



HAL
open science

Développer des compétences douces dans l'interaction entre les corps : l'intérêt d'un art martial, l'Aïkido

Augustin Lefebvre

► **To cite this version:**

Augustin Lefebvre. Développer des compétences douces dans l'interaction entre les corps : l'intérêt d'un art martial, l'Aïkido. 2020. hal-02995753

HAL Id: hal-02995753

<https://hal.science/hal-02995753>

Submitted on 9 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Développer des compétences douces dans l'interaction entre les corps : l'intérêt d'un art martial, l'Aïkido

Augustin Lefebvre



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Développer des compétences douces dans l'interaction entre les corps : l'intérêt d'un art martial, l'Aïkido

Augustin Lefebvre, *chercheur De l'art et d'autre pour le projet Erasmus + COOBA, chercheur associé au CIEH, Sorbonne Nouvelle Paris 3*

Introduction

Au travers du programme Erasmus+, l'Union Européenne finance des projets éducatifs dont l'objectif politique est d'encourager des initiatives contribuant à la réduction des inégalités sociales. Au cœur de ce programme, les *compétences* et l'*employabilité* sont deux préoccupations centrales. Le présent article porte sur l'une de ces initiatives, le projet COOBA, (*learning to communicate and cooperate through bodily expression and art*) qui développe une pédagogie innovante destinée à des adolescents ou à de jeunes adultes peu qualifiés pour leur permettre de renforcer leurs compétences de communication, de coopération de gestion de conflit, et d'améliorer ainsi leur employabilité, mais aussi d'accroître leur *agentivité* (Bandura 1989) et leur bien-être personnel. La particularité de l'approche développée dans COOBA consiste à asseoir les fondements théoriques et pédagogiques des activités proposées, d'une part sur une approche praxéologique des compétences, et d'autre part sur des éléments de la pratique d'un art martial, l'aïkido (pour les autres aspects du projet, voir le site COOBA).

Le présent article définit dans un premier temps la dimension praxéologique des compétences douces, envisagées comme indissociables de l'interaction sociale et langagière. Dans un deuxième temps l'article examine les aspects de la pratique d'un art martial, l'aïkido, qui apparaissent pertinents pour développer les compétences douces. L'article offre ainsi le panorama d'un type de recherche peu développée en France qui combine une analyse des interactions sociales appliquée à un art martial et innovation pédagogique destinée à de jeunes adultes. De ce point de vue, COOBA constitue un exemple de la façon dont les sciences humaines peuvent être mobilisée pour produire de l'innovation pédagogique.

Un premier regard sur les compétences douces

Pour comprendre l'importance croissante accordée aux *compétences douces* (traduction de l'anglais *soft skills*), il faut comprendre le fonctionnement du travail sur projet en entreprise. Jean-Pierre Le Goff en offre un bon exemple en décrivant le rôle de l'ingénieur dans la mise en œuvre d'un projet:

“Un problème technique en entreprise n'est jamais purement technique. Il est d'emblée tout à la fois technique, financier, organisationnel, relationnel... Et c'est précisément cette globalité qui apparaît comme le champ propre de l'activité d'un ingénieur.” (Le Goff 1996 : 54).

On le voit, dans l'organisation du travail, à côté des compétences purement techniques (les *hard skills*) dont la nécessité reste centrale, apparaissent d'autres compétences, nécessaires à la coordination entre les différents membres de différentes équipes. Ces compétences non techniques

concernent, pourrait-on avancer, la capacité à gérer la rencontre entre des perspectives différentes dans l'accomplissement du projet de l'entreprise. En d'autres termes, il s'agit d'être capable de d'organiser et de construire l'intersubjectivité entre les membres de l'équipe. De fait, dans le domaine des ressources humaines, les *soft skills*, aussi dénommées *social skills*, désignent le savoir être des individus, leur capacité à se comporter avec les autres membres d'une équipe, à communiquer clairement, à être capable de prendre en considération les contributions des autres pour produire une collaboration constructive, ou à éviter les conflits.

