'est-ce que l'imagination selon Vygotski ? « Le fondement même de l'activité que nous nommons « imagination » consiste dans l'introduction de quelque chose de nouveau dans nos impressions » (Vygotski, 1930/2011, p. 155). Il y a donc l'idée d'une nouveauté, et celle-ci n'est pas une simple combinaison accidentelle d'éléments déjà existants telle que l'expliquerait la psychologie associationniste. L'imagination s'appuie sur la mémoire, mais la nouveauté est spécifique à l'imagination. Avec cette idée, on constate déjà un point commun avec ce que nous avons vu plus tôt sur la créativité. En s'opposant à une perception de l'imagination comme une combinaison accidentelle, Vygotski permet de laisser la porte ouverte à l'intentionnalité dans l'imagination, c'est-à-dire d'orienter son imagination dans un but bien précis. Ainsi l'imagination peut servir des buts et des motivations, elle peut être orientée selon les besoins et envies des individus, « l'activité d'imagination peut être une forme d'activité intentionnelle (...). L'imagination a un caractère fortement orienté car, du début à la fin, elle est dirigée vers l'objectif précis poursuivi par le sujet » (Vygotski, 1930/2011, p.173).

Vygotski s'oppose à l'idée que l'imagination serait quelque chose de primitif, de non-élaboré. Dans cette perspective critiquée par Vygotski, l'imagination serait une activité gouvernée entièrement par le plaisir, apparaissant principalement chez le petit enfant, puis cédant progressivement la place à une pensée réaliste, plus développée et plus mature. Cette imagination serait sans but, sans motivation, non-verbale et non-communicable. Vygotski argumente que si l'imagination était quelque chose d'aussi primitif et peu élaboré, on devrait le retrouver chez les animaux, or ce n'est pas le cas (Vygotski, 1930/2011). Il tient au contraire à montrer que l'imagination est une fonction qui se développe et n'atteint sa forme élaborée qu'à l'âge adulte, l'adolescence étant un passage-clé, « we can observe that by becoming more abstract, rather than poorer, the adolescent's fantasy is enriched compared with that of child » (Vygotski, 1931/1991, p. 21). Le développement de l'imagination est intimement lié à celui du langage, « le langage libère l'enfant de ses impressions immédiates concernant un objet » (Vygotski, 1930/2011, p.171) et cette libération est nécessaire au processus d'imagination. « Imagination is a new psychological process for the child; it is not present in the consciousness of the very young child, is totally absent in animals, and represents a specifically human form of conscious activity » (Vygotski, 1930-1935/1978, p. 93).

L'imagination présente deux facettes : l'une est liée aux émotions, l'autre est liée à la vie intellectuelle. Si la première semble présente dans la fantaisie dès l'enfance, la seconde facette dépend du développement de la pensée conceptuelle, d'où un développement de l'imagination, car le développement de cette seconde facette se fera jusqu'à l'âge adulte. C'est seulement à l'adolescence

que ce lien va se former. Par la mise en évidence de cette seconde facette, Vygotski prend position contre une opposition entre pensée intellectuelle ou conceptuelle, et imagination. Selon ce point de vue l'imagination serait essentiellement visuelle, constituée d'images et caractérisée par une pensée concrète. Au contraire, dit Vygotski, ce qui caractérise une fonction d'imagination développée est la présence de concepts, d'éléments de pensée abstraite. « One essential characteristic of adolescence is the rapprochement between fantasy and thinking, and the imagination beginning to rely on concepts. But this rapprochement does not signify complete absorption of fantasy by thinking » (Vygotski, 1931/1991, p.14). Cependant, si le rapprochement se fait bien à l'adolescence, la coopération entre les deux fonctions sera fructueuse seulement à l'âge adulte. Notons bien qu'il s'agit d'une collaboration ; la pensée conceptuelle que Vygotski nomme aussi pensée réaliste est nécessaire à l'imagination, mais l'inverse est vrai aussi : « l'imagination est un élément nécessaire, absolument indispensable à la pensée réaliste » (Vygotski, 1930/2011, p. 179). De plus, l'imagination implique à la fois pensée et émotions. La facette liée aux émotions est généralement plus reconnue, ce qui explique qu'on considère, à tort, l'imagination des enfants comme plus riche que celle des adultes. En fait, la part jouée par les émotions est simplement plus grande.

The truth of the basic thesis, that children's fantasy is considerably more impoverished than the fantasy of adolescents, and that it is only because of its greater susceptibility to emotional arousal, the intensity of experience and the absence of critical judgement, that it occupies a more prominent place in the child's behaviour, can be ascertained. (Vygotski, 1931/1991, p. 21)

Dans le processus d'imagination, émotions et pensée sont en interaction, les émotions vont par exemple influencer les pensées, donc ce qui est imaginé, et cela va en retour susciter des émotions. Vygotski met ainsi en évidence une particularité de l'imagination : même lorsqu'elle est utilisée pour vivre une expérience seulement intérieure (par exemple imaginer un événement très heureux), bien qu'elle ne soit pas réelle dans le sens que l'événement n'a pas eu lieu, les émotions vécues seront bien réelles.

Vygotski nous indique également le rôle important joué par l'imagination pour l'humain, ce à quoi elle est utile. Il procède en fait par la négative, en mettant en évidence des situations pathologiques dans lesquelles les individus démontrent une absence d'imagination qui les empêche de dépasser les conditions de la situation dans laquelle ils se trouvent, d'imaginer quelque chose qui n'est pas dans cette situation ou qui y est contraire.

We can even say that the behaviour observed in these patients strikes us, above all, by the fact that it is not free. The person cannot do something which is not directly motivated by an actual situation. What appears to be beyond his ability is to create a situation or to modify it in such a way as to become free of the immediate influence of external and internal stimuli. (Vygotski, 1931/1991, p. 3)

Ainsi l'imagination permet de se libérer des déterminismes à la fois externes et internes, d'ouvrir de nouvelles possibilités. Cette capacité de plus en plus importante à se libérer de la réalité immédiate permettra en retour une meilleure connaissance de cette réalité. « Une pénétration plus profonde de la réalité demande que la conscience de la réalité parvienne à une relation plus libre par rapport aux éléments de cette réalité. (...) Le résultat est que les processus au travers desquels se réalise la connaissance de la réalité deviennent de plus en plus complexes et de plus en plus riches » (Vygotski, 1930/2011, p. 180).

Je finirai cette partie consacrée au point de vue vygotskien sur l'imagination en relevant l'importance de considérer le retour à la réalité, c'est-à-dire que le processus d'imagination part de quelque chose de concret (une situation, un problème, etc.), passe par une phase d'abstraction pour ensuite retourner au concret en y amenant la nouveauté produite par le processus d'imagination.

From our point of view, imagination is a creative transforming activity which moves from one form of concreteness to another. But the mere movement from a given concrete form to a newly created form of it and the very feasibility of a creative construction, is only possible with the help of abstraction. So abstraction is incorporated into the process of imagination as an indispensable constituent part, but it does not form its centre. (Vygotski, 1931/1991, p.25)

Ceci s'oppose à la vision de l'imagination comme une rêverie inutile qu'on utiliserait uniquement pour son propre plaisir, et est lié à la question soulevée plus haut de l'intentionnalité et du but dans le processus d'imagination. L'imagination permet de faire, et c'est ce qu'elle permet de faire concrètement qui est l'aspect central du processus (Vygotski, 1931/1991). Cet aspect est exploré par Moran (2010) qui utilise le terme *commitment* pour désigner l'intention de l'individu de contribuer à son environnement, en d'autres termes l'engagement de l'individu vers un but sur le long terme.

Nous avons donc maintenant une image un peu plus précise des différentes facettes de l'imagination selon Vygotski. Il s'agit d'un processus de prise de distance de la réalité immédiate, qui interagit avec d'autres formes de pensée telles que la pensée rationnelle, et dans lequel émotion et pensée sont impliquées. Le mouvement global du processus part de la réalité, s'en distance, et y revient en amenant un aspect de nouveauté qui est plus qu'un simple assemblage d'éléments existants. Ce mouvement peut être orienté par un but et des intentions, et est particulièrement intéressant dans ce qu'il permet de faire au moment du retour à la réalité. L'imagination se développe progressivement jusqu'à l'âge adulte, est spécifique à l'être humain et permet de se libérer de formes d'actions déterminées par l'environnement immédiat et les stimuli internes.

Il faut encore ajouter à cela que l'idée d'imagination incarnée (*embodied imagination*) n'est pas étrangère à Vygotski dans la mesure où il considère le jeu comme « an interactive social form of embodied imagination » (John-Steiner et al., 2010, p. 11 ; en se référant à Vygotski, 1930-1935/1978). De plus, Vygotski affirme que l'imagination naît de l'action, donc de l'activité corporelle de l'enfant dans et sur son environnement : « Like all functions of consciousness, it [imagination] originally arises from action » (Vygotski, 1930-1935/1978, p. 93). Ainsi, si a priori il peut paraître étrange de mobiliser la notion d'imagination pour mieux comprendre un art martial, nous pouvons voir maintenant que la perspective vygotskienne met en évidence que l'imagination n'est pas détachée ni des situations concrètes d'action, ni du vécu corporel. Nous allons maintenant nous intéresser à un modèle actuel, basé sur cette perspective, qui servira d'outil d'analyse pour ce travail.

5.2.2 L'imagination selon Zittoun

Les travaux de Zittoun sur l'imagination, s'inscrivant dans la continuité de Vygotski, proposent des outils qui me permettront de saisir plus en détail ce processus d'imagination. Zittoun a développé différents aspects dans ses travaux, je vais maintenant présenter ceux qui me paraissent les plus utiles en fonction de ma problématique et de mes données. Je commencerai cependant par un aspect qui touche plutôt aux enjeux du processus, ce que l'imagination permet de faire, plus précisément son rôle potentiel dans la trajectoire de l'individu et dans sa subjectivation.

L'approche de la psychologie culturelle met une grande emphase sur les aspects sociaux et culturels qui orientent, nourrissent, contraignent, constituent et provoquent l'imagination. Cependant, les travaux de Zittoun (2012, in press ; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015) montrent qu'il est possible de ne

pas perdre de vue l'individu dans sa subjectivité, c'est-à-dire son unicité. Selon ces travaux, la subjectivité se manifeste notamment dans les trajectoires de vie et se construit par et à travers des éléments culturels et sociaux. Elle implique une prise de distance par rapport à soi-même, aux autres et au monde, et donc une possibilité de sortir des déterminismes personnels et sociaux (Zittoun, 2012). L'imagination joue un rôle central dans cette subjectivation car elle permet potentiellement d'orienter la trajectoire de manière unique (Zittoun, in press). Ainsi l'imagination joue un rôle clé dans l'élaboration des trajectoires de vie, et permet ce que Zittoun et de Saint-Laurent (2015) appellent la *life-creativity*, la créativité dans l'élaboration de sa trajectoire de vie. Ces travaux mettent en évidence que l'imagination joue un rôle dans des aspects très concrets de la vie (qui s'inscrivent dans une réalité matérielle et sociale), et rejoignent mes intérêts dans la mesure où ils s'intéressent au tracé d'un chemin unique dans une situation nouvelle. En ce sens ces travaux sont également une exploration de ce qui s'oppose à l'automatisme ou la réaction déterminée. « Life-creativity is thus the contrary to automatism, or constrained repetition » (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015, p. 3).

Pour comprendre comment les individus parviennent à élaborer une réponse unique et nouvelle à une situation, je me tourne donc à présent vers les processus d'imagination. Une définition de l'imagination proposée par Zittoun (in press) est celle d'un mouvement de ce qui est (« as is ») vers un mouvement de ce qui pourrait être ou ce qui n'est pas, « comme si » (« as if »). Cette tension entre une représentation de ce qui est et une imagination de ce qui n'est pas est particulièrement intéressante lorsqu'on parle de développement, car elle constitue une tension entre la continuité et le changement (Zittoun & Cerchia, 2013). L'imagination peut notamment se manifester à travers l'élaboration de futurs alternatifs : la personne s'imagine son futur et peut en imaginer plusieurs scénarios, ce qui lui permet d'anticiper des ruptures, mais également d'orienter son action vers un futur désiré. Mais imaginer des alternatives peut aussi se faire au présent et permettre ainsi à la personne d'évaluer et examiner son présent. De même cela peut concerner le passé, sous forme par exemple de regrets ou de remords (Zittoun, in press). Ces alternatives sont donc ce qui n'a pas été, ce qui n'est pas, ou ce qui n'est pas encore. Zittoun montre également comment des *personal life philosophies* (PLP), c'est-à-dire une compréhension-sentiment très globale et partiellement inconsciente de la vie, une espèce d'attitude fondamentale par rapport à la vie, naissent des processus sémiotiques et de l'imagination, et en retour contraignent et guident ces processus (Zittoun, in press). Ceci n'est pas sans rappeler l'importance que met Winnicott sur l'attitude par rapport à la vie qui est liée à une vie créative, et qu'il exprime sous l'idée que la vie vaut ou non la peine d'être vécue (Winnicott, 1970).

Pour tenter de mieux saisir ce processus qu'est l'imagination, Zittoun et Cerchia (2013) proposent de la représenter sous forme de *loop* : globalement, quelque chose provoque un décollement de la réalité, l'individu part donc dans un processus imaginaire dont la durée est variable. Ce loop est nourri de divers éléments mais également soumis à des contraintes et limites, et finalement l'individu, à la fin du loop, retourne à la réalité de l'ici-maintenant. Idéalement, ce loop permet d'enrichir le vécu dans l'ici-maintenant (Zittoun & Cerchia, 2013).

Zittoun et Cerchia (2013) proposent d'aborder ce loop à travers quatre questions : ce qui le déclenche, ce qui le nourrit, les processus impliqués et ce qu'il permet de faire. Dans la discussion de leur texte ils soulèvent également la question de savoir ce qui le contraint et ce qui le favorise. Concernant le premier aspect, ce qui provoque ou déclenche le loop, plusieurs auteurs s'accordent pour identifier qu'il s'agit d'un décalage, un trou (Pelaprat & Cole, 2011), une disjonction (Zittoun & Cerchia, 2013), bref un non-ajustement entre ce que nous percevons du monde extérieur et notre compréhension actuelle de celui-ci. Ce non-ajustement est lié à l'évolution incessante de chacun de ces deux aspects (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Cependant ce non-ajustement peut être présenté comme une

faiblesse ou comme une opportunité, comme subi ou comme recherché activement. Zittoun et Cerchia (2013) proposent la synthèse suivante:

The rupture that triggers imagination might be passively experienced or looked for, seen as a weakness or as an occasion for some process to happen. In all cases, it seems triggered by a temporary disjunction or misfit between the given of one's experience of the world. (Zittoun & Cerchia, 2013, p. 309)

Une seconde question est celle des processus psychiques qui constituent le loop. L'imagination implique une prise de distance à l'aide de signes, c'est-à-dire des processus sémiotiques (Vygotski, 1930/2011 ; Zittoun, in press). Comme nous l'avons vu ci-dessus, Vygotski met en avant la complexité des processus d'imagination, qui ne peuvent ni se réduire à un processus opposé au raisonnement, ni au contraire à une forme de raisonnement (Zittoun & Cerchia, 2013). L'imagination intègre des éléments de raisonnement sans pour autant s'y limiter, et en retour le raisonnement n'est possible que parce qu'il intègre une certaine dose d'imagination (Vygotski, 1930/2011). De plus, émotions et cognition y sont engagées (Vygotski, 1930/2011 ; Zittoun & Cerchia, 2013). Sur ce point, nous rejoignons un questionnement plus large sur les rapports entre émotions et pensée ; plutôt que de les envisager comme strictement opposées, l'approche socio-culturelle les envisage comme liées (Salvatore & Zittoun, 2011), comme deux aspects du psychisme qui devraient idéalement se développer en interaction (Santiago-Delefosse, 2002 ; Vygotski, 2003).

Un troisième aspect intéressant concernant ce loop est de savoir ce qui le nourrit. En opposition avec l'idée qu'on se fait généralement de l'imagination comme quelque chose de très personnel et individuel, la psychologie socio-culturelle met en évidence que l'imagination est nourrie d'éléments socio-culturels. D'une part, il s'agit d'une activité sémiotique, c'est-à-dire que les signes en constituent en quelque sorte la matière (Zittoun, in press), et les signes sont des artefacts sociaux progressivement intériorisés par l'enfant (Vygotski, 1930-1935/1978). D'autre part, les individus se laissent guider dans et guident leur imagination par des artefacts tels que des œuvres d'arts, de la littérature, diverses ressources culturelles, qu'ils peuvent mobiliser activement (Zittoun, 2013 ; Zittoun & Cerchia, 2013). Une autre manière de décrire cette « nourriture » socio-culturelle est d'approcher l'imagination sous l'angle du dialogisme : le loop imaginaire fait résonner et dialoguer les voix de divers « autres » (Zittoun, 2013).

Une quatrième question concerne ce que le loop imaginaire permet de faire. Contrairement à des approches qui voient avant tout dans l'imagination une réparation de cette disjonction entre l'individu et le monde, Zittoun et Cerchia (2013) insistent sur l'enrichissement que représente le loop d'imagination, considérant l'imagination comme une expansion de l'expérience. L'imagination permet de voir la réalité présente de manière plus riche (Zittoun & Cerchia, 2013), de donner sens au vécu (Zittoun, 2013) mais également, par l'exploration d'autres réalités alternatives, d'orienter sa trajectoire de vie (Zittoun, in press ; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Ainsi, l'imagination n'est pas seulement intéressante dans ce qu'elle permet de penser ou de voir, mais également dans ce qu'elle permet de faire (Vygotski, 1930/2011). Elle peut aussi avoir comme rôle non seulement de créer des possibles alternatifs, mais également de les évaluer en les explorant par l'imagination. Elle permet d'explorer ses propres désirs et de questionner les attentes sociales, mettant ainsi en œuvre un dialogue entre les attentes sociales et les besoins de l'individu de donner sens à ce qu'il vit (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). En ce sens, les auteurs rejoignent la manière dont Winnicott (1970 ; 1975) conçoit la créativité, c'est-à-dire comme située dans un espace entre l'individu et le monde, ou plus exactement un espace reliant l'individu et le monde, appelé espace transitionnel.

Finalement, on peut également se demander ce qui permet à ces loops de se déployer ou ce qui au contraire les entrave. D'une part, l'approche dialogique met en évidence que des dialogues réels dans lesquels la personne est reconnue semblent être une condition à l'émergence de l'espace interne nécessaire à ce type de processus. D'autre part, ces loops nécessitent un certain cadre, du temps et un minimum de sécurité, conditions que Perret-Clermont (2004) décrit sous le terme de *thinking spaces*, espaces de pensée (Zittoun, 2013). De plus, les aspects socio-culturels, en jouant un rôle essentiel dans tout le processus, le limitent et le contraignent également. Si l'imagination est nourrie, guidée, façonnée par le socio-culturel, cela signifie également qu'elle ne peut s'éloigner radicalement de l'univers constitué par l'environnement socio-culturel, elle ne peut fabriquer quelque chose de radicalement neuf, qui ne s'appuierait pas sur des éléments existants. Cette notion de limite de l'imaginaire a été explorée par Crapanzano (2004), qui utilise le terme d'*imaginative horizons*, proposant de voir notre imaginaire comme relatif à un arrière-pays (culturel) ; ce qui se situe au-delà de cet arrière-pays échappe à notre imagination. Par ailleurs, certaines imaginations sont plus ou moins tolérées, méprisées ou valorisées par la société, ce qui aura également un impact sur le processus (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015).

Parallèlement, on peut étudier les mouvements effectués durant le loop d'imagination à l'aide de balises ou axes, afin de s'en donner une représentation plus détaillée. Zittoun (2013) propose les trois axes suivants : l'axe temporel passé – présent – futur, l'axe du degré de généralité et l'axe du degré de fiction. Les trois axes se croisent en formant un point nommé ici – maintenant, qui représente le vécu de l'individu d'une situation particulière (axe particulier – général) présente (axe temporel) et qui est (axe réalité – fiction). Quelque chose va donc provoquer un décollement de l'individu de cet ici-maintenant, et il effectuera une trajectoire imaginaire pouvant être représentée comme allant dans différentes directions le long de ces trois axes. L'axe temporel est exploité lorsque l'imagination se dirige vers le passé, par exemple pour penser à des moments vécus avec une personne actuellement décédée qui constitue un modèle pour le comportement à adopter dans le présent (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015), ou lorsque le loop s'oriente vers le futur, en imaginant ce qui pourrait arriver (Zittoun, in press). L'axe particulier – général est exploité lorsque la personne explore des idées générales qui lui permettent potentiellement de donner sens à son vécu dans une situation particulière, par exemple lorsqu'une personne fait référence à des idées philosophiques sur le bien et le mal alors qu'elle expérimente les conséquences de la guerre (Zittoun, 2013). Enfin, l'imagination peut également se développer le long de l'axe de la fiction, lorsqu'elle va explorer des situations plus ou moins éloignées de la réalité présente, de ce qui est, imaginant ce qui pourrait être. La jeune fille qui se projette dans un futur imaginaire où elle s' imagine être une journaliste vivant de nombreuses aventures est par exemple engagée sur cet axe (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015).

Je retiendrai donc de ces travaux l'idée générale du loop pour exprimer le mouvement de prise de distance de l'imagination, les différentes questions qui permettent de mettre en évidence les divers aspects du processus (ce qui le déclenche, ce qui le nourrit, les processus impliqués, ce qu'il permet de faire, ce qui le favorise et le contraint) ainsi que les trois axes qui permettent de mieux décrire les différentes trajectoires du loop.

5.3 Réalités multiples et sphères de sens

L'étude de cas proposée par Zittoun et de Saint-Laurent (2015) me mène à aborder encore quelques questions liées à la distinction entre réalité et imagination. Cette étude de cas s'intéresse à la trajectoire de vie d'une jeune fille et au rôle de l'imagination dans cette trajectoire. Le dernier exemple présenté dans leur texte est le voyage que fait cette fille au Maroc auprès de Touaregs, expérience qui constitue une sorte de réalité alternative à la réalité quotidienne en Suisse. Cette réalité alternative

peut être décrite comme un loop similaire au loop imaginaire, à la différence que ce loop prend place dans la réalité physique, matérielle et temporelle de notre monde. Globalement, toute cette étude de cas met en évidence un enchevêtrement important entre exploration de possibilités alternatives, relecture du passé et processus de faire sens au sein de loops complètement imaginaires (qui ne se réalisent pas dans le monde matériel socialement partagé) et par l'exploration de diverses sphères d'expériences bien réelles – prenant place par le corps dans le monde matériel et en relation avec d'autres humains (fréquentation de certains groupes de personnes, voyage en Afrique septentrionale, etc.).

On pourrait imaginer que la notion de sphères d'expériences, qui sont des domaines qu'une personne est amenée à expérimenter et qui constituent une sorte d'unité dans son expérience, pourrait être utile ici. « A sphere of experience designates a configuration of experiences, activities, representations and feelings, recurrently occurring in a given social (material and symbolic) setting – it is one of the various regular, stabilized patterns of experience in which a person is likely to engage on a regular basis » (Zittoun, in press, p. 3). On pourrait se demander dans quelle mesure cette notion de sphère d'expérience permet de rendre compte de ces différentes réalités expérimentées. Cependant la notion de régularité mise en évidence par la définition semble faire défaut à l'exemple du voyage au Maroc, et ne nous éclaire par ailleurs pas quant au rapport à la réalité de ces loops, ce qui me pousse à me tourner vers un autre auteur.

La question qui se pose ici est au fond de savoir ce qu'on appelle réalité et ce qu'on nomme fiction, si on peut les opposer strictement, et comment elles sont vécues par les individus. Zittoun (2013) se base sur une opposition entre « what is » et « what could be » ; ce qui est (réalité) et ce qui pourrait être (fiction), l'expérience fictionnelle se jouant sur un mode « comme si » (*as if*). Mais le fait qu'elle mette ces deux catégories en tension sur un axe plutôt que de les présenter comme deux entités distinctes invite à s'intéresser aux différents degrés de fiction qu'il peut y avoir. Si on compare une situation dans laquelle, assis sur un canapé, on s'imagine confectionner un gâteau au chocolat, et une situation dans laquelle on fabrique réellement ce gâteau, la différence semble évidente. En revanche, si on pense à un participant à un jeu de rôle « grandeur nature » incarnant un chevalier dans une forêt investie pour l'occasion par des dizaines de participants, il s'agit bien sûr de fiction : la personne ne risque pas sa vie à chaque instant, on fait « comme si » cette forêt était un champ de bataille, « comme si » certaines personnes étaient des adversaires, « comme si » on était au Moyen-Age. Et pourtant, l'action se déroule physiquement et matériellement dans un environnement bien réel. Je propose ici que nous nous attardions quelque peu sur ce rapport à la réalité, ceci à l'aide de Schuetz, qui s'est intéressé à la manière dont les humains attribuent du sens à leurs expériences (Zittoun & Gillespie, in press).

Schuetz (1945) part de William James pour explorer le rapport de l'humain à la réalité. James (1899/2007) propose de définir comme réel ce à quoi nous avons une relation, ce qui suscite notre intérêt. La réalité tire son origine dans la subjectivité, et il n'existe pas une réalité, mais une multitude de « sous-univers », tels que par exemple le monde sensible et physique, le monde de la science ou le monde de la religion (James, 1899/2007). Ces différents mondes présentent diverses caractéristiques ; le monde de la vie quotidienne par exemple est caractérisé par l'intersubjectivité, le fait qu'il existait avant que nous y arrivions, et notre rapport à ce monde est celui d'une attitude pragmatique, c'est-à-dire que dans ce sous-univers « world (...) is something that we have to modify by our actions or that modifies our actions » (Schuetz, 1945, p. 534).

Ces différents sous-univers impliquent différents états de tension de la conscience, et Schütz utilise le terme d'*attention à la vie* pour désigner le principe régulateur de la tension. En fait, il s'agit de ce qui, subjectivement et dans un certain univers, est pertinent pour nous, et qui va orienter le flux de la

pensée et les actions. L'attention à la vie « defines the realm of our world which is relevant to us » (Schuetz, 1945, p. 537). Ainsi, dans le monde de la vie quotidienne par exemple, le monde physique et l'action incarnée sont des éléments pertinents. Dans le monde du rêve en revanche ces éléments ne le sont pas ou beaucoup moins. Parce que la subjectivité et non des caractéristiques ontologiques définissent ces différents monde, Schuetz propose de les nommer sphères finies de sens³ plutôt que sous-univers. Les expériences suscitant un certain type de style cognitif sont regroupées dans une même sphère de sens, et ces différentes expériences ont la caractéristique d'être compatibles entre elles. Les différentes dimensions qui définissent un style cognitif sont :

1. la tension de la conscience : les éléments du monde pertinents dans notre expérience
2. une *epoché* spécifique : *epoché* est un terme emprunté à la phénoménologie et réfère ici à la suspension du doute que le monde que l'on expérimente n'est pas réel. Dans une expérience imaginaire par exemple, on suspend durant un moment le doute que ce monde imaginaire n'est pas réel.
3. Une forme de spontanéité, c'est-à-dire une manière d'agir : *overt* (plutôt de l'ordre de l'action) ou *covert* (plutôt de l'ordre de la pensée), guidée ou non par une intention, significative ou non (dans le sens qu'on y revient dans une attitude réflexive)
4. Une manière de s'expérimenter soi-même, de se ressentir soi-même
5. Une forme de socialité : le monde inter- et intra-personnel sont-ils investis et comment ?
6. Une temporalité : comment l'expérience subjective du temps et le temps mesuré socialement s'articulent-ils ?

Tant que nous expérimentons une de ces sphères, nous l'expérimentons comme réelle et pouvons l'appeler réalité. C'est lorsque l'on vit une autre sphère que la première devient irréelle (Schuetz, 1945). Par exemple, tant que nous sommes en train de rêvasser, nous sommes réellement, selon cette définition, un super-héros, un aventurier ou un moine bouddhiste. C'est lorsque l'on sort de la rêverie pour retourner par exemple dans la sphère de la vie quotidienne que l'on considère que c'est n'est qu'une rêverie, que c'est irréel. Certains mondes dominent les autres, le monde de l'agir dans un environnement physique en interaction avec les autres, caractéristique de la sphère de la vie quotidienne, prend une place dominante simplement dans la mesure où notre survie en dépend. Schuetz qualifie cette sphère de réalité primordiale (*paramount reality* - Schuetz, 1945, p. 549).

Etant donné que Schuetz donne l'exemple de l'imagination comme une sphère de sens différente, nous pouvons considérer les loops imaginaires de Zittoun comme un loop dans la réalité de la sphère de sens de l'imagination, et donc une prise de distance, un décollement par rapport à la réalité de la sphère de sens primordiale qu'est la vie quotidienne. Ce que Zittoun nomme « ici-maintenant » peut en conséquence être compris comme l'ici-maintenant de la réalité primordiale. Ceci nous permettra de réfléchir à ce qu'on peut concevoir comme la réalité dans la pratique de l'aïkido, et comment les aikidokas se comportent par rapport à cette réalité.

5.4 Corps et action

Après avoir rassemblé différents éléments issus des travaux sur la créativité et l'imagination, qui me serviront de base pour analyser les processus mis en œuvre durant la pratique de l'aïkido, il reste encore à aborder la question de l'action et du corps. Les travaux que nous avons vus jusqu'ici ne nous permettent pas vraiment de prendre en compte cet aspect : le corps n'en est pas a priori exclu, mais il n'est pas vraiment présent non plus, en particulier lorsque l'on parle d'imagination. Par rapport à la

³ Je reprends la traduction de *finite provinces of meaning* utilisée dans Schütz, 2009.

créativité, cette activité présente aussi la spécificité par rapport à d'autres de produire une création éphémère et incarnée.

Le corps en mouvement tient une place prépondérante dans l'aïkido. On peut considérer la question du corps en psychologie comme un aspect de la problématique de la matérialité, problématique qui apparaît actuellement comme un champ de réflexion important en psychologie, et qui semble avoir été sous-estimé (Iannaccone, 2013). Dans le cas de l'aïkido, étant donné qu'il s'agit d'une activité physique, il me paraît important de tenir compte de ce que font les aikidokas avec et par leur corps. Plus globalement, une bonne raison de s'intéresser au corps dans les recherches en psychologie est que « all psychological characteristics are incarnated and habitually organized. Deeprooted practices, needs, and emotions are anchored in the body and often only to a limited extent accessible to reflexion. A cognitive viewpoint, therefore, is too limited for empirical research » (Belzen, 2010, p.163). Belzen propose donc de considérer le corps lorsque sa prise en compte permet une meilleure compréhension du phénomène étudié. Cependant ce qu'on entend par le corps ne va pas de soi en psychologie. Je puiserai d'abord dans les travaux de Piaget pour dénicher quelques notions permettant de parler de l'action et de ce qui structure l'action. Sans partir dans les détails de l'apprentissage des mouvements, j'ai besoin d'éléments permettant la description de la production d'un comportement adapté à la situation. Piaget (1936), avec sa notion d'adaptation basée sur un équilibre dynamique entre accommodation et assimilation, offre des outils qui me semblent utiles et pertinents dans le cas présent. De plus, mon souci dans ce travail est d'éclairer la possibilité d'une certaine prise de distance par rapport à une réaction strictement déterminée par l'environnement immédiat. Or c'est bien ce type de développement que décrit Piaget lorsqu'il montre comment l'enfant passe d'une réaction réflexe à une action intelligente.

J'aborderai ensuite quelques questionnements actuels à propos du corps en sciences sociales et en psychologie, et m'intéresserai en particulier à des approches socio-culturelles du corps. Je tenterai de définir comment je considère le corps dans le cadre de ce travail, en examinant les dimensions sociales et culturelles de celui-ci, ainsi que la question du rapport entre corps et signification.

5.4.1 Schème sensori-moteur: l'adaptation à la situation

Dans *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), Piaget s'intéresse à la production d'un comportement adapté à une situation, un comportement intelligent étant défini comme un comportement adapté. Bien que Piaget s'intéresse au développement de l'enfant et que nous parlons ici d'adultes, ce qui implique quelques spécificités, la principale étant que les adultes ont déjà développé la représentation et la pensée, alors qu'elles ne sont pas encore développées chez l'enfant ou sont en cours de développement, je puiserai dans ces travaux car 1) le jeu d'équilibre entre accommodation et assimilation est considéré comme un principe du développement qui ne s'applique pas uniquement aux premiers stades de développement, et 2) car Piaget précise bien que lors d'un passage à un nouveau stade, les modes de fonctionnement propres aux stades précédents ne disparaissent pas mais sont intégrés dans le stade suivant. Les descriptions, analyses et finalement le modèle que Piaget proposent sont complexes et très détaillés, et il m'est impossible de reprendre tous les éléments ici. Je vais donc sélectionner les éléments qui me semblent utiles pour le présent travail.

La notion centrale que j'utiliserai sera celle de schème. Piaget utilise cette notion pour décrire une structure interne à l'individu qui organise l'action ou la pensée. Un exemple est le schème de préhension : il s'agit de l'ensemble des actions accomplies pour saisir un objet. Il s'agit là d'un exemple de schème sensori-moteur qui peut être mis en œuvre sans qu'il y ait représentation. Il existe également des schèmes de pensée qui peuvent être mis en œuvre sans qu'il y ait une action physique du corps. Un aspect central est que ces schèmes permettent l'action sur le monde. Leur mise en œuvre

naît de et se déroule dans l'interaction entre un individu et son environnement, par exemple une situation particulière ou un objet. Un schème présente une certaine unité qui le rend identifiable. Il ne s'agit en revanche pas d'entités statiques : les schèmes se développent et évoluent. Cette évolution est complexe et ne peut se résumer par une simple addition de nouveaux schèmes qui viendraient se superposer aux schèmes existants. En plus de l'apparition de nouveaux schèmes, on peut voir des schèmes se développer en s'affinant : si le schème de préhension est au départ un mouvement un peu grossier qui sera toujours le même peu importe l'objet à saisir, il va par la suite se complexifier pour s'adapter en fonction de l'objet et de la situation. De plus il y a également un développement au niveau inter-schèmes, les schèmes se combinant progressivement ce qui permet une action plus efficace. Ainsi le schème de préhension va par exemple à un certain stade se coordonner avec d'autres schèmes tels que la vision. De cette évolution intra- et inter-schèmes naîtra la représentation. Si dans les premiers stades du développement, rien ne permet d'inférer qu'il y ait représentation, la naissance de celle-ci ouvre la porte à un changement important dans la mesure où elle permet d'effectuer mentalement une action (donc sans agir dans le monde physique), donc d'anticiper ce qui pourrait se produire, et l'action peut ainsi être guidée par cette anticipation plutôt que de fonctionner uniquement par essais sur le monde physique. Selon Piaget, il y a une certaine continuité entre action et pensée, et non opposition. La pensée naît de l'action et l'évolution vers la pensée formelle ne signifie pas la disparition des fonctionnements antérieurs (Piaget, 1936).

Deux mécanismes complémentaires participent à l'évolution des schèmes, il s'agit de l'accommodation et de l'assimilation. Tous deux doivent être conçus dans le rapport individu – monde extérieur. On parle d'assimilation lorsqu'un schème est mis en œuvre, « répété » si l'on veut, selon son organisation actuelle. On observe par exemple l'assimilation lorsqu'un même schème est appliqué à de nombreux objets sans qu'il y ait modification du schème malgré les différences entre les objets. Lorsqu'il y a accommodation en revanche, il y a une modification du schème en fonction de l'objet rencontré. Le schème tel qu'il a été mis en œuvre n'a pas permis d'atteindre l'effet attendu, et ce décalage entre ce qui a été provoqué par la mise en œuvre du schème et l'intention de l'individu en le réalisant peut engendrer une réorganisation du schème pour qu'il puisse permettre une action adaptée dans la situation rencontrée. Selon Piaget, l'assimilation est à la base de l'accommodation, c'est-à-dire qu'il y a assimilation d'un schème avant qu'il ne puisse y avoir accommodation. Un comportement adapté à une situation et à une intention résulte d'un équilibre entre assimilation et accommodation : d'une part le comportement se base sur des schèmes assimilés antérieurement, d'autre part la spécificité de la situation demande une part d'accommodation, ce qui implique également une certaine perception de la nouveauté de la situation. Cet équilibre n'est jamais définitivement atteint, au contraire il s'agit d'un équilibre dynamique, sans cesse remis en jeu par la nouveauté des situations rencontrées et l'évolution des schèmes, et ce dynamisme va engendrer un développement des schèmes (Piaget, 1936).

Ces quelques notions de Piaget me semblent être de bons outils pour éclairer la pratique de l'aïkido. Il y a des mouvements, des techniques « standards » qui sont répétés, assimilés, qui forment une sorte de répertoire qui permettront d'agir face à une situation. On pourrait dans ce cas parler de schèmes appris ou d'habitudes. Parallèlement l'aïkidoka va mobiliser ce répertoire dans des situations variées, ce qui va engendrer une accommodation de ces schèmes lorsqu'il rencontrera des difficultés à les appliquer. L'aïkidoka devra progressivement apprendre de nouveaux schèmes, par exemple de nouveaux déplacements des pieds, les affiner et différencier, par exemple faire ce même déplacement mais selon des angles différents, et combiner différents schèmes, par exemple effectuer ce schème de déplacement en même temps qu'un mouvement avec les mains.

Les travaux de Piaget sont utiles car ils permettent de décrire et rendre compte des actions, et ceci sans les opposer à la pensée. Ils mettent en lumière ces actions sous un regard développemental, en les considérant dans un équilibre dynamique entre accommodation et assimilation, dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Cependant avec Piaget nous n'avons pas encore réellement abordé la question du corps comme un corps vécu dans un univers socio-culturel historiquement situé. Strauss et Quinn (1997) tentent d'utiliser le schème piagétien pour lier culture et signification, mais en se basant sur une approche connexionniste marquée par la métaphore de l'ordinateur ils réduisent la signification à des processus cognitifs de « processing » et de « networking » d'information et proposent une vision appauvrie des processus psychologiques en jeu (Bruner, 1990 ; Iannaccone, 2013). Nous allons donc nous tourner vers d'autres auteurs pour considérer les dimensions socio-culturelles du corps.

