Document généré le 31 mai 2025 21:43

Revue des sciences de l'éducation

Les activités de combat comme moyens d'action pour l'éducation physique au Québec
Combative activities as means of action for physical education in Quebec
Las actividades de combate como medio de acción para la educación física en Québec

Lilian Bernard Guicherd-Callin et Jean-François Desbiens

Volume 45, numéro 2, 2019

Texte reçu le : 2 mars 2018
Version finale reçue le : 1er mai 2019
Accepté le : 3 mai 2019

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1067532ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1067532ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Guicherd-Callin, L. B. & Desbiens, J.-F. (2019). Les activités de combat comme moyens d'action pour l'éducation physique au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(2), 27–49. https://doi.org/10.7202/1067532ar

Résumé de l'article

Les programmes d'études québécois autorisent les enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé à enseigner les activités de combat. L'objectif du texte est de fournir un cadre conceptuel et des recommandations pour encadrer cet enseignement. Les activités de combat regroupent un grand nombre de pratiques sociales de référence qui font l'objet de plusieurs dénominations et classifications. En nous appuyant sur la praxéologie motrice, nous élaborons un cadre conceptuel spécifique aux activités de combat pour mieux caractériser les situations motrices de combat. Ces éléments permettent de formuler des recommandations sur l'utilisation des activités de combat et la création de situations motrices de combat en accord avec les programmes.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

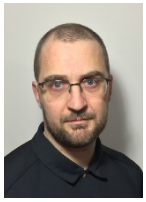
https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Les activités de combat comme moyens d'action pour l'éducation physique au Québec



Lilian Bernard Guicherd-Callin
Professeur
Université de Sherbrooke

Jean-François Desbiens
Professeur
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ–Les programmes d'études québécois autorisent les enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé à enseigner les activités de combat. L'objectif du texte est de fournir un cadre conceptuel et des recommandations pour encadrer cet enseignement. Les activités de combat regroupent un grand nombre de pratiques sociales de référence qui font l'objet de plusieurs dénominations et classifications. En nous appuyant sur la praxéologie motrice, nous élaborons un cadre conceptuel spécifique aux activités de combat pour mieux caractériser les situations motrices de combat. Ces éléments permettent de formuler des recommandations sur l'utilisation des activités de combat et la création de situations motrices de combat en accord avec les programmes.

MOTS-CLÉS–éducation physique, formation des enseignant·e·s, activité de combat, praxéologie motrice, arts martiaux.

Introduction

Dans cet article, les activités de combat désignent une catégorie de moyens d'action faisant appel à des pratiques relevant de l'autodéfense et des arts du combat (arts martiaux, sports de combat et *budo*) mettant en jeu le corps dans des situations motrices par lesquelles l'élève a la possibilité d'explorer son rapport à soi et à autrui, d'adapter ses conduites motrices en fonction de contraintes situationnelles et de l'opposition fournie par un ou plusieurs adversaires et d'approfondir son développement personnel et social global.

L'intérêt pour les activités de combat s'est accru au cours des dernières années en Amérique du Nord. L'image souvent sensationnaliste, peu réaliste, voire violente que véhiculent les médias de masse à propos de cette catégorie d'activités a, de l'avis de Banks et Reed (2003), participé à la construction de conceptions discutables quant aux visées des activités de combat. Malgré certaines résistances, les activités de combat sont présentes en éducation physique depuis le 19e siècle en France (Groenen et Ottogalli-Mazzacavallo, 2011). Par exemple, la méthode naturelle de Hébert (1913) inscrit la lutte et la boxe dans les exercices de défense naturelle en éducation physique, alors que la méthode de Joinville intègre la boxe française (Loudcher, 2007).

Discipline éducative inventée au Japon en 1885 par Jigoro Kano, le judo a fait l'objet de plusieurs approches didactiques de l'éducation physique en France depuis le début du 20e siècle (Terrisse, 1996). Il a d'abord été une pratique martiale basée sur les techniques (sous forme de katas), ensuite une pratique plus sportive orientée vers la compétition, puis une pratique plus spécifique à l'éducation physique, utilisant le combat de judo pour construire un savoir combattre. Ce dernier exemple du judo montre comment une pratique de référence (le judo) peut donner lieu à trois différentes formes de situations motrices utilisées en éducation physique (Terrisse, 1996).

