

*L'auteur et l'éditeur  
déclinent toute  
responsabilité  
en cas d'incident  
ou d'accident  
survenant  
à l'occasion  
de l'exécution  
de l'ensemble  
des techniques  
contenues dans  
le présent ouvrage.*

*Chiron*

ÉDITEUR

ISBN : 2-7027-0769-6  
© CHIRON, 2003  
25, rue Monge • 75005 Paris

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.



Le Code de la propriété intellectuelle du 1er juillet 1992 interdit expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Cette pratique s'est généralisée au point que la possibilité pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles est aujourd'hui menacée. En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans l'autorisation de l'Éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris.

**Henri BEHR**  
*avec la collaboration de*  
**Gisèle MOREAU**  
*et* **Benoit LEFEBVRE**

# L'ENFANT & L'AÏKIDO



LE GUIDE DU PRATIQUANT D'AÏKIDO

## LES AUTEURS

Henri Behr est psychologue et psychopédagogue. Il travaille dans une école d'enseignement spécialisé avec des adolescents «difficiles». Il enseigne l'aïkido en Belgique depuis de nombreuses années. Il a trouvé au sein de l'EPA l'espace de sympathie, d'échange, de réflexion et de pratique qu'il cherchait.

Gisèle Moreau est institutrice de formation. Elle travaille comme éducatrice spécialisée avec des personnes handicapées mentales adultes et est monitrice ADEPS<sup>1</sup> en sports adaptés. Elle pratique l'aïkido depuis de nombreuses années et initie les plus jeunes pratiquants depuis trois ans.

Benoit Lefebvre est enseignant et travaille, lui aussi, dans une école d'enseignement spécialisé avec des adolescents «difficiles». Il pratique l'aïkido depuis trois ans, il donne déjà des cours de manière ponctuelle aux enfants et est plus particulièrement chargé de l'encadrement des jeunes adolescents.

---

<sup>1</sup> Administration de l'éducation physique, des sports et de la vie en plein air.

# SOMMAIRE

<b>1. Avant-propos .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Introduction .....</b>	<b>11</b>
<b>3. L'enfant .....</b>	<b>21</b>
Le développement psycho-affectif et social de l'enfant .....	22
Le développement psychomoteur .....	25
<b>4. L'adolescent .....</b>	<b>26</b>
<b>5. Le jeune dans le dojo .....</b>	<b>29</b>
Le plaisir du jeu .....	31
Le besoin d'accomplissement .....	32
Les récompenses .....	34
La confrontation .....	36
Les objectifs .....	37
Vers l'autonomie... ..	38
<b>6. L'enseignant .....</b>	<b>41</b>
<b>7. La préparation .....</b>	<b>45</b>
L'enfant de six à neuf ans.....	48

L'enfant de dix à douze ans .....	56
L'adolescent .....	59
<b>8. La pratique de l'aïkido .....</b>	<b>61</b>
L'attention .....	64
La mémoire.....	65
Les processus de contrôle .....	66
Le traitement de l'information .....	68
L'identification de la sollicitation .....	69
La sélection du mouvement .....	70
La réalisation du mouvement.....	78
<b>Conclusion .....</b>	<b>81</b>

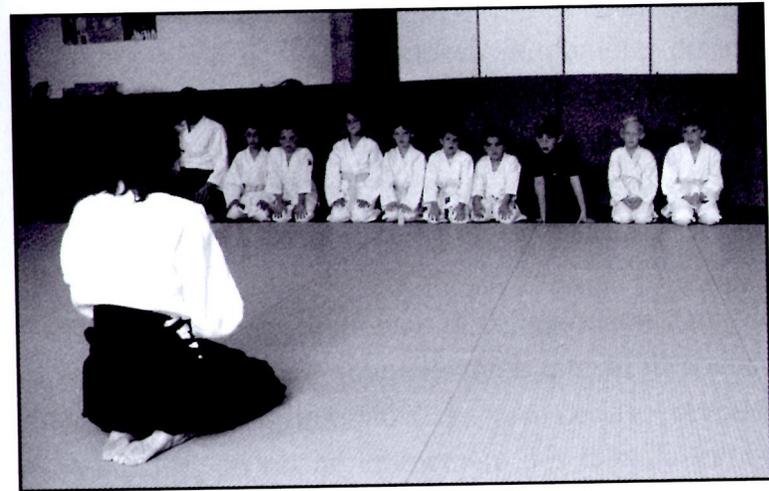
## AVANT-PROPOS

Cet ouvrage ne prétend pas être un traité d'aïkido à l'usage des enfants ni un guide prêt à l'emploi pour les professeurs désirant ouvrir leurs cours à de jeunes pratiquants. Néanmoins, il aura l'humble prétention de présenter un thème peu traité dans la littérature de l'aïkido voire des arts martiaux en général ; la place de l'enfant dans l'apprentissage de la discipline et des aménagements qui en résultent.

Ce petit livre présente de manière générale l'évolution physique et psychologique de l'enfant et de l'adolescent afin de déterminer au mieux les attentes réalistes et les adaptations du cours face à ces pratiquants. Ces critères définis, nous nous sommes attachés à présenter des pratiques, des exercices qui peuvent répondre à ces évolutions. Ceux-ci sont issus de notre propre expérience avec les enfants et n'ont donc valeur que d'exemples. Ils ne se veulent en rien un canevas à suivre aveuglément. Au contraire, ils nécessitent d'être aménagés et sont appelés à évoluer selon l'expérience et la sensibilité de chacun.

Ils auront tantôt le mérite d'offrir une base de réflexion tantôt, peut-être, de fournir une réponse ponctuelle. Mais l'essentiel est pour nous de susciter l'échange et la communication qui permettront à ces tout jeunes pratiquants de s'épanouir et de trouver leur place dans la pratique de l'aïkido.

## INTRODUCTION



*«L'ENFANT N'EST PAS  
UN ADULTE EN MINIATURE,  
...MAIS UN ÊTRE  
EN DEVENIR.»*

L'enfant voit et vit le monde à sa manière, personnelle et originale. Ce monde «imaginaire», empli de fantasm<sup>2</sup>, qui correspond à ses capacités de perception et de mentalisation, lui suggère, pour chaque âge, des attentes, des besoins, des préoccupations propres.

L'enfant est en perpétuel développement tant du point de vue moteur qu'intellectuel, affectif et social<sup>3</sup>. Séparés pour la commodité du propos, ces aspects de la personnalité, en réalité intimement liés dans la formation d'un être global et complet, dépendent d'une série de facteurs résultant de l'hérédité et du milieu dans lequel l'enfant croît.

Laissant à d'autres les problèmes de l'hérédité, l'éducateur, l'enseignant s'intéresse aux variations du milieu (les autres, le monde) et à leurs influences sur l'évolution de l'individu.

---

<sup>2</sup> Représentations imaginaires traduisant des désirs plus ou moins conscients.

<sup>3</sup> Lire à ce sujet : Deldime R. et Vermeulen S., Le Développement psychologique de l'enfant. (Ed. De boeck, 1983.)

En effet, c'est bien en se confrontant aux problèmes rencontrés dans son milieu que l'enfant apprend (l'apprentissage concernant des domaines aussi variés que la perception, les manières d'agir, le comportement, les habitudes, les connaissances, les processus mentaux, les aspects affectifs de la personnalité).

L'enfant jusqu'à six ans se caractérise sur les plans de la perception et de la pensée par son égoïsme<sup>4</sup>. C'est-à-dire qu'il ne peut encore prendre en compte un point de vue autre que le sien (l'enfant qui s'amuse ne conçoit pas que son partenaire puisse éprouver un autre sentiment à moins d'être confronté à la manifestation évidente du désaccord). «Il ajuste le monde sur sa personnalité plutôt que d'adapter sa pensée à la réalité.»<sup>5</sup>

Cet état empêche, en fait, toute vraie collaboration avec ses pairs. Affectivement, l'enfant est très attaché à l'adulte de qui il attend protection et règles de vie. C'est principalement grâce à l'école que la vie sociale

<sup>4</sup> Dire que l'enfant, à une période de son développement, est égoïste n'a rien de négatif en soi. C'est un simple constat. S'il est égoïste à un moment de sa vie, c'est qu'il prend peu à peu «conscience» de son importance, de sa valeur. C'est là une donnée dont il faut tenir compte si l'on veut comprendre la manière dont il réagit à son entourage.

<sup>5</sup> Deldine R. et Vermeulen S. op. cit. p 81.

de l'enfant se transforme. Il réussit bientôt à se détacher partiellement de sa famille pour adhérer progressivement aux décisions du groupe de camarades.

Pourtant son égoïsme persiste et ce n'est que vers l'âge de neuf ans que les enfants parviennent à s'organiser dans des ensembles relativement stables, réunissant généralement des individus de même sexe et dont les sujets d'âges trop différents sont souvent rejetés.