5.4.2 Un corps social et culturel

Les débats actuels sur le corps en sciences sociales et en psychologie portent sur comment le définir, quelle place lui accorder, car si a priori le corps semble quelque chose de clairement défini et identifiable, en s'y penchant d'un peu plus près on constate rapidement qu'il échappe à une définition simple et unanime (voir notamment Kitabgi & Hanifi, 2003; Stam, 1998a; Turner, 1991). Stam (1998b) retrace les principales manières dont la psychologie a considéré le corps durant le 20^e siècle, qui sont intimement liées aux deux métaphores principales qui ont servi de base à la discipline : l'organisme et le système. L'organisme est un corps organisé constitué de différentes parties connectées et interdépendantes, que l'on peut décrire en termes de réflexes, d'énergie, de stimuli et de réponses. Le langage est emprunté à la physiologie et l'approche dominante est le béhaviorisme. L'auteur formule différentes critiques à cette métaphore. Il reproche notamment à ce corps d'être très abstrait ; c'est un corps mécanisé, dans un souci de quantification et d'élimination de la subjectivité. En fait, le problème selon Stam n'est pas de considérer le corps comme un organisme, mais de n'avoir pas considéré cet organisme de manière sérieuse et de l'avoir mécanisé. La métaphore du système est quant à elle liée à l'échange d'information et à la cybernétique. La circulation de l'information est ainsi devenue la question centrale en psychologie. Le corps est devenu, selon l'expression de l'auteur, « [a] sexless hull of the robomind, the complex machinery of information systems brought to its highest level of abstraction » (Stam, 1998b, p. 4). Finalement, un troisième courant s'articule autour de la notion d'*embodiment*. Stam dénonce une vision très individualiste du corps, autour des notions de choix et d'identité (qu'elle soit personnelle ou collective, autour des catégories de genre, de race et de religion) et met en garde contre une vision du corps psychologisé autour des notions de discours, de désir, de style, et qui oublie ses dimensions sociales et matérielles. « Whereas psychology splits and compartmentalizes the body into functions that deny the embodied nature of psychological life and experience, so can an individualistic language of « bodies in discourse » deny the crucial manner in which the body is already and always social in its expressions and impressions » (Stam, 1998b, p.5). Le défi est de parvenir à considérer le corps comme à la fois sujet et objet, individuel et social, à la frontière entre soi et autrui. Il s'agit également de le capter dans sa réalité psychologique, sans le réduire à la question phénoménologique de la perception, ni comme une source de désirs abstraits (Stam, 1998b). Sampson (1998) quant à lui affirme que l'un des aspects les plus importants qui a été négligé à la fois par les approches cognitivistes et par le constructionisme social est l'aspect incarné (*embodied character*) de l'expérience de l'individu. Il distingue l'*embodiment* et le corps-objet (*object-body*), c'est-à-dire le corps tel qu'il est perçu de l'extérieur, qui lui a bien été pris en compte par les différentes approches. L'exception la plus importante semble être la phénoménologie qui distingue le corps tel qu'il est perçu extérieurement et le corps vécu par l'individu. Sampson reproche cependant à la phénoménologie de considérer l'expérience corporelle comme évidente et de ne pas voir les

aspects historiques, sociaux et culturels de cette expérience. Cet auteur met en évidence l'aspect incarné de toute entreprise humaine.

Le corps est traditionnellement associé à plusieurs dichotomies : la dichotomie corps – esprit (Johnson, 2007), individu – social (Belzen, 2010), et nature - culture (Kitabgi & Hanifi, 2003). On constate actuellement un travail de déconstruction de ces dichotomies. En effet, différents auteurs s'attachent à mettre en lumière que le corps est à la fois individuel, social et culturel (voir par exemple Mauss, 1960 ; Niewöhner & Kontopodis, 2011 ; Stam, 1998a).

Les travaux de Mauss (1960) sont une référence en sciences sociales lorsqu'il s'agit de mettre en évidence les aspects culturels du corps. Ses observations fines de certaines activités quotidiennes lui ont permis de mettre en évidence que les mouvements les plus simples et basiques de la vie quotidienne, marcher par exemple, ne sont pas « naturels » mais présentent des variations culturelles, autrement dit il met en lumière le « caractère culturellement relatif de l'utilisation quotidienne de notre corps » (Kitabgi & Hanifi, 2003, p.32). Cette idée que le corps intègre et donc exprime des éléments culturels, mais également sociaux, politiques, économiques et institutionnels a par la suite été développée par divers auteurs, comme par exemple Bourdieu ou Foucault (Kitabgi & Hanifi, 2003). Provenant de l'anthropologie et de la sociologie, elle a été introduite plus récemment en psychologie sous le terme d'*embodiment* (par exemple Belzen, 2010; Niewöhner & Kontopodis, 2011). Belzen (2010) par exemple, en étudiant des mouvements religieux, soulève que les humains s'inscrivent dans des communautés de pratiques d'une part au niveau du langage, d'autre part au niveau du corps, ces deux éléments s'entrelaçant. Pour expliquer l'importance du concept d'*embodiment*, il s'appuie sur la notion d'habitus de Bourdieu qui permet de considérer ensemble « what Westerns usually separate : body and discourse » (Belzen, 2010, p. 160). Il rejoint ainsi Sampson (1998) qui affirme que l'être humain est sociabilisé dans une communauté à la fois langagière et corporelle, et que ces deux aspects sont intrinsèquement liés et s'engendrent mutuellement (ce qu'on dit et comment – corporellement – on le dit). Toute la manière de bouger, de se tenir dans l'espace et par rapport à autrui est un discours incarné. « I'm not suggesting that we are in the world through language or through the body separately, but because language is in-self embodied even as the body is en-worded, we are in the world in a unified manner » (Sampson, 1998, p. 40). Ces notions permettent selon Belzen (2010) de dépasser la dichotomie traditionnelle entre individu et monde. Elles mettent en évidence la dimension sociale du corps, qui est imprégné de culture, de discours, de social et d'idéologies. Le Breton (1985) quant à lui a mis en évidence que ce ne sont pas uniquement notre posture, attitude et motricité qui se construisent sur et par le culturel et le social, mais également nos perceptions, nos expériences corporelles et le développement de certaines possibilités de notre corps.

L'expérience la plus minime du corps est enracinée dans le symbolisme d'une culture, soit qu'elle soit directement produite par cette dernière, soit qu'elle entre dans un système qui lui donne un sens. Chaque culture développe à travers ses symbolismes propres quelques-unes seulement des innombrables potentialités du corps. (Le Breton, 1985, p.73)

De manière dynamique, le corps ne va pas seulement être façonné dans sa manière de bouger par les pratiques et représentations, mais la dimension corporelle va également façonner la compréhension que l'individu a de lui-même et du monde (Sampson, 1998).

Le corps de l'individu est-il donc un réceptacle passif, une pâte à modeler progressivement formée par la culture dans laquelle il évolue ? Kitabgi et Hanifi (2003) nous mettent en garde contre cette vision car elle masque la dimension agitive que peut représenter l'investissement de son corps par une

personne. « The physical world is now defined in relation to social projects, cultural mores⁴, shared and contested meanings » (Radley, 1998, p.15). La réalité physique n'est donc pas seulement une réalité dans laquelle les êtres humains s'inscrivent et une base à partir de laquelle ils agissent, mais également une réalité qu'ils transforment par leurs actions. Radley (1998) ne s'intéresse pas tant au corps physique qu'à ce que le fait d'être des êtres incarnés permet de faire, et propose de considérer l'incarnation comme importante pour la psychologie car elle permet de symboliser, mettant ainsi cette notion au cœur de relations sociales. Le corps est donc considéré comme un moyen de communication et le regard d'autrui joue un rôle fondamental dans l'évolution et la construction de nouvelles conduites physiques. Cependant, cette communication, qualifiée d'expression, n'est pas un simple échange d'information. Elle se distingue ainsi de la notion de communication non-verbale, qui suppose un échange d'idées. L'expression ne se réduit pas à la dénotation et à la catégorisation, elle suppose une transformation du monde par action sur celui-ci. L'expression est l'affirmation d'un « way of life » d'une part, qui transcende la situation en elle-même, tout en étant un engagement d'un individu dans une situation particulière, et la manière de s'engager constituera une expérience spécifique et immédiate, tout ceci se faisant dans un certain cadre culturel. Par sa corporéité, l'individu ne se contente pas de s'inscrire dans des cadres ou settings, mais les transforme (Radley, 1998).

Globalement, on peut constater à travers les réflexions de ces différents auteurs un souci de considérer l'humain dans sa globalité qui rejoint les préoccupations de Vygotski (1933/1985) quant aux risques inhérents à un découpage excessif ou inapproprié du phénomène étudié. Par leurs travaux, ils montrent l'intérêt de considérer le corps dans ses dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles, s'attaquant sur différents points aux dichotomies traditionnelles présentées ci-dessus (p.30), en particulier les dichotomies individu – social et nature – culture. La notion de discours mobilisée par Belzen (2010), ainsi que les références au langage (Sampson, 1998) et à l'expression (Radley, 1998) s'inscrivent quant à elles dans les débats concernant la dichotomie corps – esprit. Ce dernier point renvoie à de nombreux débats actuels discutant les liens entre corps et signification.

5.4.3 Corps et signification

L'une des questions qui agite ce domaine est celle de la possibilité de comparaison entre mouvement et langage. Peterson Royce (1984) attire l'attention sur le risque de réduire le mouvement à un substitut de langage. Par l'exemple du mime et de la danse, elle affirme que réduire ces deux arts à un langage n'est pas leur rendre justice. En effet, le mouvement n'est pas un substitut au langage, il ne remplace pas le mot, car il n'est pas (ou pas seulement) dénotatif. Le mime « condense du sens » (Peterson Royce, 1984, p.16, ma traduction) et peut véhiculer de manière plus puissante certains types de sens ; la qualité même du langage corporel est différente. « Movement carries a variety of feelings, emotions, and meanings on many different levels. It is inappropriate to simplify what is in reality a very complex process by looking for meaning simply at the obvious level of "story line" or "narrative" » (Peterson Royce, 1984, p.23).

Cette question de sens et de signification par rapport au corps est complexe, et une réflexion approfondie m'est impossible dans le cadre de ce travail. Je vais cependant proposer un début de réflexion qui me permettra d'établir quelques repères généraux. Dans la mesure où la signification est considérée comme l'unité de base de la pensée verbale, la question de la signification et du corps est liée à la question du rapport entre corps et pensée, et entre corps et langage. La dichotomie

⁴ Définition de « mores » selon le dictionnaire Collins, consulté online (<http://www.collinsdictionary.com/>) le 04.08.2014 : « (*sociology*) the customs and conventions embodying the fundamental values of a group or society », autrement dit la manière dont les valeurs sont exprimées et véhiculées par des comportements. Ces valeurs et la manière dont elles s'expriment sont culturellement situées et construites.

traditionnelle entre corps et esprit (Johnson, 2007) tendrait à opposer corps et signification. Cependant, cette dichotomie semble actuellement remise en question par un certain nombre de travaux, proposant de ne pas concevoir le corps ou le monde physique en général comme obstacle à la pensée. Lakoff et Johnson (1980) notamment mettent en évidence l'ancrage des métaphores, éléments essentiels de la pensée, dans l'expérience du monde physique. C'est donc le corps, par son action, qui permet et façonne la pensée. Des travaux issus de la psychanalyse vont dans le même sens. Anzieu (1994) par exemple établit une continuité entre l'expérience du monde par la peau et les fonctions de la pensée. Dans la mesure où les affects sont considérés par la psychanalyse comme ancrées dans le vécu corporel, on peut également voir le travail de Salvatore et Zittoun (2011) qui mettent en évidence l'enracinement de la pensée dans des expériences affectives comme établissant un lien entre corporéité et pensée. Certains psychothérapeutes tentent également d'intégrer le vécu corporel dans leur travail, comme objet de réflexion pour le contre-transfert (Bernard, 2010) ou comme partie intégrante de la personne, donc à prendre en compte dans la démarche thérapeutique (Schmid Nichols, 2010). Le corps est alors perçu comme en étroite interaction avec le psychisme, formant un tout dynamique. Dans une perspective socio-culturelle, le travail de Gillespie et Zittoun (2013) permet de concevoir la signification comme ancrée dans l'expérience corporelle du monde, ceci sans perdre de vue le dynamisme de ces processus par la notion de mouvement, ainsi que les dimensions sociales et culturelles de cette expérience. Par ailleurs, la métaphore de l'épistémologie de la main (Brinkmann et Tanggaard, 2010), que nous avons abordée en début de texte, propose également l'idée d'un ancrage de la connaissance dans l'expérience physique et corporelle du monde, le « faire ». Cette proposition remet d'ailleurs en cause la hiérarchisation qui tend à considérer la pensée comme supérieure au corps et à l'action (Johnson, 2007) en la reconsidérant comme un moyen servant l'action.

What we call theory, thinking, and reflection are forms of human activity that are necessitated when your habits are disturbed and eventually break down. We are then forced to step back from our immediate engagement in the world and develop ideas, thoughts, and theories that must be tested in practice to see if they can solve the problem for us. This stepping back does not give us knowledge in itself, but is merely an instrumental moment in the process of inquiry, which ultimately results in giving us a better grasp of the world in a way that involves moving closer to things, rather than away from them. (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 245)

Si comme l'affirment ces auteurs, « we should only count something as knowledge if it enables us to make a fruitful difference to human experience » (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 245), alors des schèmes d'action sensori-moteurs peuvent potentiellement être considérés comme des connaissances. Finalement, cette idée de l'importance de l'action (du corps dans un monde physique) semble bien présente chez de nombreux auteurs qui se sont intéressés au développement cognitif, notamment Piaget que nous avons vu ci-dessus.

The starting point, in fact, is the conviction, based on the work of John Dewey, Susan and Nathan Isaacs, Jerome Bruner, and Jean Piaget, that the child is the principal agent in his own education and mental development. A child, that is to say, learns by doing – his doing, and no one else's. The child – or, for that matter, the adult – must create understanding for himself. He must actively invent and re-invent what he wants to understand. To know something is not merely to hear it or to see it but to act upon it. (Silberman, 1973, p.362)

Comme nous l'avons vu ci-dessus concernant la naissance de l'imagination, cette idée que l'action est la source et le déclencheur de la pensée n'est pas non plus étrangère à Vygotski.

Cette importance de l'action m'incite à soulever un dernier point quant au corps, qui reste implicite chez les auteurs mobilisés ci-dessus afin de mettre en évidence les dimensions sociales et culturelles du corps. Il s'agit du fait que le corps dont on parle ici, celui qui intègre et exprime des aspects sociaux et culturels et qui agit sur le monde qui l'entoure, est un corps en mouvement, en action. Peterson Royce (1984), dans son travail sur le mime et le ballet, met en évidence l'interprétation, le travail de faire sens et d'attribution de valeur qui se fait autour du mouvement du corps, et ceci de manière culturellement et historiquement située. Le corps qui m'intéresse dans mon travail est en mouvement, il bouge, évolue dans l'espace et dans le temps. Cet intérêt pour le corps en mouvement n'est pas sans lien avec les aspects méthodologiques de la tradition vygotskienne, qui considère que tout phénomène est intéressant, et même se révèle seulement par le changement, dans un processus, et c'est donc ainsi qu'il doit être étudié.

Je retiendrai ici que le corps participe à part entière à la dynamique entre l'individu et le monde, en intériorisant des manières de percevoir, de bouger et d'agir de son environnement socio-culturel, en les exprimant et en offrant la possibilité d'agir sur le monde de manière créative (exprimer un « way of life »), et il est potentiellement sujet à interprétation. Le corps peut donc être considéré comme social et culturel. Globalement, ces différents travaux mènent à considérer le corps dans ses dimensions socio-culturelles en interaction dynamique avec un environnement particulier, en accord avec les affirmations fondamentales de la psychologie socio-culturelle, ce qui nous offre en quelque sorte un nouveau moyen d'observer les dynamiques individu-environnement. Parallèlement je retiendrai les notions de schème et d'adaptation de Piaget qui permettent de rendre compte de l'action dans ses dimensions dynamiques et évolutives. Finalement, je serai également sensible à ne pas opposer a priori pensée et action ou représentation et corps, et tenterai d'observer comment ils s'agencent et éventuellement se combinent et interagissent dans mes données.

5.5 L'interaction

Pour conclure ce cadre théorique, un dernier élément qui me paraît important à aborder est celui de l'interaction, dans la mesure où l'aïkido est une activité généralement pratiquée avec un partenaire qui, par son comportement, aura un impact important sur le déroulement de l'action. Par définition, la technique d'aïkido permet de répondre à l'attaque d'un partenaire, et à agir sur celui-ci. Cependant la question de l'interaction est un domaine vaste en psychologie, et je ne chercherai pas ici à en faire le tour, mais je considérerai cette dimension dans la mesure où elle intervient dans ma question principale de la possibilité d'être créatif. Nous avons vu en début de ce travail que Doise (1982) conseille de ne pas se focaliser sur un seul niveau d'analyse. Le cadre théorique développé jusqu'à présent, bien qu'il n'ignore pas les autres niveaux en prenant en compte les dimensions sociales et culturelles, se focalise plutôt sur le niveau intra-individuel. Considérer également, à l'aide de notions spécifiques, le niveau interindividuel permet d'enrichir la lecture des données. Par ailleurs, j'ai proposé ci-dessus d'utiliser des notions piagésiennes pour parler de l'action de l'individu sur le monde qui l'entoure. Or, il faut prendre en compte que l'objet sur lequel l'aïkidoka agit est un être humain, ce pour quoi des notions traitant spécifiquement de la relation entre deux individus me semblent utiles. Un autre argument m'incitant à prendre en compte les dimensions interactives est la mise en évidence par Martin et Gillespie (2010) de l'importance de l'interaction dans le développement de la capacité de prise de distance et de l'agentivité, qui sont deux notions au cœur de ma problématique. Par l'expérimentation, dans l'interaction, de différents rôles, la personne explore différentes perspectives liées à ces rôles, et ces multiples perspectives favorisent la prise de distance. De manière similaire, toute la tradition de recherche socioconstructiviste développée à la suite de Piaget met en évidence le rôle potentiellement bénéfique des interactions sur les processus de prise de distance par la prise en compte de la perspective d'autrui (notamment Perret-Clermont, 1979). D'autres travaux ont exploité

cette même idée de la confrontation de points de vue divergeant en mettant évidence que celle-ci peut avoir un impact bénéfique sur la créativité de groupe (voir notamment Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008). Finalement et de manière plus globale, la perspective socio-culturelle attire l'attention sur l'importance du social dans le développement de l'individu (notamment Vygotski, 1930-1935/1978, Zittoun & Perret-Clermont, 2009), toute fonction mentale étant d'abord expérimentée socialement avant d'être intériorisée. Si cela ne signifie pas que cette expérimentation se produit exclusivement dans l'interaction avec un autre individu (les travaux de Zittoun par exemple sur les ressources symboliques mettent en évidence que le socio-culturel peut être véhiculé par des artefacts ; voir notamment Zittoun, 2007), les interactions sont une des ressources potentielles pour l'apprentissage et le développement, donc notamment pour développer des solutions à des problèmes ou des difficultés. Ne pas isoler l'individu de son environnement et donc ne pas ignorer le rôle des autres (présents ou intériorisés) est l'un des enjeux et apports majeurs de l'approche socio-culturelle et cet aspect est également soulevé dans les travaux socio-culturels sur la créativité (Glăveanu, 2010b), notamment à travers des réflexions sur la créativité collective (Glăveanu, 2011b).

Tous ces travaux m'incitent à considérer le niveau interindividuel. Cette question est cependant d'une telle richesse et complexité qu'elle pourrait facilement constituer la problématique d'un mémoire à elle seule. Je me vois donc obligée de limiter sa prise en compte dans le cadre de mon travail. Mon but ici est donc seulement d'avoir quelques points de repères pour l'observation des interactions dans mes données. Je m'appuierai pour cela sur quelques éléments développés par Stern (1981) car cet auteur présente l'intérêt d'avoir pris en compte les dimensions corporelles de l'interaction. Daniel Stern s'est intéressé aux relations et aux interactions entre la mère et son enfant. Il a développé une méthodologie particulièrement fine, passant par l'analyse de vidéos de moments d'interactions, visionnées au ralenti, voire image par image, afin de saisir en détail le déroulement de l'interaction, et comment les individus parviennent (ou non) à s'ajuster l'un à l'autre.

Stern, dans ses observations, tente de comprendre comment dans l'interaction la mère et l'enfant s'ajustent l'un à l'autre. Il met ainsi en évidence deux types de fonctionnement de la dyade. Le premier est de type « stimulus – réponse », le second est nommé « comportements programmés », et ce qui permet de distinguer les deux lors de l'observation est la dimension temporelle. Dans le premier cas, le temps de réaction entre ce qui est identifié comme un stimulus et ce qui est considéré comme une réponse ou réaction à ce stimulus est « long », c'est-à-dire assez long pour qu'on puisse considérer qu'il y ait eu un traitement de l'information reçue (le stimulus) et une réaction en fonction de cette information. Dans le second cas, les actions des deux individus sont temporellement si rapprochées, voire se chevauchent, et il est physiologiquement impossible de parler en terme de « stimulus – réponse ». Stern parle dans ce second cas de « programme mutuel » et compare ce qui se déroule à une danse : le déroulement global de l'interaction est connu des individus, ce qui permet un ajustement très fin et rapide. La rapidité des actions des boxeurs est un exemple de programme mutuel, où les personnes impliquées ne tentent pas de réagir à ce que fait l'adversaire (stimulus-réponse), car cela prendrait trop de temps, mais tentent d'anticiper ce qu'il fera en fonction de leur connaissance du programme mutuel afin d'agir en conséquence (Stern, 1981).

L'interaction est une oscillation constante entre ces deux types de fonctionnement. Stern compare également l'interaction à une symphonie : il y a un ou plusieurs thèmes récurrents qui permettent de se repérer dans la symphonie et d'anticiper en partie ce qui se passe, mais ce thème comporte ses variations, qui permettent d'introduire de la nouveauté et du changement tout en gardant quelques points de repère. Les comportements sont donc fonction de l'attente de ce que devrait être le comportement de l'autre, et de ce que le comportement de l'autre est réellement (Stern, 1981).

Nous retiendrons de cela que l'individu est capable d'un ajustement (ou adaptation, j'utiliserai les deux termes en synonymes) de son comportement extrêmement fin et rapide à un partenaire, et que c'est l'anticipation, basée sur la connaissance d'un programme mutuel, qui permet la rapidité de cet ajustement.

6. Méthode

Brinkmann (2012b) propose de concevoir la recherche qualitative comme un artisanat, en opposition avec un travail entièrement basé sur l'intuition ou suivant une méthode rigide. L'artisanat implique la maîtrise de techniques, qui sont conçues comme des outils permettant d'atteindre ses buts de recherche. Ainsi, et comme le conseille également Flick (2009), je n'ai pas établi ma méthodologie instinctivement, mais j'ai effectué des lectures afin de clarifier ma démarche et m'appuyer sur l'expérience de chercheurs ayant pu approcher des questions similaires. Cependant comme le conseille Brinkmann (2012b), je n'ai pas repris et suivi un plan méthodologique strict, et ai choisi les outils qui me semblaient pertinents en fonction de mes questions et de mon objet d'étude, en les adaptant si nécessaire au fur et à mesure de ma démarche.

Le choix d'une méthode qualitative s'est fait naturellement en fonction du type d'interrogations auxquelles mon travail cherche à répondre, qui sont orientées vers la compréhension d'un phénomène. Selon Flick, l'un des points communs des différentes méthodes qualitatives est le « *Verstehen* as epistemological principle » (Flick, 2009, p. 65). Dans ce but de compréhension, mon choix s'est porté vers la démarche abductive, qui est caractérisée par la possibilité d'élaborer une explication d'un phénomène (Peirce, 1878/1993). Cette démarche permet de travailler à partir d'un petit nombre de cas (Peirce, 1878/1993), ce qui correspond au second point commun des méthodes qualitatives identifié par Flick (2009) qui est justement de travailler avant tout sur une analyse de cas plus ou moins approfondie. Le troisième point commun est épistémologique et postule que la réalité étudiée est construite par les acteurs. La démarche qualitative s'accorde donc avec mon positionnement épistémologique, formulé en début de travail. Finalement, le quatrième point commun des méthodes qualitatives est de travailler à partir de textes (Flick, 2009). Il est vrai que ma démarche ne correspond pas totalement à ce point, cependant, selon Saldaña (2009) les données pour la recherche qualitative peuvent aussi se présenter sous forme visuelle telle que des photographies ou des vidéos.

Afin de récolter des données pour tenter de répondre à ces questions, je me suis tournée vers la psychologie du travail, plus précisément vers les travaux de Clot et son entretien en auto-confrontation (Clot, 1999, 2008 ; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000 ; Clot & Leplat, 2005).

L'analyse psychologique du travail est toujours l'analyse d'un sujet, d'un groupe ou de plusieurs, dans une situation ou dans un milieu. Elle concerne ce que les hommes font des épreuves qu'ils traversent et des solutions qu'ils trouvent ou ne trouvent pas pour s'y mesurer. (Clot, 1999, p. 133)

Cette description très globale correspond bien aux besoins de mon travail, car on voit que le chercheur y est concerné par ce que les personnes font, y compris comment elles agissent, dans une activité particulière, face à une éventuelle difficulté. Autrement dit, cette analyse permet de considérer l'individu en interaction avec l'environnement, dans une dynamique d'adaptation éventuellement créative.

L'activité à laquelle je m'intéresse présente divers défis dans la récolte des données. Premièrement, comme c'est le cas pour de nombreuses activités, sinon toutes, la rapidité à laquelle elle se déroule ne permet pas une verbalisation simultanée, car le débit de parole est beaucoup trop lent. Par ailleurs, demander aux personnes de donner des explications durant la pratique de l'aïkido ajouterait une dimension à la tâche qui n'est pas présente dans la pratique habituelle, et cette nouvelle dimension aurait modifié la tâche, car « la verbalisation est une activité en elle-même et pas seulement un moyen d'accéder à une autre activité » (Clot, 1999, p. 143). Ces aspects m'ont incité à conduire un entretien après l'activité, et non pendant. Cependant mon intérêt se portait en grande partie vers ce qui se déroule durant l'activité, plutôt que sur les représentations que les aikidokas s'en font, or un entretien permet d'accéder aux représentations et non aux pratiques des individus. L'utilisation de vidéos en tant que support d'entretien permet de confronter la personne à sa propre activité. Bien sûr, on ne retourne pas ainsi dans l'activité et on n'a pas accès directement à ce qui se passe pour la personne durant la pratique, mais la vidéo permet de rester proche, durant l'entretien, de la pratique. Par rester proche, j'entends que les commentaires et dires de la personne interviewée pourront être mise en lien avec, provoquée par, suscitées par, confrontées à ce que l'on voit sur la vidéo, plutôt que de se baser uniquement sur la mémoire et la reconstruction mentale de la personne. En fait il s'agit en quelque sorte d'une triangulation interne à l'entretien : il y a d'une part ce que la personne se représente qu'elle fait ou a fait durant la pratique, d'autre part ce qu'on observe sur la vidéo, d'où la notion d'auto-confrontation, mais également la personne à qui elle s'adresse : l'intervieweuse (Clot et al., 2000). Le résultat de cette confrontation, construite dans un cadre particulier, constitue l'entretien.

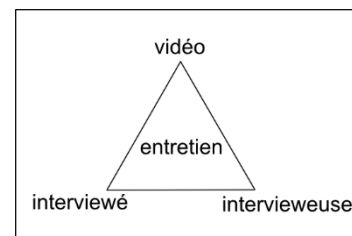


Schéma : Triangulation interne à la situation d'entretien

En cela, l'entretien constitue bien une nouvelle construction permettant d'éclaircir différemment une question, et selon Vygotski ce sont des constructions de ce type qui permettent de mettre en évidence la dynamique des processus en jeu, la prise de conscience et la construction de nouvelles connaissances (Clot et al., 2000 ; Vygotski, 1933/1985). En mettant la personne dans une nouvelle situation sociale, la tâche précédente devient l'objet de l'interaction, ce qui implique, bien que ce n'était pas le but premier de mon dispositif, une possible modification du rapport à la tâche (Tartas & Perret-Clermont, 2012). L'entretien d'auto-confrontation, en s'appuyant en partie sur le point de vue subjectif de la personne qui accomplit l'action, permet de mettre en évidence non seulement ce qui a été réalisé, mais également ce qui ne l'a pas été, qui fait également partie du réel de l'activité (Clot, 2008 ; Clot et al., 2000). « Le « réalisé » n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel » (Clot et al., 2000, p. 6). Cette ouverture à ce qui n'est pas réalisé dans l'activité était importante au vue des thématiques que je souhaitais explorer, notamment l'imagination, qui touche à l'exploration de possibles, et potentiellement à des éléments non-réalisés.

Clot s'inscrit par ailleurs explicitement dans une perspective considérant le raisonnement à partir d'un petit nombre de cas comme valide. En cela, il était cohérent de m'appuyer sur ses travaux pour mon propre travail qui s'inscrit dans une démarche abductive. En effet, il considère sa méthode comme un moyen d'accéder au « général dans le singulier » (Clot & Leplat, 2005, p. 312), affirmant ainsi qu'on peut travailler sur des cas particuliers pour construire, vérifier et enrichir une théorie plus générale. En ce sens, il rejoint les points de vue de Peirce (1878/1993) et Stiles (2013) à propos du raisonnement abductif. M'inscrivant dans cette démarche, j'ai travaillé à partir d'un nombre restreint d'entretiens, d'une part car ils me fournissaient suffisamment de matière pour élaborer mon travail et faire discuter données et cadre théorique, d'autre part car dans cette démarche, une quantité de données trop

importante était non seulement inutile mais risquait de nuire à la démarche car j'aurais alors risqué de traiter les données de manière trop superficielle. En effet, une des caractéristiques de l'abduction est de prendre en compte de nombreux détails des données. Les réflexions de Macbeth (2012) à propos de l'importance des détails dans l'analyse d'une activité telle que le basketball ont confirmé mes choix. Macbeth, en s'inscrivant dans la tradition de l'ethnométhodologie et de la phénoménologie, propose de considérer les détails de l'activité non comme des variables accessoires s'opposant à des représentations génériques de l'activité observée, mais comme constitutifs du phénomène en question et donc de sa structure. Par détail, il faut entendre dans cette tradition ethnométhodologique, non un aspect peu important ou anecdotique d'une action ou d'une situation, mais la « grammaire » même des actions, le « témoignage matériel » (Macbeth, 2012, p. 199, ma traduction) de nos affaires. Les détails sont le phénomène et il s'agit de comprendre la structure du phénomène par la compréhension de la structuration des détails. Ils sont à la fois éphémères car spécifiques à une situation donnée, et pourtant révélateurs de la structure et de l'organisation de l'activité (Macbeth, 2012). Cette approche nous offre une compréhension utile du rapport entre micro (les détails, particuliers, spécifiques, éphémères) et macro (la structure de l'activité, ses régularités, son organisation). Méthodologiquement, plutôt que de partir des représentations génériques de l'activité, il s'agit donc d'aller observer localement l'activité (incarnée) dans ses détails, et à partir de là, tenter d'en comprendre la structure. Ma décision de prendre en compte les vidéos dans l'analyse, et pas seulement les entretiens, relève de cette vision du phénomène étudié. Et si, selon cette approche, les détails sont le phénomène, ceux-ci ne sont pourtant pas visibles, accessibles, à tous. Selon Macbeth (2012), si chacun peut reconnaître l'organisation du basketball suffisamment pour reconnaître ce sport ou suivre un match, un accès fin aux détails passe par la pratique et l'expérience. Sans affirmer qu'un regard « spectateur » d'une personne ne connaissant pas l'aïkido ne peut être intéressant pour l'étude de cette activité, ma propre expérience dans ce domaine m'a certainement permis de voir des détails que j'aurais manqués autrement. Clot et Leplat (2005) proposent également l'apprentissage de l'activité étudiée par le chercheur comme un outil de recherche, non dans le but d'effectuer une introspection, mais car cela permettra de confronter l'auto-observation à l'expérience de l'interlocuteur.

Nous avons vu que l'entretien ne permet pas d'accéder à une vérité de la situation en elle-même mais constitue en soi une nouvelle activité, ce qui sera à prendre en compte dans l'analyse des données. Dans la situation d'entretien, l'échange entre individus implique une verbalisation (c'est même son but), il faudra cependant être prudent à ne pas transposer automatiquement cette médiatisation par les signes du langage à l'activité en elle-même. Cependant, il ne faudrait pas non plus considérer ce retour sur le vécu (donc une médiation par les signes et une prise de conscience) comme une exclusivité de l'entretien. Comme le précise Clot (1999), les acteurs analysent déjà eux-mêmes leurs actions, ce qu'il nomme pratique « proto-scientifique », ce qui leur permet de donner sens à leur activité. Mais la situation particulière de l'entretien permet de redécouvrir l'activité sous un autre angle, et la présence du chercheur y joue un rôle dans la mesure où l'interviewé s'adresse au chercheur, et construit donc son discours en fonction de et avec celui-ci (Clot, 1999).

6.1 Démarche

J'ai donc établi ma démarche en fonction des diverses lectures et réflexions présentées ci-dessus, tout en l'adaptant à ma question et mon terrain. En résumé, j'ai effectué mon travail avec quatre participants, que j'ai filmés chacun durant un entraînement d'aïkido. J'ai effectué une sélection de séquences de ces films, et j'ai utilisé cette sélection comme base pour mener un entretien avec chacun des participants. Dans la suite du texte, je vais maintenant revenir plus en détail sur les différents aspects et étapes de cette démarche.

6.1.1 Lieu et participants

J'ai effectué mon travail au sein d'une école d'aïkido dans laquelle je pratique moi-même cet art martial. S'il ne va pas de soi d'effectuer un tel travail dans une institution que l'on fréquente soi-même, et je reviendrai sur ce point ci-dessous en abordant les questions éthiques, cela présentait aussi des avantages, tels qu'une prise de contact facilitée, la proximité, la connaissance des lieux, des habitudes et du fonctionnement. En d'autres termes, j'effectuais mon travail en terrain connu, ce qui peut être un avantage pour diminuer le risque de vexer ou déranger les personnes présentes par un comportement involontairement inadapté, et il faut savoir que les règles régissant les comportements à adopter ou non dans un dojo (lieu où l'on pratique les arts martiaux) sont particulières et peuvent varier d'une école à l'autre. Plus globalement, m'intéresser à l'aïkido plutôt qu'à un autre art martial voire même une autre discipline où on aurait probablement pu observer des phénomènes similaires peut également être interrogé, sachant qu'il s'agit d'une activité dans laquelle je m'investis moi-même. Je me suis posée cette question au début de la démarche et ai décidé de « prendre le risque » d'explorer plus à fond cette activité, en mettant en place un certain nombre de « soutiens » à la prise de distance que j'explicitai ci-dessous, sachant que traiter de cette activité-là suscitait chez moi un intérêt particulier, ce qui est finalement un facteur à ne pas négliger dans une telle démarche.

En ce qui concerne la prise de contact, au tout début de ma démarche, au moment où il s'agissait d'élaborer un projet de mémoire, je me suis déjà approchée des deux personnes responsables de l'école afin d'avoir un préavis. Ils ont exprimé leur accord quant à ma démarche de manière enthousiaste. Lorsque mon travail fut plus avancé et la démarche (vidéo et entretien) clarifiée, j'ai approché les personnes que je souhaitais filmer et interviewer, afin de leur expliquer mon travail et leur demander si elles seraient d'accord de se prêter à cette démarche. Ayant au départ seulement une idée approximative du nombre de personnes que j'allais filmer, j'ai contacté les personnes progressivement au fil du temps. Si je partais cependant avec l'idée de filmer environ six à huit personnes, je me suis finalement arrêtée au bout de quatre, la masse de données étant déjà assez considérable.

Toutes les personnes que j'ai approchées sauf une ont accepté de faire l'entretien. Plusieurs m'ont demandé des précisions quant au déroulement, au type de questions, à ce que je recherchais. L'une d'entre elles m'a demandé quelques jours de réflexions avant d'accepter. Deux personnes avaient donné leur accord mais, pour des raisons d'emploi du temps, seulement pour un ou deux mois plus tard. Étant donné les changements dans le nombre de personnes interviewées, elles n'ont finalement pas été filmées. Le premier entretien, qui devait avant tout servir de test pour ma méthode d'entretien, a finalement été inclus dans les données, car de nombreux éléments intéressants y apparaissaient.

J'avais établi quelques critères quant aux participants, d'une part afin d'effectuer un premier tri car l'école en question compte plusieurs dizaines de membres adultes et d'autre part car les phénomènes auxquels je m'intéresse nécessitent certaines bases techniques et une certaine expérience. Je ne présume pas qu'il n'y ait pas de possibilité de créativité dès les premiers entraînements en aïkido, mais pour un premier travail sur cette question j'ai préféré sélectionner une partie seulement des aikidokas, chez qui je pourrais identifier des éléments considérés comme créatifs selon les travaux vus ci-dessus (l'idée d'une certaine maîtrise technique est notamment présente chez Csikszentmihalyi, 2006, ainsi que chez Glăveanu, 2012). J'ai donc utilisé des critères « institutionnels » pour effectuer un tri : les personnes contactées portent toutes la ceinture noire (ce qui implique qu'elles pratiquent l'aïkido depuis au moins 5 ans) et s'entraînent régulièrement (minimum deux fois par semaine en moyenne).

6.1.2 Filmer les entraînements et monter la vidéo

Après avoir obtenu l'accord d'une personne, j'ai filmé cette personne durant un entraînement. Avant le début de l'entraînement, j'ai expliqué ma démarche à toutes les personnes présentes, et ai demandé si toutes étaient d'accord d'être filmées, étant donné que mon participant allait faire des techniques avec elles. Personne n'a refusé. J'ai réitéré mes explications et ma demande chaque fois que j'ai filmé, car certaines personnes ne viennent qu'occasionnellement.

J'ai ensuite filmé la personne lorsqu'elle effectuait des exercices seule ou des techniques avec un partenaire. Je ne suis pas intervenue dans le sens que je n'ai pas demandé à la personne de faire certaines choses en particulier (mais ma présence a bien sûr eu une influence inévitable sur ce qui se déroulait, ce que certaines personnes ont relevé durant l'entretien). Les exercices et techniques étaient fixés par la personne qui donnait l'entraînement. En revanche, après l'entraînement, j'ai encore demandé aux participants de faire un « *jiuwaza* » avec un ou plusieurs partenaires de leur choix. Un *jiuwaza* peut être comparé à une improvisation en musique : contrairement à la majorité du temps d'entraînement où la technique est fixée par l'entraîneur, durant le *jiuwaza*, les techniques ne sont pas imposées, elles sont choisies par la personne, ou, idéalement, elles naissent de l'interaction entre les partenaires. J'ai demandé cela car il me semblait intéressant d'avoir dans mes données des situations légèrement différentes quant aux contraintes qu'elles imposent, dans la mesure où la confrontation de situations différentes permet potentiellement la mise en évidence d'aspects qui passeraient sinon inaperçus. J'ai également demandé s'ils souhaitaient montrer quelque chose d'autre qui leur paraissait important dans leur pratique ainsi que si certains moments de l'entraînement leur paraissaient particulièrement intéressants à discuter ensuite dans l'entretien, afin de leur donner la possibilité de « mettre leur grain de sel » dans cette partie de la démarche et donc d'être un peu plus agents du processus, d'autant plus qu'un entraînement est toujours « partiel » quant à ce qui pourrait se faire. Cela me paraissait être une manière d'exprimer que je les considère comme experts de leur activité et que leur savoir m'intéresse. Cependant ils n'ont pas saisi cette occasion, à l'exception d'un d'entre eux qui a souhaité me montrer son travail aux armes. Un des participants a également été filmé durant un moment de préparation d'examen où il travaillait seul avec un partenaire, hors des heures d'entraînement.