Dans le contexte nord-américain, un numéro thématique du *Journal of physical education, recreation & dance*, en 2000, a interrogé la possibilité d'utiliser les activités de combat en éducation physique. Plusieurs expert·e·s leur reconnaissent un bon potentiel d'utilisation sur le plan curriculaire. Kahan (2003) a proposé des éléments pour favoriser l'inclusion d'activités de combat en éducation physique tout en assurant la sécurité des participant·e·s, en distinguant le combat direct (contact direct sur le corps de l'adversaire) du combat indirect (grâce à la médiation d'une pièce d'équipement). Dans la même discipline scolaire, Kozub et Kozub (2004) ont fait la promotion d'une approche tactique des sports de combat (judo, lutte, jujitsu et sambo), contrairement à Winkle et Ozmun (2003) qui, de leur côté, ont plutôt suggéré une approche technique (acquisition et reproduction de formes techniques) des activités de percussion.

Aux États-Unis, l'autodéfense est utilisée en éducation physique pour contrer des problèmes d'intimidation (Potenza, Konukman, Yu et Gümüşdağ, 2013). Dans cette perspective d'utilisation scolaire de l'autodéfense, ces auteurs proposent de se concentrer sur le cadre moral et légal de l'autodéfense, sur l'analyse de l'environnement et, enfin, sur trois situations d'opposition (être acculé contre un mur, pousser, tirer) Potenza et coll., 2013). De son côté, Banks (2010) propose que l'enseignement de l'autodéfense traite des considérations suivantes : la possibilité d'être agressé, les motivations des agresseurs, la conscience de son environnement, la confiance en sa première intuition et les stratégies de communication contre les agressions.

Dans d'autres contextes nationaux, les activités de combat sont enseignées en éducation physique de manière inégale ou irrégulière. Vít et Reguli (2015) décrivent une utilisation importante des jeux de combat, mais une faible utilisation des sports de combat en éducation physique et dans la formation des enseignant·e·s tchèques. Le judo et tout autre *budo* (karaté, kendo ou sumo) sont des disciplines obligatoires depuis 2012 dans les écoles secondaires japonaises (Colin, Joncheray et Iteya, 2013). Dans les années 1990, il a été documenté que deux

tiers des enseignant·e·s d'éducation physique étaient en contact avec la pratique des activités de combat durant leur formation universitaire en Europe ainsi qu'aux États-Unis (Theeboom et De Knop, 1999). Des travaux plus récents (Gomes, Avelar Rosa, Almeida, Figueiredo et Terrisse, 2012) concernant le Brésil, la France, l'Espagne et le Portugal indiquent pourtant qu'il y a peu ou pas de formation formelle et structurée à l'utilisation des activités de combat par les enseignant·e·s d'éducation physique dans le cadre scolaire. Ainsi, si les activités de combat se retrouvent dans différents programmes européens d'éducation physique sous forme de pratiques de référence (judo, karaté, autodéfense et autres), elles demeurent beaucoup moins pratiquées dans les cours d'éducation physique aux États-Unis que dans des formations offertes par des organisations non scolaires dans la communauté (Theeboom et De Knop, 1999). Qu'en est-il dans la province de Québec ? Comment et sur quelles bases les activités de combat sont-elles employées ?

L'objectif général de cet article est de poser des balises et d'émettre des recommandations pour guider la conception et la mise en œuvre des activités de combat en éducation physique et à la santé en fonction des spécificités du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2001). Dans les prochaines sections, nous présentons le contexte de la formation des enseignant·e·s ainsi que les orientations et les compétences contenues dans le programme d'éducation physique et à la santé en vigueur dans la province de Québec.