A partir de douze ans environ, le jeune adolescent commence normalement à raisonner à l'aide de concepts, à analyser différentes hypothèses en se basant sur des explications objectives... Intellectuellement, il est alors proche de l'adulte.

Par ailleurs, dès six ans, le jeune écolier se voit entraîné à la pratique de l'éducation physique et du sport, découvrant ainsi de nouvelles directions et de nouveaux contenus au jeu qui reste toujours sa principale occupation. Des progrès sont alors réalisés dans la coordination et la précision des mouvements. La force augmente sensiblement ainsi que la rapidité et l'endurance, ce qui amène naturellement l'enfant à se mesurer à ses camarades dans des activités compétitives où peuvent apparaître différentes formes de violence.

Physiquement aussi son corps se transforme. Perdant à l'adolescence la grâce qui était sienne auparavant, il devient hypersensible à son apparence.

L'angoisse liée à ces transformations physiques et physiologiques (la puberté) le conduit le plus souvent à une attitude ambivalente faite de phases d'attachement à l'adulte encore idéalisé et de phases de repli sinon d'opposition ouverte vis-à-vis de ce même adulte qu'il assimile, cette fois, à l'autorité contraignante.

De plus, à ce moment, le besoin d'alimenter sa nouvelle intelligence peut être comblé par des réflexions à caractère philosophique ou moral<sup>6</sup>.

Ainsi, à ce stade de nos réflexions, nous ne pouvons déjà plus prétendre qu'un même message dans une même formulation puisse s'adresser en même temps à des enfants ou adolescents appartenant à des catégories d'âges trop larges.

Dès lors, à la question de savoir si l'aïkido peut répondre aux besoins de l'enfant et ainsi concourir à son éducation, c'est-à-dire au développement de ses

<sup>6</sup> Toutes ces considérations sont bien sûr générales et peuvent varier d'un individu à l'autre. Il s'agit de repères.

potentialités et qualités intrinsèques afin de favoriser son autonomie, nous répondrons par l'affirmative ; il importe toutefois de pouvoir séparer les jeunes pratiquants d'aïkido en trois classes.

Notre pratique peut en effet aider l'enfant de six à neuf ans à structurer et à intégrer les informations lui venant de ses perceptions. Il peut l'amener prudemment à vivre le contact avec l'autre.

L'aïkido permet le développement harmonieux de la psychomotricité de l'enfant de dix à douze ans. Ce dernier qui est encore « tout mouvement » peut trouver dans le cadre des cours l'occasion de se décharger de son trop plein d'énergie en apprenant progressivement à se maîtriser.

L'aïkido peut également rassurer l'adolescent quant aux possibilités de ce corps parfois si difficilement acceptable. Tout serait donc parfait ! Et pourtant...

Auparavant, quand nous regardions travailler des enfants, nous ressentions un certain malaise. Au lieu d'évolutions libres, spontanées, nous suivions, le plus souvent, des gestes mécaniques répétés sans plaisir, nous semblait-il, par des individus « dépourvus de vie ».

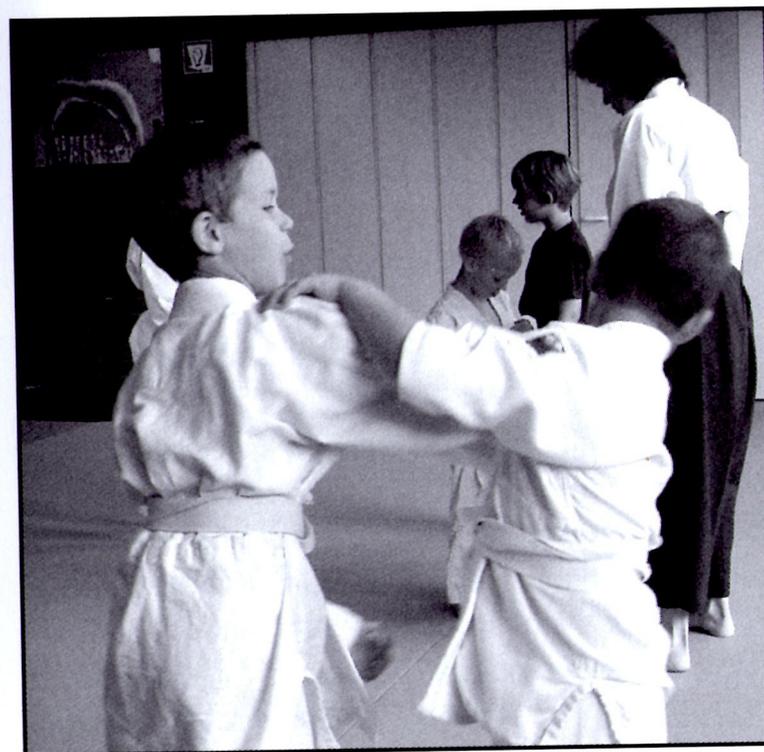
Pourquoi ? N'avions-nous pas tendance à laisser la technique toute faite, issue du catalogue «national», soumettre toute spontanéité ?

«Le seul fait d'imposer à tous les enfants les mêmes gestes, au même rythme, au même moment... est fatalement domestiquant et destructeur de la personnalité. Progressivement mais sûrement s'occultent les potentialités cachées de l'enfant... il va apprendre à se faire de moins en moins confiance. Il va être moins capable de lire sa propre expérience et il va se laisser imprégner par celle des autres, même si elle est sans signification pour lui. C'est l'aliénation.»<sup>8</sup>

Le plaisir est le moteur de la motivation, plaisir de jouer chez le petit, mais aussi plaisir de bouger, d'évoluer dans l'espace, d'exprimer son énergie dans des mouvements harmonieux et souples, plaisir de contrôler son geste, de diriger le partenaire en gardant toute sa stabilité, en ressentant la «force» sereine qui envahit le corps et l'esprit. L'autonomie dont le sujet aura besoin toute sa vie prendra sa source dans la prise de conscience de l'unité de son être, au présent.

<sup>8</sup> Pare A., Créativité et pédagogie ouverte, Ed. N.H.P. Laval, Québec, Canada.

La pratique des mouvements du «catalogue» n'est qu'un moyen d'étude des bases de notre discipline. Ces bases (*shizei, mawai, ki no nagare*, centration) sont précisément propres à l'apparition progressive de cette conscience.



## L'ENFANT

A six ou sept ans, l'enfant semble avoir résolu, plus ou moins bien, une bonne part des conflits psychiques et relationnels propres à la petite enfance (propreté sphinctérienne, oedipe) et pouvoir, dans une relative tranquillité, consolider différents aspects de la personnalité. Il semble plus mûr, il grandit, son agilité et sa force corporelle également.

Normalement, l'enfant va, dès lors, être en mesure d'investir son énergie dans des activités intellectuelles, artistiques et dans le sport ou toute autre activité physique. Il est prêt à apprendre de nouvelles techniques. Il est bientôt capable d'utiliser les concepts.

L'école devient, plus que le cercle familial, le centre de la vie active et sociale de l'enfant. Ce dernier peut maintenant coopérer au sein d'un groupe et adhérer, petit à petit, à de nouvelles valeurs fondées non plus sur la seule autorité de l'adulte mais aussi sur le consensus et les décisions communes exprimées dans le groupe de camarades.

## ■ Le développement psycho-affectif et social de l'enfant<sup>9</sup>

A six ans, l'enfant se montre généralement hésitant, indécis. Il est impulsif, inconstant, dogmatique, autoritaire, excitable, peu apte à nuancer sa façon d'être.

A sept, bien que manquant encore de confiance en lui, il trouve un certain équilibre entre ses tendances internes et les exigences de son entourage. C'est une période d'assimilation et de concentration. L'enfant devient plus persévérant et plus consciencieux.

Même si entre cinq et sept ans l'enfant peut se dégager des aspects successifs de ses impressions pour distinguer à travers le changement ce qui est invariant (par exemple, à travers ses déplacements et mouvements le professeur maintient sa position verticale), sa pensée, quant à elle, ne peut se libérer du syncrétisme<sup>10</sup> qu'à onze ou douze ans, ce qui signifie qu'intellectuellement, donc, l'enfant a tendance à juxtaposer les éléments du contexte plutôt qu'à les organiser (il se construit une image du mouvement où les différents gestes vont se suivre chronologiquement plutôt que s'intégrer en un ensemble opérant).

<sup>9</sup> La division en tranches d'âge que nous introduisons ici est tout à fait arbitraire et surtout très aléatoire. En réalité chacun est différent et le développement dans ses divers aspects (physique, affectif, intellectuel, social...) ne s'effectue pas à la même vitesse pour tout le monde.

<sup>10</sup> Appréhension globale et indifférenciée.

Il est également enclin à se laisser dominer par l'impression globale fournie par quelques-uns de ces éléments plutôt que d'en analyser les interactions (il ne va retenir par exemple que le contrôle final sans s'attarder à la manière d'y parvenir).