Pour ce qui concerne les aspects pratiques, j'ai choisi de garder la caméra à la main. Bien qu'un trépied aurait permis une plus grande stabilité, les constants mouvements et déplacements au sein d'un espace quand même assez grand et plus ou moins peuplé nécessitaient une grande flexibilité dans le placement de la caméra, ce qui était impossible avec un trépied. J'ai pu me déplacer librement dans l'espace avec ma caméra, ce qui fut bien utile car je pouvais ainsi suivre la personne au plus près. Malgré cela, ce fut un réel défi de gérer ce travail car je devais être à la fois assez près pour avoir accès aux détails, mais assez éloignée pour que les partenaires restent tous deux dans le champ. Je devais également tenir compte des autres groupes pour ne pas les gêner et ne pas risquer de me blesser, mais aussi éviter d'avoir un autre groupe qui masquait ce que je filmais, sachant que tout cela était constamment en train de bouger et d'évoluer. Dans deux cas, les personnes filmées suivaient l'entraînement donné par une autre personne. Dans un troisième cas, un changement de programme inattendu dont j'ai été avertie 5 minutes avant le début de l'entraînement a fait que la personne filmée a donné l'entraînement. J'ai décidé de m'adapter et étant donné que la personne alternait des moments d'enseignement et des moments de pratique pour elle-même avec des partenaires, les données furent finalement particulièrement riches. La quatrième personne qui est l'entraîneur principal fut filmée pendant qu'elle enseignait, car c'est la situation dans laquelle elle se retrouve le plus couramment lorsqu'elle pratique l'aïkido, en d'autres termes sa situation d'entraînement habituelle. Une autre raison pour laquelle j'ai choisi de filmer également des personnes qui donnent

l'entraînement est qu'enseigner et transmettre son savoir est considéré dans le monde de l'aïkido comme faisant partie intégrante de la pratique.

Tableau 1 : Résumé des participants et des séquences retenues

Genre	Rôle/activité(s) durant l'entraînement filmé	Séquences retenues ⁵
Homme	Donne l'entraînement et s'entraîne la plupart du temps avec les autres participants lorsqu'il ne donne pas d'explications ex cathedra	14 (plus 1 laissée de côté pendant l'entretien), dont - 2 séquences d'enseignement ex cathedra (<i>tori</i>⁶) - 4 en tant que <i>uke</i>⁷ - 3 en tant que <i>tori</i> - 1 <i>jiuwaza</i> en tant que <i>tori</i> - 3 séquences liées à l'enseignement (prévoir la suite de l'entraînement, répondre aux questions) - 1 séquence de travail aux armes
Femme	S'entraîne	13, dont - 7 en tant que <i>tori</i> - 1 <i>jiuwaza</i> en tant que <i>tori</i> - 7 en tant que <i>uke</i>
Homme	S'entraîne	13, dont - 6 en tant que <i>tori</i> - 1 <i>jiuwaza</i> en tant que <i>tori</i> - 1 en <i>hitori geiko</i> (travail sans partenaire, en tant que <i>tori</i>) - 1 séquence de préparation d'examen, en dehors des heures d'entraînement (en tant que <i>tori</i>) - 4 en tant que <i>uke</i>
Homme	Donne l'entraînement, observe et corrige pendant que les participants font les techniques, s'entraîne à de rares moments avec les autres participants entre les explications	12 (plus 6 laissées de côté pendant l'entretien), dont - 5 d'enseignement ex cathedra (en tant que <i>tori</i>) - 1 en tant que <i>tori</i> - 1 <i>jiuwaza</i> en tant que <i>tori</i>

⁵ Lorsqu'il est seulement indiqué « en tant que *tori/uke* » cela signifie que la personne s'entraîne avec un partenaire à exécuter la technique montrée auparavant par l'entraîneur.

⁶ L'attaqué, qui exécute la technique.

⁷ L'attaquant

		- 3 d'observation du travail des autres et d'exploration des mouvements (seul) - 2 d'explications/corrections dans des groupes
--	--	---

Si choisir de me centrer sur un petit nombre de personnes dans un entraînement particulier est déjà une sélection par rapport à l'ensemble des données qui virtuellement pourraient être utiles pour répondre à mon questionnement, filmer a constitué une nouvelle sélection. En effet j'ai parfois éteint ma caméra durant l'entraînement, par exemple lorsque la personne était assise en train d'écouter les explications données ex cathedra, pour me centrer sur les moments où la personne fait les mouvements ou exécute la technique. Ensuite, une fois l'entraînement filmé, j'ai sélectionné certains passages qui me paraissaient intéressants soit dans la mesure où la technique était particulièrement réussie, où la personne faisait face à une difficulté ou une surprise, où la situation se rapprochait d'une improvisation, ou alors dans laquelle on la voyait clairement « en recherche », etc. Cette réduction était nécessaire dans la mesure où j'avais généralement obtenu plus d'une heure de film durant l'entraînement, ce qui était nettement trop long pour servir de base à un entretien. Me basant sur Diep (2011) qui a utilisé une démarche similaire également dans le cadre de son mémoire, j'ai sélectionné une dizaine de minutes de film. Cela fut largement suffisant dans la plupart des cas, voire trop dans certains où nous n'avons finalement pas discuté toutes les séquences sélectionnées. J'utilise le terme séquence pour désigner une partie de la vidéo qui comporte une certaine unité ; en général, la personne est en train de répéter la même technique avec la ou les mêmes partenaires. Le montage (l'ensemble) contient donc plusieurs séquences.

6.1.3 L'entretien

Comme précisé ci-dessus, je me suis inspirée de l'entretien d'auto-confrontation de Clot pour élaborer ma méthode d'entretien. Il s'agissait d'un entretien d'auto-confrontation simple et non d'une auto-confrontation croisée qui consiste à mener l'entretien à trois personnes : le chercheur, et deux personnes qui pratiquent la même activité et qui discutent ensemble les vidéos de chacun (Clot et al., 2000). Je n'ai pas mis en place ce type d'entretien car il est présenté par Clot et al. (2000) comme une deuxième phase suite à l'entretien en tête-à-tête, et j'avais déjà suffisamment de données suite à ce que Clot présente comme la première phase. Cependant il faut noter que de par mon statut d'aïkidoka, j'avais un rôle quelque peu particulier qui n'était pas exactement celui du chercheur extérieur qui ne connaît pas vraiment l'aïkido. Ce fut cependant un avantage en ce qui concerne la maîtrise du vocabulaire technique.

En tant que support à l'entretien, j'ai préparé une liste de thématiques à aborder en fonction de mon cadre théorique, ainsi qu'une liste de questions élaborées à partir de celles-ci (les deux listes se trouvent en annexes). L'entretien était structuré avant tout par le visionnement de la vidéo. Certaines séquences avaient été choisies car je les soupçonnais de pouvoir faire émerger certaines thématiques particulières. Par exemple, une séquence où l'aïkidoka pratiquait alternativement avec des partenaires de niveaux très différents pouvait faire émerger la thématique des interactions et des possibilités qui s'ouvrent ou se ferment en fonction du partenaire. J'ai généralement posé une question assez ouverte, pour voir si cette thématique émergeait spontanément. Si non, je relançais éventuellement dans ce sens. La fonction de la liste de thématiques était de me servir de repère, sur l'ensemble de l'entretien, pour que toutes les thématiques soient abordées au moins une fois. La fonction de la liste de questions

était dans un premier temps de me servir d'entraînement à élaborer des questions sur ces thématiques, afin que j'ai par la suite plus de facilité à formuler mes questions, mais également durant l'entretien de me servir de « réservoir à relances » si nécessaire. J'ai testé quelques-unes de ces questions sur des amis aikidokas qui ne faisaient pas partie des interviewés, afin de vérifier si elles étaient compréhensibles et si elles permettaient d'inciter la personne à s'exprimer ; le résultat fut concluant.

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de l'école d'aïkido en dehors des heures d'entraînement, au domicile des interviewés ou dans un bistrot selon les préférences de l'interviewé. Ils ont duré entre 1h15 et 2h20. J'ai précisé que l'on pouvait faire une pause, ce qui fut le cas dans une situation. Lorsque je voyais que l'entretien allait durer plus d'une heure trente, j'ai également précisé qu'il était possible de finir l'entretien un autre jour, mais aucun des interviewés n'a souhaité cela. Les entretiens ont été enregistrés, car je ne me sentais pas assez à l'aise en prise de notes et estimais que je perdrais ainsi trop d'informations précieuses. L'idée de filmer les entretiens a été soulevée, cependant le dispositif à mettre en place me semblait quelque peu lourd et intimidant, et étant donné que l'enregistrement audio permettait déjà de récolter suffisamment d'informations pour ce travail, j'ai décidé de ne pas recourir à la vidéo, d'autant plus que j'avais déjà les vidéos des entraînements à analyser. La question qui se posait cependant était si les enregistrements audio seraient compréhensibles « après coup », étant donné qu'avec le visionnement du film on risquait d'avoir de nombreux implicites et des comportements tels que des pointages. Le premier entretien a servi de test et fut satisfaisant, j'ai donc continué ainsi pour la suite.

Avant chaque entretien j'ai donné ou rappelé quelques précisions et explications dont j'avais établi une liste. Je rappelais d'abord le sujet de mon travail et donnais quelques précisions quant aux interrogations qui le sous-tendaient, tout en précisant que mon but n'est pas de juger le niveau de la personne ou sa manière de faire, mais de mieux comprendre comment on fait de l'aïkido. J'informais également qu'elle avait le droit de mettre fin à l'entretien à tout moment et de se retirer de la démarche, de ne pas répondre à une question, et que les données seraient anonymisées. Je présentais ensuite le déroulement de l'entretien, et lui demandais si elle avait des questions. Dans un premier temps, nous avons visionné l'ensemble du montage vidéo, afin que la personne puisse en avoir une vue d'ensemble. Durant ce premier visionnement, je récoltais déjà les réactions spontanées s'il y en avait, et relançais éventuellement, mais je ne posais pas de questions si la personne n'avait pas parlé spontanément. Arrivés à la fin du montage, je demandais si la personne avait déjà une réaction spontanée face à celui-ci, s'il lui venait quelque chose à l'esprit, si quelque chose l'avait frappé, ou si elle aimerait simplement dire quelque chose. Dans un deuxième temps, qui a constitué l'essentiel de l'entretien, nous avons visionné la vidéo séquence par séquence. J'ai invité la personne à lancer, stopper, reculer ou avancer elle-même la vidéo si elle le désirait. Ce fut le cas pour de petites séquences, lorsque la personne voulait illustrer ce qu'elle était en train de dire ou revoir une séquence suite à une de mes questions. En revanche, pour le déroulement global de l'entretien, les passages à la séquence suivante et l'arrêt à la fin de cette séquence, c'est moi qui ai pris les initiatives, généralement sous forme de proposition, par exemple « tu aimerais rajouter quelque chose ou ça te va si on passe à la suite ? » Si la personne réagissait spontanément, je la laissais faire, et la relançais éventuellement. Sinon, je posais une question plutôt ouverte, du type « est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais dire par rapport à cette séquence/ quelque chose qui te frappe/qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ? », le but étant d'accéder à ce qui semble important aux yeux de l'interviewé dans cette séquence, à ce qui fait sens selon lui. Bien sûr important signifie ici important dans le contexte de l'entretien, face à moi et à ma question. Si la question ne prenait pas, je tentais une relance sous une autre forme, par exemple « si tu devais expliquer à quelqu'un ce que tu es en train de faire,

qu'est-ce que tu dirais ? ». J'utilisais également parfois des questions plus orientées sur un thème, par exemple « qu'est-ce que ça change pour toi de travailler avec tel partenaire par rapport à tel autre ? », ou m'appuyais sur un élément précis dans la vidéo plutôt que sur l'ensemble de la séquence : « ici on voit que... qu'est-ce qui s'est passé (pour toi) ? ». Parfois je proposais mon propre regard, mon interprétation de la vidéo, afin que la personne y réagisse : « Ici j'avais l'impression que... est-ce que c'est ça selon toi ? ».

Le but était dans l'ensemble de construire un chemin entre d'une part les réactions plus ou moins spontanées de la personne face à la vidéo, en lui posant des questions assez ouvertes, et d'autre part les aspects que je souhaitais couvrir durant l'entretien, ce qui orientait le choix des séquences durant le montage, ainsi que le type de questions et de relances. Je proposais de terminer l'entretien en fonction de la vidéo, des thématiques abordées durant l'entretien et du temps. Je remerciais mon interlocuteur, et lui demandais s'il souhaitait ajouter quelque chose, « s'il y a quelque chose qui te paraît important et qu'on n'a pas encore abordé, ou que tu aimerais compléter ». Les entretiens ont été transcrits mots à mots, avec également des précisions concernant les hésitations et pauses, les rires ainsi que les intonations si celles-ci étaient très marquées ou indispensables à la compréhension. Pour les extraits présentés dans ce travail à titre d'illustration, j'ai supprimé certains marqueurs typiques du langage oral et les hésitations afin de faciliter la lecture.

6.1.4 Observation participante ?

Si elle ne faisait pas partie de mon « plan méthodologique officiel », il est clair que ma propre pratique de l'aïkido fut tout au long du travail une source d'informations et de réflexions, qui fut à de nombreuses reprises une ressource précieuse. En ce sens, on pourrait comparer ma démarche à une observation participante, caractérisée par une immersion du chercheur dans son terrain (Flick, 2009), à la différence que j'étais participante à mon terrain avant même le début de ce travail. Cependant, j'ai choisi de ne pas axer mon travail (méthodologie et analyse) sur ces observations et expériences, car j'ai préféré baser mon analyse sur les données récoltées dans un cadre plus clairement défini, afin de ne pas flouter encore plus mon statut déjà quelque peu particulier. En conséquence de ce choix, je n'ai pas présenté (ici, mais également aux personnes s'entraînant avec moi) ma présence aux entraînements comme faisant partie de ma démarche, car ce n'était effectivement pas le but de ma présence. Je suis cependant consciente qu'il serait illusoire de considérer ma propre expérience d'aïkidoka et mon travail présenté ici comme deux sphères d'expériences strictement séparées. J'ai donc tenté de faire de cela une ressource, tout en n'axant pas mon travail sur une observation participante car les limites de mon travail me semblaient ainsi plus claires. Je pense que mon statut combinant pratique de l'aïkido et démarche de recherche, s'il a probablement influencé globalement le présent travail, n'a pas fondamentalement modifié mon attitude aux entraînements : m'interroger et faire des liens avec d'autres sphères d'expériences a toujours fait partie de ma démarche dans l'aïkido. Ce qui a été modifié par ce travail tient plus du contenu de mes réflexions que de la réflexion même. Je reviendrai encore sur cette question de statut ci-dessous, dans la partie consacrée aux questions éthiques.

6.2 Analyse

J'ai commencé les transcriptions au fur et à mesure des entretiens, dans le but d'adapter mes questions d'entretien en fonction de ce qui apparaissait durant les transcriptions. J'ai commencé à annoter mes données dès ce moment-là. « We need to record our observations and ideas about the data in order to prepare further analysis. And we need to record them now, while we have them » (Dey, 1993, p. 88). J'ai rédigé des mémos, c'est-à-dire des notes à propos de mes données, mais également à propos des aspects méthodologiques de mon travail, et tout simplement à propos

d'aspects les plus divers de la démarche, car ils favorisent la prise de distance et « they are simply a useful way of enriching our analysis » (Dey, 1993, p. 89). Globalement, j'ai considéré à chaque étape de ma démarche d'analyse vidéos et entretiens, afin de ne pas donner excessivement de poids à l'un ou l'autre, car il était peu clair au début quel poids auraient les vidéos, et s'il fallait réellement les prendre en considération dans l'analyse. Au début, je pensais en effet me centrer principalement sur les entretiens. Cependant, au fil du travail, il s'est avéré que les vidéos permettaient de voir certains aspects intéressants au niveau du comportement (qu'est-ce que les personnes *font*, de quelle manière, pour arriver à quoi) auxquels les entretiens ne donnaient simplement pas accès.

J'ai procédé dans un premier temps à une analyse globale, c'est-à-dire une lecture et un visionnement attentifs et actifs des données, avec prise de notes simultanée. Suite à cela, j'ai établi une fiche de chaque cas, technique empruntée au codage thématique tel que décrit par Flick (2009). Ceci m'obligeait à effectuer une lecture/visionnement attentif des données, et me permettait d'avoir une vue d'ensemble synthétique de chaque participant. Cette fiche comprenait un « motto of the case » (phrase typique de l'entretien), une courte description de la personne (en rapport avec sa pratique de l'aïkido), et les principales thématiques soulevées dans l'entretien (voir Flick, 2009, pp. 307-308). Etant donné que cette méthode est pensée pour l'analyse d'entretien, ou plus globalement de texte, il m'était difficile d'inclure des aspects liés à la vidéo dans ces points proposés par Flick, j'y ai donc ajouté un point « notes par rapport à la vidéo ». La prise de notes et la fiche ont été effectuées manuellement, pour pouvoir me familiariser avec mes données sans devoir en parallèle me soucier de problèmes informatiques.

J'ai ensuite codé mes données. Un code est « most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data » (Saldaña, 2009, p. 3). Le codage permet de regrouper et d'organiser l'information riche et complexe qu'on obtient par la récolte des données. Il s'agit donc de créer des catégories permettant cette organisation : ce sont dans un premiers temps des codes, que j'ai développés en fonction de ma question de recherche (ce que je veux comprendre), à la fois à partir de la littérature existante (ce que je m'attends à trouver en fonction des travaux sur des sujets similaires) et des données (des éléments dont la littérature – ou en tout cas la littérature que j'avais consultée à ce moment de ma démarche - ne semblait pas rendre compte, mais qui paraissaient jouer un rôle dans les processus qui m'intéressent). L'établissement de codes s'est fait progressivement, en dialogue entre théorie et données, car « creating categories is both a conceptual and empirical challenge ; categories must be « grounded » conceptually and empirically. That means they must relate to an appropriate analytic context, and be rooted in relevant empirical data » (Dey, 1993, p. 96).

Les éléments mis en évidence et les termes choisis sont nés de la démarche abductive. Le cadre théorique m'a conduit à interroger les données sur certains points en particulier:

Tableau 2: Aperçu des questions utilisées pour aborder les données

Question posée	Rapport au cadre théorique
Y a-t-il quelque chose qui ressemble à un loop ?	Imagination – Zittoun, Vygotski
...Puis un retour à la « réalité » ? Qu'est-ce que ça change dans cette « réalité » ?	
...Qu'est-ce qui déclenche le loop? Le nourrit ? Le contraint ?	
Peut-on observer de la créativité habituelle, de l'improvisation, de l'innovation ?	Créativité - Glăveanu

L'action semble-t-elle adaptée au partenaire ? Peut-on observer un ajustement dans l'interaction ?	Piaget, Stern
Quel type de réalité est construit et comment ? Qu'est-ce qui est pertinent dans cette réalité ?	Schuetz
Quels éléments du contexte et de l'interaction jouent un rôle dans le processus ?	L'approche socio-culturelle en général – Vygotski, Zittoun et Perret-Clermont ; mais aussi Doise

D'autre part, j'ai également rassemblé les éléments intéressants qui n' « entraînent » pas directement dans les modèles, et tenté de les organiser pour montrer en quoi ils étaient pertinents, et comment on pouvait les rattacher aux modèles. Dans l'ensemble et en accord avec la démarche abductive, j'ai donc confronté théorie et données en étant attentive aux points de contact entre les deux (Stiles, 2013), essayant de voir où mes données rejoignent la théorie, mais également où elles pourraient potentiellement apporter de nouveaux éléments ou infirmer certains points. Parfois, lorsque je sentais le besoin de mieux comprendre ce qui se passait ou était dit, ou que j'avais le sentiment que je m'égarais dans des interprétations qui ne collaient plus aux données, je recourais aux questions de base proposées par Flick (2009, p. 300) pour appréhender les données: quoi ? qui ? comment (en parle-t-on) ? quand / combien de temps/ où ? combien/avec quelle intensité ? pourquoi (*why*) ? pour quoi (*what for*) ? comment (par quels moyens) ? J'ai parcouru plusieurs fois mes données pour modifier les codes, les ajuster, en supprimer ou en ajouter. Après le premier codage je me suis retrouvée avec une liste de codes beaucoup trop importante, la suite du travail fut donc de trier, regrouper, synthétiser, toujours en dialogue avec mon cadre théorique et mes pistes d'analyses naissantes. La manière dont j'ai parcouru les données a également évolué : si dans un premier temps je commençais par l'entretien pour finir par le visionnement des vidéos, j'ai finalement inversé cet ordre.

En ce qui concerne les vidéos, après divers essais sur papier et avec le programme informatique atlas TI, j'ai opté pour une analyse sur papier qui me permettait plus facilement d'avoir une vue d'ensemble de l'analyse, ce qui était important à mes yeux dans la mesure où il est apparu de plus en plus clairement au cours du travail que l'intérêt était dans le déroulement et l'enchaînement des différents comportements observés. Par exemple, une séquence était intéressante car la personne y effectuait un important ralentissement de son mouvement par rapport à la séquence précédente, et qu'à la séquence suivante elle accélérât à nouveau. La dénomination des différents moments (noms des techniques, rôle pris par la personne, mais également repères temporels de la vidéo) permettent un lien clair entre le codage sur le papier et la vidéo. Pour l'analyse des entretiens, j'ai en revanche utilisé le programme atlas TI, car il me permettait de gérer plus facilement la quantité de texte tout de même assez importante générée par les entretiens et de naviguer au sein de ceux-ci plus aisément qu'en travaillant sur papier.

L'analyse des vidéos fut un défi car traditionnellement, la recherche qualitative se fait sur des textes écrits (Flick, 2009). Pour ce qui concernait les entretiens, bien que la transcription nécessite certains choix concernant les éléments qui seront retenus et ceux qui ne seront pas transcrits (particulièrement les hésitations, les reformulations, etc.), il s'agissait cependant d'un passage du langage oral vers le langage écrit. En revanche, pour les vidéos, il s'agit d'observer des personnes en mouvement engagées dans une activité, et de réussir tout de même à découper, analyser, comprendre et rendre compte de ce qui a été observé. L'analyse des vidéos ne se focalise pas sur le vécu subjectif des participants et le sens qu'ils y construisent, mais observe la construction d'une réalité dans l'interaction (Flick, 2009). Elle s'appuie sur la prémisse de l'ethnométhodologie que la réalité sociale se construit par et dans

l'interaction (Flick, 2009), dans notre cas que la réalité de l'aïkido se construit dans et par les détails de sa pratique. En d'autres termes, j'observe ce que les participants font, leurs actions. D'un autre côté, les entretiens permettent d'accéder à une interprétation, une signification donnée subjectivement par les pratiquants, mais après-coup. En tentant de mettre en lumière le phénomène étudié par plusieurs angles (la vidéo et donc l'action ; l'entretien et donc l'interprétation subjective), j'espère accéder à une vision plus complexe et complète de ce qui m'intéresse, car « such a triangulation of perspectives (Flick, 1992, 2004) enlarges the focus on the phenomenon under study » (Flick, 2009, p. 65). Si selon Flick (2009) il est essentiel de passer par du texte pour l'analyse des données, Saldaña (2009) en revanche affirme qu'on peut analyser directement des données visuelles telles que des vidéos, et c'est après quelques essais la démarche que j'ai choisie d'adopter. En fait on passe à la « textualisation » seulement un peu plus tard, mais, en attribuant des codes et finalement en rédigeant le travail, il s'agit tout de même d'un passage vers le texte.

En résumé, mes données regroupent donc d'une part les vidéos, où j'observe ce que les personnes font durant l'activité, et d'autre part les entretiens. Du côté des vidéos, l'analyse est constituée par mon propre regard sur l'activité, à travers les lunettes de mon cadre théorique principalement (mais mon regard est évidemment également influencé par ma pratique de l'aïkido). J'ai centré ce regard sur une personne, qui interagit avec d'autres, plutôt que sur le niveau interpersonnel en lui-même. D'autre part, mes données contiennent, par les entretiens, le point de vue de la personne que j'ai observée dans les vidéos, lorsqu'elle se voit elle-même sur les vidéos et qu'elle s'adresse à moi. Il s'agit en fait d'un processus d'interprétation de la part de la personne par rapport à son activité, processus qui, s'il a lieu, se produit de toute façon toujours après coup, jamais durant l'action (Clot & Leplat, 2005 ; Schuetz, 1945). Mon travail d'analyse est une tentative d'utiliser de manière complémentaire ces deux types de données, et de procéder par la confrontation de points de vue différents à une mise en perspective. On a donc en quelque sorte une double triangulation durant la démarche de recherche. Une première étape a lieu durant l'entretien, où il y a triangulation entre la vidéo, l'interviewé et moi-même, l'intervieweuse ; une seconde étape a lieu durant l'analyse des données, où il y a triangulation entre les théories, les vidéos et l'entretien, tout ceci à travers mon regard et à travers le focus de ma problématique.

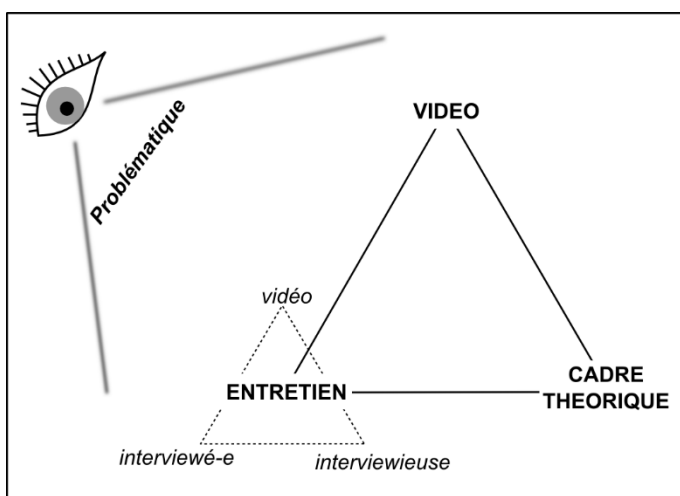


Schéma : double triangulation durant la démarche de recherche

Précisons encore qu'afin de conserver au mieux l'anonymat des participants, j'ai attribué des prénoms fictifs et j'ai modifié certaines informations lorsqu'elles n'étaient pas pertinentes pour ce que je voulais mettre en évidence, par exemple le genre. Etant donné que le but n'était pas de comparer les quatre personnes interviewées, d'en établir des « profils » ou de mettre en évidence des différences liées aux nombres d'années de pratique ou au niveau technique, mais au contraire de repérer des similitudes et des processus globaux communs, il ne m'a pas paru nécessaire de présenter les extraits issus d'un même entretien ou d'un même montage vidéo toujours sous le même nom, ceci afin de brouiller les pistes et diminuer le risque qu'on reconnaisse les personnes dont je cite des extraits d'entretiens ou dont je décris des séquences de pratique.

Finalement, pour présenter mes données visuelles dans le cadre de ce travail, j'ai élaboré de brèves descriptions écrites des éléments pertinents en fonction de ce qui était intéressant à mettre en évidence dans une séquence. J'ai quelque fois également créé des représentations graphiques de ce que j'observais, notamment des déplacements effectués par les aikidokas. Ces dessins me permettaient à la fois d'explicitier et clarifier mes observations pour vérifier et mettre en évidence qu'il ne s'agit pas d'un jugement flou et instinctif mais bien d'éléments observables, et d'élaborer une représentation de mes données que je pouvais intégrer dans un texte, ne pouvant pas y intégrer des vidéos. Par ailleurs, pour distinguer les exemples tirés des données du reste du texte, je les ai mis en italique et en retrait, et j'ai mis les extraits d'entretiens entre guillemets, afin de les différencier des descriptions. Pour la rédaction de ce travail, j'ai sélectionné des exemples (extraits d'entretiens et descriptions de vidéos) qui me paraissaient particulièrement illustratif d'un phénomène intéressant quant à mes questionnements de recherche. J'ai tenté cependant au cours de ma démarche d'être sensible tant aux occurrences qui correspondaient à mes attentes qu'à celles qui me semblaient plus surprenantes ou qui allaient à l'encontre de mes *a priori*. Pour la présentation des résultats, j'ai veillé à inclure les différentes situations qui pouvaient éclairer un même aspect, si ces situations mettaient en évidence des dimensions différentes du processus. En accord avec la démarche de l'étude de cas, j'ai donc également pris en compte des exemples mettant en évidence de manière unique certains processus.

Etant donné que « Steinar Kvale came to the conclusion – toward the end of his life – that there is a negative correlation between the number of pages devoted to methodology and the quality of a manuscript that communicates qualitative research » (Brinkmann, 2012, p.66), je vais m'arrêter ici en ce qui concerne les aspects techniques de la méthodologie et de l'analyse des données, pour aborder les questions éthiques soulevées par mon travail.

6.3 Questions éthiques

« Fieldwork is constantly ridden by ethical challenges » (Ryen, 2007, p. 218). Toute démarche de recherche demande à s'interroger sur un certain nombre de questions éthiques. Les chercheurs travaillant avec des méthodologies qualitatives ont, au fil de leurs expériences, mis en évidence certaines questions, et ont parfois partagé leurs réflexions publiquement (par exemple Brinkmann, 2012a, 2012b ; Ryen, 2007). Par ailleurs, Brinkmann (2012b) met en garde contre l'idée que la démarche qualitative serait en soi éthique, ou plus éthique qu'une méthode quantitative. De plus, travailler avec des personnes qui ne sont pas pour moi « de simples inconnus » soulève encore des questions et débats spécifiques. Le but de ce point est d'explicitier ma démarche, mes questionnements, mon cheminement quant à ces questions.

Brinkmann (2012a) soulève quatre questions éthiques fondamentales dans la recherche sur la vie quotidienne. Il s'agit du consentement informé, du rôle du chercheur, de la confidentialité et des conséquences. Comme il le met en évidence, il n'y a pas de rencontre humaine sans questions éthiques. Dès qu'un humain en rencontre un autre, il y a une question de pouvoir, car chacun a le pouvoir potentiel de faire du mal à autrui ou de le détruire. L'éthique peut alors être comprise comme l'exigence de « handle with care those aspects of the other person's life that are in your hands » (Brinkmann, 2012a, p. 57). Il n'y a donc pas de règle universelle à appliquer, chaque cas est particulier et il s'agit d'agir dans chaque situation de la manière la plus réfléchie possible. Le rôle de l'éthique n'est pas de paralyser toute action mais d'encourager une attitude réflexive permanente (Brinkmann, 2012a).

Le consentement informé signifie que les personnes concernées sont au courant de la recherche en cours. Dans l'ensemble, ce point n'était pas particulièrement problématique dans ma démarche, étant

donné que j'ai informé et demandé leur accord aux personnes directement concernées, c'est-à-dire avant tout les quatre aikidokas interviewés, mais également toutes les personnes filmées, ainsi que les responsables de l'école. La notion de consentement informé peut cependant être interrogée, car il n'est pas toujours clair à partir de quelle quantité d'information on puisse dire que la personne est informée, et il n'est pas toujours souhaitable que la personne soit trop informée des détails de la recherche (Ryen, 2007). J'ai donc tenté de trouver une présentation de mon travail qui en disait assez long pour que les personnes concernées sachent quelles sont les grandes lignes de mes interrogations et aient quelques repères concernant ma démarche et j'ai veillé à rester toujours ouverte aux éventuelles questions. Concrètement, j'ai précisé que je m'intéressais à la pratique de l'aïkido pour mon travail de mémoire en psychologie, à ce que la personne fait quand elle fait de l'aïkido, les différentes situations qu'elle rencontre avec ses partenaire, si et comment on peut éventuellement être créatif dans l'aïkido, et ce que ça signifie. J'ai précisé mon intérêt pour la créativité principalement car lorsque je disais faire mon mémoire en psychologie, on me demandait systématiquement des précisions, le champ de la psychologie étant très vaste. Par ailleurs je craignais de susciter par le terme de psychologie des représentations liées à la psychopathologie, et donc une appréhension à ce que je me focalise sur des dimensions pathologiques. La notion de créativité présentait le double avantage de sembler plus claire pour mes interlocuteurs et de renvoyer à des représentations évaluées positivement. Je n'ai en revanche pas précisé mon intérêt pour l'imagination, dans la mesure où à ce stade de ma démarche j'étais encore peu sûre de la place que prendrait cette notion dans le cadre de ce travail. Par ailleurs le terme de consentement peut également être sujet à discussion. Les personnes, d'autant plus qu'elles me connaissent, risquaient de ne pas oser refuser d'accéder à ma requête. Cette question n'est cependant pas spécifique à un travail avec des personnes qu'on connaît, et des travaux ont montré qu'on peut par des techniques de manipulation amener des personnes à participer à une démarche à laquelle ils n'auraient pas participé dans d'autres conditions (Beauvois, 2013). La question est complexe et profonde car liée à la question de la liberté. Je tiens à préciser que je n'ai pas cherché à utiliser de telles techniques dans ma démarche. Cette question du consentement peut également être abordée sous l'angle de la confiance. On peut effectivement se poser la question, en travaillant avec des personnes que l'on connaît, si l'on n'abuse pas de leur confiance et si l'on ne joue pas sur ce lien préalable pour obtenir par exemple leur participation. La confiance est de manière générale présentée comme un élément-clé dans la recherche qualitative, qui suscite toujours des questions éthiques (Brinkmann, 2012b ; Ryen, 2007). J'ai donc tenté d'être attentive d'une part à toujours formuler mes demandes de participation (à être filmé/à être interviewé) de manière à ce que la personne puisse formuler un refus (en précisant qu'elle n'était pas obligée de dire oui, que ce n'était pas grave si elle ne voulait pas), d'autre part en étant toujours honnête quant aux buts de mon travail et ouverte aux questions le concernant. Plusieurs personnes m'ont demandé des précisions avant d'accepter de participer, l'une d'elle m'a demandé un délai de réflexion, ce qui me semble plutôt positif dans la mesure où cela montre qu'elles sont actives dans la relation et posent leurs conditions.

Une autre question soulevée par cette démarche est celle du rôle de chercheuse : quand dois-je me présenter comme chercheuse – c'est-à-dire en train de récolter des informations pour mon mémoire - et quand ai-je le statut de « simple aikidoka » ? Il est clair que lorsque j'ai filmé les entraînements ainsi que durant les entretiens, mon statut était avant tout celui de chercheuse, mais cela n'épuise évidemment pas la question. En effet, même durant ces moments-là, mon statut d'aikidoka ne disparaît pas totalement. Mes interlocuteurs savaient pertinemment qu'ils s'adressaient à quelqu'un qui a des connaissances dans le domaine de l'aïkido plus solides que celles qu'aurait un chercheur qui s'y intéresserait durant quelques mois, avec qui ils ont déjà pratiqué l'aïkido et le pratiqueront très probablement encore. De plus, si mon statut de chercheuse a, pour ce travail, commencé à un certain

point dans le temps et s'arrêtera lorsque j'arriverai à la fin de ce travail, et de plus s'est inscrit dans un dispositif particulier (derrière une caméra et durant des entretiens), les questionnements sous-jacents ont débuté bien avant et continueront peut-être (de manière différente j'espère, ce qui indiquerait que ce travail a permis une compréhension de certaines questions) encore bien après. Brinkmann explicite cela par le fait que « being alive as a human being among other human beings is an interpretative process of inquiry, or, in other words, a research project » (Brinkmann, 2012a, p.57). Cela soulève la question de la recherche « overt » ou « covert » (Brinkmann, 2012a ; Ryen, 2007). Autrement dit, à partir de quand doit-on informer les personnes concernées de la recherche en cours ? M'interroger quant à moi-même, ce que je fais, et à ce qu'il se passe autour de moi, fait effectivement, comme l'affirme Brinkmann (2012a), partie de mon quotidien, y compris de ma pratique de l'aïkido, et l'utilisation d'outils ou de réflexions issues de ma formation universitaire dans ces interrogations s'est faite naturellement et progressivement, il n'y a donc pas eu de transition nette, de début clair à mon travail de mémoire. J'ai cependant veillé à informer les personnes concernées à partir du moment où la manière dont ces questionnements se faisaient a changé au profit d'une démarche se voulant scientifique, c'est-à-dire qu'il y a eu la mise en place d'un dispositif particulier dans ce but.

La question de la confidentialité s'est quant à elle présentée d'un côté de manière peu problématique dans la mesure où mon sujet de recherche touche à une pratique dans laquelle les personnes se sentent en général plutôt bien, et n'a donc pas mené à aborder des aspects particulièrement difficiles ou des vécus émotionnellement chargés négativement. D'un autre côté, il ne faudrait pas pour autant sous-estimer le droit à la confidentialité, et le cadre dans lequel j'ai mené mon travail, où les gens se connaissent et où chacun a pu voir, lorsque je filmais, qui participerait à un entretien, ne facilite pas le travail d'anonymisation. J'ai bien sûr veillé à ne pas diffuser les vidéos et entretiens, et j'ai évité de parler des entretiens, sinon pour donner des informations très générales (« ça s'est bien passé, c'était intéressant, ça m'a apporté pleins de choses intéressantes » - et j'ai eu la chance de ne pas avoir à mentir sur ces points). Précisons également que les personnes qui m'ont parfois interrogée sur mon travail l'ont toujours fait de manière peu intrusive et m'ont plutôt posé des questions générales. Le travail sur la confidentialité s'est finalement surtout concrétisé dans l'anonymisation des données présentées dans ce travail, que j'ai explicitée ci-dessus (voir p. 48).

La quatrième question est celle des conséquences. Nous avons vu que le retour sur l'activité par l'entretien constitue une prise de distance par rapport à cette activité et favorise la prise de conscience (Clot, 1999 ; Clot et al., 2000 ; Tartas & Perret-Clermont, 2012). J'ai estimé que cette conséquence éventuelle serait plutôt positive, dans la mesure où augmenter la conscience de ce que l'on fait est partie intégrante des buts visés par l'aïkido. Brinkmann (2012) attire également notre attention sur le fait que si on pense souvent en termes d'éthique à l'impact sur les individus participants, il ne faut pas oublier non plus de considérer l'impact social potentiel que pourrait avoir notre travail. Dans mon cas, je me suis interrogée quant au choix des participants. D'une part il me fallait peu de participants par rapport au nombre de personnes s'entraînant dans cette école, et ce nombre s'est encore réduit durant la démarche par rapport au nombre envisagé, j'ai donc dû faire un choix et proposer seulement à certaines personnes de participer, ce qui aurait pu provoquer des dynamiques intergroupe peu souhaitables. J'ai dans un premier temps misé sur des critères institutionnels ou très visibles, qui se justifiaient également du point de vue de ma recherche : le port de la ceinture noire et une certaine régularité dans la présence aux entraînements. Certaines personnes n'ont pu être prises comme participants pour des raisons d'incompatibilité d'emploi du temps, d'autres ont montré beaucoup de réticence à être filmées et je n'ai donc pas insisté. Ces différents « filtres » ont déjà largement réduit les participants potentiels, au point que je risquais d'en manquer selon mes premières intentions (7 ou 8 participants). C'est lorsque j'ai décidé, en accord avec ma directrice de mémoire, de m'arrêter

aux quatre premiers entretiens déjà réalisés, que certains participants potentiels n'ont finalement pas été pris dans la démarche. Etant donné que j'avais déjà contacté ces personnes, je me trouvais un peu gênée de leur annoncer qu'elles ne participeraient finalement pas, mais mes craintes se sont révélées infondées car, lorsque je leur ai expliqué ma situation, elles se sont toutes montrées très compréhensives et ne semblaient pas vexées.