Contrairement aux *hard skills*, les *soft skills* sont aussi qualifiées de *transversales*. En effet, alors qu'une compétence technique peut devenir obsolète au moment où un employé change de poste, ou à l'arrivée d'une nouvelle technologie, des compétences douces comme la *persévérance*, l'*esprit d'équipe* ou la *maîtrise de soi* sont comprises comme conservant leur valeur en tout contexte. En réalité, il n'est pas évident que la persévérance ou la maîtrise de soi soient transférables d'un contexte à un autre sans problème : une adaptation et des ajustements sont nécessaires pour bien collaborer avec une nouvelle équipe, ou pour être persévérant dans une activité dont les moyens et les objectifs ne sont pas familiers. De fait, les problèmes surgissent dès qu'il s'agit de définir précisément les compétences douces, que ce soit pour les enseigner, ou pour les évaluer.

Observer, analyser et évaluer les compétences professionnelles

La notion de compétence (technique ou sociale) s'est développée dans le monde professionnel en relation avec l'évaluation des pratiques professionnelles. Dans ce cas, "une compétence n'existe que si elle est reconnue par autrui" (Hébrard 2005 : 124). Il s'agit alors pour l'évaluateur, ou l'employeur, de définir "les critères de performance décrivant les comportements dont l'observation constituera la preuve de la maîtrise de la compétence visée" (Hébrard 2005 : 125).

Se pose ainsi la question de l'élaboration de critères d'observation des compétences douces. Si l'on se penche du côté de l'observation et de l'évaluation des compétences douces du point de vue des professionnels eux-mêmes, on constate la nécessité de les comprendre dans leur relation avec l'accomplissement situé des activités. Jean-Pierre Le Goff, synthétisant les discours des managers en entreprise offre un exemple intéressant de l'imbrication entre travail de terrain et observation des compétences douces (il évoque des compétences douces comme l'ouverture d'esprit ou l'expérimentation personnelle) :

"Le management des hommes en entreprise implique un savoir-faire, une habileté qui n'est pas pure application de techniques et de méthodes acquises, mais suppose à la fois une ouverture d'esprit, une souplesse dans les relations humaines et un grand sens pratique. L'expérience sur le terrain, avec sa part irréductible d'échec, est incontournable et aucune méthode ne peut s'y substituer." (Le Goff: 48-49)

Si les *soft-skills* sont transversales, et que leur définition est relativement floue (Wilson & Sabee, 2003: 4), tout comme leur liste exacte, c'est qu'elles renvoient à une série de comportements qui sont loin d'être limités au monde professionnel. Dans notre vie quotidienne, ces mêmes compétences entrent en jeu dans la régulation de notre intersubjectivité, elles sont à l'interface de la façon dont nous nous percevons et de la façon dont les autres nous perçoivent. Elles sont mobilisées en toute occasion où la définition des personnes en coprésence entre en jeu. Pour mieux comprendre la nature de ces compétences douces (ou compétences de communication), il faut se tourner du côté des sciences humaines - linguistique, sociolinguistique, sociologie - et sur la façon

dont ces disciplines débattent de ces notions et en développent une approche située, c'est à dire connectée à l'accomplissement d'activités.

Les compétences comme accomplissement interactionnel

Le terme de "compétence de communication" a été développé par le sociolinguiste Dell Hymes dès 1966 (Hymes 1984) en réponse à la notion de "compétence linguistique" développée par Noam Chomsky (1957). Alors que pour ce dernier, la compétence linguistique est d'ordre purement cognitif et doit être comprise en autonomie par rapport au monde social, Hymes démontre au contraire que l'on ne peut comprendre la façon dont les humains produisent du sens qu'à la condition d'envisager le langage comme intrinsèquement situé dans les phénomènes sociaux pertinents pour les locuteurs au moment où ils interagissent. Un développement radical de cette approche est proposé par l'approche éthnométhodologique (Garfinkel 1967) qui traite les compétences comme des phénomènes interactionnels, c'est à dire comme des accomplissements situés des individus. Au moins deux conséquences centrales sont à tirer de cette approche des compétences. D'une part, si les compétences sont des accomplissements situés qui adviennent dans l'interaction sociale et langagière, cela signifie qu'elles sont émergentes plutôt que pré-existantes aux occasions de leur mise en œuvre : elles sont *co-construites* à chaque nouvelle rencontre *entre individus*. Cela signifie qu'elles sont dépendantes non seulement de l'espace et de la situation sociale dans lesquelles elle émergent - et qu'elles contribuent réflexivement à rendre intelligibles - mais aussi qu'elles sont des *entités temporelles*. Communiquer, coopérer, gérer un conflit ne ressemblent pas à des programmes qu'il suffirait de lancer en appuyant sur une touche et qui pourraient se déployer de façon uniforme quels que soient la situation ou les participants en présence. En tant que phénomènes interactionnels les compétences sont initiées, développées, négociées et clôturées, elles peuvent aboutir à un succès ou à un échec dès leur initiation, elles peuvent être anticipées ou reconfigurées.