Son égocentrisme ne régressant que lentement, ce n'est que progressivement que l'enfant arrive à ne plus se limiter à son seul point de vue.

En effet, vers huit ans, ses relations sociales gagnent en profondeur et il a une conscience de plus en plus nette de soi et des autres ; il est d'ailleurs de plus en plus sensible aux expressions de leur vie intérieure. Il peut alors mieux se mettre à leur place et saisir leurs intentions.

Il cesse par ailleurs de croire à l'infailibilité de ses parents, des adultes en général. Son esprit est affamé de tout. Notons qu'à cet âge une ségrégation naturelle entre filles et garçons s'installe souvent.

A neuf ans, l'enfant est moins superficiel qu'auparavant. Il acquiert la capacité d'élaborer des projets et d'agir sans chercher de motifs ailleurs qu'en lui-même. Il désire spontanément améliorer ses aptitudes.

A partir de cet âge environ, l'enfant se construit une représentation adulte du monde (la différence entre ce qui est réel et ce qui est imaginaire s'effectue) ; mais il est ancré dans le concret.

En effet, sa pensée reste dépendante de considérations pratiques et de son activité. Il ne peut pas encore raisonner à partir des seules données verbales. Ce n'est qu'aux environs de la douzième année qu'il deviendra éventuellement capable de manier des idées et des symboles de façon absolument abstraite.

A dix ans, il peut se forger un idéal ou manifester un attachement absolu pour une personne. Il a le sens de la solidarité.

A onze ans, sa capacité de concentration s'accroît ainsi que son énergie.

A douze ans, il possède enfin une bonne empathie<sup>11</sup> vis-à-vis d'autrui et une intuition de plus en plus fine de lui-même.

<sup>11</sup> Faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce que ce dernier ressent.

## ■ Le développement psychomoteur<sup>12</sup>

Entre six et sept ans, les progrès moteurs s'étendent en fonction de différents facteurs anatomiques et physiologiques (myélinisation<sup>13</sup> des fibres nerveuses, processus de différenciation de la motricité globale...) ainsi que sociaux (jeux de groupe à caractère sportif et compétitif...).

Ils s'expriment à divers niveaux :

- la coordination des mouvements s'accroît ;
- la force s'amplifie considérablement ;
- la rapidité, la précision et l'endurance se développent (jusqu'à treize ou quinze ans).

D'autre part, à partir de sept ans, l'enfant directement soumis à une stimulation externe devient progressivement apte à inhiber un mouvement volontaire. Cette nouvelle possibilité lui permet, à courte échéance au début, de différer certains actes et bientôt de se les représenter seulement (par exemple, «je suis en position de donner un coup de poing, je ne dois pas frapper vraiment pour le savoir»).

<sup>12</sup> L'influence du développement psychomoteur sur l'apprentissage de l'aïkido sera traité dans le chapitre sur «la pratique de l'aïkido».

<sup>13</sup> Formation d'un manchon de substance lipidique et protidique autour de certaines fibres nerveuses.

## L'ADOLESCENT

Débutant par la puberté et interrompant de manière parfois brusque (crise) une période de relative tranquillité, l'adolescence est un moment de réorganisation psychique caractérisé, sur un fond de dépression diffuse, par des interrogations sur l'identité, la sexualité, par une remise en question des identifications antérieures et par l'idéalisation d'une nouvelle liberté tant attendue.

D'une part, la puberté entraîne une éruption de l'excitation sexuelle génitale en même temps qu'un mouvement de régression vers les pulsions agressives antérieures qui conduisent le jeune à rechercher de manière fréquemment débridée des occasions de décharge de la tension (tendances à passer à l'acte).

D'autre part, l'image du corps est bouleversée. D'abord, l'adolescent perd, dans la perception qu'il a de ce corps, une partie de ses repères spatiaux. Ensuite, il doit gérer son image à travers la façon dont il aimera ou rejettera globalement ou en partie ce corps (nez trop long, fesses trop grosses...), dont il le mettra en valeur (coquetterie, musculation...) ou le

cachera (vêtements amples...), dont il le soignera (hygiène...) ou le «dégradera» (laisser-aller, addiction...).

L'adolescent est alors à la recherche d'une image satisfaisante de lui-même, susceptible de combler son narcissisme.

Dans sa quête, souvent angoissée, de nouvelles identifications pouvant le rassurer quant à la cohésion de sa personne, de son identité, le jeune est poussé à s'investir dans des relations, amoureuses certes, mais aussi amicales.



## LE JEUNE DANS LE DOJO

Les motivations qui amènent les enfants et jeunes adolescents à la pratique de l'aïkido ne sont pas évidentes à définir.

Certes, les arts martiaux véhiculent au sein de nos jeunes générations (surtout chez les garçons) une série de fantasmes liés tant aux pulsions agressives qu'à l'idéal du héros résumant en lui toutes les qualités physiques et morales. Le caractère spectaculaire des combats largement diffusés par le cinéma produit un attrait non négligeable auprès des jeunes. Cependant, en ce sens, notre art ne semble pas, *a priori*, pouvoir rivaliser avec des systèmes plus compétitifs et, apparemment, plus «percutants» tels que le karaté, le taekwondo... La présence d'un camarade peut également décider de l'orientation du jeune.

Le choix est peut-être celui des parents pour des raisons qui sont parfois diverses : engagement personnel dans la discipline, intérêt «philosophique», crainte d'accidents ou de blessures pour leurs enfants s'ils pratiquaient un autre «sport de combat<sup>14</sup> (!)» plus violent, proximité du dojo, coût peu élevé...

<sup>14</sup> En ce qui concerne la différence entre discipline martiale et sport de combat nous renvoyons le lecteur au guide du pratiquant d'aïkido : Fédération et tradition, par Alain Peyrache

Ces motivations, en tout cas, ne paraissent pas suffisantes pour que l'enfant s'inscrive dans un cheminement intéressant et durable. En effet, bien que l'enfant puisse, dans les premiers temps, s'engager afin de rencontrer le désir et le plaisir de l'adulte, il n'en va plus de même déjà du pré-adolescent.

D'autre part, on sait que, de tous les motifs d'abandon d'une activité de loisir chez l'enfant, le plus important est le conflit qui naît lorsque sa curiosité et son inconstance le poussent, sans cesse, à se tourner vers de nouveaux pôles d'intérêt.

Ainsi, il paraît important, si l'on souhaite développer l'apprentissage de l'aïkido auprès des jeunes, d'éveiller rapidement leur attrait pour la discipline elle-même et pour tout ce qui touche à la vie du dojo. Seulement, nous ne saurions y parvenir, pensons-nous, sans nous interroger sur les attentes et besoins spécifiques des enfants et des adolescents.

D'une manière générale, avant dix ans certainement et, parfois, jusqu'à onze ou douze ans, c'est le plaisir du jeu, l'amusement et la confrontation avec l'autre qui sont recherchés.

L'ambition de progresser dans la maîtrise des habiletés se manifeste graduellement ainsi que la satisfaction d'étendre son réseau de relations sociales.

### ■ Le plaisir du jeu

Le jeu s'adresse donc, précisément, aux plus jeunes.

«La fonction principale du jeu est d'initier et d'aider à réaliser des processus d'apprentissage... Il n'y a pratiquement aucun domaine, ni aucun sujet d'apprentissage qui ne puisse être traité sous forme de jeu et dont les contenus particuliers puissent être formulés comme contenu d'activités ludiques.»<sup>15</sup>

Dans le jeu, l'enfant rencontre l'autre, communique, s'explique, découvre la différence et la respecte.

A travers le jeu, il prend conscience de son être, il maîtrise sa respiration, utilise ses sens, perçoit son corps dans des rapports de tension-décontraction, équilibre-déséquilibre... Il développe ses facultés de créativité, il ressent des choses et s'exprime. Il aiguise son attention, sa réflexion, sa compréhension...

<sup>15</sup>Hoppe H., Jeu et pédagogie, Revue Expression, Université de Montréal, avril 1980.

Mais l'amusement vient également du mouvement lui-même, pour peu que celui-ci ne soit pas trop contraint, et du plaisir de la confrontation avec une activité nouvelle.

En conséquence, il sera conseillé de varier les exercices (types d'activités, rythme, niveau de difficulté...) lors d'un même entraînement ainsi que d'un cours à l'autre.

Mais il est important, nous le verrons, de maintenir l'unité des apprentissages, de construire sur la base de ce que l'enfant a acquis et, bien sûr, d'augmenter le taux de difficulté de la tâche de manière à ce qu'il puisse réussir, moyennant un certain effort. Une tâche trop facile ou trop souvent répétée ne présente, en effet, plus guère d'intérêt pour l'enfant, une tâche trop difficile le découragera.

Il faut donc innover dans la continuité !