1. La formation des enseignants d'éducation physique et à la santé en contexte québécois

L'activité de combat est un des moyens d'action que les enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé peuvent utiliser dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise*. Cette catégorie de moyens d'action peine toutefois encore à trouver sa place dans les cours d'éducation physique et les cursus de formation. Il a été constaté que la fréquence d'utilisation des activités de combat par des enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé au secondaire au Québec est plutôt faible (62,3 % des enseignant·e·s disent les utiliser rarement) au même titre d'ailleurs que les activités technicoartistiques (rarement : 70,6 %), de plein air (rarement : 60,2 %) ou rythmiques (rarement : 78,3 %) (Desbiens, Leriche, Turcotte, Spallanzani, Beaudoin, Karsenti et Laberge, 2015).

Un bref examen des versions téléchargeables des programmes de formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé des universités québécoises en vigueur en 2016 montre, en outre, qu'il y a peu d'activités de formation des enseignant·e·s spécifiquement dédiées à l'enseignement des activités de combat. Seules deux universités offraient un cours obligatoire de 1 ou 2 crédits (équivalent de 15 à 30 heures de formation) en cette matière (tableau 1). Deux autres universités ne formaient pas les enseignant·e·s à ces activités depuis plusieurs années.

Tableau 1
Offre de formation initiale en activités de combat dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé du Québec

Université	**Nombre de cours**	**Année**	**Intitulé de l'activité**	**Type de cours**	**Nombre de crédits**
Université Laval	0	2010-2017	-	-	-
Université du Québec à Montréal	1	2010-2012	Pratique et didactique des activités physiques duelles de combat	obligatoire	3
	0[1]	2013-2017	-	-	-
Université du Québec à Trois-Rivières	1	2010-2017	Activité de combat et duel	optionnel	2
Université de Sherbrooke	1	2010-2012	Activité et sport de combat	optionnel	1
		2013-2017[2]	Activité et sport de combat	optionnel	2
Université McGill	1	2017	Martial arts	obligatoire	1
Université de Montréal	1	2014-2017[3]	Activité de combat	obligatoire	1
Université du Québec à Chicoutimi	3	2010-2017	Boxe[4]	optionnel	1
			Judo	optionnel	1
			Escrime[5]	optionnel	1

[1] Moyen d'action cité dans un descripteur de cours de 4 crédits dont l'utilisation est laissée à l'appréciation du chargé ou de la chargée de cours.
[2] Le programme de formation sur le site web de la faculté indique un cours de 3 crédits.
[3] Un cours de 2 crédits obligatoire sera proposé à l'automne 2017.
[4] Cours proposé par le programme, mais jamais dispensé.
[5] Cours proposé par le programme et dispensé deux fois ces dernières années.

De ce bref examen des faits disponibles, il faut conclure que, pendant leur formation initiale reçue à l'université, les enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé du Québec reçoivent peu ou pas de formation formelle et structurée à l'utilisation des activités de combat dans le cadre scolaire. En conséquence, la connaissance des activités de combat et le développement de savoirs pédagogicodidactiques en lien avec celles-ci sont donc limités, parfois même inexistants.

Les activités de combat présentent un haut degré de complexité ainsi qu'un potentiel de dangerosité qu'il importe pour l'enseignant·e de bien mesurer grâce à son expérience de l'enseignement, à sa connaissance de son public scolaire ainsi qu'à son degré d'expertise dans les activités de combat afin de les utiliser de façon optimale, comme cela a été documenté pour l'enseignement de la boxe française (Touboul, Carnus et Terrisse, 2011). Voilà ce qui explique, au moins en partie, la faible utilisation par les enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé de ce moyen d'action dans les écoles du Québec.