Comprendre une compétence implique irrémédiablement de comprendre la situation où les participants la mettent en œuvre. Les compétences étant le résultat de l'interaction entre les individus qui par leur coprésence les constituent, leur compréhension implique une compréhension fine des interactions sociales. C'est le point que nous abordons dans la section suivante. Nous verrons d'autre part que la compréhension du fonctionnement de l'interaction sociale a aussi des implications sur les modes les plus appropriés de l'apprentissage de ces compétences.

Le langage comme ressource pour l'organisation de l'interaction sociale

Bien que peu présente dans le paysage universitaire français, l'analyse conversationnelle (l'article fondateur de cette discipline est Sacks et al.1974) est l'une des disciplines qui a le plus contribué à concevoir le langage comme phénomène constitutif de la production de l'ordre social, posant une imbrication fondamentale entre organisation de l'interaction sociale et organisation des ressources linguistiques, notamment syntaxiques. Au cœur de cette approche, la description du système de la prise de tour (*turn-taking*) permet de comprendre que la construction syntaxique des tours de parole est indissociable de la répartition de la parole entre les différents participants d'une interaction. Les ressources syntaxiques permettent des projections de ce que l'autre va dire et donc l'identification de moments pertinents pour prendre la parole, qu'il s'agisse que le locuteur continue son tour, qu'il donne la parole à un autre, ou qu'un autre prenne la parole de sa propre initiative. De façon étonnante, alors que rien n'est planifié, les locuteurs prennent la parole de façon ordonnée, avec un nombre limité de chevauchements – sauf si "parler en même temps que l'autre" devient une stratégie pour déstabiliser son interlocuteur, comme dans le cas des débats télévisés.

On comprend ainsi que des compétences telles que *savoir communiquer*, *savoir coopérer* ou *savoir gérer des conflits* sont accomplies dans des séquences de tours de parole et reposent sur l'exploitation par les participants des opportunités offertes par les ressources langagières dans l'interaction. Par exemple, savoir gérer un conflit peut revenir à mobiliser la possibilité d'anticiper ce que l'autre va dire pour éviter de développer un thème qui le mettra en difficulté, si le conflit advient l'initiation d'une séquence de réparation, qui impliquera d'identifier le problème et de formuler des excuses, peut permettre d'éviter que les participants ne perdent la face (Goffman 1967).

Outre les aspects langagiers et séquentiels, les recherches en analyse conversationnelle intègrent dans leurs analyses l'ensemble des ressources mobilisées par les participants pour organiser leur interaction, qu'il s'agisse d'objets, de technologies ou du corps (voir la notion de *multimodalité* Mondada 2018), ce qui permet de mieux comprendre la dimension interactionnelle des compétences.

Le corps comme ressource pour l'organisation de l'interaction sociale et l'accomplissement des compétences

Dans un article fondateur sur la multimodalité de l'interaction sociale, le chercheur américain Charles Goodwin (1979) a montré comment le tour de parole d'un participant lors d'un dîner était produit en coordination avec ses orientations de regard vers les différents convives. Il a montré que le *regard* offrait au participant une ressource pour adresser des unités spécifiques de son tour de parole aux autres interlocuteurs en fonction de leur connaissance du thème en train d'être traité à tel moment de la conversation, ou pour vérifier que le destinataire était bien à l'écoute. On comprend ainsi que maîtriser l'utilisation de son regard se révèle une ressource précieuse, souvent non perçue, pour accomplir les compétences de communication.

Les *gestes* ont de même reçu une attention particulière de la part des chercheurs intéressés par l'interaction sociale (voir aussi les *Gesture studies*). Tous les chercheurs s'entendent sur le fait que les gestes sont une partie intégrante des ressources langagières. La recherche distingue différents types de gestes en fonction de leur rapport à la parole ou de leurs caractéristiques sémiotiques, linguistiques (voir McNeill 2000:2-5). Pionnier des études gestuelles, Adam Kendon, montre que les gestes sont des unités qui produisent des éléments sémantiques qui ne sont pas présents dans la parole et rendent le sens d'éléments lexicaux plus précis (Kendon 2004).