Pour conclure cette réflexion, « doing fieldwork means confronting idealism with practice, (...) ethical codes cannot be exhaustive » (Ryen, 2007, p. 225). Il n'y a donc pas de recette miracle ni de solution définitive en terme d'éthique dans la recherche. J'ai tenté de respecter au mieux l'intégrité et les intérêts de chacun, c'est-à-dire ceux qui ont été interviewés mais également ceux qui ne l'ont pas été, ceux qui ont été filmés, les responsables de l'école, mais également les exigences scientifiques de ma recherche, tout au long de ma démarche. Le choix de ce que l'on met finalement par écrit ne va pas de soi non plus (Ryen, 2007), et la réflexion éthique a également imprégné cette partie du processus. Si j'ai pris passablement d'espace pour exposer mes questionnements et ma démarche quant aux aspects éthiques, c'est par souci de transparence, car la communication, même par rapport à ces questions peut-être plus délicates, plus personnelles ou simplement moins habituelles me semble enrichissante et intéressante dans la mesure où elles font partie de la démarche scientifique, mais également car la question m'a été adressée au début de ma démarche. Comme pour tous les autres aspects, le croisement de perspectives permet dans ce domaine une attitude plus informée et réflexive. Si les questions éthiques font partie intégrante de la démarche comme l'affirment Brinkmann (2012a) et Ryen (2007), autant en faire un objet de réflexion intéressant et plein d'enjeux.

J'ajouterai pour terminer cette partie que ce qui est ressorti de ma démarche et de mes questionnements est que les questions éthiques soulevées par le travail avec des personnes connues semblent sur le fond être les mêmes que celles qui se rencontrent dans toute recherche qualitative, elles se posent peut-être simplement différemment. On peut alors voir un avantage dans le fait que cette démarche soit généralement regardée d'un œil plutôt méfiant, car la confrontation avec ces questions devient plus ou moins inévitable, ce qui peut catalyser la réflexion. De plus, un aspect qui m'a incité à me lancer dans ce travail avec des gens que je côtoie est que si toute situation d'interaction implique une responsabilité éthique, cette situation présente potentiellement l'avantage que les connaissances préalables que j'ai de la personne peuvent me permettre de m'adapter plus finement à elle. En effet, en les connaissant déjà un peu, je serai peut-être plus à même d'être sensible à certaines de leurs réactions et à d'éventuels implicites, et pourrai donc m'y adapter en conséquence. Par ailleurs, étant quelqu'un d'assez timide, je pense parvenir plus difficilement à être réflexive en interaction avec des personnes que je ne connais pas ou peu.

6.4 Comment prendre distance ?

La capacité du chercheur à prendre distance quant à son sujet, son terrain, sa démarche, ses a priori est considérée comme l'un des enjeux majeurs de la recherche, clé d'un travail de qualité. Dans mon cas, la situation paraissait particulièrement délicate d'une part à cause de ma forte implication dans l'activité étudiée, d'autre part car je connais les personnes qui ont participé à ma recherche par le fait que je pratique l'aïkido avec elles. J'ai présenté ci-dessus les questionnements éthiques que cela implique, j'expliciterais maintenant encore les différents aspects qui me paraissent favoriser une prise de distance, soit que je les ai mis en place volontairement dans ce but, soit que ces aspects se sont présentés voire imposés à moi, dans le cadre de mon master notamment. Voici donc une liste de ces éléments :

- Les discussions avec divers interlocuteurs, notamment ma directrice de mémoire, mais également les réactions d'autres professeurs, chercheurs, doctorants et étudiants lors du

*studio*⁸ ou dans d'autres cadres. A ces discussions avec des personnes dans le cadre de mes études en psychologie et éducation sont venues s'ajouter des discussions avec des personnes externes à cette sphère, pratiquant ou non l'aïkido, engagées dans un mémoire ou un doctorat dans d'autres domaines plus ou moins éloignés, ou ayant effectué cette démarche par le passé, ou au contraire engagées dans une démarche professionnelle (qu'elles-mêmes jugeaient) très différente. La multitude de regards, de questions, d'interrogation et de commentaires furent l'occasion d'envisager des perspectives différentes sur ma démarche, mes questions, mes affirmations, ma perspective. Les travaux sur le conflit socio-cognitif (par exemple Perret-Clermont, 1979) et sur la combinaison de diverses perspectives pour prendre distance (par exemple Martin & Gillespie, 2010) incitent en effet à considérer avec attention les points de vue différents pour parvenir à une meilleure compréhension de la situation. En effet, tout chercheur est situé et produire une bonne recherche implique de prendre distance par rapport à sa propre « situation » (dans l'espace – y compris symbolique – et dans le temps) (Brinkmann, 2012b).

- La rédaction, dès le début du master, d'un journal de bord. Comme nous l'avons vu dans la partie sur la méthodologie, le retour sur l'expérience permet la réflexivité et la prise de conscience (Clot, 1999 ; Clot et al. 2005 ; Vygotski, 2003). J'y ai notamment consigné des réflexions quant à ma démarche, mes doutes, mes hésitations. Ces réflexions avaient trait à divers aspects de mon mémoire tels que la problématique, la méthodologie, les notions théoriques mobilisées, l'épistémologie, le type de démarche que je souhaitais ou non entreprendre, le type de positionnement que je souhaitais ou non assumer, ma relation aux personnes interviewées, aux autres aikidokas, à moi-même, mon statut dans le cadre de l'aïkido. J'imaginai parfois comment certains choix pourraient être compris et interprétés par les personnes concernées. Je profitais de cet espace tant pour explorer des questions techniques que pour exprimer et examiner les émotions suscitées par la démarche.
- Les textes abordés durant mon master, en particulier durant le *studio*⁹ et le séminaire *perspectives* (Prof. A. Iannaccone, A.-N. Perret-Clermont et T. Zittoun) ainsi que dans les cours de méthodes qualitatives, ont également soulevé des réflexions, et nombre d'entre eux se retrouvent en référence dans le présent document. Devereux (1980) et Ryen (2007) m'ont en particulier incité à porter attention à mon ressenti émotionnel, et, face à mes émotions, à me demander ce qui les provoquait.
- Travailler avec des personnes que l'on connaît par ailleurs (par exemple mener des entretiens avec elles) est peu courant, et suscite souvent de la méfiance dans les milieux scientifiques, ou en tout cas une invitation particulière à la prudence (les réactions durant le *studio* lorsque j'ai présenté pour la première fois mon projet de mémoire en sont un exemple). Cela m'a incité à la prudence et à la réflexion, mais j'ai également eu l'occasion d'expérimenter cette situation dans le cadre du cours *Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales* (Prof. J. Dahinden et Dr. A. Neubauer, 2012-2013). La structure du cours et ses exigences (textes autour des questions éthiques dans la recherche, rédaction de mémos, tenue d'un journal de bord, discussion et rédaction de rapports intermédiaires avec des étudiants d'autres piliers du master, rédaction d'un travail final axé sur les questions méthodologiques) m'ont permis de mener deux entretiens avec une personne de ma connaissance, d'être sensibilisé aux

⁸ Espace de rencontre hebdomadaire rassemblant les chercheurs actifs de l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Le *studio* s'articule autour de présentations de recherches en cours menées par des membres de l'institut, y compris les travaux de mémoire, de présentations de chercheurs invités externes à l'institut, et de discussions de questions éthiques et épistémologiques relatives à la recherche.

⁹ Voir note page précédente.

difficultés que cela implique, d'explorer des outils améliorant la pratique et la réflexivité, et d'avoir un retour de l'équipe enseignante sur ma démarche¹⁰.

Ai-je réussi ? En tout cas, l'ensemble de la démarche fut l'occasion de nombreux questionnements, et mes questions, mes hypothèses et ma compréhension quant aux aspects théoriques, méthodologiques, épistémologiques et éthiques de mon mémoire, à l'aïkido en général mais aussi quant à moi-même par rapport à ces différents éléments ont évolué depuis le début du travail.

7. Présentation des résultats

Ma proposition sera de considérer la pratique de l'aïkido comme une exploration de différentes réalités, similaire au processus d'imagination tel qu'il est décrit par Zittoun. Je tenterai de mettre en évidence pourquoi j'estime qu'on peut parler de diverses réalités, et en quoi les trajectoires observées peuvent être comparées à des loops imaginaires. Je reprendrai les principaux aspects mis en évidence par Zittoun comme centraux dans l'imagination et tenterai de montrer si et comment on les retrouve dans l'aïkido. Ceci nous mènera à la question de l'action et du corps dans l'imagination. Mais pour commencer, peut-on parler de créativité dans la pratique de l'aïkido ?

7.1 Formes de créativité dans l'aïkido

Par les divers travaux sur le sujet de la créativité, j'ai opté pour une définition de celle-ci comme répondant à la fois aux critères de nouveauté et de valeur, critères qui sont des constructions sociales, s'exprimant de manière spécifique au cadre considéré. Je me concentrerai dans un premier temps sur les aspects liés à la nouveauté, et je développerai les aspects liés aux critères de valeurs propres à l'aïkido plus loin. On observe la nouveauté à différents niveaux ; je me suis appuyée sur la distinction entre créativité habituelle, improvisation et innovation (Glăveanu, 2012) pour identifier différents exemples où on peut parler de nouveauté.

7.1.1 Créativité habituelle

En visionnant attentivement les vidéos, on constate que toutes les personnes sont sans cesse en train de s'adapter. Cela s'observe en général dans des aspects passant d'abord inaperçus : la longueur ou l'angle d'un déplacement, la vitesse ou encore l'intensité d'un mouvement du bras.

Exemple 1 : *Pour exemplifier cela, j'ai tenté de représenter visuellement le déplacement effectué par Loan. En prenant pour points de repères les lignes des tatamis (tapis japonais sur lesquels on pratique, et qui en l'occurrence quadrillent le sol de manière régulière), j'ai représenté les endroits où il pose ses pieds, alors qu'il effectue 2 fois la même technique avec le même partenaire. Précisons que la technique est plutôt bien faite, on la reconnaît en tout cas parfaitement et elle ne comporte pas de gros défaut. A première vue, il est même difficile de dire que quelque chose a changé entre la première et la deuxième fois. Voici les dessins que cela m'a permis d'effectuer : (points noirs = pied gauche, points gris = pied droit ; les ronds figurent les endroits où les pieds sont posés, les flèches l'ordre dans lequel ils sont posés).*

¹⁰ Le travail final effectué pour ce cours est disponible sur le site internet du Laboratoire d'études transnationales et des processus sociaux, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel ; Rubrique « Pour les étudiant-e-s, Travaux écrits excellents, 2012-2013 » <http://www2.unine.ch/maps-chaire/page-10744.html#cid270084>, consulté le 07.08.2014

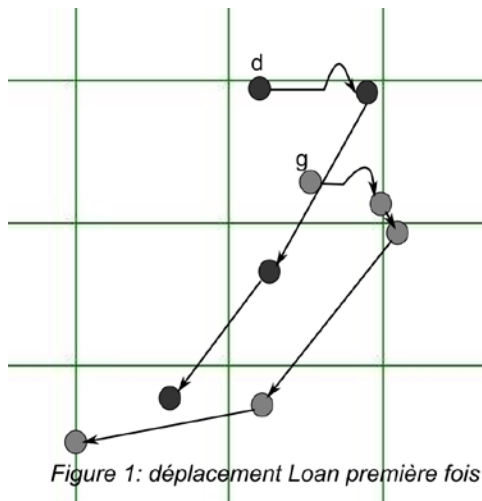


Figure 1: déplacement Loan première fois

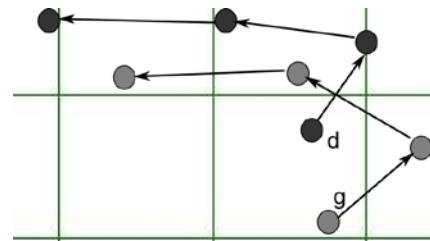


Figure 2: déplacement Loan seconde fois

Pour mieux les comparer, j'ai pivoté les images afin que l'orientation dans l'espace soit similaire, et inversé la seconde car une a été effectuée sur la main droite et l'autre sur la main gauche. Voilà ce qui en ressort :

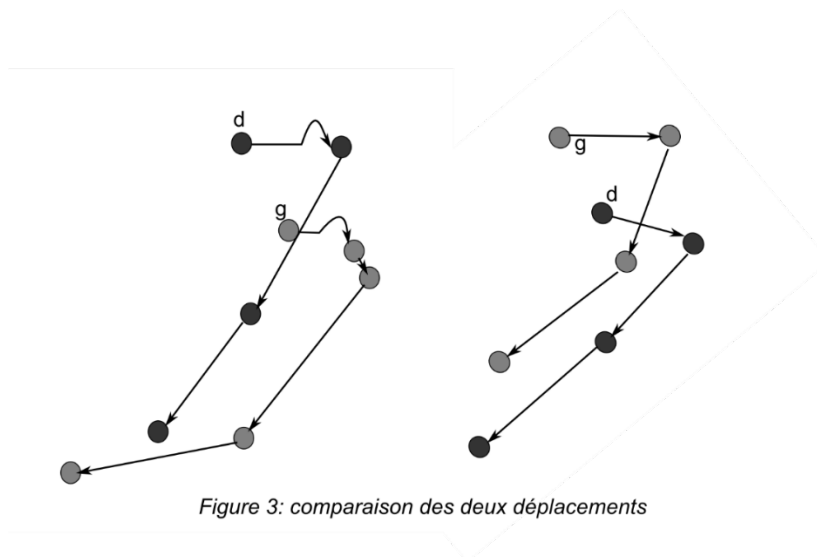


Figure 3: comparaison des deux déplacements

On peut voir que la première fois, au début de la technique (en haut du dessin), Loan effectue un petit saut pour s'adapter à son partenaire (petit bond dans la flèche), ce qu'il ne fait pas la seconde fois, ainsi qu'un tout petit pas d'adaptation (3^e point de la suite g). On peut également voir que le déplacement est légèrement plus court la seconde fois (pas en nombre de pas, mais dans la longueur des pas), et que les angles de déplacement ne sont pas exactement les mêmes : lors de la première fois le milieu de la technique est plutôt linéaire, et il y a un angle plus prononcé à la fin, la seconde fois on observe un angle au milieu de la technique, et la fin est plus linéaire.

Cet exemple illustre le type de variations qu'on rencontre à tout bout de champ dans les vidéos, alors que la technique semble se répéter sans grand changement. En ce sens la pratique de l'aïkido correspond bien au critère de nouveauté. Ces légers changements permettent visiblement ici de s'ajuster au partenaire. Dans le cas présent, on peut parler de créativité habituelle : les adaptations se font sans que le cours de l'activité soit interrompu et sans intention explicite de la part de la personne d'innover, de proposer une nouvelle technique ou un nouvel agencement de mouvements. Ce type de créativité est le plus fréquent dans mes données. Les entretiens révèlent que toutes les personnes interviewées explicitent l'importance de l'adaptation à une situation toujours un peu nouvelle, ou au

moins à la spécificité du partenaire, ce qui n'est pas vraiment étonnant dans la mesure où ce point de vue est également véhiculé de temps à autre dans l'enseignement.

Exemple 2 : « *Tu vois toujours le même déplacement en fonction de n'importe qui c'est pas possible. Donc j'essaie de travailler là-dessus.* »

7.1.2 Improvisation

L'improvisation est définie comme une forme de créativité habituelle caractérisée par le fait qu'il y a une interruption du cours normal de l'activité suite à un problème ou une difficulté (Glăveanu, 2012). Dans mes données, il arrive que l'un des partenaires s'arrête pendant la technique (l'autre suit de manière parfois si rapide qu'il devient difficile de voir qui a arrêté en premier, s'il y en a vraiment un qui a arrêté en premier), et reprend le mouvement au début, souvent de manière plus lente, ou concentré sur un aspect particulier, ou en changeant quelque chose dans son mouvement, une saisie ou un déplacement par exemple. Cependant, ces cas où l'on ne termine pas la technique sont assez rares si l'on exclut les cas d'innovation dont je parlerai ci-dessous et ceux où la personne fournit une explication orale à une ou plusieurs autres personnes.

Exemple 3 : *Yaëlle a provoqué une interruption de la technique de Miriam en mettant en évidence par une poussée déséquilibrante que son positionnement ne la protégeait pas suffisamment d'un coup éventuel. Miriam se retrouve en l'occurrence dans une trop mauvaise posture pour pouvoir enchaîner une technique et Yaëlle ne lui fournit par ailleurs pas l'occasion de continuer.*

Nous voyons donc que Miriam ne peut pas continuer car le problème est trop important ; elle a été déséquilibrée trop fortement pour pouvoir continuer, mais il faut préciser aussi que Yaëlle ne laisse pas la possibilité à Miriam de se redresser et arrête son mouvement. Le fait que cela se produise au tout début de la technique a probablement joué un rôle, car cela a permis de retravailler directement le déplacement problématique, sans attendre d'avoir fait la technique jusqu'au bout pour revenir sur l'aspect problématique. Notons que la difficulté a été provoquée volontairement par Yaëlle pour mettre en évidence une faille dans la technique de Miriam, donc dans un but pédagogique ; et ce n'est pas l'unique fois dans mes données que ce type de situation est provoqué. D'autres situations montrent des personnes s'arrêtant avant la fin de la technique, mais où l'arrêt n'est pas provoqué par une difficulté qui empêcherait de continuer ; les personnes sont en l'occurrence focalisées sur un point particulier de la technique et l'intérêt n'est alors pas de faire la technique en entier. Ces situations-là n'entrent en l'occurrence pas vraiment dans la définition de l'improvisation, ou peut-être seulement si on les envisage dans une temporalité plus large en se demandant ce qui a incité à travailler sur un aspect particulier et qu'on considère que de se focaliser sur un aspect particulier de la technique est une interruption du cours normal de l'activité. Cependant les situations où la technique n'est pas achevée restent minoritaires, et il arrive plus fréquemment que la difficulté provoque un arrêt dans une certaine position, suivi éventuellement d'un tâtonnement pour trouver une solution, et finalement les partenaires enchaînent sur la fin de la technique.

Cependant, distinguer l'improvisation des autres formes de créativité habituelle n'est pas évident et il n'y a pas de séparation nette entre les deux (Glăveanu, 2012). Dans le cas présent, il arrive très fréquemment qu'une difficulté ou un problème ne provoquent ni arrêt net ni interruption, mais seulement un important changement, par exemple de vitesse ou de mouvement (des pas ajoutés en comparaison avec le déplacement attendu, ou un mouvement des bras modifié). J'argumenterais qu'on peut qualifier ces cas-là d'improvisation car on y observe une rupture, même s'il n'y a pas d'interruption dans le sens d'un arrêt, cependant on trouve évidemment des ruptures plus ou moins nettes, ce qui inciterait à parler de continuité entre créativité habituelle et improvisation. Dans la

mesure où nous aborderons amplement ce type d'interruption, tâtonnement et autres ralentissement sous l'angle des loops imaginaires, je m'arrêterai ici en ce qui concerne l'improvisation, mais j'espère avoir montré 1) qu'on observe bien dans mes données des situations qui correspondent à la définition de Glăveanu (2012), 2) qu'elles peuvent en tout cas être distinguées entre celles qui provoquent une interruption de la technique qui sera reprise au début, une interruption où la suite de la technique sera finalement réalisée, et celles où il n'y a pas d'arrêt du mouvement mais un important changement, et 3) que comme l'avait précisé Glăveanu (2012), la distinction avec la créativité habituelle n'est pas toujours évidente.

7.1.3 Innovation

Finalement, on observe de rares cas d'innovation, mais seulement dans des contextes assez particuliers. L'innovation radicale dans le sens de quelque chose qui n'a jamais été vu et qui est en rupture totale avec le passé est un mythe (Glăveanu, 2012), sans surprise je n'en ai donc pas trouvé dans mes données. L'innovation, cas particulier de l'improvisation, est caractérisée par l'intention d'apporter une réponse nouvelle à une situation. J'ai identifié deux situations dans mes données où je propose de parler d'innovation.

Exemple 4 : *Samuel aimerait faire une technique sur une certaine attaque, mais il n'a jamais fait cette technique-là sur cette attaque-là, ni vu quelqu'un le faire. Après un temps de recherche et d'essais de plusieurs minutes, d'abord sans, ensuite avec des partenaires, il parvient à trouver une solution qui lui paraît satisfaisante.*

Dans cette situation, Samuel a bien l'intention de créer une nouvelle combinaison, de proposer une réponse originale à une situation, ce qu'il fait en s'appuyant sur son savoir antérieur et son expérience.

Exemple 5 : *Kevin m'explique que durant un jiuwaza, c'est-à-dire un moment où les techniques ne sont pas fixées à l'avance, il cherche à ne pas être « dans un moule », c'est-à-dire à faire le mouvement qui vient sur le moment sans que celui-ci corresponde forcément à une technique apprise. « Si on va jusqu'au bout, c'est juste arrivé deux-trois fois là, et pis qu'on laisse passer vraiment seulement ce qui vient, on retombe pas forcément dans une technique connue ni par l'un ni par l'autre, mais ça reste le meilleur mouvement qui était à faire sur ce moment sans qu'il y ait de heurt et de devoir forcer l'un ou l'autre. » Il exécute effectivement avec son partenaire une technique qui s'éloigne assez significativement des formes standards, et qui pourtant fonctionne et se déroule de manière harmonieuse.*

Ce second exemple est un peu différent et l'intention de produire quelque chose est moins nette. Cependant Kevin, s'il ne cherche pas la nouveauté en soi, cherche à ne pas être contraint à rester dans des formes connues et déjà expérimentées, ce qui implique qu'il cherche en quelque sorte à être ouvert à la nouveauté si elle est nécessaire pour s'adapter à la situation, bien qu'il exprime avoir des difficultés à y parvenir. Cependant, dans cet exemple, on ne constate aucune interruption du cours normal de l'activité, tout est vraiment fluide. Or, selon le modèle de Glăveanu (2012), l'innovation est un cas particulier de l'improvisation, caractérisée par une interruption de l'activité. Je vois deux possibilités : soit on ne peut pas parler ici d'innovation, mais seulement de créativité habituelle, cependant la situation me semble bien correspondre à la définition de l'innovation ; soit il faut envisager qu'il existe des cas d'innovation qui ne soient pas des cas particuliers d'improvisation. Je pencherais plutôt pour la deuxième possibilité, d'autant plus que les critères de l'improvisation et de l'innovation sont de natures assez différentes. Dans le premier cas, le critère porte sur le déroulement observable de l'activité (en tout cas observable dans le cas de l'aïkido), alors que dans le second cas il pose la question de l'intention de la personne.

Par ces différents exemples de ce que j'ai pu observer dans mes données, j'espère avoir montré qu'on peut parler de créativité dans la pratique de l'aïkido, et que si on l'observe sous ses différentes formes comme proposé par Glăveanu (2012), il ne s'agit pas de moments isolés mais plutôt d'un phénomène omniprésent. On peut encore se poser la question si on trouve des cas de non-créativité.

7.1.4 Des situations de non-créativité ?

D'après la définition que j'ai adoptée, on pourrait envisager de parler de non-créativité dans les cas où le comportement ne répond pas au critère de nouveauté ou de valeur. Nous avons vu que l'idée de nouveauté est difficile à manier car elle est toujours présente dans une certaine mesure, étant donné que nous nous inscrivons dans une temporalité linéaire qui fait qu'on ne vit jamais deux fois la même situation. En revanche on peut imaginer que les comportements, dans certaines situations, nient cette dimension de nouveauté et soient caractérisés par la répétition. Nous avons vu que dans la créativité habituelle la répétition n'exclut pas forcément la prise en compte de la nouveauté. Cependant, j'observe tout de même dans mes données des situations où l'accent est mis sur la répétition d'un mouvement, sans chercher à l'adapter au partenaire, notamment lorsque le mouvement est répété seul. Dans d'autres cas, les personnes me confient dans les entretiens qu'il leur arrive de travailler en se focalisant essentiellement sur leurs mouvements et sans porter attention à leur partenaire, sans chercher à s'y adapter. Cependant, les personnes ne sont pas dans ces cas-là en train de répéter mécaniquement le mouvement mais engagés dans une recherche active d'amélioration de celui-ci. En ce sens on constate bien l'inscription dans une dynamique temporelle (tenter d'améliorer le mouvement signifie aller vers un mieux, donc il y a comparaison entre un avant et un après), et on échappe ainsi à la négation de la temporalité identifiée par Glăveanu (submitted) comme non-créative. D'un autre côté, la valeur du comportement, jugée selon les critères de l'aïkido que nous pouvons résumer par efficacité et harmonie (je développerai la question plus amplement ci-dessous, mais ces deux aspects nous suffiront pour l'instant), pose problème ici. En effet, dans les deux cas (travail sans partenaire ou sans porter attention au partenaire) on ne peut parler ni d'un comportement efficace ni d'un comportement harmonieux. En ce sens-là, on ne peut parler ici de créativité. On pourrait également faire l'hypothèse que la répétition du mouvement pour lui-même comme on l'observe ici relève de l'assimilation. Nous avons vu que l'assimilation est une base à l'accommodation et que l'équilibre dynamique entre les deux permet l'adaptation – qui signifierait dans le cas présent un comportement ayant de la valeur dans le cadre de l'aïkido, efficace et harmonieux. On peut donc percevoir ces moments comme non-créatifs dans la mesure où ils ne répondent pas à notre définition de la créativité, mais cependant postuler qu'ils sont potentiellement une partie d'un équilibre dynamique plus grand qui répondrait à cette définition, et que dans ce sens ils sont utiles et nécessaires, et échappent à la définition de non-créativité de Glăveanu (submitted). Finalement, si l'on considère la question sous l'angle de la définition donnée par Zittoun et de Saint-Laurent (2015), qui opposent la créativité à l'automatisme, il faut cependant noter que l'un des aikidokas confie durant l'entretien que parfois il travaille « machinalement », mais qu'en l'occurrence la présence de la caméra a eu un impact sur la manière dont il a travaillé.

Exemple 6 : « Des fois j'continue à faire les choses machinalement et pis... c'est tout par moments quoi. [...je lui demande s'il voit un exemple dans la vidéo] J pense pas pendant cet entraînement-là pas mais c'était filmé [rire] alors j'étais toujours hyper attentif. »

Ceci nous indique qu'il faut être prudent avant d'affirmer qu'il n'y a pas de non-créativité dans l'aïkido, et que la présence de la caméra a visiblement joué un rôle dans le type de comportement qu'on peut observer dans les vidéos. Mais ces propos sont intéressants car ils pourraient indiquer certaines représentations de ce qu'il convient ou non de faire durant un entraînement, et de l'image que l'on

souhaite donner de soi et/ou de l'aïkido. Je m'arrêterai ici pour cette discussion sur la créativité et la non-créativité, pour aborder maintenant les processus impliqués dans cette ou plutôt ces créativités. Pour cela, je m'appuierai sur les travaux de Zittoun présentés ci-dessus, qui me fourniront les lunettes à travers lesquelles observer ce qui se passe. Cependant, je ferai dans un premier temps un détour par la question du rapport à la réalité à l'aide de la notion de sphère de sens de Schuetz (1945), afin de clarifier en quoi il me semble légitime d'utiliser les travaux sur l'imagination, ce qui, il est vrai, peut paraître un peu surprenant. Cela sera également l'occasion d'identifier ce qu'est un comportement valorisé dans l'aïkido, donc de clarifier le second critère que nous avons proposé comme définissant la créativité.

7.2 Plusieurs réalités : différentes sphères de sens

Nous avons vu que l'imagination peut être définie comme un décollement de la réalité, un loop durant lequel la personne met entre parenthèse l'ici-maintenant pour explorer d'autres dimensions (temporelles, fictionnelles ou de l'ordre de la généralité), avant de retourner à la réalité de l'ici-maintenant (Zittoun, 2013 ; Zittoun & Cerchia, 2013). Avec l'exemple du voyage au Maroc (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015) nous avons cependant entraperçu une similarité entre les loops « mentaux » auxquels on pense typiquement lorsqu'on parle d'imagination et une expérience dans un espace-temps particulier, constituant en quelque sorte une « autre réalité ». Par ailleurs, nous sommes allés chercher chez Schuetz (1945) la notion de sphère de sens, pour réfléchir à ce qui peut être considéré sous le terme de réalité. Ces sphères se différencient par un certain nombre de caractéristiques. Selon cet auteur, l'être humain traverse dans son quotidien diverses sphères de sens.

Ma proposition est de considérer l'aïkidoka comme traversant différentes sphères durant sa pratique. A travers les vidéos, j'ai pu observer des trajectoires intéressantes durant lesquelles un certain nombre de variations et de changements, en particulier dans ce qui est pertinent ou non à un moment de la pratique, me mène à parler de différentes réalités. Pour dire qu'il y a changement, il faut se référer à un point de comparaison. Schuetz (1945) prend comme réalité primordiale la sphère de sens de la vie quotidienne. Dans le cas présent, je propose de recadrer en fonction de mon sujet d'étude, et de considérer comme réalité primordiale une pratique de l'aïkido qui correspond à certains critères véhiculés dans le milieu de l'aïkido. Cette réalité est valorisée par les aïkidokas et constitue en même temps ce vers quoi ils orientent leur pratique. Bien qu'il soit sujet à des interprétations subjectives, ce monde constitue une référence commune plus ou moins homogène. Ces différents éléments font que cette sphère est centrale dans la pratique de l'aïkido et considérée comme la réalité de cet art martial, tout comme la vie quotidienne est centrale par rapport à d'autres sphères et considérée comme la réalité, c'est pourquoi je propose de la considérer comme réalité primordiale ou sphère de sens primordiale de l'aïkido.

7.2.1 La sphère de sens primordiale de l'aïkido : tentative de description

Je vais tenter de décrire cette sphère en reprenant les différents points évoqués par Schuetz (1945) comme permettant de qualifier et distinguer les sphères de sens. Pour cela je reprendrai ici point par point les six dimensions présentées p. 27 qui définissent selon Schuetz (1945) un style cognitif. Les énoncés en gras renvoient aux termes utilisés dans le cadre théorique (en p. 27) pour dénommer ces dimensions.

1. **La tension de la conscience : les éléments du monde pertinents dans notre expérience.** Faire de l'aïkido signifie tenter de répondre à un certain nombre de critères, simplement dans la mesure où ne plus chercher à répondre à ces critères aura comme conséquence que ce que l'on fait ne sera plus considéré comme de l'aïkido. Ceux-ci sont bien sûr socio-culturellement

construits. Par définition, l'harmonie et l'efficacité sont des critères centraux dans l'aïkido. En confrontant les enseignements (écrits et oraux) véhiculés dans le monde de l'aïkido, les vidéos et les éléments explicités durant les entretiens, j'ai repéré un certain nombre d'autres critères qui sont : l'adaptation au partenaire, la vitesse, la fluidité ou le rythme, la précision technique. Ce sont des critères en fonctions desquels les aikidokas orientent leur pratique et qu'ils cherchent à atteindre, mais également en fonction desquels ils jugent une performance. En ce sens ils constituent également les repères d'un jugement de valeur des comportements, ce qui nous renvoie à la question de la créativité. J'aimerais amener quelques précisions sur la manière dont j'ai abordé ces différents critères ou normes, car j'y ferai référence dans la suite de l'analyse. Ces critères sont considérés sous deux angles dans mon travail ; dans un premier temps je les ai identifiés et définis, afin de clarifier justement les éléments pertinents dans cette sphère de sens, dans un second temps j'ai observé comment les personnes se comportent par rapport à ces critères. Je vais présenter ci-dessous à la fois les différents critères, et la manière dont je les ai observés. Pour chaque critère (ci-dessous en italique) je proposerai maintenant une brève description, puis, en retrait dans le texte par rapport à cette description, les questions que je me suis posées durant l'analyse des données quant à ce critère et comment j'ai tenté concrètement de le prendre en compte.

La vitesse : elle est pertinente dans la mesure où elle rejoint le critère d'efficacité. Si l'attaqué est trop lent par rapport à l'attaquant, il ne pourra pas se mettre hors de danger et maîtriser l'attaque.

A quelle vitesse s'effectue le mouvement/la technique ? Je n'ai pas tenté de mesurer objectivement la vitesse, ce qui aurait été très compliqué notamment par le fait que les mouvements effectués changent tout le temps. Je m'y suis intéressée de manière comparative, car dans mon intérêt pour des processus qui se déroulent dans le temps, ce qui était pertinent à prendre en compte étaient les changements de vitesse.

Fluidité/Rythme : Si avec vitesse je qualifiais la technique dans son ensemble, ce critère-ci cherche à identifier accélérations ou ralentissement brusques dans le déroulement du mouvement. La fluidité est liée au critère d'harmonie. La vitesse est plutôt considérée en relation avec les exigences de l'environnement, alors que la notion de fluidité qualifie plutôt le mouvement en lui-même.

Le mouvement est-il fluide ou constate-t-on des changements (accélération/ralentissement) brusques au sein de la technique, voire des arrêts ?

Technique : l'aikidoka tente de s'approprier des mouvements (des jambes, des bras, des mains) qui sont définis assez précisément par l'enseignant. J'entends par le critère de technique la conformité du mouvement avec celui qui est enseigné, et plus globalement (pour inclure des mouvements plus improvisés ou innovateurs) un mouvement précis et l'absence de mouvements parasites.

Dans quelle mesure le mouvement effectué est-il conforme à la norme enseignée ? Y a-t-il des mouvements parasites ? Le mouvement est-il précis ? J'ai principalement observé les déplacements des pieds ainsi que les mouvements des mains.

Adaptation : Il s'agit de voir dans quelle mesure le comportement de la personne prend en compte et se construit en fonction du comportement du partenaire. On rejoint ainsi à la fois Stern (1981) qui utilise les termes d'ajustement et de danse et Piaget (1936) qui parle d'adaptation en termes d'interaction entre l'individu et l'environnement. L'adaptation au partenaire est centrale à la fois pour respecter le critère d'harmonie et celui d'efficacité : si l'aïkidoka ne prend pas en compte ce que fait son partenaire, il ne peut être ni efficace ni harmonieux.

Dans quelle mesure le mouvement est-il adapté à celui du partenaire ? Peut-on observer un mouvement indiquant que le partenaire n'a pas (assez) été pris en compte, ou mal anticipé ?

Harmonie : assez proche de la notion d'adaptation, car l'harmonie entre les pratiquants nécessite une bonne adaptation, cette notion va cependant au-delà. Stern (1981) par exemple donne l'exemple de la boxe, où réussir à mettre un coup à son adversaire nécessite une très grande adaptation aux mouvements de celui-ci. Du point de vue de l'aïkido, l'adaptation nécessaire pour cela est reconnue mais ce ne sera pas considéré comme harmonieux. La notion d'harmonie est difficile à expliciter, et comment elle est exprimée dans l'interaction est sujet à de nombreuses interprétations mais un certain nombre de points de base peuvent être mis en évidence :

Le partenaire ne doit pas être blessé.

S'il y a des frappes, elles doivent être évitables : elles sont utilisées pour faire réagir le partenaire (qui se protège ou évite) et non pour frapper réellement. Si une frappe touche sa cible, ceci est considéré comme un manque d'harmonie.

Globalement les mouvements brusques sont considérés comme peu harmonieux. On considère d'ailleurs que plus les mouvements sont brusques plus il y a de risques de blessures.

Une composante esthétique est également mise en évidence dans les entretiens : un mouvement harmonieux est esthétique.

Dans l'analyse, je me suis demandée si le mouvement effectué répond à ces différents critères (pas brusque, pas de coup porté au partenaire, pas de blessure) ?

Efficacité : étant donné que l'aïkido s'inscrit dans la catégorie des arts martiaux, l'efficacité est également un critère-clé. Il s'agit avant tout de ne pas se laisser blesser, et de ne pas offrir au partenaire d'opportunité de le faire, ainsi que de parvenir soit à l'immobiliser soit à le projeter.

La technique est-elle martialement efficace ? En tant qu'attaqué, a-t-on réussi à éloigner ou immobiliser le partenaire sans être blessé ou déséquilibré soi-même ? Et en tant qu'attaquant dans quelle mesure a-t-on attaqué avec intensité et continué jusqu'à ce que ce ne soit plus possible ?

Ces différents éléments ne sont pas indépendants : comme nous l'avons vu, le critère d'harmonie nécessite par exemple une certaine adaptation, la précision technique permet d'augmenter l'efficacité, etc. Au final, selon l'enseignement de l'aïkido, dans l'idéal tous ces critères se rejoignent : la technique « parfaite » est à la fois harmonieuse (donc adaptée), efficace, fluide (rythme), précise (technique), etc.

Je tiens à préciser que bien que ces critères rejoignent les discours circulant dans les milieux de l'aïkido, je ne suis pas partie dans ma démarche avec ces catégories a priori, mais elles sont apparues comme pertinentes et nécessaires pour décrire l'activité. Ceci me semble en quelque sorte logique dans la mesure où ce sont des normes véhiculées dans cet art martial, notamment dans l'enseignement, les aikidokas vont donc en partie les intérioriser et se comporter en conséquence. La question que cela pose et que je tenterai d'aborder par la suite de mon travail est de comprendre ce que les aikidokas font par rapport à ces critères ou avec ces critères. Les pratiquants d'aïkido orientent et jugent leurs performances en fonction de ces critères, en ce sens ils sont des éléments du monde pertinents dans cette sphère de sens et l'on rejoint ainsi le premier point de la définition de Schuetz (1945).

2. **Une epoché particulière : la suspension du doute.** L'aïkido est également une *epoché* particulière, car pour travailler, pour pratiquer l'aïkido, il faut qu'il y ait au moins dans une certaine mesure la suspension de la croyance que ce qui s'expérimente et se fait durant la pratique n'est pas réel, que la situation d'entraînement n'est pas réelle, même si cette réalité n'est pas forcément la même que celle d'une agression dans la rue.
3. **Une forme de spontanéité : une manière d'agir.** La manière d'agir est de type *overt*, car il s'agit bien pragmatiquement d'agir sur le monde matériel extérieur (le partenaire) pour influencer ce qui se déroule physiquement. Je laisserai de côté les questions de l'intentionnalité et du sens qui nous mèneraient trop loin et qui ne sont pas essentielles ici.
4. **Une manière de s'expérimenter soi-même.** La question de la manière de s'expérimenter soi-même est également délicate et je ne la creuserai donc pas, mais je préciserai seulement que les aikidokas expriment qu'ils ont appris à investir leur corps comme une totalité unie et non à mobiliser leurs membres et leur tronc de manière désarticulée, et il est vrai qu'on peut observer au fil de l'apprentissage de l'aïkido une certaine coordination qui se développe entre les différentes parties du corps.
5. **Une forme de socialité.** Concernant la forme de socialité, l'aikidoka semble être à la recherche d'un équilibre entre être connecté à ce qu'on peut appeler le monde intérieur ou intrapsychique et être à l'écoute de son partenaire.

Exemple 7 : « Par exemple le moment qu'on a montré avant avec Clément, on a dit que la courbe était parfaite, eh ben c'était justement un moment où ce qu'il a amené c'était ce qui vient de l'extérieur, son énergie et tout ça, et pis moi j'ai réussi à entendre de l'intérieur ce que mon corps...[...] j'ai souvent cette impression quand j'fais des jiuwaza, des fois tu vois bien que ça c'est ce qu'il faudrait faire, mais, pour toutes sortes de raisons tu le fais pas. Mais ce "ça c'est ce qu'il faudrait faire" ça vient de l'intérieur de toi, et pis si tu te laisses l'exprimer, t'as fait un espèce d'équilibre entre ce qui est venu de dehors et ce qui est venu de dedans. »

Cet extrait d'entretien illustre la recherche de cette personne d'un équilibre entre une attention orientée vers elle-même et l'attention portée à ce qui se passe autour d'elle, en l'occurrence ce que fait son partenaire. On peut constater globalement dans les données que les personnes accordent plus ou moins d'importance à ce qu'elles-mêmes font (leur déplacement par exemple) et ce que fait leur partenaire, et que cette importance varie sans cesse.