### ■ Le besoin d'accomplissement

Le besoin d'accomplissement, c'est-à-dire la propension à bien faire, à progresser vers un but conforme

à des critères subjectifs de perfection, n'est pas seulement fonction de la difficulté du travail exigé, mais dépend aussi de l'importance que le sujet accorde au résultat.

Or l'idée qu'il s'en fait dépend des normes intégrées, consciemment ou non, dans la famille et dans des modèles développés au sein même du dojo.

Ces buts généraux peuvent, ainsi, répondre à la recherche de l'approbation sociale, à celle d'une bonne maîtrise des apprentissages ou encore au besoin de comparer ses performances à celles d'autrui.

D'une part, les très jeunes pratiquants (moins de sept ou huit ans) intègrent très facilement les références adultes ; d'autre part, ils sont très sensibles à l'effet d'une «récompense» concrète et immédiate. Par la suite, les enfants peuvent établir leur propre système de références en se mesurant à leurs camarades ou même à l'adulte.

Enfin, ce n'est qu'à la fin de l'adolescence que l'individu devient lui-même capable, généralement, de spécifier raisonnablement ses objectifs et d'éventuellement mettre en œuvre les moyens pour y parvenir.

## ■ Les récompenses

Nous rencontrons ici toute la problématique du grade, de la ceinture ou de la barrette de couleur!

Le grade a, pour l'enfant, l'importance que lui accorde l'adulte (l'enseignant, par exemple, mais aussi les parents). En faire un but ou seulement une échéance (les examens !) risque bien de conditionner la démarche ultérieure du jeune pratiquant.

On peut classiquement distribuer les grades «kyu» aux enfants comme on le fait avec les adultes. Certains enseignants délivrent un brevet pour sanctionner les progrès des jeunes pratiquants. D'autres encore calquent leur démarche sur ce qui se passe dans d'autres arts martiaux tels que, par exemple, le judo et optent pour la remise de ceintures de couleur.

En réalité, le grade, le brevet ou la ceinture de couleur doit informer l'enfant qu'il est parvenu à un certain niveau de réalisation, une étape ultérieure dans l'apprentissage. Il ne devrait jamais s'agir d'une récompense. Celle-ci «extériorise» la motivation : l'enfant ne se construit pas alors en tant qu'être autonome, il agit pour recevoir.

Les progrès sont sanctionnés en fonction de critères définis par l'enseignant.

Les examens, s'ils ont une raison d'être, doivent mettre en évidence la plus ou moins grande maîtrise des bases selon le degré de développement envisagé (mais selon quels critères ?). Les évaluations portant sur les techniques risquent, selon nous, d'amener chacun à confondre les fins et les moyens.

Permettant d'éviter la situation stressante de l'examen, la démonstration par l'enfant d'un ou plusieurs mouvements de son choix permet amplement l'estimation de son attitude.

Les jeunes pratiquants sont d'ailleurs particulièrement fiers de montrer leur savoir-faire aux adultes (parents, anciens, enseignants...).

De plus, les encouragements («bravo», «c'est très bien !»...), en alimentant cette fierté, aident l'enfant à intérioriser la motivation parce qu'ils signifient à l'enfant que ses efforts, son travail, son comportement, autant de choses qui viennent de lui sont appréciées par l'adulte.

## ■ La confrontation

La comparaison est cependant inévitable chez le jeune. Elle agit au niveau de l'image :

- celle que le jeune veut donner de lui,
- celle d'un modèle plus ou moins idéalisé.

La compétition «extériorise» en quelque sorte la motivation en faisant sans cesse référence à l'autre (référence délicate dans la mesure où la compétition est, un jour ou l'autre, synonyme de défaite d'où naissent la frustration, la colère et finalement le découragement).

Assurément, l'enfant doit pour s'épanouir construire une représentation de soi gratifiante et positive.

C'est l'adulte qui dans un premier temps façonne cette image à travers ses jugements («c'est bien !», «je suis fier de toi»...). Par la suite, le jeune va choisir un modèle auquel il veut s'identifier (son maître la plupart du temps).

Mais l'image doit progressivement s'intérioriser en perdant ses apparences et son caractère superficiel.

Elle ne doit plus s'adresser aux autres. Car c'est en s'appropriant, à quelque niveau que ce soit, le projet de son développement que l'individu s'améliore de manière autonome.

## ■ Les objectifs

C'est donc à l'enseignant de définir et d'expliquer au jeune les objectifs de la pratique. Ceux-ci doivent toujours être réalistes afin de ne pas décourager l'enfant.

Ils doivent aussi, au début, être fixés à court terme (un exercice, éventuellement une leçon, ou deux), à plus forte raison si l'enfant est particulièrement jeune. Car un but éloigné dans le temps ne présente pas beaucoup de significations pour lui.

Les objectifs doivent, de la même façon, être concrets et suffisamment précis (il s'agit de décrire une action : «avancer en levant le bras au-dessus de la tête» ou «aligner les zooris talons contre le bord des tatamis»...) afin que l'enfant puisse les comprendre et ensuite évaluer son travail.

Le sentiment de ne pas progresser est un autre motif important d'abandon. Il s'agit alors, comme nous le verrons en ce qui concerne la pratique<sup>16</sup> même, de décomposer le mouvement global complexe en sous-objectifs qui sont autant d'unités intermédiaires, chacune porteuse de sens et plus facilement intégrable pour le pratiquant. C'est à travers ces unités que l'enseignant, sans besoin de grands discours, aidera le jeune à développer les bases de la discipline.

### ■ Vers l'autonomie...

Dans la pratique de l'aïkido traditionnel l'adolescent peut, en fonction de sa maturité, revendiquer une place au cours habituellement destiné aux adultes. D'ailleurs, il recherche son indépendance, d'une part, en s'identifiant à ses pairs et en adoptant les valeurs du groupe au sein duquel il évolue et de l'autre, en tentant de s'intégrer dans le monde des grandes personnes.

<sup>16</sup> Voir le chapitre : «La pratique de l'aïkido».

C'est le moment de lui faire prendre conscience du rôle de chacun dans le dojo et lui donner des responsabilités à assumer en son sein.

La cohésion du groupe est, à ce stade, primordiale. Il est indispensable de créer des moments et des espaces de rencontre (fêtes, sorties...), dépassant le cadre de la pratique, où pourront adéquatement (et décemment !) s'exprimer, dans leur langage, la camaraderie, l'amitié voire les amours adolescentes.

Mais le jeune a tout autant besoin que l'adulte prenne le temps de l'écouter, le reconnaisse dans sa singularité et le considère avec respect et bienveillance. Une attitude chaleureuse, empathique facilitera la communication et la motivation favorables à son développement personnel.

On sait du reste que les relations conflictuelles ou inamicales avec l'enseignant sont également facteurs d'abandon.



## L'ENSEIGNANT

Les différents aspects de la pratique avec les enfants présentés ici ne se veulent ni exhaustifs ni directifs. Ils sont le fruit de notre expérience et ont pour but de placer le jeune pratiquant dans le meilleur contexte d'intégration et d'épanouissement possible au sein du dojo.

L'enseignant aime avant tout sa mission. Il est l'«exemple» ; idéalement il est juste, authentique, c'est-à-dire «bien dans sa peau» faute de quoi il ne suscitera que gêne et méfiance.

Il ne craindra surtout pas, avec les plus jeunes, les rires, un léger et inévitable tumulte au début de la leçon. Il saura attirer l'attention, éveiller l'intérêt et la participation. Il fera preuve d'autorité (c'est-à-dire qu'il saura se faire entendre grâce à ses qualités de professeur et à ses qualités humaines) en évitant l'autoritarisme. En effet, si l'enfant considère l'exercice comme un devoir dénué de plaisir, il risque bien de ne pas continuer l'expérience.

Tolérant, disponible, l'enseignant acceptera le jeune tel qu'il est et tiendra compte de ses attentes ; les interventions du maître seront pourtant directives quant au contenu et au déroulement du cours.

Au début, s'il n'est pas très expérimenté, il préparera minutieusement sa leçon en prévoyant plus d'activités différentes que nécessaire afin de faire face à l'imprévu. En effet, le groupe est rarement tel qu'il l'a pensé ! Les enfants sont surexcités ou au contraire ils manquent d'énergie. Il doit alors pouvoir en connaissance de cause changer le rythme du travail, interrompre un exercice trop stimulant pour une occupation plus calme (centration sur soi mais aussi petits massages que les enfants adorent, lecture commentée d'un conte<sup>18</sup>) ou le contraire...

En aucun cas il ne peut subir la situation ni perdre son sang-froid.

Il prendra le temps, bien entendu, d'expliquer l'étiquette du dojo et la manière de se comporter en groupe. Mais c'est une tâche de longue haleine. Il peut désigner des «plus grands» pour l'aider : vérifier si les vestiaires sont en ordre, les armes et les zooris bien alignées...