Le regard, les gestes : on comprend que le corps est une ressource centrale dans l'accomplissement des compétences. Mais l'interaction sociale est aussi structurée par la façon dont les participants mobilisent leurs corps les uns par rapport aux autres. Grâce aux *orientations de leur corps*, les individus organisent des espaces de participation qui structurent leurs possibilités de communiquer, de collaborer, de se désengager, d'entrer en conflit, etc. (Goffman, 1963,1981, Kendon 1990).

Ce que montrent les paragraphes précédents, c'est que les ressources langagières, les gestes, les postures, les orientations et les mouvements corporels constituent les ressources par lesquelles les participants interagissent, et produisent, manifestent ou contestent leurs compétences de communication, de coopération ou de gestion de conflits, qu'il s'agisse de situations ordinaires, institutionnelles ou professionnelles.

Dans des activités telles que les arts martiaux, le corps devient la ressource centrale, et parfois unique pour organiser l'intersubjectivité, par des déplacements dans l'espace, ou par le contact

entre les corps (Lefebvre 2016). Le corps devient alors la ressource au travers de laquelle les compétences de communication peuvent être accomplies. Dans les sections suivantes, j'examine les caractéristiques organisationnelles d'un art martial, l'Aïkido, tout en montrant en quoi cette pratique, par le travail corporel qu'elle propose peut se révéler pertinente pour la mobilisation et le développement des compétences douces.

Pratique d'un art martial et compétences douces, le cas de l'Aïkido

Pour comprendre comment l'Aïkido peut être utilisé comme base pour concevoir des activités d'amélioration des compétences douces, il faut d'abord en comprendre ses objectifs pratiques, la façon dont les interactions corporelles y sont organisées et comment des compétences de communication y sont mises en œuvre.

Les objectifs de l'aïkido et son organisation interactionnelle

Le fondateur de l'Aïkido, Morihei Ueshiba (1883-1969), qui a connu les guerres du 20ème siècle eut l'idée de transformer les techniques traditionnelles des guerriers japonais en techniques éducatives, dans lesquelles les vellétés d'agression sont dissoutes dans des mouvements circulaires. Plus qu'un art martial, l'aïkido est pour son fondateur un *misogi*, une pratique d'élévation spirituelle comparable au *zazen* (le terme *misogi* renvoie au shintoïsme alors que le *zazen* correspond à la médiation bouddhiste, il n'en reste pas moins que les correspondances entre les deux sont multiples). Si l'aïkido propose l'étude pratique d'une grande quantité de situations de combat par le recours à des formes codifiées - les *katas* en japonais - il se distingue d'autres arts martiaux modernes par l'absence revendiquée d'un système de compétition. Cette absence de compétition permet aux pratiquants d'éviter la recherche de performance à court terme, de maintenir un répertoire technique varié – alors que la compétition réduit le répertoire aux quelques techniques les plus efficaces – leur permet de découvrir les bienfaits de la collaboration, la possibilité de progresser au sein du groupe avec un partenaire, mais aussi de se confronter aux problèmes inhérents de toute interaction : ambigüités, malentendus, etc.

Le *kata* comme ressource pour organiser une interaction corporelle

Le *kata* peut être compris comme une simulation de combat qui rend possible l'étude d'un répertoire de mouvements d'attaques et de défenses et des différentes façons d'utiliser son corps pour se tirer de ces situations. Pour organiser leur interaction corporelle, les pratiquants d'Aïkido coordonnent des mouvements du corps entier à partir de deux rôles complémentaires, *uke* et *tori* en japonais, qui correspondent *grosso modo* aux rôles d'attaquants et de contre-attaquants. Grâce à cette répartition des tâches, une mécanique d'anticipation des mouvements de l'autre devient possible : le contre-attaquant découvre la possibilité d'initier un mouvement vers un point de l'espace qui le positionne en situation favorable au moment où l'attaque de son partenaire se sera complètement déployée (Lefebvre 2016a, b). Au moment du contact des corps, ces rôles correspondent à deux types d'actions génériques : le contre-attaquant dirige le mouvement alors que l'attaquant suit le mouvement. On retrouve ce type de répartition des rôles dans d'autres activités corporelles comme le tango.