6. **Une temporalité.** Concernant la temporalité, je n'ai que peu voire pas d'informations sur comment les aikidokas perçoivent subjectivement le temps par rapport au temps atomique,

sinon les quelques réflexions entendues au hasard des entraînements telles que « j'ai pas vu le temps passer », ce qui ressemble à une modification de la perception du temps telle que Csikszentmihalyi l'identifie dans l'expérience de flux (Csikszentmihalyi & Rich, 2006), ou qu'on pourrait en termes phénoménologiques décrire comme un décalage entre la durée (perception subjective du temps) et le temps atomique (Bergson, 1889 ; Schuetz, 1945). En fait ce qui paraît intéressant dans l'aïkido et qui est soulevé par la notion d'adaptation liée à la vitesse et à la fluidité, est que l'essentiel de la question ne se situe pas dans la rencontre entre le temps expérimenté subjectivement et le temps atomique, mais dans la rencontre entre deux temporalités subjectives qui, pour qu'il puisse y avoir harmonie et efficacité, doivent s'adapter mutuellement.

Voilà donc une esquisse globale de la sphère de sens primordiale de l'aïkido. Elle est sphère de référence dans la mesure où, tout comme la vie quotidienne l'est pour nos vies, elle est une référence commune mais également valorisée et communément considérée comme réelle. C'est également une expérience vers laquelle l'aïkidoka tend, dans laquelle il cherche à s'inscrire, car elle correspond à la définition de ce que cela signifie de faire de l'aïkido. Tout comme ce qu'est la vie quotidienne est sujet à interprétation subjective, cette sphère de référence l'est également dans une certaine mesure, cependant étant donné qu'il s'agit d'une sphère partagée, elle est soumise à un certain consensus.

7.2.2 Différentes sphères traversées durant la pratique : quelques exemples

L'idée que j'aimerais développer maintenant, et où nous verrons l'utilité d'avoir précisé certains aspects de la sphère de sens primordiale de l'aïkido, est que durant la pratique, l'aïkidoka passe par différentes sphères qui se distinguent plus ou moins fortement de cette réalité primordiale décrite ci-dessus. Dans la mesure où c'est le point qui me permet le plus de précision en fonction de mes données, je me concentrerai en grande partie sur les critères identifiés comme pertinents aux yeux de l'aïkidoka, correspondant donc à ce que Schuetz (1945) nomme la tension de la conscience.

Exemple 8 : *Loan est en train de répéter plusieurs fois la même technique, à une vitesse assez rapide ou en tout cas adaptée à l'attaque de son partenaire, sa technique paraît assez précise, son mouvement est harmonieux et adapté à ce que fait son partenaire, qu'il parvient à faire chuter à chaque fois ce qui m'incite à parler d'efficacité. Il ne semble pas faire attention à une partie de son corps en particulier. Le fait que ses actions soient adaptées à celles de son partenaire met en évidence qu'il prend en compte le monde intersubjectif. Soudainement, au bout de la troisième fois, il demande à son partenaire d'attaquer plus doucement, il effectue alors ses mouvements beaucoup plus lentement, son regard se porte sur ses pieds – et il précisera durant l'entretien qu'il voulait vérifier le placement de ses pieds. Il ne termine pas la technique.*

Si on considère cette description du point de vue des éléments abordés ci-dessus, on peut dire que dans un premier temps on est assez proche de la sphère primordiale de l'aïkido. Le changement qui se produit peut être considéré comme une rupture dans ce qui est pertinent aux yeux de Loan : la vitesse et l'adaptation ne sont plus des facteurs tellement pertinents, en conséquence l'efficacité de la technique est mise au second plan également. Pour être plus précis, si auparavant le travail d'adaptation était « équitable » dans le sens que chacun semblait s'adapter à l'autre, à présent c'est clairement le partenaire qui s'adapte, en termes de vitesse, à Loan. En ce sens il y a un changement dans la sociabilité : les besoins de Loan (vérifier le placement des pieds) prennent le dessus sur les exigences du monde extérieur. On voit également un changement dans l'expérience de soi-même ; dans un premier temps cet aikidoka semblait expérimenter son corps et son mouvement comme une unité, au moins dans une certaine mesure, alors que dans la suite son attention est captée par ses

pieds. On peut également noter, et c'est un point que nous n'avons pas encore abordé, qu'il renonce à finir la technique : effectuer la technique dans son ensemble jusqu'à faire chuter le partenaire n'apparaît plus comme pertinent, alors que celle-ci constitue quand même une certaine unité dans l'aïkido (Chignol, 2007). Notons encore que tout cela se fait pour explorer un critère particulier, celui de la précision technique.

Exemple 9 : *Maeva effectue deux fois une même technique avec un partenaire plus fort qu'elle. La première fois se rapproche très fortement des caractéristiques de la sphère primordiale, en regroupant toutes les caractéristiques pertinentes de manière assez équilibrée : vitesse plutôt soutenue, fluidité, harmonie, efficacité, adaptation. Cependant, à un moment de la technique, elle doit adapter son déplacement par rapport au déplacement standard car son partenaire arrive trop fortement sur elle ce qui ne lui permet pas de maintenir la distance nécessaire sans effectuer un mouvement de recul, sacrifiant ainsi la précision technique au profit de l'adaptation au partenaire, de l'efficacité et de l'harmonie. La seconde fois elle ralentit son mouvement, sans pourtant demander explicitement à son partenaire de s'adapter, ce qui lui permet d'effectuer un déplacement plus propre, donc de gagner en précision technique.*

On constate ici à nouveau un jeu sur la vitesse, qui devient temporairement moins pertinente ; elle passe au second plan par rapport à la précision technique, qui elle-même était auparavant passée au second plan par rapport à l'harmonie et à l'efficacité. En ce sens il y a à nouveau un changement dans la temporalité et dans le vécu intersubjectif, dans la mesure où la seconde fois on voit Maeva sinon imposer, du moins proposer son propre tempo, que le partenaire accepte, mais cette fois-ci la négociation se passe uniquement au niveau des corps et rien n'est verbalisé. Il est intéressant de voir dans cet exemple que le monde extérieur, en l'occurrence le partenaire, peuvent imposer une hiérarchisation des aspects pertinents : la présence trop forte et envahissante de l'attaquant ne permettant plus à Maeva de maintenir tous les critères de manière égale, elle en sacrifie un pour préserver les autres. Mais la seconde partie montre Maeva active par rapport à cette hiérarchisation, elle « joue » en quelque sorte avec.

Ces deux exemples sont issus des vidéos (bien que la première inclue un petit aspect issu de l'entretien). Ils sont basés sur la prémisse que le type de réalité vécu par l'individu, en particulier ce qu'il considère comme pertinent, aura des répercussions sur son action et s'exprimera à travers son comportement (Sampson, 1998). Si l'harmonie n'est par exemple pas un critère pertinent mais que l'efficacité martiale l'est, cela se reflétera par exemple sous forme de coups, de geste brusques orientés vers l'autre, éventuellement de blessures infligées au partenaire si celui-ci ne parvient pas à se défendre. Cependant il me paraît également intéressant, étant donné la subjectivité du vécu du réel (Schuetz, 1945), de puiser dans les entretiens qui permettent d'accéder au point de vue plus subjectif des acteurs.

Yaëlle par exemple commente un passage où elle a été efficace mais au détriment de l'harmonie avec le partenaire, Louis, plus léger, moins fort et moins avancé. Elle confie d'ailleurs que celui-ci a eu un bleu au genou suite à cette technique.

Exemple 10 : *« C'est intéressant parce qu'il commence à te titiller pendant les entraînements, alors tu te dis bon ben j'avais commencer à être moins prévenante [rire] pis à mettre plus d'énergie, alors tu te cherches parce que des fois justement t'accélères pis ben là il s'est fait mal alors j'ai calmé, alors tu calmes pis il te dit « ouais mais là j'arrive à te taper sur la nuque pendant que tu fais » ben bon d'accord [rires] (...) ça m'influence [dans ma pratique] parce que peut-être qu'avant j'étais vraiment (...) un peu trop laxiste on va dire. Pis du coup vu qu'il en profite, on se laisse*

moins faire [rire]. » Et elle précise de manière plus générale : « D'ailleurs pour moi c'est toujours une question qu'est pas totalement réglée quoi. Réussir à trouver le juste milieu dans la pratique, ne pas être totalement naïve d'un point de vue martial, mais pas être brutale, pas mettre trop de volonté mais mettre quand même de la présence et de l'énergie, souvent si tu déplaces un curseur c'est un peu comme si tu fais des réglages, tu t'es un peu ajustée dans cette direction-là, pis du coup c'est plus satisfaisant d'un autre point de vue, et pis t'es toujours en train de rechercher. »

On voit que dans cette situation Yaëlle a eu des difficultés à concilier efficacité et harmonie, et qu'elle mettait à tour de rôle la priorité sur l'un puis sur l'autre, en fonction de ce qui se produisait avec Louis. Harmonie et efficacité varient donc en pertinence aux yeux de cette aikidoka durant sa pratique, ce qui a également, on peut le voir sur la vidéo, un impact au niveau de la fluidité et de la vitesse. Il est intéressant de voir ici à quel point cette recherche est influencée par les réactions du partenaire sur le moment, mais également par la représentation que Yaëlle se fait d'elle-même et de son évolution technique sur le plus long terme. On peut aussi analyser ce passage en terme de variations dans l'intersubjectivité : Yaëlle est plus avancée que Louis, ce qui lui permet d'aller globalement plus vite, plus fort, d'être plus précise, en gros et schématiquement plus « tout ». Cependant les critères d'harmonie et d'adaptation l'obligent à prendre en compte les possibilités de Louis et à s'y adapter. On peut donc voir la recherche de Yaëlle comme une recherche d'équilibre entre ses propres possibilités – qui lui permettent en particulier d'être efficace, et les possibilités de Louis, qu'elle doit respecter pour préserver l'harmonie.

Par ces quelques exemples, j'espère avoir mis en évidence que l'aikidoka, durant l'entraînement, traverse différentes sphères de sens selon la définition de Schuetz (1945), dans la mesure où les différents points définis comme caractéristiques de la réalité primordiale ne sont plus respectés, ou temporairement mis entre parenthèse. Ces trajectoires à travers les sphères peuvent se faire sous l'influence du monde extérieur, en fonction du partenaire et du contexte, mais la personne peut également y jouer un rôle actif. Dans l'exemple de Maeva (exemple 9, p. 63) on voit par exemple clairement le rôle qu'a joué le partenaire, alors que chez Loan (exemple 8, p. 62) il semble que le changement de sphère ait plutôt été provoqué par Loan lui-même. Toujours en nous appuyant sur Schuetz, on peut affirmer que ces sphères sont toutes réelles lorsque la personne les expérimente, mais que cette réalité est relative et qu'elles peuvent être perçues comme non-réelles lorsque la personne ne s'y trouve pas. Ainsi dans l'aïkido on dira généralement, en s'appuyant sur la définition de l'aïkido, que sans harmonie ou sans efficacité, qui sont dépendants des différents critères de vitesse, fluidité, etc., ce n'est pas de l'aïkido. Or nous avons vu par ces exemples que ces différents critères sont temporairement mis entre parenthèses dans la pratique, qu'ils ne sont temporairement plus pertinents, ce qui s'observe dans les comportements adoptés, dans les actions réalisées. On peut donc dire que les aikidokas effectuent tout au long de l'entraînement des trajectoires à travers différentes sphères de sens. Ma proposition est de parler de loop pour décrire ces trajectoires, sur le modèle des loops imaginaires (Zittoun, 2013 ; Zittoun & Cerchia, 2013), car il y a décollement, prise de distance par rapport à une réalité primordiale qui est mise entre parenthèses au profit d'un loop dans une autre réalité, ou en d'autres termes dans une autre sphère de sens.

7.3 Des loops dans la pratique de l'aïkido

Nous avons parlé jusqu'à maintenant de la caractéristique essentielle du loop, qui est un décollement de la réalité primordiale. Cependant, ces loops peuvent être décrits en fonction d'un certain nombre d'autres caractéristiques et je vais tenter de mettre en évidence comment cela s'exprime dans le cadre particulier de l'aïkido, dans l'espoir que cela nous permettra de comprendre ce qui permet un

comportement créatif. Les quatre points proposés par Zittoun et Cerchia (2013) m'ont servi de repères durant l'analyse et seront donc utilisés également pour organiser ce qui suit. Une cinquième clé de lecture explorée par Zittoun et de Saint-Laurent (2015), ce qui contraint le loop, vient s'y ajouter.

7.3.1 Ce qui le déclenche

Un loop est provoqué par une disjonction entre la perception du monde extérieur et la compréhension actuelle de ce monde par l'individu, sa conscience du monde. Cette disjonction peut être subie, ou au contraire provoquée activement (Zittoun & Cerchia, 2013). J'ai pu observer également ce type de disjonction à l'origine d'un loop dans mes données. De plus, la disjonction semble également être plus ou moins provoquée par la personne.

Exemple 11 : *Miriam est en train d'effectuer une technique. Soudain, elle perd totalement le contrôle de la main de sa partenaire, Sarah, qui lui arrive droit vers le visage. Pour se protéger Miriam effectue un mouvement brusque, rompant la fluidité de son mouvement, et penche son corps vers l'arrière, perdant ainsi l'unité de son mouvement et par là sa stabilité. Par la suite elle effectue plusieurs fois la technique de manière beaucoup plus lente qu'auparavant, et concentrée sur ses mains et la main de Sarah plutôt que sur le mouvement global. De plus, elle ralentit essentiellement sur une petite séquence de la technique, perdant ainsi le rythme de son mouvement, ce qui demande une grande adaptation et collaboration de la part de Sarah.*

On voit ici qu'il y a bien une exploration d'une sphère de sens autre que la sphère primordiale, qui est déclenchée par un événement que Miriam n'a pas voulu ou cherché : une main qui lui arrive dans le visage. Cet événement s'impose à Miriam. Dans cet exemple, on voit que la disjonction individu – environnement se manifeste par un décalage entre les attentes de Miriam, ce qu'elle anticipe, et ce qui lui arrive, mais également entre ce qu'elle a réalisé, et ce que la situation aurait nécessité pour que son action soit efficace. En d'autres termes, le schème d'action (monde intérieur) mis en œuvre n'a pas permis d'obtenir l'effet escompté sur le partenaire (monde extérieur). Dans d'autres situations on peut voir que c'est une remarque ou un conseil de l'entraîneur qui déclenche le processus. Un autre élément qui apparaît souvent est que le partenaire, de par son niveau et ses caractéristiques, impose certaines priorités, et rend certains comportements impossibles. Cela a souvent été évoqué durant les entretiens : le travail n'est pas le même avec un débutant qu'avec un avancé, mais aussi avec quelqu'un qui a plus de force ou moins de force que soi, qui est plus rapide ou plus souple. Les caractéristiques du partenaire peuvent donc provoquer une hiérarchisation des critères pertinents et donc définir une sphère de sens particulière. Avec les débutants par exemple les interviewés ont exprimé la difficulté voire l'impossibilité d'être à la fois efficace et harmonieux. En mettant entre parenthèse l'un des deux critères, ils vont donc sortir de la sphère de sens primordiale. En retour, les aikidokas peuvent être actifs sur cet aspect en choisissant leur partenaire. En effet le choix du partenaire n'est pas laissé au hasard (Duprez & Barbut, 2007) et les aikidokas expliquent qu'avec différents partenaires ils travaillent différents aspects de leur pratique.

Exemple 12 : *« Quand j'travail avec Chris, c'est de rechercher ça, il est un peu plus avancé, donc il va donner une autre forme d'énergie qu'un débutant pis il faut réussir à la recevoir pis à rester harmonieux, pas brutal mais quand même efficace, pis voilà essayer de travailler là-dessus quoi. »* Cet aikidoka ajoute concernant une autre personne : *« Depuis un certain temps il te dérange de nouveau tandis qu'avant il bougeait bien, mais c'était plus en recherchant la beauté du mouvement, pis maintenant il bouge bien mais en plus il dérange le tori [l'attaqué]. Donc comme il bouge bien ça te permet de travailler avec plus d'énergie, mais en plus comme c'est un bon uke [l'attaquant] qui te lâche pas pendant la technique, ça te permet quand même de*

t'entraîner et pis de te placer correctement, pis comme c'est un autre rythme aussi, tu travailles à d'autres vitesses. »

Exemple 13 : *« J'aime bien travailler avec les débutants parce que ben souvent c'est inattendu puis ça oblige à être présent pis à être très au clair ce qu'il faut faire, à avoir l'œil bien ouvert sur quels sont les dangers, les coups potentiels qu'on pourrait prendre à un moment donné, pas s'faire surprendre. Et on voit aussi tout de suite si la technique est bonne ou pas. »*

Le choix du partenaire semble donc être un moyen d'aller travailler certains aspects, autrement dit de se rendre dans certaines sphères. Dans certains cas, les aikidokas choisissent également de travailler dans d'autres conditions : faire les mouvements seuls en s'imaginant le partenaire, ou se remémorer la technique sans bouger, ou seulement esquisser les gestes. Différents facteurs sont alors modifiés par rapport à la sphère primordiale, en particulier l'intersubjectivité qui n'est pas la même dans la mesure où le partenaire est imaginé et le type d'action qui est moins *overt*. Si ce type de travail est parfois proposé, conseillé ou imposé durant l'entraînement, on constate également que les aikidokas y ont recours par ailleurs. Il y a visiblement également des contextes qui favorisent certains loops ; l'un des participants mentionne par exemple travailler plus souvent seul lorsqu'il prépare un examen de passage de grades, un autre donne l'exemple des moments où il répète des techniques chez lui.

On peut donc dire qu'on observe dans l'aïkido des disjonctions entre l'organisation actuelle de l'individu et ce qui lui arrive de l'environnement, mais que cette disjonction n'a pas seulement lieu sur le plan de la représentation. On l'observe également sur le plan sensori-moteur, lorsque le schème d'action ne permet pas d'agir efficacement sur l'environnement (en l'occurrence le partenaire). Cette disjonction peut plus ou moins s'imposer à l'individu, notamment à travers le partenaire ou l'entraîneur, mais on peut également voir les aikidokas provoquer ces moments, par exemple par le choix du partenaire.

7.3.2 Ce qui le nourrit

Le loop imaginaire n'est pas fait de « rien » ou d'éléments provenant de nulle part, mais il est constitué de signes (par nature sociaux et culturels) et nourri d'éléments culturels. Des ressources symboliques peuvent notamment venir l'enrichir (Zittoun, 2013 ; Zittoun & Cerchia, 2013). Comme Chignol (2007) le propose, on peut comparer les techniques d'aïkido à des signes, l'aïkido pouvant ainsi être qualifié de langage. Il est clair que ces signes sont sociaux et culturels et sont progressivement intériorisés par les aikidokas, à travers des interactions avec d'autres aikidokas. Mes données me mènent cependant à proposer quelques points de réflexion, concernant la comparaison technique – mot, la notion de signe, et d'autres éléments qui viennent nourrir ce langage.

Je reprendrai ici l'exemple 4 (p.56) en y amenant quelques précisions: *Samuel est en train de donner l'entraînement et cherche à exécuter une technique, mais il n'a encore jamais fait cette technique sur cette attaque-là, ni vu quelqu'un le faire. Il esquisse d'abord la technique seul, puis tente de la mettre en place avec deux partenaires. Ça ne fonctionne pas tout de suite, et il modifie de petits aspects dans la technique pour tenter de parvenir au résultat espéré : d'abord la manière dont il saisit le poignet de son partenaire au début, puis la manière dont il enroule son bras autour de celui de l'autre, et la manière dont il agit sur le coude. Il commente : « J'ai fait cet espèce de ude garami¹¹ mélangé à un kotegaeshi, (...) il fallait euh bien garder les ailes de poulet serrées pour passer au kotegaeshi, (...) cette idée de serrer justement, on la travaille sur un kotegaeshi*

¹¹ Ude garami, kotegaeshi, yokomen ainuke, ude hishi gi, ude garami yonkyo nage sont des noms de techniques ou d'attaques. « Les ailes de poulets » est une image souvent utilisée par les membres de cette école pour décrire une position dans laquelle on a le coude près du corps et le bras plié.

très similaire sur yokomen ainuke. (...) ici le fait de remonter contre le centre ça vient de ude hishi gi. Mais c'est pas vraiment ude hishi gi parce que tu te saisis pas le kimono pis que c'est pas la même position(...)Tu vois j'me suis pas dit j'vais faire un mélange d'ude garami yonkyo nage avec kotegaeshi qui ressemble à ude hishi gi, pis ça sera en même temps comme sur yokomen ainuke, j'ai jamais pensé à tout ça, mais quoi qu'il en soit c'est venu comme ça. »

Un premier aspect qu'on peut mettre en évidence dans cet exemple est que les unités avec lesquelles Samuel « bricole » sont plus petites que la technique. Cela ne remet pas en question la comparaison mot – technique, dans la mesure où les mots également sont constitués de morphèmes, de syllabes, etc. Cependant j'aimerais attirer l'attention sur le fait que le mot/la technique ne sont pas des unités-atomes indivisibles, ce qui est important à considérer dans les processus qui nous intéressent ici, car cela permet, comme dans cet exemple, de créer de nouvelles techniques, de les adapter à diverses situations, les combiner, etc. Un second aspect est que ce qui est mobilisé n'est pas uniquement ou de manière certaine de l'ordre de la pensée ou de la représentation, mais également de l'ordre du schème sensori-moteur : dans l'exploration de possibilités d'action que l'on observe ici, on peut voir que la personne mobilise divers schèmes d'actions et les combine afin d'arriver à un résultat satisfaisant.

Ces mouvements ou schèmes sensori-moteurs ne sont pas plus « naturels » ou « aculturels » que les éléments de l'ordre de la représentation. En effet, ils ont été acquis dans et par l'interactions dans le cadre de l'aïkido, ils sont partagés par un groupe de personnes, qui les intériorise, ce qui leur permet d'agir sur le monde, mais qui sont également actifs par rapport à ces schèmes en les transformant, les adaptant et les faisant évoluer au gré des nécessités. En observant des aikidokas bouger, on voit bien que leur manière de se mouvoir et les gestes mobilisés sont une intériorisation (active, dans le sens d'une reconstruction) de schèmes sensori-moteurs partagés par un groupe. En ce sens on peut considérer les schèmes sensori-moteurs comme des éléments culturels et sociaux. Il faut peut-être préciser ici que sous la notion de schèmes sensori-moteurs je me réfère au mouvement dans tous ses détails, c'est-à-dire pas seulement le mouvement de lever le bras, mais la manière dont le bras est levé.

Par la mobilisation d'un vocabulaire spécifique qu'on peut observer dans l'entretien, on constate également que le niveau de la représentation n'est pas absent, bien que ceci ne nous permette pas d'affirmer qu'il est présent durant l'activité au sens restreint, c'est-à-dire pendant que la technique est effectuée. En revanche l'existence même de ce vocabulaire confirme l'existence de ce niveau dans l'activité au sens large, c'est-à-dire durant l'entraînement. On peut observer que ce niveau est parfois mobilisé dans un loop lorsqu'il y a une mobilisation du langage verbal dans l'interaction pour par exemple attirer l'attention du partenaire sur un aspect spécifique, le corriger ou lui indiquer le mouvement à effectuer s'il est perdu. Ainsi nous voyons que des éléments sensori-moteurs et langagiers spécifiques à l'aïkido sont impliqués dans les loops. A plusieurs reprises dans mes données, des éléments externes à l'aïkido sont également mentionnés ou mobilisés pour parfaire le geste. Ce qui nourrit le loop ou la technique ne vient donc pas seulement d'éléments (notions ou schèmes) propres à l'aïkido, mais également d'un répertoire culturel plus large.

Exemple 14 : *Kevin est en train d'exécuter une technique qui nécessite de lever le bras en direction du ciel. L'entraîneur vient lui conseiller d'accentuer ce geste, « comme un paratonnerre ». Il refait alors la technique, et son mouvement est effectivement plus accentué, et plus efficace.*

Exemple 15 : *« J'aime bien travailler par images. (...) moi j'aime bien l'histoire du chat qui te tourne autour pis qui te colle les jambes quand il a faim. J'trouve que iriminage [nom d'une technique] c'est vraiment ça quoi. »*

Le chat et le paratonnerre sont des exemples d'éléments d'un répertoire culturel non-spécifique à l'aïkido, et pourtant mobilisés pour expliquer ou améliorer certains mouvements. Les « ailes de poulet » mentionnées par Samuel (p.66) en sont un autre. On peut également voir la mobilisation de ces images comme des exemples de métaphores ancrées dans l'expérience du monde physique et permettant de penser l'action du corps. Ceci illustrerait la proposition de Lakoff et Johnson (1980) concernant l'ancrage des métaphores, éléments essentiels de la pensée, dans l'expérience physique. Dans le cas présent ces métaphores auraient un double lien au monde physique dans le sens qu'elles y sont à la fois ancrées dans la mesure où elles en sont issues, et qu'elles permettent de penser l'action du corps dans et sur le monde physique. L'exemple du paratonnerre met en évidence le rôle des interactions sociales dans le processus : ici l'entraîneur non seulement déclenche le loop, mais lui fournit également sa matière. Loan quant à lui, durant l'entretien, mentionne à plusieurs reprises regarder comment font les autres lorsqu'il se trouve face à une difficulté, et soulève également avoir exploré des questions ensemble avec ses partenaires au fil de l'entraînement. On peut ainsi voir que ses loops sont nourris par les observations qu'il fait des mouvements des autres, mais également par l'interaction médiatisée par le langage oral, et dans les deux cas la présence des autres est source d'enrichissement. Finalement, deux aikidokas mentionnent également qu'ils mobilisent parfois des savoirs acquis par ailleurs, hors de la sphère de l'aïkido, pour faire face à des difficultés, par exemple des techniques de relaxation ou des techniques de communication/gestion de conflits.

On peut donc voir une diversité dans ce qui vient nourrir le loop, d'une part au niveau de la nature de la nourriture (schème sensori-moteur ou élément de l'ordre de la représentation), d'autre part dans la « provenance » de la nourriture (élément spécifique à l'aïkido, référence à un répertoire culturel plus large ou autre sphère d'expérience). Par ailleurs les autres aikidokas semblent être une source de nourriture, que ce soit par observation ou par échange verbal.

7.3.3 Les processus impliqués

Nous avons vu que la tradition vygotkienne considère que l'imagination est une activité sémiotique, qui intègre des formes de raisonnement sans s'y limiter et qui implique émotions et pensée. La question que mes données soulèvent est celle de la présence de schèmes sensori-moteurs, comme nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises ci-dessus. Si l'on reprend notamment l'exemple 11 (p. 64) où Miriam effectue plusieurs fois assez lentement une technique après un échec dans l'application de celle-ci, il me faut ajouter que sur la vidéo on observe que le moment où la technique n'a pas fonctionné est particulièrement sujet à ralentissement, mais aussi que Miriam n'effectue plus exactement les mêmes mouvements. Elle explore activement ce mouvement dans de tous petits détails, l'exploration de possibles se fait donc dans le registre sensori-moteur.

Deux questions peuvent alors se poser. La première concerne l'articulation de ce registre sensori-moteur au registre de la pensée, la seconde si on peut encore parler d'activité sémiotique. Concernant la question de l'articulation entre activité sensori-motrice et pensée, le principal élément qui m'incite à affirmer que ne peut pas les opposer a priori est l'anticipation. En effet, Piaget (1936) voit dans la capacité à anticiper les résultats de l'action l'un des principaux indicateurs de la naissance de la représentation. Dans mes données, j'ai pu observer plusieurs fois des personnes recherchant un mouvement qu'elles ne parvenaient pas à trouver, interrompre leur mouvement alors que rien, physiquement, ne leur indiquait encore que ce mouvement ne serait pas approprié. Lorsque je les ai interrogées à ce propos durant l'entretien, elles m'ont répondu qu'elles savaient que ça n'allait pas marcher. Il y a donc une forme d'anticipation mentale de ce qui se produira, et celle-ci est mise au service de l'action.

Exemple 16 : « *là j'ai déjà décidé ukenagashi [mouvement du début de la technique – l'entrée]. Ça se voit à ma main. Par contre juste à ce moment-là, j'étais un peu emmerdé, d'avoir décidé ça parce qu'y avait Laurent juste derrière. Donc là il restait la question... ma stratégie c'était si lui il me fonce dessus à ce moment-là, je lâcherais Clément et j'vais tout de suite sur lui après le ukenagashi. Mais il a attendu. Donc j'ai pu continuer avec Clément.* »

Dans cet exemple, il n'y a pas eu d'interruption du mouvement, en revanche il y a bien l'anticipation de quelque chose qui pourrait potentiellement se produire, ce qui permet une planification de l'action, et cela sans que l'action soit interrompue au profit de la pensée. En ce sens, on rejoint Clot sur son affirmation que « Le « réalisé » n'a plus le monopole du réel » (Clot et al., 2000, p. 6). D'autres situations où schèmes sensori-moteurs et représentations semblent mobilisés simultanément sont celles où les mouvements sont esquissés ou effectués sans partenaire. Les aikidokas imaginent alors l'effet qu'aurait leur mouvement sur le partenaire, selon ce qu'affirme Maeva en commentant un passage où elle travaille seule :

Exemple 17 : « *ça me posait pleins de problèmes j'arrivais pas à bien me le représenter. (...) en tout cas c'est une autre façon de travailler, seul. Ça fait plus travailler le cerveau parce que tu dois te représenter un partenaire imaginaire. (...) Quelque part ça facilite les choses si une personne vient.* »

Cet extrait indique que la représentation semble effectivement mobilisée durant l'action, mais également que cela peut être ressenti comme difficile par les aikidokas. De plus, certaines situations, comme par exemple travailler seul, exigent peut-être plus fortement ce type de processus. Finalement, l'exemple 14 (p. 67) montre une autre situation où représentation (s'imaginer être un paratonnerre) et schème sensori-moteur (effectuer la technique) sont entremêlés : en agissant sur l'un, Kevin parvient à modifier l'autre de manière visible. Plutôt que de s'opposer, l'un vient soutenir et améliorer l'autre. Ainsi, pour répondre à la première question, les données semblent indiquer que pensée et action peuvent potentiellement se combiner, permettant notamment l'anticipation mais également l'amélioration du mouvement, mais que cette combinaison peut être ressentie comme difficile à mettre en œuvre par les aikidokas.

La seconde question nous mène aux notions de signe et de signification. J'ai tenté de mettre en évidence que les schèmes sensori-moteurs ne sont pas « naturels » mais intériorisés par l'individu de l'environnement socio-culturel. En ce sens ce sont des outils que l'aikidoka s'approprie pour agir sur son environnement et organiser son comportement, et on peut donc dire qu'ils médiatisent le comportement de la personne. Ainsi on peut déjà affirmer que l'hypothèse selon laquelle ce qui est de l'ordre corporel ne serait pas médiatisé, alors que ce qui est de l'ordre de la pensée le serait, ne se vérifie pas ici. De plus, comme l'affirme Chignol (2007) la technique d'aïkido partage avec le mot la caractéristique d'être une généralisation ; le schème sensori-moteur est tout comme le signe une généralisation. Par ailleurs il s'agit d'une construction interne relative à des éléments du monde extérieur, ce qui correspond également à la définition d'un signe. Tous ces éléments indiquent donc une grande proximité entre schème sensori-moteur et signe, et tendent en faveur de la définition du schème sensori-moteur comme un signe. Cependant, le signe est également défini par Vygotski (1933/1985) comme une représentation, or je ne suis pas sûre dans quelle mesure on peut parler de représentation pour le schème sensori-moteur. Selon Piaget (1936) en tout cas, dans le début du développement de l'enfant rien n'indique qu'il y ait représentation alors que les schèmes sensori-moteurs sont bien existants et en train de se développer.

Nous pouvons retenir ici que les processus impliqués dans les loops, en plus de ceux déjà mis en évidence par Vygotski (1931/1991) et Zittoun et Cerchia (2013), tiennent également du niveau sensori-moteur. Ce niveau ne semble pas s'opposer aux processus de pensée, mais plutôt potentiellement s'y articuler.

7.3.4 Ce que cela permet de faire

Nous l'avons vu, l'intérêt, ou un des intérêts de ces processus est ce qu'ils permettent de faire dans l'ici-maintenant selon les termes de Zittoun (Zittoun, 2013 ; Zittoun & Cerchia, 2013) ou réalité primordiale selon le vocabulaire utilisé par Schuetz (1945). Dans le cas de l'aïkido, la question devient donc ce que les loop permettent de faire dans la sphère de sens primordiale de l'aïkido, en termes de critères propres à l'aïkido (tout comme la vie quotidienne possède ses critères de ce qu'il « faut » faire ou non, ...) que nous avons définis ci-dessus.

Il est dans un premier temps intéressant de constater que généralement, déjà durant le loop, un des aspects est amélioré, même si cela se fait au détriment d'un autre critère. Un exemple typique serait celui d'une plus grande précision de mouvement lorsque le loop est caractérisé par un ralentissement. Mais la question de « ce que cela permet de faire » se focalise plutôt sur la fin du loop. Dans quelques exemples dans mes données, on peut voir que la personne a résolu son problème ou augmenté sa performance.

Exemple 18 : *Miriam a des difficultés avec l'entrée d'une technique, c'est-à-dire avec la première partie, juste après l'attaque. L'exemple 11 (p. 64) en est l'une des manifestations au cours de l'entraînement. Cette partie-là, contrairement à la fin de la technique, ne varie pas tout au long de l'entraînement. Au début, on voit bien ses difficultés : elle perd parfois le contrôle de la main de son partenaire (exemple 11). Tout au long de l'entraînement, on la voit effectuer de nombreux loops : ralentissements, perte de fluidité, exploration des mouvements, mais également discussions avec ses partenaires. A la fin de l'entraînement, ce moment s'est nettement amélioré, et elle a pu « augmenter » l'ensemble des critères : la technique passe avec efficacité et harmonie, fluidité et avec une vitesse assez élevée en regard du début de l'entraînement.*

Cet exemple nous montre comment une suite de loops sur la durée de l'entraînement a permis à Miriam de résoudre le problème qu'elle a rencontré, qui s'est manifesté sous l'angle d'un manque de maîtrise de la situation, plus exactement elle ne parvenait pas à contrôler la main de son partenaire pour que celle-ci ne représente pas un danger pour elle, ce qui est en termes d'aïkido un manque d'efficacité. En termes piagétien, on pourrait dire que son schème sensori-moteur, insuffisant au début de la situation pour atteindre son but, s'est ensuite modifié pour permettre une action efficace dans cette situation particulière. La mise en échec du schème par l'environnement semble donc avoir déclenché une accommodation, qui a finalement permis de mettre en œuvre un comportement plus adapté. La mise en échec du schème est une disjonction entre l'individu et son environnement, qui a déclenché le loop. Le loop permet l'exploration de mouvements possibles alternatifs à celui qui était réalisé auparavant, autrement dit une accommodation du schème. Celle-ci permet une complexification du schème, qui aura pour conséquence (idéalement, mais cela semble bien être le cas dans l'exemple ici) qu'à la fin du loop, lorsque la personne retourne à la réalité primordiale, son schème sera plus adapté. On voit donc bien que l'entière du processus permet un enrichissement qui permettra finalement d'agir « mieux » (selon les critères de l'aïkido) dans la réalité primordiale.

Un autre exemple qui met en évidence ce qu'un loop permet de faire est celui de Samuel où un loop de quelques minutes a permis une exploration qui a abouti en une nouvelle technique (exemple 4, p. 56) Dans ce cas, le but de réaliser une technique spécifique sur une attaque a pu être atteint suite au

loop, qui a permis d'élaborer une suite de mouvements nouvelle et originale adaptée à l'attaque en question. Parfois, on ne constate cependant pas de différence, ou la personne ne parvient pas à retourner dans la sphère de sens primordiale, parce que ça ne marche pas encore assez bien, ou par manque de temps. Loan, s'exprimant par rapport à une vidéo où on le voit ralentir fortement pour explorer un mouvement (décrit dans l'exemple 8, p. 62), affirme :

Exemple 19 : « J'voulais juste regarder la position des pieds par rapport à ce que Luigi a expliqué pendant le stage, mais j'ai pas vraiment vu ce que j'avais envie de voir [rire] (...) Bon ça c'est des trucs qu'il faut pt-être regarder après l'entraînement quand t'es tranquille quoi. Sinon tu te dis "ah ouais attends j'suis pas encore sûr" pis tu lui redemande de venir quatre fois et après il a pas le temps de faire. C'est pour ça j'ai pas plus insisté. » Et on voit dans la vidéo qu'il ne continue pas son exploration mais échange les rôles avec son partenaire.

Il serait cependant un peu précocité d'affirmer que le loop fut inutile. On ne peut en effet pas exclure que ce début de loop n'aura pas d'effet par la suite, ne sera pas repris et continué lors d'un entraînement futur. On pourrait également supposer que ce moment de remise en question des schèmes d'actions (demandant une accommodation) puisse engendrer une réorganisation de ces schèmes observable seulement dans un futur plus lointain, à l'image de progrès cognitifs qui semblent liés à une situation de conflit socio-cognitif, mais observés seulement un mois après la situation en question et non dans l'immédiat (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1975). Ce développement ou apprentissage sur le plus long terme sort du cadre de ce mémoire, et je n'ai pas les données nécessaires pour décrire ce type de processus, je peux seulement reporter ce que cette même personne relève durant l'entretien, et qui suggère, selon sa perception, une évolution sur le long terme malgré des « échecs » de changement (pourtant voulus) sur le court terme de l'entraînement.

Exemple 20 : [Loan me parle de différentes manières de travailler qui sont plus ou moins axées sur l'efficacité martiale ou sur l'harmonie :] « Souvent j'me le dis [que je devrais être plus harmonieux ou plus efficace] pendant qu'on est en seiza¹², pis dès que la technique reprend en fait, t'arrives pas à mettre en pratique ce que tu viens de te dire ou bien tu l'oublies carrément quoi. Et pis pour moi c'est plus avec le temps que j'arrive à changer on va dire de façon globale le style de pratique. [...] C'est pas pendant un entraînement c'est au fil du temps tu... c'est des questions que j'me posais pas avant, au niveau débutant quoi. [...] Mais pour moi ça serait difficile de changer du jour au lendemain de me dire ah ben jeudi j'veux faire comme ça [rire]. »

7.3.5 Ce qui le contraint

Un loop ne se déploie pas totalement librement, il est soumis à des contraintes (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Qu'est-ce qui dans le cadre de l'aïkido peut contraindre un loop ? Pour commencer, étant donné que les loops sont en grande partie nourris par des connaissances et des schèmes travaillés antérieurement, le loop et ce qu'il permet d'atteindre dépendra forcément dans une certaine mesure de la qualité de ces schèmes et connaissances. Pour commenter encore une fois brièvement l'exemple d'innovation de Samuel (exemple 4, p. 56), on pourrait imaginer un aikidoka plus débutant dans une même situation : ses connaissances et ses schèmes moins développés et précis ne lui auraient peut-être pas permis d'attendre une solution, où en tout cas pas une solution mobilisant autant de connaissances et de schèmes issus de différentes techniques. On rejoint ici l'idée de l'importance des savoirs et savoir-faire antérieurs dans la créativité (Csikszentmihalyi & Rich, 2006 ; Glăveanu, 2012). Peut-être peut-on percevoir cet aspect comme le pendant « incarné » de l'horizon imaginaire

¹² Assis en train d'écouter les explications de l'entraîneur

(Crapanzano, 2004), dans la mesure où on y trouve la même idée que ce qu'on peut explorer par l'imagination dépend d'un répertoire actuel.