Pour éviter les rapports de forces disproportionnés entre jeunes pratiquants qui se font rarement des cadeaux, il pourra apparier lui-même quand il le faut

<sup>18</sup> Par exemple, *Les Contes des arts martiaux, réunis par P. Fauliot, éd. Albin Michel, ou encore, Les plus beaux contes zen, de H. Brunel, éd. Calmann-Lévy.*

les partenaires de travail. Une fois le mouvement montré, cette désignation peut se faire sous forme de jeu : «tigre attaque ours» ou encore «samuraï prend le poignet de ninja»... Il s'agit d'être attentif et de tout prévoir... même l'imprévisible.

Dans la mesure du possible, il tentera de répondre aux questions posées car laisser des questions sans réponses ou remettre la réponse à plus tard (pour «quand tu seras plus grand» ou «quand tu auras plus d'expérience»...) ne peut qu'engendrer la frustration et la déception chez le jeune qui s'imaginera alors, décemment, que l'aïkido ne s'adresse pas à lui.

Il ne s'agit pas d'étaler ni d'imposer sa science, mais d'avoir une position claire, fondée sur les principes de base de la discipline, que l'on propose, en des termes adaptés, à la réflexion de l'enfant ou de l'adolescent.

Le professeur doit comprendre ce qu'il fait, avoir une vision globale de sa démarche et inscrire son enseignement dans cette perspective. A l'occasion, il n'hésitera pas à faire part de ses doutes et interrogations à un professeur plus expérimenté.

## LA PRÉPARATION

Entièrement dépendant, le nourrisson s'exprime émotionnellement et instinctivement. Ses besoins sont avant tout d'ordre physiologique et affectif. Cependant, l'enfant commence ainsi à se constituer un bagage d'expériences.

Sa croissance est alors étonnante. Il apprend, en jouant, à manipuler, à marcher, à parler... Son apprentissage se fait à travers le vécu et non par la conceptualisation... qu'il est incapable, comme nous l'avons vu, de réaliser avant longtemps.

Ainsi, au centre d'une multitude d'apprentissages, le corps de l'enfant se développe, mais sans qu'il en ait forcément une vision claire. Car l'expérience nous montre que, la plupart du temps, l'individu (et pas seulement l'enfant) utilise instinctivement et machinalement son corps, de manière plus ou moins efficace, mais sans le maîtriser vraiment.

Or la pratique de notre discipline va, selon nous, permettre à l'enfant d'apprendre d'abord à se concentrer<sup>19</sup> et, ensuite, à saisir son propre corps, à se

---

<sup>19</sup> Canaliser toute son attention sur un aspect du vécu (par exemple, la respiration, un geste spécifique, une sensation dans une partie du corps...).

l'approprier en prenant conscience de l'ensemble des éléments qui le constituent :

- conscience des différents segments physiques, dans leur complémentarité dynamique et opératoire (le corps en mouvement),
- conscience des perceptions, sensations et émotions liées aux mouvements, aux tensions et détentes, aux relations avec l'autre – le partenaire... (du physiologique à l'affectif).

C'est dans ce sens que l'enseignement, loin de «conditionner», devra, au contraire, aider l'enfant (tout autant l'adolescent et l'adulte d'ailleurs) à construire progressivement «l'unité de son être» (corps, esprit, affectivité...) et à accéder activement à son autonomie.

«La conscience du corps... s'éprouve dans un agir réel. Elle passe d'abord par le plaisir de se sentir bouger, exister dans son corps. Corps en relation avec des êtres vivants... Corps reconnu et accepté... par l'enseignant et sans que ce dernier prétende d'emblée le faire s'ajuster à un modèle technique adulte.»<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Pujade Renauld C., «Education physique ? Psychomotrice ? Corporelle ?», in Wautelet C., Corporeité et Technique de développemental Drama, Revue Expression, université de Montréal, février 1984.

Le travail commence dès la préparation. C'est un moment privilégié où le pratiquant peut entrer en communication avec lui-même sans être mis en difficulté par l'action d'un partenaire.

Pourtant, en fonction des circonstances, de «l'ambiance», l'enseignant trouvera plus adéquat de situer ce travail de prise de conscience à un autre moment. Il préférera, par exemple, commencer la leçon par quelque chose de plus dynamique, de «défoulant», afin de canaliser peu à peu l'énergie et de terminer par les exercices de respiration et de relaxation.

Si ces activités semblent fondamentales et nécessairement présentes à chaque leçon, elles ne doivent pas au début excéder quelques minutes, que ce soit avec les plus jeunes ou avec les enfants plus mûrs et même avec les pré-adolescents.

C'est à l'enseignant de doser les rapports entre les différents types d'apprentissage formant sa leçon selon ses propres objectifs mais aussi en tenant compte des besoins et des aptitudes de chacun.

## ■ L'enfant de six à neuf ans

C'est pendant la préparation que le jeu, moyen naturel d'apprentissage de l'enfant, prend toute sa place. Outre les activités de type gymnique, sur un mode ludique, avec pour but la découverte du corps, on doit donc proposer à l'enfant une série d'exercices spécifiques, simples et adaptés, permettant la prise de conscience et le contrôle du corps, en tant que partie intégrante de la personne.

Contrôler ne veut pas dire ici inhiber mais bien faire en sorte de ne pas subir encore et toujours l'environnement ou les pulsions intérieures.



Après des exercices-jeux d'étirement et de contraction-détente d'une partie du corps, on demande à l'enfant ce qu'il ressent (des picotements, de la chaleur...).

La meilleure approche peut être de commencer ce travail au niveau des membres supérieurs et notamment «la main avec laquelle on écrit». On peut ainsi nommer les différents segments : poing, avant-bras, bras, épaule, tandis que l'enfant les contracte et relâche au fur et à mesure. Ensuite on lui demande encore de comparer le bras qui a travaillé avec l'autre.

Cet exercice peut se faire en position couchée sur le dos. On insistera alors pendant les phases de détente, les phases les plus importantes où l'enfant goûte un véritable bien-être, sur les sensations ressenties — la sensation par exemple d'avoir le bras si lourd qu'il «s'enfonce» dans le sol.

Cette sensation n'est pas facile à induire verbalement (intellectuellement) mais l'enseignant peut soulever légèrement le bras de l'enfant et lui donner alors seulement l'instruction de le laisser aller, de sentir comme il est lourd. Souvent ce simple contact suffit et l'on sent, d'un coup, le membre soutenu se relâcher complètement et «tomber» vers le sol.

La pratique de la contraction-détente ou de l'étirement peut se poursuivre au niveau de tout le corps comme dans l'exercice du «réveil du dragon» où l'enfant, en boule sur le sol, doit mobiliser chaque partie du corps (sa grosse tête, son long cou, ses pattes griffues, son arrière-train pesant...) avant d'expirer (cracher le feu).



**«Le réveil du dragon»**

L'enfant peut prendre conscience de la respiration avec le ventre. Il doit dans un premier temps respirer en levant les épaules et se rendre compte que sa poitrine se gonfle alors qu'il rentre le ventre. Ensuite, il met une main sur celui-ci et l'autre au bas de son dos ; on lui demande de les «sentir» qui s'écartent quand il inspire et se rapprochent quand il expire, tandis que les épaules restent basses.

**«Respirer en bas»**



La position «couché sur le dos» permet aussi une prise de conscience de la respiration abdominale.

La respiration est naturelle. Instinctive, elle suit son cours sans que l'on y pense. Elle est intimement liée à chacun des actes. Son rythme varie en fonction des émotions, des sentiments. En la contrôlant, l'individu est donc capable de maîtriser la plupart des domaines de son existence.

Or, la respiration est trop souvent superficielle et se cantonne à la partie supérieure des poumons. On peut y remédier par de petits exercices. L'enfant, par exemple, est couché sur le dos, on place sur son ventre un petit coussin (ou tout objet suffisamment léger pour ne pas entraver la respiration mais suffisamment pesant pour être ressenti et ainsi rester présent à la conscience du sujet).

On demande alors à l'enfant de bien sentir le coussinet et de respirer de manière à le faire monter à l'inspiration et à le laisser descendre à l'expiration.

On peut encore placer l'objet à divers endroits : haut de la poitrine, plexus solaire, ventre..., et demander «où respires-tu maintenant ? etc.».

La conscience que l'enfant a du contact avec le sol et de la sensation de poids qui «l'ancre» dans ce sol trouve également un terrain d'application dans l'exercice de «l'arbre» dont les racines s'enfoncent dans la terre pour y puiser une part de son énergie.

En effet, le langage métaphorique convient particulièrement à l'enfant.

Debout, les yeux fermés afin de ne pas être distrait par les sollicitations visuelles de l'entourage, il s'agit pour le jeune pratiquant de chercher son équilibre et de relâcher tous les muscles qui ne participent pas à la position, la nuque et les épaules, les bras et les mains jusqu'au bout des doigts, sans oublier le visage, notamment les mâchoires, et le ventre qui, comme un ballon, se gonfle quand il «aspire» l'air, et se dégonfle quand il l'expulse (peu importe que l'air ne pénètre pas réellement dans le ventre !).