Coordonner les mouvements du corps entier comme ressource pour développer des compétences de communication et de coopération

C'est en mobilisant ces rôles d'attaquant/contre-attaquant que les pratiquants communiquent et collaborent par l'intermédiaire de mouvements du corps entier, sans parler. Par quels mécanismes interactionnels ? La communication qui advient pendant la pratique de l'aïkido prend la forme d'une coordination des mouvements du corps entier, dont certaines caractéristiques sont identiques à la coordination des tours de parole de la conversation. De la même façon que prendre la parole dans une conversation implique d'identifier le bon moment pour parler par rapport à ce que l'autre est en train de dire, la coordination de mouvements dans l'aïkido implique de pouvoir identifier un moment pertinent pour commencer son propre mouvement corporel en fonction des mouvements que l'autre est en train d'accomplir (Lefebvre 2016). Tout en pratiquant l'Aïkido, les participants développent donc des compétences de communication et de collaboration à travers la coordination de mouvements du corps entier : ils identifient des moments pertinents pour initier les mouvements, pour répondre au mouvement jusqu'à un contact corporel, ils expérimentent également comment toucher le corps de l'autre et comment suivre un mouvement en interprétant le contact avec l'autre (Lefebvre 2020).

Examinons plus en détails les compétences que les participants mobilisent au moment de cette coordination de mouvements du corps. De façon générale, en se coordonnant à ce que l'autre est en train de faire, les pratiquants développent un nouveau type de conscience de leur corps et de leur esprit. En effet, dans le cours des simulations de combat que sont les *katas*, les pratiquants sont amenés à utiliser leur corps dans des configurations inhabituelles si on les compare aux utilisations quotidiennes du corps. De ce point de vue, la façon d'utiliser son corps pendant la pratique de l'aïkido constitue un type de *technique du corps* (Mauss 1934) caractéristique d'une communauté de pratique : des pratiquants des quatre coins du monde peuvent interagir sans parler la même langue en mobilisant ces techniques. Dans le cours de leurs interactions les pratiquants développent non seulement la capacité d'accomplir des mouvements précis du corps entier (par exemple, coordonner ses pieds et bras) mais également la capacité de coordonner ces mouvements du corps entier avec un partenaire. Ils affinent dans la pratique la conscience et la perception de leur propre corps et du corps de l'autre.

Perception des émotions et respiration dans les arts martiaux

Dans la perspective des arts martiaux correspondant à l'aire géographique sous l'influence de l'hindouisme et du bouddhisme, les émotions sont liées à la respiration, tout comme dans les pratiques de méditation (*yoga, zazen*) qui y sont souvent associées. L'idée centrale est que contrôler ses émotions implique de contrôler sa respiration. Par exemple, la peur produit une sorte d'apnée : la personne qui ressent la peur connaît un rythme court et accéléré du cycle inspiration-expiration, accompagné d'une augmentation de la fréquence cardiaque, perturbant très fortement sa capacité d'action et de réflexion. L'impression physique générée par cet état peut en outre engendrer encore plus de peur. Des exercices focalisés sur la respiration dans l'interaction des corps au moment de l'accomplissement des *katas* permettent aux pratiquants de prendre conscience de ces mécanismes et de les utiliser pour réguler leurs émotions, mais aussi pour coordonner leur respiration, leurs mouvements corporels et la coordination avec le partenaire.

La respiration est mobilisée dans la pratique pour accomplir l'un des objectifs de l'Aïkido, à savoir, percevoir l'unité du corps et de l'esprit et mobiliser cette perception dans l'interaction. En

apprenant à respirer de façon appropriée, les pratiquants utilisent leur corps pour contrôler leur esprit, et leur esprit pour contrôler leur corps. De ce point de vue, le résultat de la pratique de l'aïkido est le développement d'une conscience de soi plus aiguë. Par conscience de soi, on entendra : la capacité des individus à percevoir l'effet de leurs actions sur leur environnement physique et interpersonnel, ainsi que la capacité de mobiliser cette conscience dans le cours même d'une interaction. Cela signifie que les capacités développées dans le cadre de la pratique de l'aïkido peuvent être mises en œuvre dans d'autres contextes que la pratique de l'Aïkido, par exemple lors de la prise de parole dans des situations formelles ou dans toute situation où des sentiments oppressants peuvent émerger.