D'autres contraintes plus liées à l'environnement sont également apparues dans mes données. Dans l'exemple 19 (p.71), où Loan a voulu vérifier son placement des pieds mais affirme ne pas avoir réussi et ne pas avoir insisté pour laisser son partenaire travailler ce rôle à son tour, on peut identifier que l'idée que le partenaire aimerait également expérimenter ce rôle et pas seulement celui d'attaquant et que le temps est limité ont influencé le loop en question. Cela est très lié à des règles qui régissent les comportements durant l'entraînement : en général chacun effectue quatre fois la technique dans un rôle (attaquant – attaqué), puis on échange de rôle tout en restant avec la même personne ; et c'est l'entraîneur qui décide de combien de temps on a à disposition pour travailler une technique qu'il a montré. Le loop a donc été interrompu en fonction de ces règles et de contraintes temporelles, mais également dans un souci pour le partenaire. Plus globalement, il semble que le partenaire soit effectivement l'une des contraintes qui orientera le type de sphère qui sera visité par le loop. Une attaque forte et rapide du partenaire rend par exemple difficile l'exploration d'une sphère où les mouvements seraient plutôt esquissés (action plus *covert*) ou la vitesse réduite. Ceci rejoint ce que j'ai abordé concernant le choix du partenaire sous le point de « ce qui le déclenche » (pp. 65-66), et je ne développerai donc pas ce point plus avant ici.

Ce qui peut être exploré durant un loop est également limité par des contraintes physiques. Lorsque Samuel explore comment on pourrait faire telle technique sur telle entrée, il y a des mouvements qui ne sont simplement pas possibles physiquement. (Cet extrait est un commentaire de l'extrait vidéo décrit dans l'exemple 4, p. 56)

Exemple 21 : « *J'ai dû la lâcher parce que j'étais tordu en fait. Mais c'est vrai si t'essaies de faire ude garami sankyo [nom de technique] en saisissant ça marche pas parce que t'as ta main qui se tord toute seule* »

Peut-être les représentations ont-elles également un impact sur le type de sphères qui seront exploitées. S'imaginer la technique sans bouger et sans partenaire – ce qui correspondrait à une sphère où l'action est *covert* et la sociabilité réduite à ce qu'on en imagine - semble par exemple plutôt dévalorisé par Yaëlle, en tout cas par rapport à une sphère à l'action plus *overt* et avec un partenaire physiquement présent :

Exemple 22 : « *Seule t'as pas d'interaction. Seule tu peux faire tout, c'est tout beau, tout parfait t'es le meilleur du monde quoi. Parce que là dans ma tête, moi y a 15 personnes qui me poussent derrière moi pis j'bouge pas j'suis hyper forte (rire) tu vois ce que je veux dire. Hein c'est pas pareil. Tu peux tout faire dans la tête mais après ça se passe pas comme ça.* »

Mais on peut probablement relativiser ce point car on la voit également travailler seule un moment, signe qu'elle explore tout de même ces sphères dans une certaine mesure.

7.4 Les axes du loop

Afin de mieux décrire ces loops, Zittoun (2013) propose encore trois axes, structurant un espace dans lequel le processus imaginaire se développe : l'axe temporel, l'axe de la généralisation et l'axe de la fiction¹³. Ces axes nous offrent également des clés de lecture intéressantes pour examiner les

¹³ Notons que je les numérotai pour des raisons pratiques d'expression, et non dans une logique de classement selon leur importance ou tout autre facteur.

processus en jeu dans l'aïkido, et nous verrons qu'en retour les données récoltées permettent d'amener quelques éléments de discussion quant à ceux-ci.

7.4.1 L'axe temporel

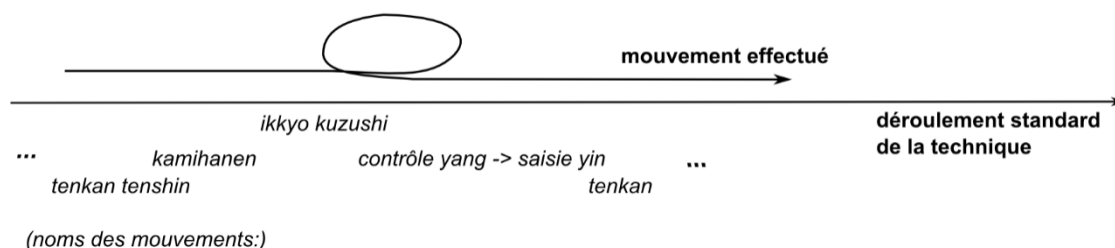
Si le vécu du moment présent est fortement valorisé dans les arts martiaux, cela ne signifie pas pour autant que le passé et le futur en sont absents. Premièrement, tous les schèmes sensori-moteurs, les connaissances mobilisées, mais aussi la manière de se comporter et d'organiser son entraînement, qui permettent et structurent les processus décrits, sont ancrés dans un passé et ont une histoire, dans la mesure où en tant qu'éléments socio-culturels ils ont été intériorisés ; ils ne surgissent pas dans le moment présent de nulle part. Lorsqu'on observe un aikidoka en train d'effectuer une technique, on voit que ce qui est mobilisé pour faire face à la situation est travaillé et appris, ce qui implique que cela a une histoire. Yaëlle se montre d'ailleurs réflexive dans l'entretien par rapport à cet aspect :

Exemple 23 : « C'est une intuition que tu dois avoir mais y a une partie qu'est instinctive et une autre partie qui se construit. Enfin peut-être que même tout se construit. À partir du moment où t'as une certaine foule de connaissances assez étoffée, t'as un petit peu une recette pour chaque situation, tu peux relâcher un peu le fait de coller à cette situation-là, pis quand t'en as une intermédiaire t'arrives un peu à puiser dans cette version-là et un peu dans cette version-là pour t'ajuster exactement à ce qui vient de se passer. Et pis ça tu le fais instinctivement mais, c'est un instinct que t'as développé. »

En ce sens, la pratique en général est imprégnée d'éléments ancrés dans le passé, et ces éléments sont une nourriture essentielle pour le loop. L'exemple de Samuel (exemple 4, p. 56) déjà mentionné à plusieurs reprises, qui mobilise des éléments spécifiques de divers techniques pour proposer une combinaison originale montre bien l'importance de ces éléments ancrés dans le passé : l'ensemble des « bouts de techniques » qu'il combine sont disponibles dans le loop car il les a apprises dans le passé. Dans ce cas, le passé est présent dans le loop dans la mesure où les éléments mobilisés sont ancrés dans le passé, mais il n'y a cependant pas de « retour » par le loop sur ce qui s'est produit antérieurement.

J'ai en revanche repéré deux types de situations dans lesquelles il y a un retour sur le vécu passé. Le premier cas est déclenché par une insatisfaction ou une difficulté.

Exemple 24 : Maeva est arrivée à un point x de la technique, dans une position où elle contrôle bien sa partenaire, elle entame la suite du mouvement qui implique un changement de saisie, et visiblement insatisfaite, elle retourne au point x (sa partenaire suit ce mouvement) pour recommencer.



Dans cet exemple, Maeva est bien en train de retourner en arrière dans la technique, donc dans le passé *par rapport* au point présent où elle en était dans la technique, bien que mentalement et physiquement elle reste dans le présent (du temps atomique) dans la mesure où elle est concentrée sur le mouvement actuel et effectue un nouveau mouvement, elle ne fait ou vit pas simplement une

seconde fois ce qu'elle a accompli avant (le passé) mais a une opportunité de le changer. Dans d'autres situations on peut observer un retour après la fin de la technique sur ce qui a été fait, de manière moins incarnée, plutôt sur le plan de la représentation et du langage. Cela se fait parfois en interaction lorsque l'un des partenaires revient sur ce que l'autre a fait, sous forme de commentaires, par exemple dans le but de le corriger : « t'as plié le coude ». Un autre exemple de retour sur ce qui a été accompli est apparu dans l'un des entretiens. Samuel y affirme :

Exemple 25 : *Samuel : « J'ai (hésité pis) j'ai regretté après.*

Moi : de faire quoi ?

Samuel : de faire vraiment un jiuwaza [moment où les techniques ne sont pas imposées]. J'ai regretté de pas avoir fait un vrai jiuwaza. C'est-à-dire que deux trois fois j'ai fait des techniques qui sont pas des techniques. Mais c'est le meilleur truc qui venait. [...] J'aurais dû me lâcher complètement pis abandonner les formes standards, pour vraiment laisser venir que ce qui venait de la manière la plus optimale sur le moment [...] J'aurais dû- j'aurais bien voulu faire plus ça mais, j'y ai pensé trop tard

Moi : tu y as pensé quand? À la fin du jiuwaza?

Samuel : ... j'crois que... non j'crois bien que j'y ai pensé plus tard dans la nuit. »

Cet exemple semble indiquer l'existence de loops renvoyant à une temporalité plus longue que celle qui suit immédiatement la technique. De plus, l'objet du retour dans le passé n'est plus de l'ordre du mouvement, de l'amélioration de la technique, mais plus globalement de la stratégie à adopter dans une situation, du comportement à avoir. Par ailleurs le retour est ici plus de l'ordre de la représentation, et ne se fait pas de manière incarnée, dans le sens que ce qui a été fait n'est pas revécu dans l'action par le corps. Dans le cadre de l'aïkido, certaines pratiques de cet ordre sont conseillées ou encouragées par les entraîneurs. Certains conseillent par exemple, à la fin de l'entraînement, lorsque l'on est assis les yeux fermés en attendant le salut final, de se remémorer les techniques qui ont été effectuées durant l'entraînement en s'imaginant les faire. D'autres recommandent de mettre par écrit ce qui a été fait durant l'entraînement, ce qui implique non seulement un retour mental (voire physique – les mouvements sont parfois refaits pour les retrouver), mais également une médiatisation importante par les mots ou par des dessins. Parfois un retour sur le passé est également suscité par des photos, ce qui est mentionné par Miriam :

Exemple 26 : *« Ça transparait tout de suite sur les images alors que à la fin d'un entraînement t'as un sentiment que t'étais bien là tout le temps mais en fait quand tu vois les images non quoi [rires]. Des fois quand j'vois des photos de stage où j'suis dessus j'me dis "mais purée tu faisais quoi là?" [rires] »*

Les exemples « incarnés » de retour dans le « passé » (ce qui a été fait) ont l'avantage d'illustrer assez clairement à quel point ce retour est une reconstruction du passé dans le présent, et de mettre en évidence la manière dont ce retour est mobilisé dans un but de changement. Les aikidokas reviennent sur un mouvement pour le « conscientiser » (leur utilisation du terme, mais qui me semble compatible globalement avec la définition qu'en donnent Vygotski (2003) et Clot (1999), mais également Schuetz (1945) qui tous mettent en évidence que la conscience est un mouvement de retour sur l'action après coup) ou pour l'améliorer.

Le futur semble également jouer un rôle. D'une part, à plusieurs reprises durant les entretiens, lorsqu'on constate une difficulté ou imprécision sur la vidéo, les interviewés ont relaté « avoir été surpris » ou « ne pas avoir bien anticipé » (leurs termes). Ceci va dans le sens des travaux de Stern (1981) et sa distinction entre stimulus-réponse et programme mutuel. Cela implique donc une

connaissance de ce qui pourrait potentiellement se produire, dans le futur. Ce que nous observons dans les vidéos est semblable, en termes d'ajustement à l'autre, à ce que Stern décrit dans ses interactions. Par cette anticipation de ce que l'autre pourrait potentiellement faire dans un futur très proche, le futur pénètre en quelque sorte dans le présent. Les aspects que nous avons vus concernant l'anticipation sous le point « les processus impliqués » (p. 68-70) vont dans ce sens, et les situations où une personne, explorant un mouvement, s'arrête car elle anticipe que cela ne fonctionnera pas en sont une illustration. Cependant, il semble que cette anticipation puisse également se faire sans qu'on puisse parler de loop, dans des situations où on constate une anticipation sans que la personne ne s'éloigne de la réalité primordiale. Les boxeurs de Stern en sont un exemple, l'exemple 15 (p.67) semble également être un cas de ce type car les éléments permettant de parler d'une autre sphère de sens ne me paraissent pas réunis dans ce cas. Il semble donc que l'anticipation puisse avoir lieu pendant un loop ou en restant dans la sphère de sens primordiale. J'ai également encore identifié une autre situation présentant un loop orienté vers le futur :

Exemple 27 : *Yaëlle travaille en vue de son examen, plus précisément pour une séquence de travail au sabre qu'elle devra présenter. Elle travaille assez lentement, de manière détendue, et sans mettre trop d'intensité dans ses mouvements. Parfois elle ne fait que les esquisser. Elle travaille certains aspects ou certaines techniques dont elle estime qu'ils seront attendus par l'examineur.*

Ici le contenu de son loop, ce qu'elle explore, est défini par ce que Yaëlle pense qu'elle devra montrer lors de son examen, qui se situe dans le futur. La manière dont elle le travaille (vitesse, s'arrêter au milieu du mouvement, parler avec le partenaire,...) est rendue possible par le contexte présent qui n'est pas celui de l'examen (contexte futur).

Un autre aspect de la temporalité est la durée, et on peut noter que les loops ont des durées très variables. Si on reprend l'exemple ci-dessus (exemple 26), ou l'exemple de Samuel explorant une technique (exemple 4, p. 56), les loops durent plusieurs minutes, alors que dans l'exemple de Maeva (exemple 24, p. 73), le loop dure seulement quelques secondes. Par ailleurs, dans l'exemple de Miriam (exemple 18, p. 70), chez qui nous avons vu un enchaînement de loops tout au long de l'entraînement pour arriver en fin d'entraînement à une solution satisfaisante, on pourrait envisager comme pertinent de parler d'un macro-loop constitué de multiples micro-loops. En effet, dans la mesure où elle ne parvient à équilibrer les critères (harmonie, efficacité, vitesse, etc.) qu'en fin d'entraînement, elle est durant le reste de l'entraînement dans un loop, cependant il y a sans cesse des variations au niveau des critères mis entre parenthèses, ce qui inciterait à parler de plusieurs loops.

Un des aspects qui me paraît difficile à exprimer ou expliquer avec le modèle de Zittoun (2013) est que malgré le fait que l'individu « part » peut-être « dans le passé » mobiliser des expériences antérieures ou anticipe ce qui pourrait se dérouler dans le futur, pendant son loop, extérieurement à lui le temps (et les événements) continuent de se dérouler selon le temps atomique (et le partenaire de bouger et d'agir selon sa propre temporalité). En d'autres termes il n'effectue pas un voyage dans le temps et son vécu du passé est toujours une reconstruction. La distinction entre la durée et le temps proposée par la phénoménologie permettra peut-être de clarifier quel « temps » est pris en compte. Les exemples étaient assez nombreux, mais face à mes données j'ai entrevu des phénomènes qui m'ont parus réellement complexes et variés, au point qu'il m'est difficile d'en présenter une vision synthétisée, et impossible de proposer une lecture et présentation qui me semble répondre à tous les défis que cela soulève. J'espère donc plus modestement avoir suscité une interrogation quant à cet axe de la temporalité. Je résumerai seulement ici les points qui me paraissent apparaître à travers mes données :

- 1) Parler de loop temporel dans le passé ou le futur me semble impliquer la confrontation de (au moins) 2 temporalités : temps atomique et durée (temps vécu subjectivement) ; durée d'un aikidoka et durée de son partenaire ; mouvement effectué et mouvement standard de la technique sont des couples qui apparaissent dans mes données, mais il est probable que l'on puisse repérer de nombreux autres couples.
- 2) Un loop peut être plus ou moins grand – autrement dit le passé ou le futur concerné peuvent être plus ou moins éloignés : le mouvement que l'on vient d'effectuer, repenser à l'entraînement le soir chez soi, retour sur le passé (grâce à des photos) quelques jours/mois/années plus tard.
- 3) Le loop peut se faire de manière plus ou moins incarnée : on peut refaire le mouvement (avec ou sans partenaire – ou avec un partenaire réel ou imaginé), juste l'esquisser, se le représenter sans bouger...
- 4) La durée du loop en lui-même peut varier – ce qui dans mes données va de quelques secondes (juste retourner sur un mouvement) à des périodes de plus d'une heure si on prend l'exemple de ce que j'ai appelé le macro-loop de Miriam.

7.4.2 L'axe particulier – général

Cet axe me semble pertinent et utile dans les arts martiaux, dans la mesure où les pratiquants tentent d'apprendre et d'appliquer des techniques définies « généralement » (tel déplacement, tel mouvement des bras), voire même des principes généraux (harmonie et efficacité), mais dans des situations particulières et uniques, avec des partenaires réagissant de manière spécifique. La tension général – particulier peut notamment s'exprimer dans le cas de l'aïkido comme une tension entre effectuer le mouvement tel qu'il est défini socialement et enseigné d'une part et s'adapter au partenaire et à la particularité de la situation d'autre part. L'adaptation est valorisée dans le monde de l'aïkido, par les enseignants notamment, et mes entretiens montrent que ce discours est intégré par mes participants ; mais d'un autre côté les aikidokas reproduisent durant l'entraînement une technique telle qu'elle a été montrée par l'enseignant, donc travaillent à reproduire ces mouvements correspondants à des formes canoniques, ce qui est également demandé durant les passages de grades. Quelques exemples issus de mes données illustrent des variations sur cet axe particulier - général.

Exemple 28 : *Kevin effectue une technique avec un partenaire moins avancé que lui. La première fois, il fait, à quelques petites imprécisions près (corriger le placement du pied de quelques centimètres notamment) le déplacement standard, attendu. La seconde fois, il prend beaucoup plus de liberté dans le déplacement, et s'adapte à son partenaire au point qu'il ne peut plus faire la technique demandée sans corriger son partenaire. Les illustrations ci-dessous représentent les placements des pieds qu'il a effectués.*

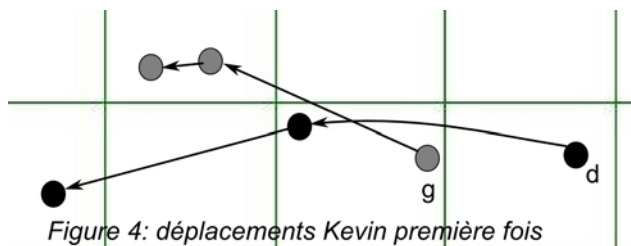


Figure 4: déplacements Kevin première fois

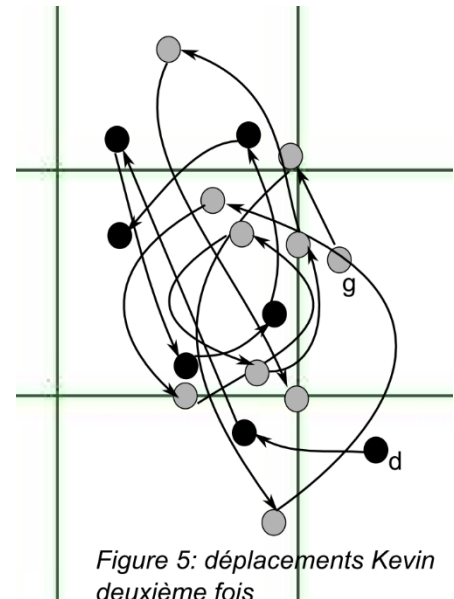


Figure 5: déplacements Kevin deuxième fois

On voit sur la vidéo que l'adaptation fine au mouvement du partenaire se fait la seconde fois (figure 5) au détriment de la précision technique au sens d'une application stricte du déplacement enseigné. Kevin s'est donc particulièrement adapté à la spécificité de la situation, mais il y a détérioration du lien au global, dans le sens que le déplacement effectué ne correspond plus à la « règle » générale pour cette technique. Il exprime dans l'entretien que son intention était effectivement de s'adapter à la situation dans sa spécificité. L'illustration graphique des déplacements permet de mettre en évidence à quel point, bien que la technique effectuée soit la même (et reconnaissable sur la vidéo), le déplacement effectué la seconde fois est éloigné du déplacement standard dont l'illustration de la première occurrence (figure 4) est extrêmement proche.

Exemple 29 : *Loan est en train de répéter plusieurs fois d'affilée seul une suite de mouvements qu'il appliquera plus tard avec un partenaire. Cette manière de travailler a été définie par l'entraîneur, et tout le monde la pratique jusqu'à ce que l'entraîneur décide de passer à la suite.*

Ici on peut carrément dire que le loop est imposé par l'enseignant. L'adaptation est mise entre parenthèse par la « disparition » du partenaire. Il n'y a plus besoin de s'adapter à la spécificité du partenaire, dans la mesure où son comportement, s'il a encore un impact sur le mouvement, est lui-même réduit à sa forme généralisée, standard, intériorisée par l'aïkidoka qui se représente le partenaire. L'aïkidoka peut donc entièrement se consacrer à rechercher et intégrer le mouvement canonique, tel qu'il est enseigné.

Une autre manière dont le « général » s'observe dans des situations particulières est lorsque face à une difficulté, les personnes mobilisent des « trucs » :

Exemple 30 : *[Maeva mentionne qu'elle avait des difficultés à exécuter la technique efficacement, je lui demande ce qu'elle fait dans cette situation...]*

Maeva : « ben souvent c'est les déplacements qu'il faut faire plus grand, [...] descendre dans les genoux, baisser un peu le centre, calmer les mouvements, calmer la respiration [...]. Mais, j'ai plus à me dire calme-toi calme-toi, [...] ouais ça se fait naturellement à chaque respiration, essayer de savoir quoi faire, pour trouver la solution.

Moi : et pour trouver la solution, comment tu fais ?

Maeva : ils nous ont quand même donné des principes de base, de pousser au lieu de tirer par exemple, d'avoir les 8 points des pieds par terre moi ça m'a beaucoup aidé, la paume des mains bien en contact, j' pense au regard périphérique aussi. »

Ici on voit que Maeva semble avoir une sorte de répertoire « général » qu'elle mobilise face à diverses situations « particulières ».

L'aïkidoka se trouve également en contact avec des représentations de ce qu'il faut faire, d'attitudes à adopter, de normes, qui sont véhiculés dans le monde de l'aïkido. L'intention de conformer sa pratique aux critères que nous avons vus ci-dessus peut être vu comme une pression du général sur le particulier. Les nombreux « dans l'aïkido il faut/faudrait ... » durant les entretiens montrent que ces discours ont un certain poids pour les aikidokas, et semblent orienter ce que les personnes vont travailler.

7.4.3 L'axe réalité – fiction

Cet axe représente la tension entre « ce qui est » (réalité) et « ce qui pourrait être » (fiction). Les réflexions de Schuetz (1945) à propos de la réalité invitent à réfléchir sur ces notions et à ne pas les prendre comme des évidences. Ayant fait un parallèle entre l'ici-maintenant du modèle de Zittoun (notamment 2013), autrement dit « ce qui est », et la sphère de sens primordiale de Schuetz (1945), il faudrait préciser que la fiction renvoie aux autres sphères de sens. En d'autres termes, ce qui est nommé « réalité » (ou « ici-maintenant ») peut être défini comme correspondant à la sphère de sens primordiale, alors que la fiction correspond à l'exploration d'autres sphères, mais cela ne signifie pas que la personne n'a pas un sentiment de réalité quant à son vécu. Dans le cas présent, durant les loops, ce que font les aikidokas ne répond plus à la définition de l'aïkido. Seulement, du point de vue de l'aïkidoka, ce qui est vécu durant le loop n'est pas perçu comme de la fiction, autrement dit cela reste de l'aïkido, même si la personne se soustrait momentanément à certains critères définissant l'aïkido.

On peut observer dans les données que le nombre de critères qui sont mis entre parenthèses durant un loop peut être très varié, mais qu'il y a également des variations au niveau de l'intensité avec laquelle un critère est mis de côté.

Exemple 31 : *Dans l'exemple de Kevin déjà décrit ci-dessus (exemple 28, p. 76-77), lors de la seconde exécution de la technique, il ralentit fortement, les mouvements ne sont plus exécutés de manière autant fluide que la première fois, le déplacement comporte d'importantes variations par rapport au déplacement standard et il laisse volontairement son partenaire venir le déséquilibrer dans le but de lui faire sentir où il doit aller, ce qui signifie que ce qu'il fait n'est plus efficace.*

Exemple 32 : *Suite à une petite difficulté qui n'a cependant pas produit d'arrêt, mais seulement une adaptation du déplacement (critère technique), Kevin ralentit très légèrement (vitesse) ce qui lui permet de maintenir les autres critères, tout en améliorant le critère technique.*

On peut donc observer que dans l'exemple 31, Kevin met entre parenthèse à la fois la vitesse, le rythme, la technique et l'efficacité, au profit de l'adaptation à son partenaire, alors que dans la deuxième situation (exemple 32) seul le critère vitesse n'est pas respecté, et encore sa variation est assez faible par rapport à ce qui a été fait précédemment (je tiens ici seulement compte du loop qui a été déclenché par la difficulté, c'est pourquoi je ne cite pas le critère technique qui a justement été rétabli durant ce loop).

Un autre point qui me semble important sur cet axe est tout ce qui n'est pas réalisé mais qui aurait pu l'être. Cet aspect est mis en évidence par Clot (2008 ; Clot et al., 2000) comme faisant partie du réel de l'activité.

Exemple 33 : « *Mais ça se voit pas. Y a beaucoup d'énergie en jeu, les coups pourraient voler, mais ils volent pas.* »

Je reprends également l'exemple 15 (p.67) : « là j'ai déjà décidé ukenagashi [mouvement du début de la technique – l'entrée]. Ça se voit à ma main. Par contre juste à ce moment-là, j'étais un peu emmerdé, d'avoir décidé ça parce qu'y avait Laurent juste derrière. Donc là il restait la question... ma stratégie c'était si lui il me fonce dessus à ce moment-là, je lâcherais Clément et j'vais tout de suite sur lui après le ukenagashi. Mais il a attendu. Donc j'ai pu continuer avec Clément. »

Ces deux exemples, sans entrer dans la question de la conscience de ces possibilités pendant la pratique, permettent de mettre en évidence qu'il y a des possibilités qui sont présentes, jouent un rôle car elles orientent les actions des aikidokas, et pourtant ne sont pas réalisées. On rejoint donc bien Clot lorsqu'il pointe l'importance de ces aspects. Nous avons déjà vu l'importance de ces aspects en ce qu'ils orientent l'action en permettant une anticipation de ce qui pourrait se produire. Par rapport au modèle de Zittoun (2013), ces exemples pointent une dimension de la fiction assez particulière : ce sont des aspects finalement très peu fictionnels dans la mesure où ils sont possibles ; ils auraient potentiellement pu réellement se produire. Cependant ils sont fictionnels dans la mesure où ils ne sont pas réalisés et ne le seront pas (ou en tout cas pas cette fois-ci). Cependant, par rapport à tout ce que j'ai développé jusqu'à maintenant il faut bien préciser que dans ces deux exemples il n'y a pas de loop. Il s'agit donc visiblement de situations où il y a une fiction qui joue un rôle dans la réalité, mais sans que cette réalité (sphère de sens primordiale) ne soit quittée par un loop. Je reviendrai sur cette question ci-dessous.

7.5 Quelques autres aspects du loop

Je me suis jusqu'ici basée fortement sur les éléments mis en évidence par les travaux sur l'imagination ; c'est-à-dire les questions de ce qui déclenche le loop, ce qui le nourrit, les processus qu'il mobilise, ce qu'il permet de faire (Zittoun & Cerchia, 2013) et ce qui le contraint (Zittoun, 2013 ; Zittoun et de Saint-Laurent, 2015) d'une part, et d'autre part les 3 axes à l'aide desquels on peut rendre compte des mouvements du loop (Zittoun, 2013). J'aimerais maintenant soulever encore quelques aspects ressortant de mes données et qui, selon mes lectures, ont été moins abordés dans la littérature actuelle, ou pas dans ces modèles. Tout d'abord, je m'intéresserai à un aspect qui est abordé par Zittoun (2013) sous forme de discussion : il s'agit de s'interroger sur ce qui permet ou favorise le loop. Je m'interrogerai ensuite sur les buts qu'ont les personnes qui s'engagent dans les loops, aspect mis en évidence par Vygotski (1930/2011), avant d'aborder la question de la subjectivité, question soulevée par Zittoun (in press) mais sur des données passablement différentes étant donné qu'elles concernaient les trajectoires de vie. Finalement, je réfléchirai à la dimension corporelle dans ces processus, et proposerai de considérer un axe supplémentaire pour parler de l'imagination.

7.5.1 Les conditions permettant le loop

J'aimerais ici aborder un aspect qui n'est pas particulièrement mis en évidence par le modèle de Zittoun, bien qu'il soit parfois abordé (Zittoun, 2013) : celui de ce qui permet le loop. Les vidéos font notamment apparaître un élément qui n'est pas évoqué dans les entretiens, et qui pourtant me paraît primordial dans la possibilité d'émergence d'un loop : la collaboration du partenaire. En effet, pour pouvoir par exemple ralentir fortement son mouvement, il faut que le partenaire s'y adapte, ce qu'il fait, de manière souvent très fine et en règle générale sans négociation verbale préalable ; la négociation semble se faire de manière plus tacite, implicite. On peut supposer que cela nécessite à celui qui veut explorer un loop de se reconnaître le droit d'imposer en partie momentanément son besoin, ses conditions à l'autre. L'exemple de Loan (exemple 19, p. 71) qui met en évidence que le temps qu'il s'accorde pour faire son loop est limité par la représentation qu'il a de l'importance d'une

certaine équité dans le temps de travail de chacun dans chaque rôle, montre « en négatif » (je n'entends pas ici un jugement de valeur mais pense au négatif d'une photo) qu'un temps a été pris durant lequel le partenaire s'est adapté aux besoins (en particulier la vitesse) de Loan. De plus, il semble également nécessaire de se reconnaître le droit de jouer avec les critères : se prendre le droit de ne pas être efficace, ne pas être harmonieux, aller plus lentement, être parfois imprécis, etc. alors que tous ces critères définissent cependant l'aïkido.

Le cadre semble parfois favoriser, encourager voire obliger à effectuer des loops : nous en avons vu quelques exemples (exemple 26, p. 74 ; exemple 27, p.75), notamment lorsque l'entraîneur fait effectuer les mouvements sans partenaire ou lorsqu'il encourage à se remémorer les techniques effectuées. Parfois il focalise ses explications sur un point particulier, par exemple l'adaptation au partenaire, au « détriment » d'un autre, par exemple l'efficacité. Les aikidokas débutants voient également leurs pairs plus avancés effectuer ces loops durant l'entraînement. L'environnement légitime donc ce type de comportement. Cependant l'exemple de Yaëlle (exemple 10, p. 63) qui raconte comment, en essayant d'être plus harmonieuse quitte à mettre entre parenthèse l'efficacité, se fait rappeler qu'elle n'est pas efficace par son partenaire, montre qu'il peut y avoir des malentendus sur ce qui est pertinent à un moment donné et qu'il peut y avoir négociation entre les partenaires, qui ne sont pas forcément toujours d'accord sur les critères à respecter. Finalement et plus globalement, le cadre de l'entraînement d'aïkido, par ses règles et ses implicites, est également un facteur à ne pas négliger dans la possibilité d'effectuer ces loops. On pourrait en effet difficilement imaginer de telles explorations et négociations dans le cadre d'un combat de rue. Le cadre fournit une certaine sécurité, physique (on ne sera pas blessé si on n'est pas efficace) mais également symbolique (le partenaire ne se moquera ou ne s'impacientera pas si on ne trouve pas le bon mouvement du premier coup et qu'on prend le temps d'essayer au ralenti) évoquée par Zittoun (2013) en se référant aux *thinking spaces* de Perret-Clermont (2004). Dans le cas présent, on pourrait parler plus globalement d'espaces d'exploration de possibles, étant donné que cette exploration ne passe pas seulement par la pensée mais également par le sensori-moteur.

7.5.2 Ce qui va orienter le loop, les buts

Cet élément a encore peu été exploré dans le modèle des loops utilisé ici, en revanche on peut voir les travaux de Zittoun (in press) sur les trajectoires de vie comme une exploration de cette question, bien qu'ils mettent plutôt l'accent sur comment l'imagination peut orienter la trajectoire, plutôt que sur ce qui va orienter l'imagination. Ce point se rapproche de ce qui contraint le loop (en ce sens Zittoun et de Saint-Laurent (2015) explorent la question), mais la notion de contrainte implique celle de limite, donc de stopper le loop sur certains points, alors que la notion d'orienter le loop indique plutôt ce qui peut faire tendre ce loop dans une direction plutôt qu'une autre. La question est délicate à traiter, car il y a un risque d'interprétation abusive des données. En effet, sur les vidéos on voit bien l'action telle qu'elle se déroule, mais impossible d'accéder aux buts ou intentions, on voit seulement ce qui a été réalisé. D'un autre côté, les entretiens permettent seulement d'accéder à des intentions déclarées après l'action. Cependant Vygotski (1930/2011) attire notre attention sur l'intérêt que représente les processus imaginaires justement car ils peuvent être orientés par un but, et Clot (1999, 2008 ; Clot et al., 2000) de son côté remarque que le réel de l'activité est toujours plus complexe que ce qui est effectivement réalisé. Tout en tenant compte de l'aspect « après coup » des éléments déclarés durant l'entretien, il peut donc être intéressant d'y jeter un œil pour observer ce que les aikidokas disent de leurs actions. Il est en effet frappant de constater que lorsqu'on leur demande de commenter leur action (et la question était formulée de manière à éviter le « pourquoi tu fais ça ? »), les réponses sont traversées de déclarations de buts et d'intentions, de représentations de ce qu'ils aimeraient faire.

Exemple 34 : « Tu vois je sentais sa poussée, ouais c'est ce que je recherche ces derniers temps à l'aïkido, vraiment être plus réceptif aux autres, parce que j'trouve que c'est une notion qu'on travaille pas assez au dojo, et pis de réussir à te dire maintenant j'ai fait ma technique en utilisant son énergie, ou en rajoutant un p'tit peu de mon énergie, mais juste ce qu'il fallait au bon moment pour accentuer son déséquilibre tu vois. »

Exemple 35 : « J'essaie toujours de continuer d'embêter, de continuer à avancer, de donner de l'énergie, parce que c'est justement le souci de faire off. [Je lui demande ce que veut dire le souci de faire off.] Que quand j'suis uke [l'attaquant], pis en général dans la vie des fois j'fais off et pis j'bouge plus quoi. J'fais le mou et j'avance pas. Donc là j'essaie qu'en tout cas à l'aïkido j'donne l'énergie, j'essaie de pas être passif, parce que aussi, j'aime pas quand j'ai un uke passif. J'trouve qu'y a pas de raison d'être à l'aïkido si uke il fait plus rien. »

Exemple 36 : [Miriam me parle d'un exercice, kokyū ho, qu'elle a qualifié auparavant de « le plus difficile »] « pour moi kokyū ho c'est justement d'arriver en seiza [assis sur les genoux, jambes repliées sous soi] avec quelqu'un qui te tient pis qui pousse, à être bien, pis d'appuyer où il faut et de pas me laisser déstabiliser, pas qu'on me déstabilise, pour que ce soit confortable et pas en force. Que ce soit sur le kokyū [souffle/énergie], sur la respiration plutôt que sur la force musculaire. »

On voit dans ces extraits que les personnes se réfèrent à des représentations qu'elles ont de ce qu'il faudrait faire, ce qu'il serait bien de faire, et qu'elles les utilisent pour expliquer ce qu'elles sont en train de faire, leur comportement sur la vidéo, donc entre autres les loops qu'elles mettent en œuvre. Ces différents exemples me semblent indiquer une tension entre un « il faudrait » ou ce que la personne perçoit comme un comportement idéal en termes d'aïkido, et ce que la personne fait dans la pratique. L'exemple d'entretien suivant me semble illustrer cette tension :

Exemple 37 : « Le stade d'après que j'ai envie de travailler et d'améliorer c'est me dire maintenant sans savoir ce que je vais faire, et sans que le uke [l'attaquant] il sache, on va faire une technique vraiment fluide où le uke s'est senti déséquilibré, tomber dans un trou ou tout ce qu'on utilise comme explications qui sont très rares en fait... en tout cas pour moi c'est rare que j'me dise là j'ai vraiment fait une technique d'aïkido quoi. Où j'ai utilisé son énergie et pis où je sais que c'était pas du prédéfini quoi. Et pis de temps en temps ça vient. »

Il s'agit bien d'une tension entre ce que la personne se représente comme étant de l'aïkido de qualité et la manière dont elle perçoit ce qu'elle accomplit. Elle fait cette réflexion « après coup » durant l'entretien, cependant elle commente à ce moment-là un loop où elle a sacrifié divers critères (technique, vitesse, efficacité, rythme) au profit de l'adaptation, donc de ce qu'elle souhaiterait atteindre étant donné qu'elle se représente cet aspect comme important dans l'aïkido.

Quel impact ces représentations-buts ont-ils réellement durant la pratique, sur le loop ? Le type de données que j'ai récoltées me permet difficilement d'aller plus loin sur cette question. Cependant, l'importance de cet aspect dans les entretiens est intrigant. De plus, plusieurs interviewés rapportent également des discussions qu'ils ont eu avec d'autres personnes à propos des buts de l'aïkido, de ce qu'ils cherchent à atteindre et travailler, ce type de réflexions sur l'activité et d'expressions/explorations de ce que la personne aimerait atteindre (ce que j'entends par but) ne semble donc pas spécifique à la situation d'entretien. Les éléments que mon travail apporte à ce point sont assez faibles, cependant, le fait que cet aspect a été soulevé par Vygotski (1930/2011) comme l'un des intérêts majeurs de l'imagination m'a poussé à soulever ce point.

On peut bien sûr constater que ces représentations sont socio-culturelles ; elles sont constituées de discours circulant dans le monde de l'aïkido, et peut-être plus largement dans la société. En ce sens, on est très proche de ce qui contraint le loop, car il y a une forme de dépendance à l'environnement socio-culturel, à l'*arrière-pays* de l'imagination (Crapanzano, 2004). Cependant j'émetts l'hypothèse que ces représentations, cet arrière-pays ne limitent pas seulement les loops, mais les entraînent dans certaines directions, et il me paraît en ce sens plus intéressant de parler de ce qui oriente le loop. Ceci entraîne la question de l'agentivité potentielle des individus quant à ce qui va orienter et/ou contraindre le loop, ce que Vygotski (1930/2011) exprime en affirmant que la question de l'imagination est intimement liée à celle de la volonté. Il me semble que la notion de subjectivité permet d'apporter encore quelques éléments sur ce point, mais avant cela j'aimerais encore proposer une réflexion à propos des liens avec les travaux de Zittoun.