Donnons quelques autres exemples d'exercices.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Voir : Dravaux Y., *Relaxation pour enfants de 7 à 12 ans*, éd. Retz.

### «Toucher le ciel»

Dans la situation que nous venons de décrire, on demande à l'enfant d'allonger, en inspirant, toute une moitié du corps, du bout du pied au bout de la main en cherchant à toucher le plafond, alors que le poids du corps porte sur la jambe opposée. Le sujet revient, en expirant, à la position initiale avant de refaire l'exercice de l'autre côté.

Encore une fois, il est important de demander, à chaque fois, à l'enfant d'«analyser» ses sensations, de comparer sa perception de la partie activée du corps avec celle qui est restée passive.

Cette analyse, bien sûr, n'est pas intellectuelle ! Il ne s'agit pas non plus d'un interrogatoire visant à savoir si l'enfant a bien exécuté la tâche. Il s'agit plus raisonnablement de proposer à celui-ci de prêter quelque attention à lui-même, de sentir et de dire aux autres, en deux mots : «c'est gai !», «c'est comique !» ou encore «j'ai chaud à ce bras»..., comme d'ailleurs il le fait souvent spontanément.

La perception ainsi que la manière de la traduire verbalement s'affinera doucement avec le temps.



### «Soulever le poids»

C'est un exercice qui fait prendre conscience de l'énergie qui habite et anime le corps. L'enfant imagine qu'il soulève et porte le plus haut possible un poids de plusieurs kilos.

### «Danser comme une marionnette»

Dans cet exercice, l'enfant sautille sur place comme une marionnette désarticulée, dansant au bout de ses fils.

## ■ L'enfant de dix à douze ans

Avec l'enfant plus grand, avec le jeune pré-adolescent, dont l'énergie, énorme mais parfois mal canalisée, tend à s'exprimer par tous les moyens, le travail de préparation sera toujours très dynamique.

On va bien entendu poursuivre l'apprentissage de connaissance et d'appropriation du corps. Mais, en outre, on pourra prolonger celui-ci par des exercices visant l'unification de l'être et l'intégration de la composante affective.

L'enfant, en effet, doit progressivement apprendre à dominer ses émotions, c'est-à-dire, non pas les réprimer, mais les assimiler au lieu de subir leur violence.

On suggère ici à l'enfant, en position «d'enracinement» debout, de prendre conscience de son corps en l'activant progressivement, c'est-à-dire en contractant et en relâchant, l'une après l'autre, toutes les parties de son corps, des orteils à la tête. On évoque l'idée, d'autre part, d'une respiration calme et autonome ainsi que d'un esprit serein.

Il s'agit alors pour le jeune pratiquant de se mettre à l'écoute de son corps, de ressentir l'énergie vitale qui circule en lui, d'apprécier les sensations agréables que cet exercice lui procure.

De plus, on peut également lui proposer de comparer ce moment de bien-être avec son état physique et mental d'avant le cours ou de tout autre moment du passé selon ses propres souvenirs ou encore de se projeter dans le futur.

Mais l'expérimentation de la respiration, de la concentration et de la contemplation ne passionne pas toujours, du moins au début, les enfants et pré-adolescents.

En outre, il y a lieu parfois, de les laisser, dès le début du cours, extérioriser leur énorme énergie à travers des exercices plus dynamiques et martiaux.

La pratique des armes nous semble, dès lors, devoir prendre toute son importance. Frappes, esquives, déplacements... sont susceptibles de rencontrer les fantasmes «guerriers» des jeunes pratiquants tout en favorisant leur «défoulement».

Elle permet aussi d'aborder, plus profondément, le «*shizei*», l'attitude idéale<sup>22</sup>, un principe de base de l'aïkido.

La position des pieds (*sankakuho*) devient très vite naturelle dès que le pratiquant a appris comment tenir son arme (*boken* ou *jo*).



L'importance des apprentissages déjà rencontrés, et sur lesquels on doit sans cesse revenir, devient alors évidente, que ce soit dans l'attaque ou la défense : centration du bassin, verticalité de la colonne vertébrale, avec la tête bien dans l'axe, regard à la hauteur normale des yeux, bon contact des pieds avec le sol...

<sup>22</sup> Voir : Peyrache A., Traité didactique d'aïkido traditionnel.

## ■ L'adolescent

L'adolescence est une période de mutation importante à tous les niveaux : physique, psychologique et même social. Le travail sur l'harmonisation de l'être (corps et esprit) se poursuit en prenant parfois une dimension nouvelle, car le pratiquant, à cet âge, doit reconstruire la somme de ses expériences, «encombré» d'un corps nouveau et jusqu'à un certain point étranger.

Du point de vue des possibilités psychomotrices, l'adolescent peut rivaliser maintenant avec les adultes sur bien des points.

Cependant, l'approche psychologique peut avoir encore son importance. L'adolescent, malgré ses fanfaronnades éventuelles, a besoin, le plus souvent, d'être rassuré sur ses qualités physiques, intellectuelles, morales, sociales... Il craint de ne pas être à la hauteur !

L'apprentissage de l'«intégration» à travers l'enracinement, la détente et la respiration ne peut toujours pas prendre trop de temps dans la préparation qui doit rester très dynamique.

Mais cet apprentissage permettra au jeune de s'accorder avec l'idée (l'idéal) qu'il se fait de lui-même.

Après les exercices maintenant familiers de contraction-relâchement et d'étirement de tout le corps, on peut proposer au pratiquant de renforcer une qualité désirée en en mentionnant mentalement le nom à chaque expiration.

La préparation a pour nous une importance capitale dans la leçon.

Nous proposons pour les enfants jusqu'à neuf ou dix ans des leçons d'une heure. Ce temps permet plusieurs moments de concentration (de quelques minutes à chaque fois) sans qu'il y ait d'instant de relâche perturbant la cohésion de l'ensemble.

Dans ce cadre-là, la préparation occupe environ une demi-heure de la séance, comprenant des exercices très variés (intégrant le travail des armes). Elle amène doucement l'enfant au thème de l'enseignement.

## LA PRATIQUE DE L'AÏKIDO

Peut-on, lorsque le jeune est au dojo, parler de pratique de l'aïkido ou plutôt d'initiation à l'aïkido ? Les adeptes de l'«aïkido sportif» pourraient sans nul doute considérer l'apprentissage précoce de la discipline comme initiation à la réalisation de performances physiques et gestuelles réellement (!) efficaces.

En revanche, nous pensons que la pratique de l'aïkido en tant qu'art de vie (attitude, comportement) sur et en dehors des tatamis s'adresse pleinement à l'enfant. Nous aborderons donc l'étude du mouvement sans oublier les bases de notre étude.

L'enfant, à partir de six ans, lorsqu'il vient à un premier cours, dispose déjà d'un certain nombre de savoir-faire moteurs, c'est-à-dire d'une collection déjà importante d'aptitudes physiques lui permettant d'agir plus ou moins efficacement sur son environnement en fonction d'un objectif défini (ex. prendre un objet), ou de réagir, de la même manière, à certaines sollicitations, agressions ou dangers (ex. éviter un obstacle...).

En effet, à l'âge de six ou sept ans environ, les modèles des gestes de base sont globalement acquis, même si, spécifiquement, leur adaptation à des situations inattendues demande encore quelques années.<sup>23</sup>

Dès lors, chaque nouvelle habileté que nous tenterons de faire acquérir à l'enfant devra se construire sur ces «unités comportementales» de base constituant ce répertoire (ex. lever un bras, avancer d'un pas, tourner le corps...), «unités comportementales» qu'il s'agira de préciser, d'aménager et de parfaire (ex. lever le bras devant soi, à hauteur du front, sans crispier l'épaule...), d'intégrer (ex : lever le bras devant soi en avançant d'un pas ou en tournant les hanches...) et d'adapter à une situation particulière (ex. lever le bras devant soi en tournant les hanches pour dévier une attaque haute...).

Il s'agit donc, pour nous, dans un premier temps, d'identifier l'ensemble des habiletés simples déjà acquises constituant un mouvement complexe. Il s'agit ensuite d'aider le jeune pratiquant à affiner chacune de ces habiletés en l'affranchissant de tous gestes ou tensions inutiles. Il s'agit encore de l'amener à les fondre en ce mouvement original qu'il devra assimiler et auto-

<sup>23</sup> Voir : Durand M., L'enfant et le sport, Presses universitaires de France, Paris, 5e édition, mars 2000, pp. 128 à 131.

matiser par répétition. Il s'agit enfin de l'exercer à coordonner et à ajuster ce mouvement en réponse à l'action spécifique d'un partenaire.

Ainsi, il nous semble *a priori* possible d'enseigner l'aïkido, de manière élémentaire, à partir du moment où l'enfant a établi un inventaire suffisant de savoir-faire moteurs fondamentaux.