2. Le programme d'éducation physique et à la santé et son approche didactique

Au Québec, l'éducation physique et à la santé est une matière obligatoire (Gouvernement du Québec, 2018). À ce titre, un programme guide l'action des enseignant·e·s vers le développement par les élèves des compétences attendues en déterminant des objectifs d'apprentissage à atteindre aux différents cycles et étapes du parcours scolaire. Les cursus précédents étaient centrés sur le développement de l'efficience motrice (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, p. 256), mais le programme actuel vise plutôt le développement d'une pensée anticipatrice autant que réflexive chez les élèves. En ce sens, le *Programme de formation de l'école québécoise* cherche à développer, chez les apprenant·e·s, un processus de transformation critique des actions motrices de même que leur capacité à s'engager dans des situations motrices complexes et à résoudre les problèmes qui s'y rattachent. La complexité de la situation motrice repose notamment sur l'existence d'incertitudes qui stimulent la manifestation de conduites motrices originales et d'une réflexivité quant à ces conduites adaptées en fonction des contraintes environnementales et sociales.

Le programme d'éducation physique et à la santé du Québec porte sur le développement par l'élève de trois compétences disciplinaires : agir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques (compétence disciplinaire 1), interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques (compétence disciplinaire 2) et adopter un mode de vie sain et actif (compétence

disciplinaire 3). Le *Programme de formation de l'école québécoise* est fortement inspiré du cadre théorique de la praxéologie motrice de Parlebas (1999). Ainsi, la compétence disciplinaire 1 se rapporte aux situations qualifiées de psychomotrices et la compétence disciplinaire 2, aux situations qualifiées de sociomotrices. Les moyens d'action identifiés par le *Programme de formation de l'école québécoise* sont les activités technicoartistiques, les activités cycliques, les activités à action unique, les activités d'adresse et les activités rythmiques pour la compétence disciplinaire 1 ; les activités collectives en espace commun ou distinct, les activités coopératives, les activités de combat et les activités duelles pour la compétence disciplinaire 2. Ces moyens d'action offrent des situations motrices propices à des catégories de conduites motrices que le *Programme de formation de l'école québécoise* nomme « types d'actions » (locomotion, non-locomotion, manipulation, synchronisation, coordination, opposition, coopération [coopération-opposition]) et « principes d'action » (progression, circulation, récupération de l'objet, repli défensif, attaque du but adverse, etc.). Ces types d'actions et principes d'action sont les ressources à mobiliser pour le développement des compétences disciplinaires. L'enjeu de l'utilisation des activités de combat en éducation physique et à la santé réside dans la capacité de l'enseignant·e à créer une situation motrice de combat permettant le développement de la compétence disciplinaire visée. Pour ce faire, il convient de présenter succinctement les bases théoriques de la praxéologie motrice et de la gestion des incertitudes d'une tâche motrice pour mieux comprendre les éléments à considérer lorsqu'il est question de concevoir une situation motrice de combat.

3. La praxéologie motrice et de la gestion des incertitudes

La praxéologie motrice est une théorie établie par Parlebas (1999) afin de créer « une science de l'action motrice, notamment des conditions, des modes de fonctionnement et des résultats de la mise en œuvre de celle-ci » (p. 264). La praxéologie motrice fournit un cadre interprétatif pour l'étude des actions motrices qui désigne « le processus d'accomplissement des conduites motrices d'un ou plusieurs sujets agissant dans une situation motrice déterminée » p. 37). Ainsi, l'étude des actions motrices demande l'analyse des conduites motrices, c'est-à-dire « l'organisation signifiante du comportement moteur » du sujet (p. 74) et l'étude de la situation motrice comprise comme « l'ensemble des données objectives et subjectives qui caractérisent l'action motrice

d'une ou plusieurs personnes qui, dans un milieu physique donné, accomplissent une tâche motrice » (p. 337).

L'analyse d'une situation motrice suppose l'étude de sa logique interne, c'est-à-dire du « système de traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'ils entrainent dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (p. 216) et des divers rapports que le sujet entretient avec le temps, l'espace, le matériel et autrui (During et Parlebas, 2005). L'ensemble de ces relations révèle les éléments d'incertitude qui vont caractériser la situation motrice étudiée.