Comme je l'ai mentionné plus haut, cette question est proche de celles explorées par Zittoun (in press, Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Ses travaux insistent en effet sur l'imagination, en particulier du futur, en tant qu'élément structurant la trajectoire (de vie). Dans le cas présent, on peut effectivement considérer les représentations qu'ont les aikidokas de ce qu'il faudrait faire comme une imagination, en l'occurrence une imagination qu'on pourrait qualifier d'assez macro. Cette représentation macro pourrait peut-être être comparée à la *personal life philosophy* (Zittoun, in press), car elle semble partager ses caractéristiques d'être construite par l'expérience et d'orienter globalement la trajectoire de la personne, constituant ainsi une sorte de représentation globale pas forcément très consciente en interaction dynamique et évolutive avec l'expérience. J'ai ici voulu attirer l'attention sur deux aspects particuliers, qui sont d'une part comment cette imagination très macro se reflète concrètement dans l'exploration plus micro et plus concrète de comportements, de mouvements dans des situations particulières, exploration qui peut également être décrite en terme d'imagination. D'autre part, mon intention était d'attirer l'attention sur les résonnances peut-être un peu négatives et limitantes du terme « contraindre » le loop, pour examiner également ce qui l'oriente, avec les possibilités d'agentivité subjective que cela implique, ce qui nous mène finalement au point suivant.

7.5.3 Et la subjectivité?

Tout au long de ce qui a été développé jusqu'à maintenant, nous avons vu des aikidokas qui s'attachent à rapprocher leur pratique de normes véhiculées dans le milieu. Nous avons vu que non seulement ce vers quoi ils s'orientent, mais également ce qui déclenche, contraint et nourri leurs loops est socio-culturel, dans la mesure où ces éléments sont véhiculés dans et par le milieu de l'aïkido, et que le pratiquant va les intérioriser. On peut alors légitimement se poser la question de savoir si une trajectoire subjective s'élabore, si une subjectivité (dans le sens d'unicité de l'individu) est possible. J'ai développé l'idée que pendant l'entraînement les aikidokas traversent différentes sphères de sens, différenciées notamment par ce qui est pertinent ou non pour eux dans la situation. Selon ce que j'ai pu observer dans les entretiens, chaque aikidoka met très globalement des emphases sur certains critères, en quelque sorte sa propre interprétation de ce qui est le plus pertinent, ou primordial. Deux d'entre eux insistaient particulièrement sur l'adaptation au partenaire, l'un en mettant l'emphase sur la sensibilité et le ressenti du partenaire, l'autre plutôt sur la capacité à s'ajuster de manière fine et rapide. Les deux autres participants insistaient plutôt sur la recherche du mouvement juste, à la fois efficace et harmonieux, l'un en valorisant la capacité d'être présent à ce qu'on fait et conscient, capable d'analyser le mouvement, alors que l'autre insistait plutôt sur l'importance du ressenti, de ne pas se blesser, de rechercher une manière de pratiquer qui lui permette d'être à l'aise dans son corps. On voit donc se profiler globalement des discours plus personnels concernant ce qui est important à leurs yeux dans la pratique. Il est également probable que ces emphases varient sur une plus longue durée, ce que les entretiens suggèrent.

Exemple 38 : « *Bon après, peut-être si on avait fait cette interview y a 6 mois ou dans 6 mois, j'dirais pas la même chose parce que pour ma part c'est par phases. Là j'ai assez développé ce point de vue de ressenti, y a des autres moments où j'suis plus sur le point de vue technique.* »

Il serait bien sûr peu prudent de tirer des conclusions trop hâtives d'un tel extrait, et une étude longitudinale serait sans doute plus à même de permettre la mise en évidence de ce type de phénomènes. Cependant cela révèle un aspect de la subjectivité qui est ressorti des entretiens : chacun présente, raconte une histoire unique de son développement ou de sa progression dans le monde de l'aïkido. Si on ne peut pas affirmer grâce aux entretiens que la trajectoire est effectivement différente, la lecture par la personne de cette trajectoire au moment de l'entretien est clairement personnelle. De plus, j'ai pu observer par les vidéos que globalement le type de loop, ou plus précisément ce qui est exploré dans les loops, reflète les préoccupations actuelles de la personne. Par exemple, la personne qui, dans l'extrait ci-dessus (exemple 38), se disait dans une « phase » où elle s'intéresse surtout à ressentir le partenaire pour s'y adapter, effectue effectivement de nombreux loops où la précision technique est mise entre parenthèses au profit de l'adaptation au partenaire, et ceci plus que les autres interviewés. Ceci indique que cet aspect d'unicité se révélant dans les entretiens sur le plan du discours se retrouve également dans la pratique.

Par ailleurs certains aspects enseignés ou véhiculés peuvent être remis en question, dans le sens que la personne n'accepte pas cette partie de l'enseignement. L'un des aikidoka exprime par exemple une certaine réserve en évoquant certains exercices :

Exemple 39 : « *Après c'est des moments qui sont quand même assez personnels. La méditation, les respirations tout ça, on nous propose des façons de faire, des visualisations et tout, mais... après quelque part pour moi faut garder une espèce de liberté dans ce que tu fais dans ce moment-là et pour moi y a pas une règle stricte "il faut visualiser ça, il faut faire ceci cela". On propose une façon, après si tu te sens mieux avec autre chose il faut le- en tout cas moi j'le fait [rire]. Parce que... tout ce qu'englobe l'aïkido, la méditation et tout ça, dès que ça devient un peu plus spirituel pour moi ça touche à une sphère qu'est moins nette sur ce qu'on te dit comment ça doit se faire.* »

La possibilité revendiquée ici de ne pas prendre tout ce qui est enseigné comme un bloc, mais de considérer de manière quelque peu critique les différents éléments afin d'éventuellement rejeter ou laisser de côté certains aspects constitue également une possibilité d'élaborer sa propre trajectoire. Cet extrait est intéressant car la personne affirme la possibilité de ne pas toujours faire exactement ce qui est enseigné, et ce faisant, elle s'affirme et se positionne elle-même comme étant une personne unique, qui a ses points de vue, besoins et intérêts propres.

Un autre aspect de cette unicité était la mise en lien avec d'autres sphères d'expériences. D'une part, des éléments de celles-ci sont mobilisés dans l'aïkido pour trouver des solutions à des difficultés ou pour donner sens à ce qui est vécu :

Exemple 40 : « *Quand y a une remarque désobligeante ou énervante, en tout cas pour ma part j'ai l'impression que la réaction de base chez moi c'est « ta gueule » quoi [rire]. Après c'est vrai que des fois j'me dis tu sors un peu de ton schéma grognon, on va entrer en communication, pis t'utilises les techniques de communication que t'as appris à l'école, tu reformules, tu fais des machins... »*

Exemple 41 : « *Tu connais la technique Alexander ? C'est un acteur qui avait des problèmes de voix qui a créé une technique, c'est, vraiment, penser son corps pour agir. En fait j'en ai fait beaucoup*

pendant une année et demie, donc ça m'a donné cette habitude de toujours faire attention comment j'm'appuie ou comment j'fais pour être bien, pour agir correctement. »

D'autre part, les personnes racontent utiliser leurs expériences à l'aïkido dans d'autres sphères d'expériences, que ce soit avec leur famille, pour faire de la musique, se promener dans une rue peuplée, ou au travail.

Ainsi, plusieurs éléments indiquent que les personnes ne font pas « que » se conformer à des normes, mais qu'il y a une dimension de subjectivité dans la pratique, dans la lecture de sa propre histoire d'aïkidoka, dans l'émphase mise sur certains aspects, dans l'éventuel rejet d'autres aspects, dans les liens qui se créent à d'autres sphères d'expériences. Cette unicité ne s'observe pas seulement sur le plan du discours, mais on en trouve également des traces observables dans les actions (le type de loop effectué). Il est intéressant de constater en passant qu'en affirmant que la personne ne fait pas « que » se conformer à des normes, on peut situer la lecture à différents niveaux. D'une part au niveau des discours et représentations véhiculées par rapport auxquels la personne prend position, ce que nous avons vu ici par la question de la subjectivité, mais d'autre part également lorsqu'elle effectue des loops dans la pratique. En effet nous avons vu qu'effectuer ces loops revient par définition à mettre entre parenthèse certains critères, donc des normes, de l'aïkido.

7.5.4 La dimension incarnée¹⁴ du loop – un axe supplémentaire ?

Au travers des différents exemples que nous avons vus tout au long de ce travail, nous avons entraperçu toute une gamme de situations durant lesquelles la personne était engagée dans une activité physique plus ou moins intense, et/ou une activité de représentation plus ou moins intense. Ceci nous mène sur la question de l'action et de la pensée. Parfois, on observe des loops durant lesquels la personne est vraiment en train de *faire* avec son corps, d'agir, sans que l'on puisse affirmer qu'il y ait une pensée réflexive qui joue un (grand) rôle dans ce qui se déroule. Cependant, son action est construite par et sur des éléments qui sont loin d'être des réflexes innés, au contraire ils ont été travaillés, acquis et peaufinés par l'entraînement. J'ai utilisé la notion de schème sensori-moteur de Piaget pour mettre en évidence que même s'il n'y a pas forcément de représentation au sens d'une pensée réflexive à propos de l'action, l'action se fait par mobilisation de schèmes, qui sont des entités qui s'acquièrent, se développent dans le sens d'un affinement et d'une complexification, permettant ainsi une action de plus en plus adaptée à des situations de plus en plus diversifiées. La plupart du temps, les loops que j'ai observés se font « physiquement », la personne ne s'arrête pas d'agir pour réfléchir, une dimension importante de l'exploration ou du travail que permet d'accomplir le loop semble au contraire se faire par le mouvement.

Exemple 42 : *Maeva est en train de faire un jiuwaza [les techniques ne sont pas imposées]. Les premières techniques se déroulent sans accros, les critères de la sphère primordiale sont remplis de manière plutôt équilibrée. Une attaque un peu plus rapide du partenaire et une réaction inattendue (il ne réagit pas de la manière attendue selon la technique que Maeva a entamée) la*

¹⁴ Si dans un premier temps j'avais pensé au terme incorporé pour cette dimension, car il me semblait correspondre au terme anglais d'*embodiment*, j'ai finalement préféré le terme incarné. En effet, en français le terme incorporé renvoie essentiellement à l'idée d'une absorption d'une substance par une autre. Si cette idée n'est pas absente ici dans la mesure où le corps se construit et s'imprègne de socio-culturel, elle me paraissait cependant trop réductrice dans la mesure où elle masque la dimension active du corps sur son environnement. De plus, incorporé risquerait de faire penser à incorporéité, qui signifie justement que quelque chose n'a pas de corps, n'est pas matériel. La notion d'incarné en revanche insiste en revanche sur l'aspect physique, matériel de quelque chose. (Réflexion basée sur les définitions du « Nouveau Petit Robert de la langue française », 2007, 40^e édition, sous la direction de J. Rey-Debove et A. Rey)

forcent à changer son déplacement (le critère technique n'est pas respecté) afin de terminer la technique efficacement.

Selon la définition que j'ai choisi d'appliquer pour parler de changement de sphère de sens et donc de loop, on peut dire ici qu'il y a eu un loop dans la mesure où le critère technique a été mis entre parenthèse momentanément. Cependant le mouvement ne s'est pas arrêté pour autant, l'action n'a pas été interrompue au profit de la réflexion, tout s'est enchaîné très rapidement sans qu'il y ait d'arrêt ou de ralentissement. La réaction de Maeva est construite sur une expérience et une certaine capacité d'anticiper ce qui sera efficace en fonction de la nouvelle situation créée par son partenaire. Cette situation est celle d'un tout petit loop (très bref, seul un critère est mis entre parenthèse et de manière peu marquée), mais on peut également observer des loops beaucoup plus marqués où l'exploration continue à se faire physiquement. La fameuse situation où Samuel explore une nouvelle technique en est une (exemple 4, p. 56), l'exemple de Kevin (exemple 28, p. 76-77) où on le voit changer complètement le déplacement d'une technique et mettre entre parenthèse l'efficacité pour, selon ses commentaires durant l'entretien, mieux sentir son partenaire afin de s'y adapter en est une autre.

Dans d'autres situations, le corps est moins engagé. Je pense notamment aux exemples où les gestes sont esquissés ou dans lesquels la technique est laissée inachevée (la fin de la technique n'est pas vécue corporellement). Les exemples les plus « extrêmes » sont ceux où la personne effectue mentalement la technique, notamment lorsque la personne revient mentalement sur ce qui a été fait, éventuellement lorsqu'elle regrette ce qu'elle n'a pas fait. L'extrait d'entretien de Samuel (exemple 25, p. 74) où il affirme avoir repensé après l'entraînement à ce qu'il a fait (ou plutôt ce qu'il n'a pas fait) et l'avoir regretté illustre cela, mais des mentions de ce type de moments réflexifs après la pratique sont présents dans tous les entretiens.

Les exemples où les aikidokas font « comme (un paratonnerre, un chat,...) » (voir exemple 14, p. 67) sont une situation particulière : tout en effectuant les mouvements, parfois sans même effectuer visiblement de loop, les aikidokas s'imaginent être dressés vers le ciel comme un paratonnerre, être un chat qui se frotte contre les jambes de quelqu'un. Il y a donc une dimension de représentation (qui tient de la fiction) qui vient se mêler à l'action incarnée. Ici action et pensée se complètent plus qu'elles ne s'opposent, une réalité imaginée vient imprégner l'action.

Ainsi on voit que les loops peuvent se dérouler par l'action par le corps ou dans le domaine de la représentation, et que les deux ne semblent pas s'opposer strictement (ce que nous avons également discuté dans les processus impliqués). Suite à ces observations, il me semble donc pertinent de proposer un axe supplémentaire au modèle de Zittoun (2013) qui rendrait compte des dimensions incarnation - représentation qu'on peut identifier dans les loops. On peut cependant se poser encore deux questions : cet axe est-il bien différent des autres déjà proposés ou recoupe-t-il l'un d'eux ? Et comment situer cet axe par rapport au modèle existant ? Pour répondre à la première question, il me semble que vérifier pour chaque axe existant s'il n'y a pas confusion avec l'axe proposé représente la démarche à adopter. Commençons par l'axe temporel : nous avons vu en parlant de cet axe deux exemples de situations. Dans un exemple, Maeva (exemple 24, p. 73) revient par son action (donc de manière incarnée) dans le passé de la technique : elle retourne en arrière dans le déroulement de la technique. Dans une autre situation, Samuel (exemple 25, p. 74) se souvient de ce qu'il a fait, il y revient mentalement. Bien que ces loops s'effectuent par rapport à des référents temporels distincts (une fois la référence est la temporalité de la technique, l'autre fois le temps atomique – mais on peut s'interroger sur cette seconde affirmation car la personne ne remonte évidemment pas le temps, donc dans les deux cas il s'agit d'une reconstruction de ce qui s'est produit ; la distinction n'est donc peut-être pas si importante), il s'agit dans les deux cas d'une reconstruction (ou d'un revécu) du passé, la

première fois en y retournant par l'action, et la seconde fois en y retournant par la pensée. On ne peut donc pas confondre la dimension temporelle avec la dimension incarnée.

Le second axe est celui du couple général - particulier. Ici aussi nous avons déjà vu quelques exemples qui concernent cet axe. Si on reprend l'exemple de Kevin (exemple 28, p. 76-77), on voit qu'il a effectué deux fois sa technique de manière incarnée, donc présent par son corps dans l'action (pour aller plus dans les détails, on ne perçoit pas sur la vidéo de différence de tension musculaire ou de posture qui révélerait un investissement du mouvement plus ou moins important). La première fois, il l'a effectuée de manière standard, donc correspondant à la forme générale, alors que la seconde fois il s'est fortement adapté à la particularité de la situation, donc au comportement de son partenaire. S'il peut y avoir de telles variations sur l'axe particulier - général, sans qu'il y ait de variation notable en termes d'investissement du corps, ces deux axes ne peuvent pas se confondre.

Finalement, le troisième axe, réalité – fiction, ne semble pas non plus se confondre avec celui de l'incarnation. Cet axe relie « ce qui est » (réalité) à « ce qui pourrait être ». En effet les aikidokas, dans leur loops, s'engagent dans des explorations de ce qui pourrait être. Durant l'entretien, tous décrivent à certains moments ce qu'il faudrait faire, comment il faudrait réagir, ou ce qu'ils aimeraient atteindre, alors qu'ils sont assis en train de me parler. Ils sont donc bien, sans s'engager physiquement dans ce qu'ils décrivent, en train de créer ou d'explorer quelque chose qui n'existe pas, qui « pourrait être ». Par ailleurs, lorsqu'ils s'engagent dans la pratique de l'aïkido, ils explorent physiquement les mouvements afin de vérifier s'ils sont satisfaisants. En d'autres termes, ils vont explorer des mouvements qui « pourraient être » des mouvements d'aïkido. Les exemples de Loan (exemple 8, p. 62) ou de Miriam (exemple 18, p. 70) illustrent cela : ils sont tous deux en train d'explorer des mouvements qui *pourraient être* efficaces et harmonieux afin de trouver le mouvement qui conviendra le mieux à la situation. Ainsi, si la fiction peut être explorée physiquement ou mentalement, cela signifie que les deux axes ne se confondent pas.

La seconde question que j'ai posée à propos de la dimension incarnée de l'imagination est comment la situer par rapport au modèle existant. Il s'agit plus précisément de concevoir comment cette dimension se situera par rapport au point de référence de ce modèle, l'ici-maintenant. D'après ce que nous avons vu ci-dessus, cet ici-maintenant peut être défini selon les caractéristiques de la sphère de sens primordiale. J'ai en conséquence proposé ici de considérer l'ici-maintenant de l'aïkido selon une sphère de sens primordiale de cet art martial, définie selon certains critères caractéristiques. Une de ces caractéristiques est l'action *overt* ; donc d'agir de manière visible, par son corps, dans un monde physique. La réalité ici-maintenant de l'aïkido est donc incarnée. L'axe de la corporéité représente la tension entre une action où le corps est engagé et des activités représentatives dans lesquelles le corps n'est pas engagé (bien sûr il fonctionne, ses neurones transmettent des informations, etc. mais j'entends par là que le corps n'est pas en action, en mouvement, dans son entièreté, en train d'agir sur le monde physique extérieur). Je propose donc que l'extrémité incarnée de cet axe rejoigne le centre du modèle, l'ici-maintenant, et que plus on s'éloigne de celui-ci, plus on va vers une activité où le corps est peu engagé.

8. Synthèse et discussion

Après avoir présenté ce que j'ai pu observer dans mes données en rapport avec les outils et modèles théoriques choisis, j'aimerais maintenant revenir sur les différents aspects soulevés de manière plus synthétique sous forme de résumé, afin d'en offrir une vue d'ensemble, avant de présenter quelques réflexions plus larges nées de ce parcours.

Après avoir mis en évidence qu'on peut concevoir la pratique de l'aïkido comme créative dans la mesure où elle répond aux critères (socio-culturellement construits) de nouveauté et de valeur, ce qui concrètement peut s'exprimer de différentes manières, le point central de mon propos a été d'envisager différents moments de la pratique de l'aïkido comme des loops imaginaires tels que proposés par Zittoun, autrement dit comme un décollement de la réalité de l'ici-maintenant dans un espace à trois dimensions : la temporalité, la fiction, la généralité (Zittoun, 2013). Ce décollement peut être décrit selon plusieurs composantes pertinentes, en particulier ce qui le déclenche, ce qui le nourrit, les processus impliqués et ce qu'il permet de faire, mais également ce qui le contraint (Zittoun & Cerchia, 2013 ; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015).

Pour cela, j'ai d'abord défendu l'idée qu'on peut considérer la pratique de l'aïkido comme une trajectoire à travers différentes sphères de sens, par rapport à une sphère de sens primordiale définie par un certain nombre de caractéristiques. Le type de caractéristiques considérées est basé sur les travaux de Schuetz (1945) mais j'ai en l'occurrence tenté de mettre en évidence comment celles-ci peuvent être définies dans le cadre de l'aïkido. J'ai observé dans les vidéos que les personnes « jouent » avec ces caractéristiques, en particuliers avec les critères (ou normes) perçus comme pertinents, en les mettant temporairement entre parenthèse ou en les modifiant. J'ai identifié ces moments comme des loops, car les caractéristiques de la sphère de sens primordiale de l'aïkido ne sont alors plus respectées, et les individus passent donc dans une autre sphère de sens. Dans la mesure où je compare la sphère de sens primordiale à la notion d'ici-maintenant du modèle de Zittoun, l'exploration d'une autre sphère de sens peut être exprimée en terme de décollement de l'ici-maintenant dans le modèle de Zittoun.

Les différentes dimensions du loop imaginaire (Zittoun & Cerchia, 2013) se sont révélées pertinentes pour parler de ce processus dans le cadre de l'aïkido. Ainsi, les loops sont déclenchés par une disjonction entre la personne et l'expérience du monde qu'elle fait, et celle-ci peut être subie ou provoquée. Cette disjonction peut notamment avoir lieu au niveau sensori-moteur, lorsqu'un schème ne permet pas d'agir comme la personne le souhaiterait (toujours en fonction de normes de l'aïkido). Ces loops sont nourris d'éléments de nature socio-culturelle présents dans la sphère de l'aïkido, mobilisés et véhiculés par les enseignants et par les pairs, mais également d'éléments provenant d'autres sphères d'expériences que celle de l'aïkido. De plus, ils ne sont pas seulement de nature représentative, mais il s'agit également de schèmes sensori-moteurs. Ceci nous mène aux processus impliqués, où mes données m'ont justement amenée à proposer la prise en compte de dimensions corporelles du niveau sensori-moteur en plus des autres dimensions déjà repérées par Zittoun et Cerchia (2013) ainsi que Vygotski (notamment 1930/2011). Nous avons vu que ces processus permettent à l'aïkidoka de trouver des mouvements plus adaptés à une situation particulière, des solutions à des difficultés ou problèmes, voire de créer de nouvelles techniques, par l'exploration de possibles. L'accent a été mis sur des conséquences visibles (physiquement et matériellement) des loops imaginaires. En ce qui concerne les contraintes, nous avons identifié qu'elles peuvent être de différents ordres, notamment physiques, temporelles, liées au partenaire et au cadre de l'entraînement, mais également liées au niveau de pratique actuel de la personne, ce que j'ai comparé à une forme incarnée d'horizon imaginaire. Les trois axes proposés par Zittoun pour rendre compte des différentes dimensions du loop ont également été utiles dans ce travail. Ceci m'a cependant mené à soulever quelques interrogations quant à l'axe temporel, où il semble que différentes temporalités sont mêlées de manière implicite.

Finalement, j'ai soulevé quatre aspects sur lesquels mes données me paraissent apporter des éléments nouveaux par rapport aux modèles utilisés ou que je propose d'aborder sous un angle quelque peu

différent. Tout d'abord, les conditions qui permettent le loop ont dans le modèle de Zittoun seulement été abordées dans la discussion, alors qu'on pourrait aborder ce point comme une des dimensions de l'analyse des données. J'ai donc tenté d'identifier dans mes données des éléments qui permettent le loops, mettant notamment en évidence la collaboration du partenaire, et le fait de se reconnaître le droit d'effectuer ce loop et de jouer avec les critères de l'aïkido. Deuxièmement, j'ai proposé la notion d'orientation du loop en complément avec celle de contrainte du loop, qui permet de mettre en évidence des aspects liés aux buts et aux intentions des individus, ce qui nous a mené au troisième point, la question de la subjectivité, où nous avons vu que la personne ne fait pas que se conformer à des normes, mais qu'on trouve différentes indications de subjectivité au travers des entretiens et dans ce que les personnes font. Finalement, le quatrième aspect concerne le corps et les dimensions incarnées de l'action, qui apparaît comme un potentiel axe supplémentaire qui permettrait de rendre compte des dimensions incarnées – représentées des loops imaginaires.

Ces aspects qui sont ressortis de ma démarche abductive m'ont menés à réfléchir plus globalement sur des questions liées à la notion d'ici-maintenant, réflexion que j'aimerais partager ici. Je reviendrai ensuite encore sur la question du corps, afin de là aussi proposer un retour un peu plus synthétique sur ce qui est ressorti de mon travail, avant de me tourner encore du côté des quatre niveaux de Doise pour considérer ce que j'ai pu aborder. Finalement, avant de conclure, j'aborderai encore quelques limites de mon travail.

8.1 Les limites de l'ici-maintenant

Vygotski (1930/2011) affirme que grâce à la prise de distance, la réalité peut être pénétrée plus profondément. Le modèle du loop montre qu'en prenant distance de l'ici-maintenant grâce à l'imagination, on peut potentiellement avoir une meilleure compréhension ou ouvrir de nouvelles possibilités d'action (Zittoun, 2013 ; Zittoun & Cerchia, 2013). Il me semble cependant y avoir un danger de séparer radicalement ici-maintenant (réalité particulière présente) et imaginaire (fiction/généralisation/passé-futur), ou en termes schuetziens les différentes sphères de sens, en particulier sphère primordiale vs autres sphères. Mes données semblent indiquer qu'il peut y avoir un processus de distanciation assez complet et complexe, autrement dit une expérience médiatisée par un système de signes ou de schèmes adapté à la situation, sans pourtant qu'il y ait une « sortie » de l'ici-maintenant, ou de la sphère primordiale. A plusieurs reprises, on voit des situations où on peut difficilement parler de loop dans la mesure où la personne continue à agir dans la sphère de sens primordiale et à prendre en compte les informations et sensations qui lui viennent de cette sphère, sans que des caractéristiques de cette sphère de sens soient mises entre parenthèses. En d'autres termes, rien ne permet alors de parler du décollement de l'ici-maintenant caractéristique du loop selon Zittoun. Et pourtant, ces moments semblent enrichis d'éléments du passé et du futur, de généralisations et de fictions. L'action présente est alors nourrie de l'expérience acquise dans le passé, mais il y a également une certaine anticipation de ce qui pourrait arriver, donc du futur. En ce qui concerne la fiction, elle semble également potentiellement présente dans l'ici-maintenant, d'une part lorsque l'aïkidoka fait « comme un chat, un paratonnerre,... », d'autre part lorsqu'il met en évidence l'importance de tout ce qui n'est pas réalisé mais qui fait partie de l'activité (Clot, 2008 ; Clot et al., 2000). Dans les deux cas cela peut se faire sans qu'on puisse observer de loop comme nous l'avons défini. L'application d'une technique « générale » (dans le sens qu'elle correspond en terme de déplacement et de mouvements aux attentes et définitions du milieu) ne s'oppose pas non plus toujours à un mouvement adapté au partenaire et à la situation spécifique. On observe parfois des techniques effectuées avec beaucoup de précision (peu de mouvements parasites) qui correspondent aux formes standards tout en étant adaptées à la situation. Cela semble cependant dépendre de beaucoup de critères, notamment le répertoire technique que maîtrise la personne (plus son

répertoire de techniques sera étendu et diversifié, plus elle sera en mesure de trouver une solution adaptée à la situation) et sa capacité à anticiper, mais également le comportement du partenaire. Finalement, en ce qui concerne la dimension incarnée, il semble qu'il ne faudrait pas non plus opposer de manière trop rigide action par le corps et pensée représentative. En effet plusieurs exemples illustrent des situations où la représentation joue un rôle alors que l'action n'est pas interrompue, par exemple lorsqu'on parle d'anticipation, qui est une représentation de ce qui pourrait arriver dans le futur, ou lorsque la personne s'imagine être un chat ou autre chose. En ce sens on rejoint Piaget (1936) qui voit une continuité entre action et pensée plutôt qu'une opposition.

Il semble que ce soient en particuliers ces moments qui sont considérés comme du « bon aikido » (triangulation de mon propre jugement et du jugement des participants durant l'entretien), dans la mesure où il n'y a pas de loop, donc pas de critères de la sphère de sens primordiale de l'aikido mis entre parenthèses. Ces observations me mènent à proposer l'hypothèse que l'ici-maintenant ou la sphère de sens primordiale peuvent être plus ou moins étendus ou denses. J'entends par là que la personne parvient à mobiliser des éléments du passé ou du futur, de généralisation et de fiction, tout en restant dans l'ici-maintenant de la pratique de l'aikido. En ce cas il ne faudrait peut-être pas représenter l'ici-maintenant comme un point (où se croisent des axes) mais comme un espace, et la notion de sphère (de sens) peut alors être utile.

Cela me mène à formuler l'hypothèse qu'à travers les loops, et en particulier lorsque le « retour » du loop est réussi, un enrichissement du système sémiotique ou en l'occurrence aussi des schèmes sensori-moteurs se produit. Ainsi les signes ou schèmes potentiellement mobilisables dans la réalité ici-maintenant ou sphère primordiale, pour répondre de manière de plus en plus appropriée à un nombre de situations de plus en plus variées (ou simplement faire sens de celles-ci), deviennent de plus en plus fins et riches, et organisés en un système de plus en plus complexe. Ce mouvement développemental d'une complexification de l'organisation des schèmes est décrit par Piaget (1936) et également étudié par Van Geert (2003) qui propose de voir la complexification comme le cœur du développement. L'hypothèse proposée ici est de considérer le loop imaginaire comme un moteur de cette complexification (ce qui permettrait peut-être également un lien avec la notion de zone proximale de développement de Vygotski).

Ceci impliquerait que la sphère primordiale n'a pas des frontières étanches et immuables au fil du temps, mais que par l'entraînement et l'apprentissage (dans le cas de l'aikido), elle peut au fil du temps, grâce aux loops, s'enrichir. En termes d'ici-maintenant, cela signifierait qu'une distanciation est possible sans détachement de (dans le sens de perte de contact avec) l'ici-maintenant.

8.2 Quelques mots sur le corps

J'ai tenté tout au long de mon travail de prendre en compte les dimensions incarnées de la pratique de j'ai étudiée. En premier lieu, cette prise en compte est passée par l'observation des comportements des aikidokas dans leur activité à travers les vidéos. Cela a permis de voir des phénomènes n'apparaissant pas ou différemment dans le discours, comme l'affirme Belzen (2010), notamment la manière dont les aikidokas jouent avec les critères ou normes de l'aikido, ce qui s'exprimait concrètement par des variations (fluidité, vitesse, adaptation, déplacement, etc.) dans les comportements. En ce sens le corps apparaît, de par son attitude et ses mouvements, comme un lieu où se reproduisent mais également se négocient certaines règles du jeu, autrement dit les critères pertinents dans une réalité (nous avons en effet vu que dans les données, ces négociations se font seulement exceptionnellement par le langage). On rejoint ainsi Radley (1998) sur son affirmation que par sa dimension corporelle, l'humain s'inscrit dans des cadres, mais peut aussi agir sur ceux-ci.

La dimension incarnée des phénomènes était particulièrement évidente à prendre en compte dans le cas de l'aïkido (dans la sens qu'il semblait clair qu'il fallait la prendre en compte, et non que ce fut facile), car la sphère de sens primordiale de cet art martial est notamment définie par la prédominance de l'action *overt* et de l'intersubjectivité, c'est-à-dire de l'action par le corps physique sur le monde extérieur, en l'occurrence avant tout le partenaire. Toute l'activité est provoquée, conditionnée et évaluée en fonction de ce rapport au monde extérieur. La dimension martiale impliquerait dans l'absolu qu'il n'y ait pas de répit dans l'exigence d'adaptation au monde extérieur, car ce répit signifierait une occasion pour le partenaire de prendre le dessus. La situation étudiée est bien sûr différente car il s'agit d'un cadre d'apprentissage et non d'un combat, mais l'importance de l'action sur le monde extérieur reste un élément central. En ce sens, serait-il moins important de prendre en compte le corps pour l'étude d'autres sujets ? Deux aspects m'incitent à répondre par la négative. Tout d'abord, le travail de Belzen (2010) sur la thématique de la religion ne semblait a priori pas un sujet dans lequel le corps présentait un intérêt particulier, et pourtant cet auteur a montré le rôle que joue le corps dans le mouvement religieux étudié. Deuxièmement, la sphère de sens primordiale qu'est la vie quotidienne partage avec la sphère de sens primordiale de l'aïkido les caractéristiques de la primauté de l'action *overt* et de l'intersubjectivité. Agir (avec son corps) sur le monde physique et en interaction avec d'autres personnes (également incarnées) y est central. Etudier les dimensions incarnées des phénomènes intéressants la psychologie devrait donc potentiellement permettre de mettre en évidence des aspects intéressants, comme l'affirme Belzen (2010).

Mon travail m'a également amené à considérer les rapports entre pensée et action, par des exemples où les deux se complètent plutôt qu'elles ne s'opposent. Nous rejoignons ainsi Piaget (1936) quand il propose de voir action et pensée en continuité et en complémentarité. La possibilité de se représenter une action et donc d'en anticiper les résultats est selon lui un mécanisme extrêmement puissant pour orienter l'action, mais aussi se libérer des contraintes immédiates de l'environnement ; on peut imaginer différentes actions, et appliquer directement une solution qu'on a imaginée efficace plutôt que d'en tester un grand nombre au hasard. Il me semble également que cette proposition s'intègre potentiellement dans la perspective globale de Vygotski (notamment 1930-1935/1978 ; 1931/1991), qui tend à voir dans le développement la combinaison et l'intégration de diverses fonctions psychiques (par exemple émotions et pensée, imagination et pensée rationnelle). Finalement, la question pourrait également être liée à une interrogation épistémologique. En effet, si l'on considère la connaissance comme intéressante dans ce qu'elle permet de faire plutôt que comme un reflet de la réalité comme le propose le pragmatisme (Brinkmann & Tanggaard, 2010 ; James, 1907/2007), ceci nous conduit à une vision moins dichotomique du couple action – pensée.

La question du rapport entre action et signification est trop vaste pour ce mémoire et nécessiterait un travail sur la notion de signification. Mes données viennent cependant déranger l'évidence selon laquelle ce qui est de l'ordre de l'action et du corps ne pose pas la question de la signification autrement que par l'interprétation qui en est faite par la pensée. En effet nous avons vu que le schème sensori-moteur peut être considéré comme une médiatisation de l'action, et qu'il partage avec le signe la caractéristique d'être une généralisation. Cependant parler de signification pour le niveau sensori-moteur risque à mes yeux d'en masquer la spécificité, qui est justement de renvoyer à ce qui n'est pas de l'ordre de la représentation. Cette interrogation s'inscrit dans les questionnements actuels sur l'ancrage de la signification dans le corps et l'action (notamment Johnson, 2007 ; Lakoff & Johnson, 1980), mais je ne la pousserai pas plus avant ici.

Le présent travail amènera peut-être également une petite contribution à la tentative actuelle de remettre en question la primauté et la suprématie de la pensée, de l'esprit sur le corporel et l'action

(Johnson, 2007). En effet, agir par le corps n'est pas quelque chose de simple et de basique, mais une capacité médiatisée. Les schèmes sensori-moteurs se développent et se complexifient, permettant une adaptation fine à toutes sortes de situations, et ceci se développe dans l'interaction entre l'individu et son environnement dans ses dimensions physiques (ce que Piaget a avant tout pris en compte) mais également socio-culturelles. Par ailleurs il est des choses que la pensée pure ne peut simplement pas réaliser : impossible de répondre à une attaque sans mobiliser le corps. Cependant il ne s'agit pas non plus de dévaloriser la pensée au profit de l'action et du corps. Ce que j'ai pu observer indique plutôt que l'expérience par le corps et l'action peuvent se combiner à la représentation.

8.3 Dépassez le niveau individuel

Selon les quatre niveaux identifiés par Doise (1982), en me focalisant sur les loops imaginaires je me suis principalement centrée sur le niveau intra-individuel. J'aimerais cependant éviter de donner une vision trop restreinte de la situation ; faire le point sur les autres niveaux me semble être un bon moyen de remédier à cela. En fait, ces autres niveaux ont été omniprésents tout au long du travail. D'une part nous avons sans cesse mentionné, parfois un peu implicitement, le partenaire. Il déclenche le loop lorsqu'il dérange et empêche d'achever la technique comme la personne le voudrait ou qu'il donne un conseil ou une correction. Il peut être ressource lorsqu'une difficulté surgit et que la personne s'inspire de ce que font les autres. Il est celui avec qui il faut négocier les critères pertinents, donc les changements de sphères. Il est celui sur lequel on agit, sur lequel on verra si la technique est efficace ou non, et donc sur qui on verra ce que le loop a permis de faire. Il est donc en un sens l'objet ou le monde extérieur dont parle Piaget (1936): ce qui déclenche le schème, sur lequel on applique le schème et qui va éventuellement provoquer une accommodation de celui-ci. Cependant « l'objet » ici est un être humain, et l'ajustement au partenaire, critère sans cesse présent, implique une anticipation de ce que va faire l'autre, mais cet autre n'est jamais entièrement prévisible (Stern, 1981). Cela peut impliquer également un souci de respect de l'autre. Le troisième niveau, celui des relations intergroupes et des institutions, fut plus implicite au cours du travail. Il structure cependant fortement le déroulement de l'entraînement. Nous avons vu par exemple que s'entraîner avec des personnes de différents niveaux, mais également de différentes forces, statures, etc. peut provoquer différents loops, ouvrir certaines possibilités et en fermer d'autres. Les règles de comportements de l'aïkido prescrivent d'une part de changer régulièrement de partenaire, et de s'entraîner avec des personnes de différents niveaux. En ce sens, elles ont, en tant que règles institutionnelles régissant les rapports inter-individuels et inter-groupes (si l'on considère les personnes de différents niveaux comme des groupes différents), un impact sur ce que nous avons vu au niveau des loops. En limitant le temps à disposition et en régissant les comportements, les règles institutionnelles peuvent également contraindre les loops. Finalement, le quatrième niveau est celui des représentations. Les critères définissant ce qui est considéré comme répondant à la définition de l'aïkido ont été un élément central tout au long de ce travail. Ces critères ne sont rien d'autres que des représentations, véhiculées dans le milieu de l'aïkido par les personnes qui le pratiquent et à travers des artefacts tels que des livres, de ce qu'est l'aïkido. En ce sens ce quatrième niveau fut également omniprésent tout au long de ce mémoire.

Pour conclure cette partie, il apparaît que par l'approche socio-culturelle adoptée, l'individu n'est jamais considéré comme « coupé » du monde extérieur, donc des différents niveaux de Doise. Même lorsque la personne effectue un loop qu'on pourrait qualifier d'intrapsychique dans la mesure où elle n'investit pas le monde physique interpersonnel, son monde est constitué, imprégné de socio-culturel, donc des trois autres niveaux.

8.4 Limites et ouvertures

Une des principales limites que je vois à mon travail est d'ordre méthodologique. En effet, en relisant ma grille d'entretien, je n'en suis pas satisfaite. Cela est lié selon moi à deux raisons. La première étant que ma volonté de couvrir un champ trop large, trop de questions à la fois, m'a fait m'éparpiller. Je pense que c'est la difficulté de travailler avec une démarche abductive : ma question et le cœur de mon travail ont évolué durant cette démarche, ce qui a eu pour conséquence que je n'aurais forcément pas posé les mêmes questions si j'avais su où j'arriverais finalement. J'étais peut-être dans un paradoxe difficile à résoudre en voulant à la fois être très ouverte à ce qui émergerait du terrain et en voulant couvrir un certain nombre de thèmes définis à l'avance. Mais ces différents points, l'évolution des thématiques et la tension entre ouverture et questions définies à l'avance, ne sont-ils pas le propre d'une démarche qualitative ? Cependant j'ai pu constater que gérer cette dynamique ne va pas de soi et peut demander beaucoup d'énergie et de temps, mais j'imagine que c'est une expérience qui se construit. En tout cas, à travers ce mémoire mais également divers autres travaux moins conséquents durant ce master, je perçois gentiment qu'un certain savoir-faire (artisanal dirait probablement Brinkmann) peut être acquis par l'expérience.