D'autre part, il est probable qu'à partir de cet âge approximatif de six ou sept ans, l'importance des facteurs biologiques et morphologiques, sans que leurs effets soient complètement annulés, laissent progressivement place aux processus cognitifs (attention, mémoire...) dans l'explication du fonctionnement psychomoteur de l'enfant<sup>24</sup>.

Les progrès du jeune pratiquant vont, donc, étroitement dépendre de ses capacités à traiter les informations fournies par l'environnement (par exemple, la démonstration et les explications de l'enseignant, la position et l'action du partenaire, sa propre position...).

<sup>24</sup> Voir : Durand M., op cit. p 134.

## ■ L'attention

Les possibilités d'attention de l'individu, limitées même chez l'adulte, sont liées :

- à sa capacité de sélectionner et de se concentrer sur les seules informations utiles dans l'instant, lui permettant de décider et d'agir avec le maximum de chance de réussite (ex. s'il doit dévier une attaque, il est plus important de percevoir rapidement la hauteur à laquelle est porté le coup plutôt que de savoir si c'est le poing gauche ou droit qui s'avance),

- à celle d'appréhender dans un même temps un certain nombre d'informations différentes (ex. la hauteur à laquelle est porté le coup mais aussi la distance, les positions respectives des corps, les appuis des partenaires...).

Il est évident que la capacité de l'enfant à focaliser son attention sur des points singuliers, à changer plus ou moins rapidement l'orientation de cette attention et à intégrer plusieurs informations distinctes en vue de décider de son action, s'améliore avec l'âge.

Mais outre l'aspect perceptif, la capacité d'attention intéresse également la possibilité de réaliser différentes séquences gestuelles en même temps.

Comme on doit encore s'y attendre, ce n'est qu'en fonction de son développement que l'enfant devient capable de gérer des situations de tâches multiples.

Il paraît cependant possible d'améliorer, dès le plus jeune âge, ses possibilités en ce domaine grâce à des exercices systématiques des différentes séquences composant un mouvement relativement complexe.

## ■ La mémoire

L'efficacité des ressources mnésiques de l'enfant dépend de sa capacité à stocker, conserver et restituer les informations perçues dans son environnement.

Or cette capacité est particulièrement limitée chez l'enfant. Ainsi le nombre d'actions élémentaires qu'un enfant peut coordonner en une seule unité de contrôle est de deux à l'âge de six ans (c'est-à-dire que l'enfant ne peut penser à exécuter que deux choses en même temps : lever le bras devant soi en avançant d'un pas par exemple, même si spontanément, sans y penser justement, il est capable de coordonner bien plus de gestes), alors qu'elle peut être de sept en fin d'adolescence<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Voir : Durand M., op cit. p 139.

## ■ Les processus de contrôle<sup>26</sup>

Il est possible, là encore, d'augmenter l'efficacité des moyens de l'enfant en termes d'attention et de mémoire afin d'intégrer les unités motrices déjà bien assimilées dans des ensembles de plus en plus étendus et complexes.

La «répétition mentale» permet de garder à l'esprit les informations pertinentes, et donc d'opérer sur elles pendant une durée prolongée. Ce processus qui n'est pas utilisé spontanément avant cinq à sept ans, s'organise ensuite progressivement pour devenir de plus en plus performant. Pourtant, déjà, chez les jeunes enfants, la précision et la coordination des mouvements peuvent s'améliorer lorsqu'on leur apprend cette stratégie de répétition mentale (par exemple, dans un premier temps, le professeur peut répéter dans l'ordre différentes séquences gestuelles : «avancez d'un pas en levant la main à hauteur du visage»).

La «dénomination», l'opération par laquelle le sujet attache une étiquette verbale ou imagée aux informations associées en ensembles cohérents, peut égale-

<sup>26</sup> Chi M. T., 1976, cité par Durand M. op cit. p 139.

ment améliorer ses possibilités de rappel et d'exécution de gestes ainsi que de précision et de coordination motrice (par exemple : «l'ours qui avance d'un pas en chassant les abeilles de la main», «la défense du territoire»...).

### «La défense du territoire»



Le territoire, c'est «l'endroit où je suis en sécurité, où je me sens assez fort pour empêcher quiconque n'y étant pas invité d'y pénétrer mais aussi pour accueillir l'autre s'il vient en ami».

Il est, dans un premier temps, concrétisé par la présence du cerceau. L'enfant défend son territoire en déviant toutes les attaques. L'image intégrée par l'enfant pourra servir de référent pour tout travail ultérieur sans qu'il y ait alors besoin ni de cerceau ni de descriptions verbales importantes («le territoire, c'est là où je suis»).

De cette notion de territoire doit alors découler celle de centre.

Les interventions de l'enseignant se limiteront dès lors, pour beaucoup, à corriger systématiquement la position du jeune pratiquant.

### ■ Le traitement de l'information

Le traitement de l'information, dans la perspective d'un mouvement à exécuter (absorber, détourner, pousser, frapper...) en réponse à une sollicitation du

partenaire (prise, attaque) s'appuie sur trois étapes se succédant tout en se fondant l'une dans l'autre :

- identification de la sollicitation (ex : l'approche du partenaire, l'utilisation ou non d'une arme...),
- sélection du mouvement à exécuter (en fonction du contexte ainsi perçu mais aussi de la maîtrise du répertoire de mouvements acquis),
- réalisation du mouvement.

### ■ L'identification de la sollicitation

Les jeunes enfants paraissent aussi performants que les adultes lorsqu'il s'agit d'identifier des configurations simples, connues et relativement claires, et qu'ils disposent d'un temps suffisant.

En revanche, dès que la tâche se complique, les performances se détériorent d'autant plus que l'enfant est jeune car il lui est difficile pendant l'âge «jouette<sup>27</sup>» de s'attacher aux seules informations pertinentes sans se laisser distraire par d'autres éléments de la situation.

Remarquons, en effet, que dans sa recherche active de l'information, le tout jeune enfant (à six ou sept ans) ne prête attention qu'à un seul aspect de la tâche à

<sup>27</sup> Belgicisme qui signifie : «qui ne pense qu'à jouer».

l'exclusion des autres. Plus tard (de neuf à onze ou douze ans), l'enfant fait attention à plus d'aspects qu'il n'est nécessaire pour répondre correctement aux sollicitations, ce qui se traduit par des lenteurs et des erreurs. Ce n'est qu'après douze ans qu'il peut sélectionner les seuls stimuli pertinents.

Par ailleurs, les enfants plus jeunes ont tendance à traiter préférentiellement les informations en vision centrale et à négliger les informations périphériques. Ainsi, on facilitera l'apprentissage de l'enfant en lui donnant, au début, le temps de réagir sur des prises venant de l'avant (ex. prise des deux épaules).

### ■ La sélection du mouvement

D'une manière générale, l'efficacité du mouvement défensif, les habiletés motrices dépendent en grande partie du caractère prévisible de l'environnement.

La prévisibilité est relativement aisée si le mouvement d'attaque observé est suffisamment défini (orientation du mouvement et vitesse d'exécution sensiblement identiques à chaque fois).

Quoique les performances d'anticipation s'améliorent avec l'âge et se caractérisent par une réduction progressive des erreurs spatiales et temporelles, les jeunes adolescents se montrent encore fort sensibles à la présence d'incertitude dans la situation.

D'une part, le contrôle d'une habileté motrice requiert du pratiquant une intégration des informations provenant de différentes modalités sensorielles (vision et kinesthésie<sup>28</sup>). Or cette capacité d'intégration n'est pas encore parfaite à onze ans.

De l'autre, le sujet doit opérer un choix parmi une ou plusieurs alternatives de réponse en fonction de son analyse perceptive de la situation alors que le temps dont il dispose pour opérer cette sélection de la réponse est limité.

Plus les sujets sont jeunes, plus ils sont lents pour prendre une décision. Le temps mis pour lever l'incertitude associée à une seule alternative de réponse est presque trois fois plus important à six ans qu'à dix-sept<sup>29</sup>. Le déficit des enfants en regard de l'étape de sélection de la réponse ne semble pas être facile à combler.

<sup>28</sup> Sensibilité nerveuse consciente concernant la position, la tension et le mouvement des muscles.

<sup>29</sup> Voir : Durand M., op cit. p 152.

L'enfant doit systématiser les réponses possibles adaptées à la situation. Dans ce travail de systématisation d'un mouvement, on tentera de lever un maximum d'incertitudes.

Ainsi, on cherchera, dans un premier temps, à «standardiser» l'attaque (relativement longue séquence de travail sur la même attaque venant du même côté).

On pourra également, avant d'adopter la position «*sankakuho*», travailler de face, dans une posture symétrique, afin d'éviter le problème de savoir «quel pied devant ?», «quelle main prend ?»...