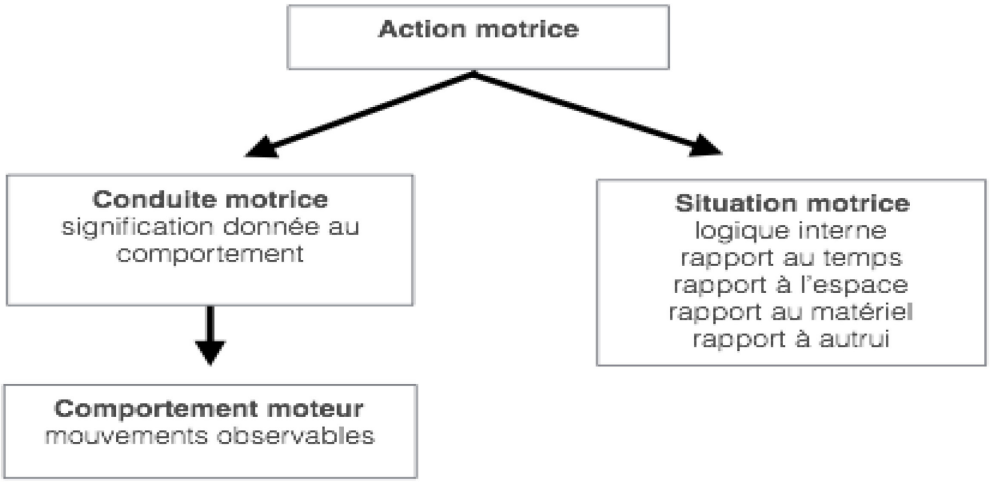


Figure 1. Objets d'étude de l'action motrice

Parlebas (1976) distingue deux grandes formes d'incertitudes : celles reliées au milieu physique et celles reliées au comportement d'autrui. Le milieu physique ainsi que le comportement d'autrui offrent une multitude de stimulus à un pratiquant lors d'une tâche motrice. Cela engendre de l'imprévisibilité quant aux actions à réaliser et demande au pratiquant de traiter l'information issue du milieu physique et du comportement d'autrui pour adapter ses actions. Parlebas (1976) aborde cette dimension informationnelle de l'action motrice et le besoin pour le participant de s'adapter à un milieu soit prédéfini, aussi qualifié de « domestique », comme dans un grand nombre de disciplines sportives (par exemple le soccer, le hockey, le judo, etc.), soit non défini et imprévisible, aussi qualifié de « sauvage », comme dans le cas des activités de plein air ou d'aventures.

L'adaptation au milieu physique se retrouve dans les situations motrices que l'on qualifie de psychomotrices. Cette adaptation aux comportements d'un autrui singulier ou pluriel demande de s'ajuster autant aux partenaires qu'aux adversaires éventuels. Pour cela, il faut décoder et comprendre leurs intentions, tout en dissimulant ses propres intentions afin de tromper l'adversaire. Ces actions de communication et de contrecommunication sont le propre des situations sociomotrices.

Famose (1985, 1986) établit une différence entre les incertitudes de nature évènementielle (ce qui va se passer), de nature temporelle (quand cela va se passer) et de nature spatiale (où cela va se passer ou se diriger). Ces trois formes d'incertitudes relèvent de la dimension de l'aménagement matériel de la tâche motrice à caractère bio-informationnelle (Famose, 1986). Pour Terrisse (1996), le savoir combattre en judo est positionné à l'articulation des savoirs déjà là (fruits de l'expérience de l'enseignant·**e** et de la construction sociohistorique du judo), des éléments de décisions (choix stratégiques possibles) nés de la relation entre enseignant·e et apprenant·e avant le combat et des éléments indécidables qui résultent de l'imprévisibilité du combat et de l'adaptation de l'apprenant·e aux comportements adverses.