Par ailleurs en relisant mes questions d'entretien j'ai l'impression qu'elles sont encore très marquées par le mythe que grâce à l'entretien on « retourne » dans l'activité. Par exemple, la question « qu'est-ce que tu penses à ce moment-là ? qu'est-ce qui te passe par la tête ? » relève selon moi de ce mythe et ne s'inscrit pas vraiment dans la démarche proposée par Clot. Je pense qu'en étant maintenant plus sensibilisée à ces aspects-là, je pourrais à l'avenir tirer mieux profit de la situation d'entretien et de sa richesse potentielle.

Je me suis également rendue compte de la difficulté qu'il y a à confronter la personne à sa propre action, à la faire parler de son action et non en général sur ce qu'il faut faire ou faudrait faire, ce qui se reflète dans l'importante proportion de discours « nous /on » par rapport au discours au « je ». Cependant je soupçonne cette articulation entre « je » et « nous » d'être terriblement complexe. En effet il me semble que dans certains cas le « je » a un goût de « nous » ou le « nous » un goût de « je », sans parler du « tu » qui a également été beaucoup mobilisé durant certains entretiens... Je pense que mieux comprendre ces différentes utilisations serait un travail en soi, utile pour mieux comprendre l'articulation de l'individuel et du collectif, et les notions de genre et de style de Clot (voir par exemple Clot et al., 2000) seraient certainement utiles pour aborder ces questions, mais peut-être également les théories dialogiques (par exemple Linell, 2009 ; Zittoun, 2013). La question de la créativité, que nous avons abordée ici à l'aide de théories sur l'imagination, s'inscrit finalement au cœur de cette question de l'articulation de l'individuel et du collectif, et il serait probablement très intéressant de pousser les recherches dans ce sens.

Quelques points de réflexions apparaissent maintenant que j'arrive à la fin de ma démarche, soulevés par ce qui a été abordé et proposé, mais que je laisserai ouverts. Le premier touche au lien entre créativité et imagination. Nous avons vu que la différence entre les deux est souvent définie ainsi : l'imagination est la facette intra-psychique alors que la créativité est la facette que l'on peut voir, le produit, le résultat, ce qui est public. En proposant la notion d'imagination incarnée, cette distinction devient problématique, d'une part par rapport à l'opposition intra-psychique (qui me semble renvoyer à mental donc invisible) – publique, car on peut alors dans une certaine mesure voir l'imagination, elle devient observable. D'autre part la distinction processus – résultat est problématique à utiliser dans le cadre de l'aïkido car on peut considérer processus et produit comme confondus : faire de l'aïkido, selon la définition qui en est donnée et qui permet de le distinguer d'autres disciplines, n'est pas dans le résultat (l'attaque est neutralisée), mais dans le processus – comment on le fait. De plus le « produit »

est éphémère : il dure le temps que dure le processus. Mais peut-être cette difficulté à maintenir la distinction est-elle liée à l'intégration des deux facettes, intégration qui est considérée par Vygotski (1931/1991) comme un stade développé, adulte, de l'imagination.

Toujours par rapport à la créativité, un aspect de mes données m'interroge. En effet, si je n'ai pas observé de moment de ce type, un interviewé a cependant affirmé parfois faire les mouvements machinalement, et ma propre expérience m'incite à penser que ce n'est pas une exception. On pourrait alors se demander, étant donné que ces moments de pratique « machinale » existent, s'ils sont effectivement non-créatifs et selon quelle définition, s'ils sont simplement l'expression d'une faiblesse humaine et s'il faut en conséquence chercher à les éliminer, ou s'ils ont finalement une fonction et laquelle, et quel est le rôle de nos représentation de ce qu'il convient de faire ou non dans tout cela.

Un troisième point touche à la notion d'adaptation. Il me semble en effet que la valorisation de la nouveauté au détriment de ce qui se répète (mise en évidence par Glăveanu, 2012) et la valorisation excessive de l'adaptation à la situation, qui peut facilement être liée à l'exigence de flexibilité véhiculée par l'idéologie néo-libérale si l'on souhaite continuer l'exercice commencé par Craft (2003), sont un risque potentiel dans tout travail sur la créativité. Peut-être la notion d'agentivité, également très utilisée actuellement, serait-elle une sorte de contre-poids complémentaire à l'adaptation? Par ailleurs l'équilibration constante entre accommodation et assimilation (Piaget, 1936), donc entre nouveauté et habitude (Glăveanu, 2012), mais également entre adapter ses schèmes au monde extérieur et soumettre le monde extérieur à ses schèmes, me semble être une entrée intéressante pour mettre en évidence la dynamique entre deux pôles a priori opposés.

Un quatrième point touche un aspect plus particulier de la question du signe et du corps. Un des aspects sur lequel la particularité du corps est défendue (notamment par Peterson Royce, 1984 ; ainsi que Radley, 1998) est celui de la comparaison de l'expression corporelle avec le langage (oral, écrit ou même la communication non-verbale). Cependant je me demande dans quelle mesure cette distinction ne s'appuie pas sur une vision appauvrie du langage qui est défini comme dénotant et catégorisant, comme véhiculant essentiellement de l'information, alors que certains linguistes comme par exemple Austin (1970) considèrent le langage justement comme une action sur le monde plutôt que comme un moyen de décrire le monde. La question de la signification, du signe et de la matérialité/corporéité, et plus globalement du rapport entre « abstrait » et « concret », est un vaste champ que je n'ai pu qu'effleurer ici.

Un des aspects qui n'a pas encore été vraiment pris en compte dans le modèle des loops, et auquel mon travail n'a pas permis d'amener beaucoup d'éléments, mais qui est cependant très intéressant en termes développementaux, est la question des buts qui pourraient orienter le loop. Ce point soulève la question du rapport entre volonté et imagination et un élément qui me semble également intéressant pour cette question est celui de la possibilité de prendre distance par rapport à certains discours de la société (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Ce point pourrait être mis en lien avec les travaux de Martin et Gillespie (2010) sur le développement de la possibilité de prendre distance et de devenir agent notamment par rapport aux problèmes de société.

J'avais envisagé au cours de ma démarche d'aborder de nombreux aspects de manière plus approfondie, et je n'ai fait finalement que les effleurer, ce qui me paraît inévitable dans un tel travail. L'avantage est que cela constitue un réservoir d'ouvertures et de pistes à explorer pour le futur. Je noterai particulièrement la question des émotions. En effet elles apparaissent dans mes données, et sont d'autre part considérées comme partie intégrante du développement par Vygotski (notamment 2003), cependant je n'ai pas pu particulièrement les prendre en compte dans mon travail. Il me semble

qu'elles jouent parfois un rôle important, que ce soit en tant que limite ou en tant que ressource, dans l'aïkido, mais plus globalement dans des situations contraignantes nécessitant une certaine créativité, comme on en rencontre tous les jours. Il serait donc intéressant de voir, peut-être dans une optique assez pragmatique, ce que les personnes font de leurs émotions et ce que celles-ci leur permettent de faire. Un autre aspect sur lequel il y aurait encore de nombreuses possibilités d'approfondissement est celui de l'interaction, où notamment les travaux de Martin et Gillespie (2010) me semblent être une entrée très intéressante pour observer comment les niveaux deux et trois de Doise permettent un développement du premier niveau, qui, par l'agentivité ainsi développée, permettra en retour d'agir sur les autres niveaux, autrement dit comment les rôles institutionnellement fixés et vécus dans les interactions permettent le développement de l'individu, qui en retour deviendra agent dans son rapport au monde. Dans le cas de l'aïkido, l'échange de rôle est institutionnellement très réglementé, et j'ai repéré quelques aspects liés à ces changements de rôles dans mes données qui pourraient notamment mener à un travail sur l'empathie et la capacité de se mettre à la place d'autrui, et ce que cela permet de faire.

Finalement, une dernière piste qui me semble intéressante à explorer par la suite consiste à « sortir » du cadre particulier de l'aïkido, et j'envisage deux manières de le faire. La première consisterait en un travail sur les mêmes thématiques, mais sur une activité différente. Une démarche abductive permettrait alors de vérifier, approfondir et enrichir ce qui a été proposé ici. Une autre manière de procéder serait de rester sur la thématique de l'aïkido, mais de ne plus prendre celle-ci comme « réalité primordiale » et voir si l'aïkido peut être considéré comme une sphère de sens particulière dans laquelle les aikidokas viennent faire des loops par rapport à la réalité primordiale de la vie quotidienne, loops qui leur permettraient d'explorer certains possibles ou certaines manières de faire, et comment tout ceci peut potentiellement enrichir l'ici-maintenant de leur vie quotidienne.

9. Conclusion

Par ce travail, j'espère tout d'abord avoir pu mettre en évidence qu'on peut parler de créativité dans la pratique de l'aïkido, et que cette créativité se manifeste sous des formes multiples. La question de la non-créativité quant à elle reste ouverte, dans la mesure où ma méthode a potentiellement entravé l'apparition de situations ou comportements non-créatifs. J'espère également avoir montré l'intérêt du modèle du loop imaginaire pour parler d'activités incarnées telles que l'aïkido, et avoir pu apporter quelques éléments pour enrichir ce modèle, notamment en tentant d'y introduire les schèmes sensori-moteurs et plus généralement l'action et le corps. L'approche de Schuetz a notamment permis de discuter les notions de réalité et d'ici-maintenant, en proposant une vision subjective de la réalité, qui permet de concevoir l'entraînement d'aïkido comme une trajectoire à travers différentes réalités ou sphères de sens. La démarche abductive entre mes données et le cadre théorique a mené à une proposition de prise en compte plus explicite de la dimension plus ou moins incarnée que peuvent prendre ces processus de loops imaginaires, car l'exploration de possibles et la prise de distance qui caractérisent ces loops semblent pouvoir se faire non seulement mentalement, mais également par l'action et le corps, sans que les deux ne soient exclusifs. La possibilité d'effectuer ces loops imaginaires implique un certain rapport aux caractéristiques de ce qui est défini comme réalité primordiale, en particulier aux critères qui le définissent. Ainsi, partir dans un loop implique de mettre entre parenthèse un ou plusieurs de ces critères, ce qui nécessite notamment de se reconnaître le droit de le faire, mais également une collaboration du partenaire, ce qui est négocié par les aikidokas par les comportements et parfois le langage.

Ce travail m'a également amenée à élaborer une méthodologie, à réfléchir au type de données que je produisais et à la manière de les analyser. J'ai combiné dans mon analyse des éléments issus de

l'observation de comportements filmés et des éléments tirés d'entretiens, qui sont par nature assez différents dans ce à quoi ils permettent d'accéder, en tentant de tirer profit de cette triangulation. Par ailleurs la démarche m'a également fait réfléchir à différentes dimensions impliquées dans la recherche, notamment l'épistémologie, les questions d'éthique, de posture du chercheur et la prise de distance, réflexion que j'ai tenté de présenter dans ce mémoire.

J'ai introduit mon propos et posé ma problématique en soulevant de grandes questions concernant des processus fondamentaux, en particulier les processus de prises de distance et les possibilités d'agir créativement. Je propose le travail que j'ai effectué sur la notion de loop de Zittoun, les trajectoires effectuées dans diverses sphères de sens et la négociation de critères que cela implique comme une réflexion sur les processus de prise de distance par rapport à l'ici-maintenant. En considérant la question de ce que ces loops permettent de faire, mais aussi plus globalement comment tous les aspects de ces loops peuvent s'inscrire dans l'action, j'ai tenté d'éclairer la question de l'agir créatif. J'ai finalement proposé une hypothèse qui rendrait compte du développement sur le plus long terme, intégrant la question des loops, de l'ici-maintenant et des possibilités d'action.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris: Dunod.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.
- Beauvois, J.-L. (2013). *Deux ou trois choses que je sais de la liberté*. Paris: François Bourin Editeur.
- Belzen, J. A. (2010). *Towards Cultural Psychology of Religion*. Dordrecht: Springer.
- Belzen, J. A. (2011). La psychologie de la religion au regard de la psychologie culturelle. *Bulletin de Psychologie*, 2(512), 103-116.
- Bergson, H. (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris : F. Alcan.
- Bernard, A. (2010). Le contre-transfert comme outil thérapeutique avec les enfants autistes et déficients sensoriels. *Psychothérapies*, 30(2), 75-82. doi: 10.3917/psys.102.0075
- Brinkmann, S. (2012a). *Qualitative inquiry in everyday life: working with everyday life material*. London: Sage.
- Brinkmann, S. (2012b). Qualitative research between craftsmanship and McDonaldization. A keynote address from the 17th Qualitative Health Research Conference. *Qualitative Studies*, 3(1), 56-68.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243-257. doi: 10.1007/s11217-009-9164-0
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.
- Chew, P. G. L. (1995). Aikido politics in interview interaction. *Linguistics and education*, 7(3), 201-220.
- Chignol, P. (2007). *Influence de la pratique de l'Aïkido sur le développement du sujet*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Clawson, J. G. & Doner, J. (1996). Teaching leadership through Aikido. *Journal of management education*, 20(2), 182-206.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), 1-7.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthodologie clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Cornish, F. & Gillespie, A. (2009). A Pragmatist Approach to the Problem of Knowledge in Health Psychology. *Journal of Health Psychology*, 14(6), 800-809. doi: 10.1177/1359105309338974
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of education studies*, 51(2), 113-127.
- Crapanzano, V. (2004). *Imaginative Horizons: An essay in literary-philosophical anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris: Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. & Rich, G. (2006). *La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris: Robert Lafont.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). London: Sage.
- Devereux, G. (1980). L'argument. In G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (pp. 15-21). Aubier: Flammarion.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London & New-York: Routledge.
- Diep, A. (2011). "On connaît la musique?" : un regard socioculturel sur le travail des musiciens. Mémoire de master, Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5 (3), 367-383.
- Duprez, J.-M. & Barbut, M. (2007). Apprécier l'homogénéité dans la formation de paires. Similitudes et liens sociaux dans le choix du partenaire en aikido. *Presses de Sciences Po*, 48(2), 333-367.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Faggianelli, P. V. (1996). Aikido and psychotherapy: A study of psychotherapists who are aikido practitioners. *Dissertation abstracts international. The sciences and engineering*, 56(11).
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Foster, Y. A. (1997). Brief aikido training versus karate and golf training and university students' scores on self-esteem, anxiety, and expression of anger. *Perceptual and motor skills*, 84(2), 609-610.
- Gaudin, B. (2009). La codification des pratiques martiales. *Une approche socio-historique*, 179(4), 4-31. doi: 10.3917/arss.179.0004
- Gaudin, B., Julhe, S. & Clément, J.-P. (2009). Bibliographie des thèses de doctorat en SHS sur les combats codifiés. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 179(4), 118-119. doi: 10.3917/arss.179.0118
- Ghorashi, H. (2010). The Right to be Different: The position of Muslim Migrants in the Netherlands. In R. Banakar (Ed.), *Rights in Context: Law and Justice in late modern Society* (pp. 163-177). Surrey: Ashgate.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, 13, 16-17.
- Gillespie, A., Howarth, C. S. & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology*, 18(3), 391-402.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Meaning making in motion: Bodies and minds moving through institutional and semiotic structures. *Culture & Psychology*, 19 (4), 518-532.
- Glăveanu, V. (2010a). Creativity as Cultural Participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48-67.

- Glăveanu, V. (2010b). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *News ideas in psychology*, 1(28), 79-93.
- Glăveanu, V. (2011a). Creating creativity: Reflexions from Fieldwork. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 100-115.
- Glăveanu, V. (2011b). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & psychology*, 21(4), 473-492. doi: 10.1177/0959354310372152
- Glăveanu, V. (2012). Habitual Creativity: Revising Habit, Reconceptualizing Creativity. *Review of General Psychology*, 16(1), 78-92.
- Glăveanu, V. (submitted). *Making room for the "non-creative"? A cultural psychological perspective*. Paper presented at the International Society of Theoretical Psychology Biennial Meeting 2013, Santiago, Chile.
- Holtz, P., Dahinden, J. & Wagner, W. (2013). German Muslims and the "Integration Debate": Negotiating Identities in the Face of Discrimination. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(2), 231-248. doi: 10.1007/s12124-012-9227-6
- Iannaccone, A. (2013). La psychologie aurait-elle oublié ce que les êtres humains font vraiment? Leçon inaugurale. *Chroniques universitaires 2012*, 60-71.
- Ingalls, J. E. (2003). The adolescent experience of aikido: A phenomenological approach. *Dissertation abstracts international. B. The sciences and engineering*, 63(8).
- James, W. (1899/2007). *The principles of psychology*. New-York: Cosimo.
- James, W. (1906). *L'expérience religieuse. Essai de psychologie descriptive*. Paris: Felix Alcan.
- James, W. (1907/2007). *Le pragmatisme*. Paris: Flammarion.
- John-Steiner, V. P., Connery, M. C. & Marjanovic-Shane, A. (2010). Dancing with the Muses: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and Creativity. In M. C. Connery, V. P. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and the Arts* (pp. 3-15). New-York: Peter Lang.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity : Cambridge Handbooks in Psychology*. London & New-York: Cambridge University Press.
- Kitabgi, S. & Hanifi, I. (2003). La sociologie et le corps: généalogie d'un champ d'analyse. In L. Ciosi-Houcke & M. Pierre (Eds.), *Le Corps sens dessus dessous, regards des sciences sociales sur le corps*. Paris: L'Harmattan.
- Kontopodis, M. (2012). Doing collective pasts and futures. *Pedagogia da Terra in the Landless Rural Workers' Movement in Brazil, Espirito Santo Neoliberalism, Pedagogy and human Development* (pp. 71-87). London: Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Le Breton, D. (1985). La symbolique corporelle. *Ethnologie française*, 15(1), 73-78. doi: 10.2307/40988852

- Levine, D. N. (1991). Martial Arts as a Ressource for Liberal Education: The Case of Aïkido. In M. Featherstone, M. Hepworth & B. S. Turner (Eds.), *The Body. Social Process and Cultural Theory* (pp. 209-224). London: Sage Publications Ltd.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Macbeth, D. (2012). Some Notes on the Play of Basketball in its Circumstantial Detail, and an Introduction to Their Occasion. *Human Studies*, 35, 193-208. doi: 10.1007/s10746-012-9235-z
- Martin, J., & Gillespie, A. (2010). A Neo-Meadian approach to human agency: Relating the social and the psychological in the ontogenesis of perspective-coordinating persons. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. doi:10.1007/s12124-010-9126-7
- Martin, P. (2004). Conflict Resolution Using Transactional Analysis and Aikido. *Transactional analysis journal*, 34(3), 229-242.
- Mauss, M. (1960). Les techniques du corps *Sociologie et anthropologie* (pp. 363-386). Paris: Presses universitaires de France.
- Moran, Seana. (2010). Commitment and Creativity: Transforming Experience into Art. In M. C. Connery, V. P. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and the Arts* (pp. 141-160). New-York: Peter Lang.
- Niewöhner, J. & Kontopodis, M. (2011). Technologien des Selbst im Alltag. Eine Einführung in relational-materielle Perspektiven. In M. Kontopodis & J. Niewöhner (Eds.), *Das Selbst als Netzwerk. Zum Einsatz von Körpern und Dingen im Alltag* (pp. 9-24). Bielefeld: Transcript.
- Peirce, C. S. (1878/1993). Dédution, induction et hypothèse *A la recherche d'une méthode* (pp. 177-194). Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Pelaprat, E. & Cole, M. (2011). "Minding the Gap": Imagination, Creativity and Human Cognition. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 397-418. doi: 10.1007/s12124-011-9176-5
- Perret-Clermont, Anne-Nelly. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Thinking Spaces of the Young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson Royce, A. (1984). *Movement and Meaning. Creativity and Interpretation in Ballet and Mime*. Bloomington: Indiana University Press.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Radley, A. (1998). Display and Fragments. Embodiement and the Configuration of Social Worlds. In H. J. Stam (Ed.), *The Body and Psychology* (pp. 13-29). London: Sage.
- Runco, M. A. & Pagnani, A. R. (2011). Psychological research on creativity. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp. 63-71). London: Routledge.

- Ryen, A. (2007). Ethical issues. In Seale, Clive & e. al. (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 218-235). London: Sage Publications.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles; London: Sage Publications.
- Salvatore, S. & Zittoun, T. (2011). Outlines of a psychoanalytically informed cultural psychology. In S. Salvatore & T. Zittoun (Eds.), *Cultural psychology and Psychoanalysis: Pathways to Synthesis* (pp. 3-46). Charlotte: Information Age Publishing.
- Sampson, E. E. (1998). Establishing Embodiment in Psychology. In H. J. Stam (Ed.), *The Body and Psychology* (pp. 30-53). London: Sage.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). Logique affective et modèle "corporo-psycho-social". In Santiago-Delefosse, *Psychologie de la santé: perspectives qualitatives* (pp. 223-244).
- Schmid Nichols, N. (2010). Notre corps, cet étrange objet? Son importance dans le développement du sujet et dans le champ thérapeutique. *Psychothérapies*, 30(2), 89-95. doi: 10.3917/psys.102.0089
- Schuetz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4), 553-576.
- Schütz, A. (2009). *Contribution à une sociologie de l'action*. Paris: Hermann.
- Silberman, C. E. (1973). The use of concrete materials. In C. E. Silberman, *The open classroom reader* (pp. 362-374). New-York: Random House.
- Stam, H. J. (1998a). *The Body and Psychology*. London: Sage.
- Stam, H. J. (1998b). The Body's Psychology and Psychology's Body: Disciplinary and Extra-disciplinary Examinations. In H. J. Stam (Ed.), *The Body and Psychology* (pp. 1-12). London: Sage.
- Stern, D. (1981). *Mère et enfant: les premières relations*. Bruxelles: P. Margada.
- Stiles, W. B. (2013). L'utilisation des études de cas pour l'élaboration de la théorie en psychothérapie. *Psychothérapies*, 33(1), 29-35. doi: 10.3917/psys.131.0029
- Strauss, C. & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2013). The socio-materiality of creativity - grasping the future. *Culture & Psychology*, 19(1), 20-32. doi: 10.1177/1354067X12464987
- Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Faire avec autrui: une situation pour comprendre le développement. In Y. Clot (Ed.), *Vygotski maintenant* (pp. 193-211). Paris: La dispute.
- Turner, B. S. (1991). Recent Developments in the Theory of the Body. In M. Featherstone, M. Hepworth & B. S. Turner (Eds.), *The Body. Social Process and Cultural Theory* (pp. 1-35). London: Sage Publications Ltd.
- Van Geert, P. (2003). Dynamic Systems Approaches and Modeling of Developmental Processes. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 641-672). London: Sage Publication.
- Vygotski, L. (1930/2011). L'imagination et son développement chez l'enfant. *Leçons de psychologie* (pp. 155-180). Paris: La Dispute.

- Vygotski, L. (1930-1935/1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1931/1991). Imagination and creativity of the adolescent. *Soviet Psychology*, 29, 1-33.
- Vygotski, L. (1933/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. (1934/1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.
- Winnicott, D. W. (1970). Vivre créativement. In D. W. Winnicott (Ed.), *Conversations ordinaires*. Paris: Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology*, 21(1), 121-143. doi: 10.1080/03906701.2011.544192
- Zittoun, T. (2007). The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2012). On the emergence of the subject. *Intergrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 259-273. doi: 10.1007/s12124-012-9203-1
- Zittoun, T. (2013). Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.006
- Zittoun, T. (in press). Imagining self in a changing world – an exploration of "Studies of marriage". In M. Han & C. Cunha (Eds.), *The Subjectified and Subjectifying Mind*.
- Zittoun, T. & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Intergrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324. doi: 10.1007/s12124-013-9234-2
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (in press). Transitions in the life course: Learning from Alfred Schütz. In A. Joerchel & G. Bentka (Eds.), *Biographical ruptures and their repairs: Cultural transitions in development*.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.
- Zittoun, T. & de Saint-Laurent, C. (2015). Life-Creativity: Imagining one's life. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology* (pp. 58-75). Hove/New York: Routledge.

Annexes

Contenu:

- Ouvrages consultés à propos de l'aïkido ou de thématiques liées
- Programmes informatiques utilisés
- Supports pour l'entretien
- Feuille d'autorisation pour filmer/enregistrer
- Extraits du codage des vidéos
- Extrait d'entretien codé

Ouvrages consultés à propos de l'aïkido ou de thématiques liées

Coquet, M. (2007). *La Recherche de la Voie. Musha Shugyo*. Paris: Guy Trédaniel Editeur.

Davey, H. E. (2001). *Japanese Yoga: The Way of Dynamic Meditation*. Berkeley: Stone Bridge Press.

Deshimaru, T. (1977). *Zen et arts martiaux*. Paris: Albin Michel.

Nocquet, A. (2007). *Maître Morihei Ueshiba - Présence et Message*. Paris: Guy Trédaniel Editeur.

Perry, S. (2005). *Dans le cercle du maître. Rencontres avec Morihei Ueshiba, fondateur de l'aïkido. Confessions Réunies par Susan Perry*. Noisy sur Ecole: Budo Editions.

Stevens, J. (2006). *Les trois maîtres du budo*. Noisy-sur-Ecole: Budo Editions.

Tohei, K. (1990). *Le livre du ki*. Paris: Guy Trédaniel Editeur.

Tsuda, I. (1973). *Le non-faire. Ecole de la respiration*. Paris: Le courrier du livre.

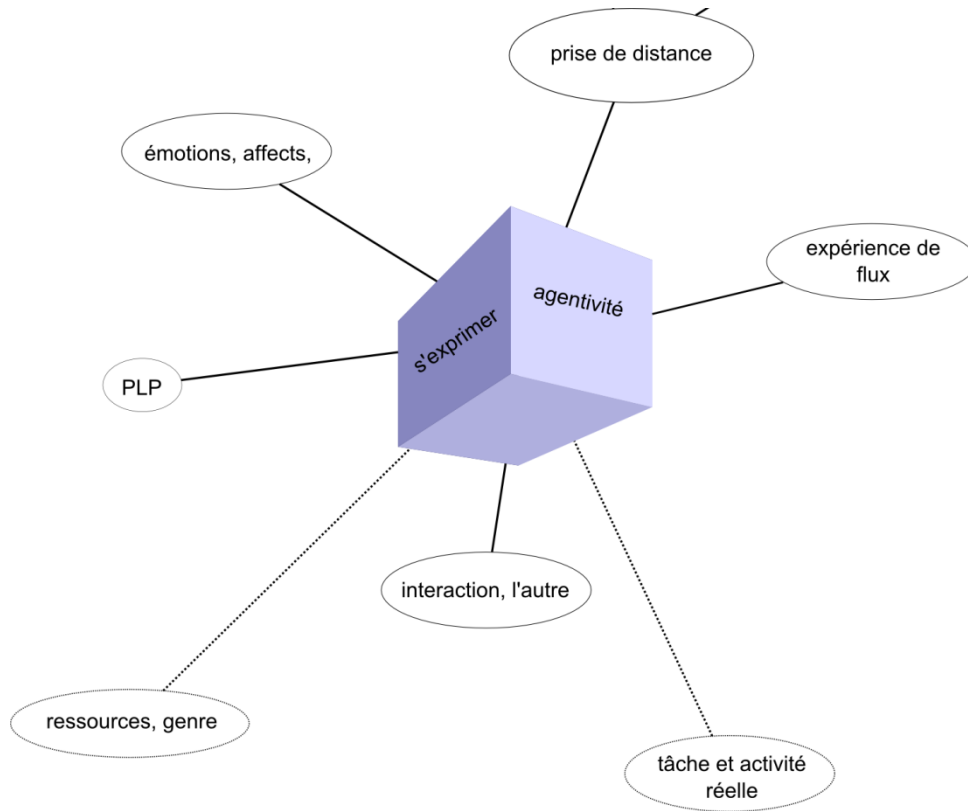
Ueshiba, K. (2010). *Aïkido. L'oeuvre d'une vie*. Noisy -ur-Ecole: Budo Editions.

Programmes informatiques utilisés

Atlas TI (codage des entretiens), Audacity (formatage des données audio des entretiens), Endnote (gestion des références bibliographiques), Excel (transcription des entretiens), Inkscape (dessins, illustrations), VLC (écoute des données audio pour la transcription), Windows Live Movie Maker (sélection des séquences vidéo et montage, visionnement au ralenti pendant l'analyse), Windows Media Player (visionnement des vidéos durant l'entretien et pour l'analyse), Word (transcription, rédaction)

Supports pour l'entretien

A. Liste de thèmes à couvrir



B. Liste de questions

1. Pour commencer l'entretien... rappeler...

- ce que je cherche : mieux comprendre ce qui se passe pendant la pratique de l'Aïkido, comment on fait pour faire de l'aïkido, comment se passe l'interaction entre tori et uke, ...
- mon but N'est PAS de juger si tu fais bien ou pas, juste ou faux, ou de comparer avec les autres, ou de juger ton niveau technique, ou ton niveau d'harmonie ou d'efficacité
- Si y a une question à laquelle tu n'as pas envie de répondre, pour une raison ou pour une autre, dis-le moi
- Anonymat

2. Regarder une fois la vidéo en entier, pour avoir une idée de ce que j'ai sélectionné comme passages et pour se mettre dans le bain... Réaction spontanée ?

3. Ensuite reprendre la vidéo passage par passage, au ralenti/plusieurs fois si besoin.

C'est quoi ta première réaction quand tu vois cette vidéo ?... Partir de là pour creuser les différents aspects.

Ma « réserve » de questions... :

- Si tu devais expliquer à quelqu'un qui n'a jamais fait d'Aïkido ou à un tout débutant ce que tu fais, ce qui se passe, qu'est-ce que tu dirais ?
- Est-ce que tu peux te rappeler l'état d'esprit dans lequel tu étais, les sentiments que tu as ressentis à ce moment-là, les émotions ? Est-ce que tu peux les décrire un peu ?
- Dans quelle mesure tu as l'impression de contrôler la situation ? dans quelle mesure tu as l'impression d'avoir les choses en mains ? et qu'est-ce que ça veut dire pour toi, concrètement ? tu peux me donner un exemple ?
- Est-ce que tu peux décrire un peu ce qui se passe avec ton partenaire ? comment tu le ressens à ce moment-là ? par quels moyens tu le ressens ? tu peux décrire un peu l'interaction ?
- A quoi tu penses à ce moment-là ? Qu'est-ce qui te traverse la tête ?
- L'aïkido c'est un art (martial), et généralement on dit que l'art sert à s'exprimer, est-ce que dans un moment de pratique comme celui-là, tu as l'impression de t'exprimer ? Comment ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Il y a des moments où tu as plus cette impression qu'à d'autres ? Lesquels ? Tu peux donner un exemple ?
- Tu as fait telle technique, qu'est-ce qui a fait que c'est cette technique-là qui est venue ? A quel moment ça s'est décidé ? Est-ce que tu as l'impression d'avoir choisi la technique ou comment ça s'est passé ?

« Philosophie de l'aïkido » et réalité de la pratique

- En Aïkido on insiste beaucoup sur l'harmonie, travailler ensemble, attendre uke, être sensible à ce qu'il fait... mais concrètement dans les moments de pratiques, comment tu fais ? comment tu sais/sens ce que fait uke ? et comment tu sais ensuite ce que tu dois en faire ? comment tu y réagis ? comment ça influence la suite de la technique ? tu peux me donner un exemple concret ?
- On dit, d'après ce que j'ai compris, qu'il faut maîtriser ses émotions, pas se laisser envahir par les émotions, qu'est-ce que t'en penses ? qu'est-ce qui te fait penser ça ? tu as des exemples de situations ? et si tout d'un coup tu sens les émotions qui montent, qu'est-ce que tu fais ? qu'est-ce qui se passe ?
- On dit que l'Aïkido c'est la Voie de l'Amour ou l'art de la Paix, concrètement, quand tu pratiques, ça joue un rôle ? comment ? tu peux me donner un exemple ? qu'est-ce qui est important pour toi là-dedans ?
- On dit que l'Aïkido c'est une voie...

4. Envie de rajouter quelque chose ? et Merci !

Feuille d'autorisation pour filmer/enregistrer



Institut de psychologie et éducation
Faculté des lettres et sciences humaines

- Espace Louis-Agassiz 1
- CH-2000 Neuchâtel

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE
ET ÉDUCATION
ASSOCIÉ À LA



Autorisation d'enregistrer et/ou de filmer (Cocher la/les cases correspondantes à votre situation)

Par la présente, j'autorise M. ou Mme

- ☐ à m'enregistrer

et/ou

- ☐ à me filmer

et à utiliser ces données pour les besoins de sa recherche. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle.

- ☐ J'autorise également que des extraits de ces enregistrements puissent éventuellement ensuite être présentés, par le chercheur et son équipe, à des étudiants (lors d'un cours ou d'un séminaire), ou à d'autres chercheurs de la discipline (durant un exposé à un congrès ou une conférence).

Nom, prénom :

Lieu, date :

Signature :

S'il s'agit d'une personne mineure, signature d'un représentant légal :

Extraits du codage des vidéos

H.C. = habitual creativity
 Im = Impro
 In = innovation

Analyse Vidéo

0'58 Inimaging tori + technique - vitesse + harmonie - connaissances "habituelles" <u>H.C.</u> mini-adaptation	Kategaeshi uke + adaptation - technique - augm. - rythme - vitesse - augmentation <u>H.C.</u> * changement In	Kategaeshi tori - vitesse - constante + rythme (changement) - rythme (de + technique + adaptation
1'38 "Prévoir la suite" U. k. senkyo hitori geiko + ac portendues Inimaging uke <u>H.C.</u> + - vitesse + rythme + technique -- monde interpersonnel	Inimaging uke <u>H.C.</u> + - vitesse + rythme + technique + adaptation obs	U. k. senkyo hitori geiko + ac portendues - vitesse - changement de la technique initiale, exploration - rythme - finir la technique - technique - adaptation - efficacité → augm. finalement de H.C. une * que la technique a été trouvée
5'27 Inimaging tori + technique (améliorée par rapport à avant) → + efficacité + rythme ~ + vitesse + harmonie + adaptation	uke 1^{re} (-) technique (-) rythme ~ + vitesse (-) adaptation (-) harmonie	tori 1^{re} augm. vitesse et efficacité perte harmonie rythme + 2^{de} → encore + ↓ pas finir la technique (uke arrête d'attaquer)

Extrait d'entretien codé

I : ici on a un bon exemple de ce qu'on a essayé d'illustrer avant, parce que... Attends, j'veux essayer de reculer un petit bout. Ici on voit, ben j'pratique avec Noémie elle sait, elle sait faire tu vois, donc là j'fais mon mouvement comme j'avais envie plus ou moins donc j'bloque un petit moment sur le tenkan pour sentir son énergie, puis quand j'vois l'ouverture et quand j'ai envie de partir j'ouvre pour l'entraîner elle dans sa chute tu vois, parce qu'elle elle poussait de manière correcte pour cette technique, en fonction de ce que j'avais expliqué avant [visionnage vidéo] son bras il part où il avait envie en fait à la fin tu vois, j'la laisse aller dans son [truc], ensuite j'fais avec Nicolas qu'est quand même plus euh... débutant, tu vois qu'il pousse- il pousse pas en fait il pousse pas sur le centre il marche tout seul sur le... enfin il poussait sur la circonférence puis un moment, là j'ai juste accentué un tout petit peu sa poussée pis il se déséquilibre tout seul. T'as vu y a un moment il fait deux trois gros pas, comme s'il allait tomber, parce qu'il poussait pas contre mon centre. Alors après j'ai dit pousse contre mon centre puis j'laisse mon bras monter pour qu'il comprenne qu'il faut pousser contre le centre donc là c'est, comme on disait avant, là j'suis réceptif à la poussée du uke mais j'pense pas à est-ce que mon tenkan il est bien ou il est pas bien tu vois ? Ici tu vois qu'il pousse- là j'accentue un tout petit peu, oaaaaah ! il se casse à moitié la gueule, ensuite je lui dis qu'il faut pousser contre moi, et là le kotegaeshi il devient réalisable. Mais j'en sais rien de quel déplacement j'ai fait tu vois.

F : ouais je vois. Mais par rapport à ce qu'on a vu avant avec le kotegaeshi, comment tu fais pour sentir la poussée de l'autre ? c'est vraiment, que par les mains ou... ?

I : non c'est- alors- ben là en l'occurrence ça passe euh- pour cette technique j'ai contact avec le coude aussi, donc c'est pas que par la main tu vois, c'est par tout le corps en fait tu sens- tu sens si l'autre pousse, ... ou si tu lâches la poussée tu sens si tu vas être déséquilibré vers toi, ou bien si toi tu t'arrêtes si la poussée part tout seul sur l'extérieur tu vois. Dans cette position ici kotegaeshi tu crées un cercle avec ton coude et puis ta main, si tu mets l'autre ça devient ikkyo undo comme ça [me montre en même temps] et pis, si le uke il pousse à la périphérie t'as pas besoin de bouger, parce qu'il va de toute façon tourner autour. Le uke il doit essayer de cré- de casser cette- ce cercle pour entrer tu vois. Et tenkan justement SERT à pouvoir garder le cercle, sans- ben sans devoir juste bloquer avec la force parce que si t'es avec quelqu'un de plus fort ben il te casse, tu vois ? tu- tu crées un mouvement pour que sa force qui vient contre toi, soit déviée en force tangente à ton cercle. Mais si le uke pousse tout seul sur la tangente, j'ai pas besoin de faire de tenkan pour éviter, pis un moment donné tu vois j'accentue un tout petit peu, et pis il est déséquilibré tu vois, tu vois qu'il allait seul en fait sur la tangente, mais là c'est réactif avec tout le corps, c'est pas uniquement la main, surtout ben le coude, l'épaule

F : et comment t'as su que tu pouvais à ce moment-là le déséquilibrer

I : alors ça aucune idée ! enfin tu vois je sen- tu vois je sentais sa poussée euh- ouais c'est ce que j- c'est ce que je recherche enfin ces derniers temps à l'aikido c'est vraiment être plus réceptif aux... aux autres, parce que j'trouve c'est une notion qu'on travaille pas assez au dojo, et pis de vraiment ben réussir à te dire maintenant j'ai fait ma technique en utilisant son énergie, et- ou en rajoutant un petit peu de mon énergie, mais juste ce qu'il fallait au bon moment pour accentuer son déséquilibre tu vois. Et pis pas se dire ben comme on parlait avant que kotegaeshi c'est avec un- c'est un certain- tu vois toujours le même déplacement en fonction de n'importe qui c'EST PAS POSSIBLE. Donc j'essaie de- de travailler là-dessus. Et là en ressentant ben t'accentue, tu- tu fais plusieurs tenkan pour avoir le temps de bien sentir pis- j'p- j'me dis pas là dans ma tête est-ce qu'il est en train de pousser contre mon centre ? tu

- ressource
- adaptation~
- conditions
- partenaire
- ressource

- partenaire
- alternatives/possibles
- but/intention
- envie
- ressenti
- timing de la technique

- envie
- alternatives/possibles
- bonne/belle technique
- conditions
- créer/créativité
- former le partenaire
- partenaire
- ressenti

- alternatives/possibles
- conditions
- imagination
- ressenti
- ressource

- représentations de l'aikido
- but/intention
- partenaire
- ressenti
- adaptation~