Petit à petit l'image globale du mouvement se construira pendant que l'enfant, imperceptiblement, mettra en œuvre des compétences de base (distance, mobilisation des hanches...) sur lesquelles on attirera son attention.

Voyons le développement possible d'un mouvement parmi d'autres : «*ryokata dori ikkyo*».

### 1) «Stop»



Dans la position symétrique «carrée» l'exécutant peut travailler d'un côté comme de l'autre. L'enseignant le laissera travailler librement avant de préciser l'étude alternée du geste.

## 2) «Prendre le poignet»<sup>30</sup>



Ce stade du mouvement n'est pas en soi significatif pour l'enfant. Il pourra être poursuivi immédiatement par le stade décrit en troisième ou déboucher sur l'en-

<sup>30</sup> Les remarques à propos de la position symétrique «carrée» peuvent bien entendu s'appliquer à l'ensemble de la séquence.

traînement du partenaire suite à l'adoption dynamique de la position «*sankakuho*» par exécution d'un pas vers l'arrière.

Ce déplacement exige, tant que le mouvement global du corps n'est pas intégré, le traitement d'une information supplémentaire : «par rapport à la main qui prend, quel pied recule?».

Il semble alors plus intéressant de travailler d'abord le déplacement depuis la position «carrée» vers la position «triangulaire» en faisant réagir l'enfant à la poussée de son partenaire (des deux mains sur les épaules, par exemple, afin de rester proche de la prise «*ryokata dori*»).

De la sorte, l'enfant ne sera pas tenté de tirer ce dernier mais apprendra à le faire bouger grâce au mouvement dynamique et au balayage du bras.

### 3) «Écartement du bras et coup de poing»



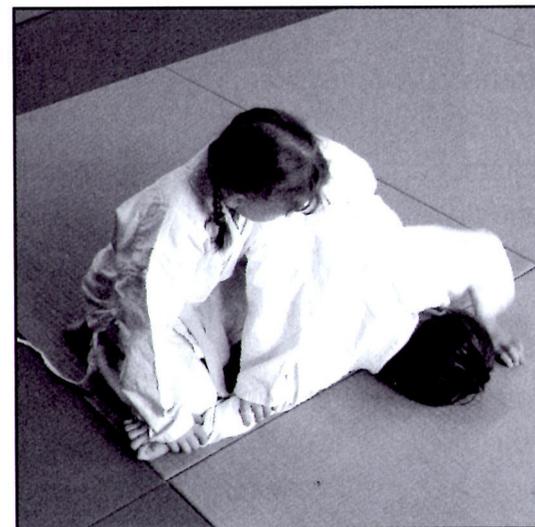
À ce stade, le mouvement possède déjà un sens pour le jeune pratiquant. Il s'est libéré d'une prise et a su répliquer par une attaque. Il contrôle la situation. Il est motivé !

L'exercice peut encore se poursuivre jusqu'à l'immobilisation, à condition que l'enseignant estime les enfants prêts et suffisamment «inhibés» pour agir sur le bras du partenaire sans lui faire mal !

4)



5)



Il est évident que ce découpage n'est qu'une approche de ce que devrait être le mouvement. Mais il permet à l'enfant d'intégrer par étapes significatives l'image du mouvement.

On insistera alors sur un point particulier en liaison avec ce qu'il a appris lors de la préparation : soit le relâchement des épaules, l'abaissement du centre de gravité en pliant la jambe avant (les enfants ont souvent les jambes très tendues !), soit les bons appuis au sol ou encore, dès que la position «triangle» est naturelle, l'alignement «pied arrière-lombes-ventre et bras en extension devant soi»...

### ■ La réalisation du mouvement

Graduellement, l'enfant intègre les invariants du mouvement globalement acquis. Ces invariants caractérisent la structure rythmique, c'est-à-dire la séquence ordonnée des différentes actions élémentaires.

Mais pour être exécuté efficacement le mouvement doit pouvoir répondre à une catégorie assez large de situations. Ainsi, la réponse, sélectionnée parmi d'autres possibles, doit être adaptée aux variables

effectivement rencontrées (par exemple, taille, poids ou force du partenaire, espace disponible...). Insensiblement, le jeune pratiquant apprend alors à identifier, dans les diverses expériences vécues, un certain nombre d'indices plus ou moins sûrs de ce que sera l'action de l'autre (position du corps, gestes des bras ou des jambes...).

Il peut alors agir selon une nouvelle modalité : ne plus seulement réagir mais anticiper.



## CONCLUSION

Avant un apprentissage spécifique, l'enfant dispose déjà d'un certain nombre de compétences qu'il maîtrise plus ou moins bien et qu'il structure de différentes façons dans ses jeux et occupations spontanées. L'apprentissage dirigé est une construction de nouvelles habiletés grâce à une intervention pédagogique portant sur les acquis.

En premier lieu, cette intervention doit viser une réduction de la quantité des informations que l'enfant devra gérer. Elle doit donc reposer sur une analyse de l'activité enseignée et une décomposition de l'habileté globale en sous-objectifs et en sous-stades de niveau d'intégration minimale, constituant autant de totalités fonctionnelles et significatives.

Les consignes doivent être claires, renvoyant à des référents concrets.

L'intervention doit encore proposer à l'enfant des situations facilitant la maîtrise de ces sous-buts, isolément, puis en association.

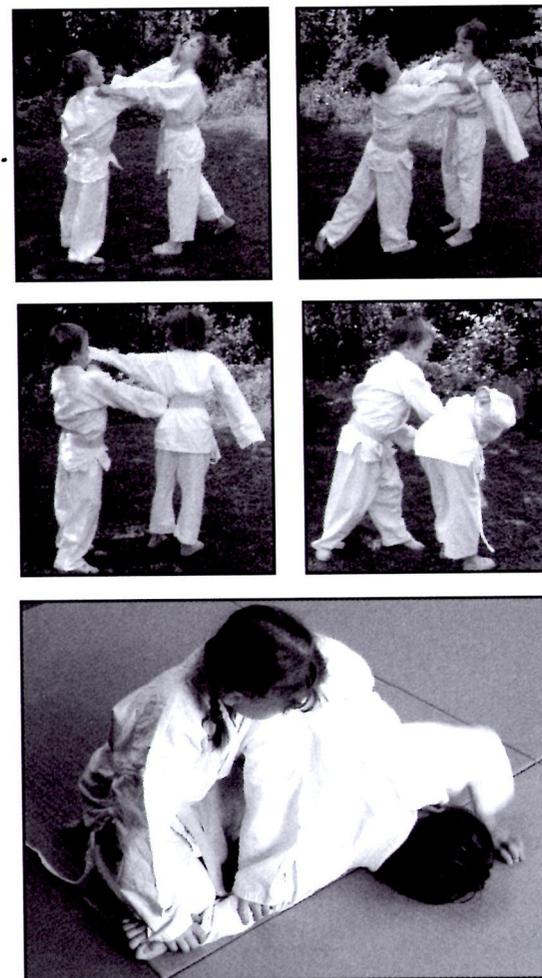
Les conditions physiques de réalisation des tâches doivent être aménagées en fonction des aptitudes et caractéristiques des enfants : rythme de la leçon, taille et poids des armes...

Les informations en retour (appréciations, remarques, commentaires) doivent être immédiates, simples, compréhensibles et le plus souvent positives (on insistera avant tout sur ce qui était satisfaisant).

Ensuite, l'intervention nécessite une diversification dans les conditions de réalisation de l'exercice afin de favoriser le transfert des compétences acquises à des situations toujours nouvelles. Mais il ne faut pas oublier que l'enfant a besoin d'une certaine dose de constance dans sa pratique pour pouvoir construire les bases de la discipline.

La plupart des auteurs sont d'accord pour admettre qu'une telle initiation peut intervenir entre six et douze ans et qu'elle est assurément efficace à partir de neuf ans<sup>31</sup>. A nous d'y réfléchir, d'en parler, de partager nos expériences et de participer tous ensemble à la construction d'êtres heureux, responsables et autonomes.

<sup>31</sup> Voir : Durand M., op cit. p 169.



## BIBLIOGRAPHIE

*Deldime R. et Vermeulen S., Le Développement psychologique de l'enfant, Ed. De Boeck, 1983.*

*Dravaux Y., Relaxation pour les enfants de 7 à 12 ans, Ed. Retz.*

*Durand M., L'Enfant et le sport, Presses universitaires de France, Paris, 5<sup>e</sup> édition, mars 2000.*

*Peyrache A., Traité didactique d'aïkido traditionnel.*

*Peyrache A., Fédérations et tradition.*

---

### **Crédit photographique :**

Lefebvre Ghislain pour les prises intérieures,  
Lefebvre Benoit pour les prises extérieures.

## LE GUIDE DU PRATIQUANT D'AÏKIDO

TITRES DISPONIBLES DANS LA COLLECTION :

Le guide du débutant

Le dojo

Le maître

Les grades

Fédérations et tradition

L'enseignement