Clément (1981) avait proposé d'étudier les activités de combat en se basant sur les distances de garde, en reprenant l'association faite par Parlebas (1976) entre le degré de violence des activités et la distance de garde. Sur cette base, les activités de lutte et de judo, dont la distance de garde est plus rapprochée, seraient des activités qui autorisent un degré de violence plus élevé que des activités de combat dont les distances de garde sont plus importantes, comme la boxe, l'aïkido ou encore l'escrime. Clément va plus loin en associant la distance de garde à un processus d'euphémisation de la violence et d'esthétisation des activités que l'on observe entre lutte, judo et aïkido. Parlebas (1999) a classé les sports de combat dans la catégorie des activités avec un environnement défini, sans partenaire et avec adversaire, ce qui ne reflète pas la diversité des situations motrices que l'on retrouve actuellement. Pour répondre à la nécessité d'offrir des balises afin de concevoir une situation motrice de combat en accord avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, il est nécessaire, d'une part, de faire la liste des pratiques de référence des activités de combat en tant que situations motrices de combat et les caractériser et, d'autre part, de dégager les éléments nécessaires pour caractériser les situations motrices de combat utilisables avec le programme d'éducation physique et à la santé.

4. Approche théorique pour la caractérisation des pratiques de référence en situation motrice de combat

Comme démontré ci-dessus, les activités de combat ne constituent pas une catégorie uniforme d'activités. Elles désignent plutôt plusieurs pratiques de référence qui prennent la forme de différentes situations motrices. La présentation de ces différentes situations motrices est effectuée plus bas pour compléter la classification réalisée initialement par Parlebas (1999). Pour faire des recommandations quant à l'utilisation des activités de combat en éducation physique et à la santé valables dans le contexte curriculaire québécois, des balises sont déterminées quant aux éléments constitutifs d'une situation motrice de combat : a) définition de la logique interne propre aux situations de combat et des possibilités, b) définition du rapport à l'espace, c) définition du rapport au temps, d) définition du rapport au matériel, e) définition du rapport à autrui et f) définition du rapport aux normes. Ce dernier élément est ajouté à la classification de Parlebas (1999) pour mieux décrire le cadre de valeurs et de normes qui régule la situation de combat. Il sera expliqué plus loin l'importance du cadre des valeurs et des normes dans les activités de combat comme élément fondant la « martialité » et apportant une valeur ajoutée à ces activités. Tous ces éléments permettent de caractériser et de différencier les situations de combat entre elles.

5. La diversité de situations motrices que sont les activités de combat au début du 21e siècle

Au 20e siècle, un grand nombre d'activités de combat, issues de pratiques traditionnelles ou non, ont été codifiées sur des bases diverses (Gaudin, 2009). Depuis les années 2000, avec des compétitions comme l'*Ultimate Fighting Championship* aux États-Unis ou *Pride* au Japon, il y a eu une hybridation des techniques de combat et le développement d'une nouvelle forme de spectacularisation qui ont conduit à la création des arts martiaux mixtes ou *mixed martial arts* (Garcia et Malcolm, 2010). On ne peut plus réduire les activités de combat aux seuls sports individuels représentés aux Jeux olympiques ou dans de grandes fédérations internationales. En effet, les activités de combat ne forment pas un tout homogène d'activités (Vertonghen et Theeboom, 2010). Theeboom et De Knopp (1999), par exemple, proposent une conceptualisation des différents arts martiaux asiatiques. Ils les distinguent selon qu'ils s'inscrivent dans une approche traditionnelle d'unification et de coordination du corps et de l'esprit, dans une approche d'efficacité avec pour visée de se défendre et de survivre à une agression ou dans une approche

sportive avec pour intention la recherche d'efficacité et l'amélioration des performances en contexte de compétition. Cette conceptualisation recoupe à certains égards celles offertes par Johnson et Ha (2015) ainsi que par Nakiri (2015). Pour Johnson et Ha (2015), les systèmes de combat ont été développés pour permettre à des catégories de pratiquants spécialisés comme des policiers, des militaires, des membres de services de sécurité, etc. d'assurer leur défense et, ultimement, leur survie ou celle de tierces personnes en réagissant efficacement à des agressions dans des environnements dits « sauvages », c'est-à-dire dans des situations non aménagées, telles que les espaces de la vie de tous les jours. Un environnement type pour l'autodéfense n'existe pas, car tout endroit peut devenir le théâtre d'une agression. S'appuyant sur des techniques de combat à mains nues ou avec des armes, les arts martiaux chercheraient plutôt, selon Nakiri (2015) à participer au développement personnel et global des participants, alors que les sports de combat consisteraient en des activités de compétition basées sur des techniques de combat codifiées, appliquées dans des cadres sportifs règlementés et standardisés. Les arts du combat engloberaient pour leur part les notions d'arts martiaux, de sports de combat et même celle de *budo,* soit l'art de vivre des guerriers.