Percevoir l'intention agressive et compétence de gestion de conflit

Pour résumer les aspects que l'on a mentionnés jusqu'ici, on peut retenir que la façon dont l'aïkido aborde l'étude de situations martiales peut s'adapter à l'étude et au développement des compétences douces. Examinons à titre d'exemple le cas de la gestion de conflit et comment les principes d'organisation de l'interaction d'aïkido peuvent être transférés à son étude.

Un principe général dans l'étude des techniques d'Aïkido est d'éviter l'opposition directe et de donner la priorité à l'unification avec l'adversaire - on retrouve ainsi dans de très nombreux *katas* le mouvement du *tenkan* ou *pivot* en français. L'unification avec le partenaire implique de percevoir la direction de son intention offensive, c'est-à-dire de sa force physique, et de la laisser passer tout en maintenant son propre équilibre, éventuellement en déséquilibrant l'autre. Dans cette logique pratique, l'intention et le comportement offensifs deviennent périphériques par rapport au centre de celui qui "laisse passer" le mouvement. Des pratiques d'anticipation peuvent aussi être mobilisées, dénommées *irimi* en japonais, ou littéralement "entrer le corps" (i.e. dans l'attaque de l'autre). Dans ce cas, l'intention agressive – et donc le mouvement physique – n'a pas le temps de se déployer pleinement. Le défenseur prend un temps d'avance parce que le mouvement généré par l'intention d'attaque a créé une ouverture chez l'attaquant. De ce point de vue, attaquer revient à se mettre en danger, c'est pourquoi, dans les légendes d'arts martiaux, il peut arriver que deux grands maîtres en duel restent une heure ou une journée immobiles, face à face, puis déclarent qu'ils ne peuvent livrer le combat, l'immobilité parfaite de leur corps et la vigilance de leur esprit, leur absence d'intention, n'offrant aucune ouverture à l'autre.

On peut mentionner d'autres compétences pratiquées entre les corps dans l'accomplissement interactionnel d'un *kata* comme :

- la flexibilité ou l'anticipation - qui permettent d'éviter l'opposition directe;
- l'unification avec l'autre et le centrage - qui permettent d'accompagner le mouvement offensif en train de se déployer sans perdre sa posture, plutôt que de subir ce mouvement offensif de face;
- la synchronisation avec l'autre - qui permet de ne pas se laisser déborder par ses actions.

Toutes ces compétences sont transversales : acquises dans l'interaction entre les corps, elles peuvent être mobilisées dans toute situation où un conflit peut émerger, pour l'éviter ou le réparer.

Développer des compétences par le corps et dans l'interaction

Les recherches autour de la compétence de communication et de la compréhension des phénomènes sociaux comme des accomplissements interactionnels ont abouti dans le domaine des recherches en éducation au développement de *l'approche actionnelle*, déclinée dans le *Common*

European Framework of Reference for Languages (Conseil de l'Europe 2001). L'idée générale sous-jacente de cette approche est que l'apprentissage des langues est facilité si les apprenants accomplissent des tâches au cours desquelles ils mobilisent les ressources linguistiques qu'ils sont en train d'apprendre, ce qui se traduit par exemple en classe par des mises en situation ou des jeux de rôle. Cette approche praxéologique de l'apprentissage est étayée par les recherches ethnométhodologiques qui montrent que l'apprentissage est indissociable des interactions sociales au cours desquelles les participants *reconstruisent* l'objet ou la compétence-cible de cet apprentissage (Nishizaka 2006, Berducci 2006, Lefebvre 2019). Le même mécanisme d'apprentissage est à l'œuvre, qu'il s'agisse de situations institutionnelles ou scolaires, où interagissent un expert et des novices, ou qu'il s'agisse de situations informelles voire non-formelles, où interagissent des pairs qui ne se caractérisent pas par un écart de connaissances. Dans un cas comme dans l'autre, l'apprentissage est le résultat d'actions accomplies dans l'interaction sociale : descriptions, reformulations, identification de problèmes, corrections, etc.

La pratique de l'Aïkido implique d'entrer dans de nouvelles façons d'utiliser son propre corps et son esprit en coordination avec un partenaire. En ce sens, la pratique de l'Aïkido fait sortir les individus de leur zone de confort, qui correspond à l'ensemble des actions que chacun peut accomplir spontanément sans réfléchir. Développer de nouvelles compétences, ou améliorer ses compétences existantes, implique précisément de faire un pas vers l'inconnu à partir de ce que l'on est capable de faire. La pratique de l'aïkido permet ainsi d'ouvrir des *zones prochaines de développement* (Vygotski 1934, trad. 1997:361) qui désignent l'écart entre les tâches qu'un apprenant peut accomplir seul et celles qu'il ne peut accomplir qu'avec l'aide d'un autre. Non seulement la pratique de l'aïkido encourage la collaboration, mais elle en montre pratiquement la valeur : c'est dans l'interaction entre les corps, dans la coordination de mouvements que chacun des partenaires peut entrer dans des zones de compétences qui lui resteraient fermées en dehors de telles occasions de pratique. La pratique de l'Aïkido orientée de façon adaptée vers des objectifs spécifiques permet de générer des situations où des individus en interaction vont mobiliser et s'approprier de nouvelles compétences à l'interface du corps et du mental. Si la pratique de l'aïkido permet l'apprentissage ou le développement des *soft skills*, c'est en offrant aux pratiquants l'occasion d'exercer ces compétences dans des situations et des interactions qui impliquent l'exploitation par les participants des opportunités offertes par les ressources corporelles en les éclairant réflexivement d'un sens nouveau.

Bibliographie

Bandura Albert (1989) Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* Vol. 44, No. 9, 1175-1184

Conseil de l'Europe (2001). Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Chomsky Noam (1957) Structures syntaxiques, Paris Le Seuil

Garfinkel (1967) Studies in Ethnomethodology.

Hébrard Pierre (2005) Définir et évaluer les compétences : quelques difficultés théoriques et pratiques dans le champ de la formation professionnelle. In : Pithon G. & Gangloff B. (Dir.). *Évaluer pour former, orienter et apprécier le personnel*. Paris : L'Harmattan, 2005, pp. 113-134.

Hymes Dell (1984) Vers la compétence de communication. Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif.

Steven R. Wilson, Christina M. Sabee, (2003) Explicating Communicative Competence As a Theoretical Term, in *Handbook of communication and interaction skills* (Eds John O. Green; Brant R. Burleson).

Mauss, Marcel. (1934). 'Les techniques du corps'. *Journal de Psychologie* XXXII.

McNeill David (2000) *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University press.

Mondada Lorenza (2018), "Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality", *Research on Language and Social Interaction*, vol. 51, no. 1, pp. 85–106.

Nishizaka 2006, What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction* 39 (2): 119-154.

Berducci Domenic 2011, THIS → is Learning: A learning process made public. *Pragmatics & Cognition*, Volume 19, Issue 3, Jan 2011, p. 476 – 506

Lefebvre Augustin (2016a) The pacific philosophy of Aikido practice: an interactional approach, *Martial arts studies*, 2, 91-109

Lefebvre Augustin (2016b) The coordination of moves in Aikido interaction, *Gesture*, vol 15:2, 123-155

Lefebvre Augustin (2019) The Anatomy of Learning a Foreign Language in Classroom with a Textbook: An Interactional and Multimodal Approach. In: Bagga-Gupta S., Golden A., Holm L., Laursen H., Pitkänen-Huhta A. (eds) *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning*. Educational Linguistics, vol 39. Springer, Cham

Lefebvre Augustin (2020) To touch and to be touched: The coordination of touching-whole-body-movements in Aikido practice, in A.Cekaite and L.Mondada (Eds) *Touch in Social Interaction, Touch, Language, and Body*, Routledge

Le Goff Jean-Pierre (1996) *Les illusions du management. Pour le retour du bon sens*. Editions La découverte, Paris.

Goffman, Erving (1963) *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.

Goffman Erving, (1967), *Interaction Ritual, Essays on face-to-face Behavior*, Pantheon Books, New York.

Goffman, Erving (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, Charles (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. G. Psathas. New York, Irvington Publishers: 97-121.

Kendon Adam (1990) *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters* Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon Adam (2004) *Gesture Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press

Sacks Harvey, Schegloff Emanuel & Gail Jefferson (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50: 4, 696-735.

Vygotski Lev (1934, trad. Françoise Sève 1997) *Pensée & langage*, Paris La dispute

Site COOBA <https://www.mfab.hu/cooba/>