Parlebas (1999) a classifié les activités de combat à caractère sportif comme activités sociomotrices sans partenaire. Toutefois, depuis plusieurs années, on remarque le développement de compétitions par équipes. Au sein des Jeux olympiques et des *World Combat Games*, par exemple, plusieurs tournois par équipes en escrime, en boxe, en lutte et dans d'autres disciplines sont mis en place. On remarque également, de façon plus marginale, l'avènement de compétitions de combat des arts martiaux mixtes par équipes, comme le *Team Fighting Championship*. En parallèle, on assiste au développement (Tuaillon Demésy, 2013) et à l'institutionnalisation (Tuaillon Demésy, 2015) de compétitions d'escrime médiévale par équipes. On remarque en outre la proposition de compétitions d'enchainements codifiés de types katas. Ces pratiques chorégraphiques individuelles éliminent le rapport à autrui et tout élément de communication ou de contrecommunication. Au contraire, les situations sociomotrices de chorégraphies collectives supposent une communication entre partenaires pour favoriser la collaboration et la synchronisation des conduites motrices. Ainsi, les activités de combat sportives peuvent donner lieu à des situations psychomotrices ou sociomotrices qui incluent tantôt un·e ou des adversaires, tantôt un·e ou des partenaires.

L'étude des caractéristiques des relations entre armes et cibles des sujets peut compléter les incertitudes évènementielles liées à l'adversaire. Ainsi, certaines disciplines utilisent des percussions, des préhensions ou des projections avec des armes naturelles (main, poing, pied) ou artificielles (bâton, couteau, sabre), selon différentes modalités.

Les situations motrices à caractère sportif ont pour logique interne d'établir la domination d'un sujet sur son adversaire par le combat. Les logiques internes des activités d'autodéfense, dans lesquelles la finalité est de préserver son intégrité face à une agression, sont différentes, car elles cherchent l'émancipation plutôt qu'une forme de domination. Dans la perspective plus traditionnelle des activités de combat et des pratiques d'enchainements codifiés, la logique interne est centrée sur l'expression motrice de combat.

6. Éléments constituant des situations motrices de combat en contexte québécois

Nous proposons de définir de façon générale la logique interne générale de toute situation motrice de combat comme :

> La mise en relation d'armes corporelles ou artificielles d'un sujet avec des cibles d'un autre sujet fictif, symbolique ou réel, soit pour établir un rapport de domination, soit pour établir un rapport d'émancipation d'un sujet par rapport à un autre sujet, soit pour favoriser l'expression motrice combattante du sujet vis-à-vis d'un sujet symbolique, fictif ou réel.

Cette conceptualisation de la logique interne des situations de combat est générale à dessein. Il appartient à l'enseignant·e de la préciser pour l'adapter à la situation motrice qu'il veut créer. Ici, une arme désigne toute partie du corps ou extension artéfact du corps du sujet qui sera utilisée pour agir sur les cibles de son opposant. On peut distinguer différents types d'armes artificielles (sabre, bâton, etc.), naturelles (partie du corps) ou mixtes (quand on peut utiliser les armes artificielles et naturelles). Les armes naturelles et artificielles sont des extensions du corps ; ne sont pas retenues ici les armes de tir, ce qui exclut les pratiques ou compétitions de type paintball, *archery dodgeball*, etc. Ainsi, une arme peut être le poing propulsé, la main qui saisit, la jambe qui fait barrage, le bras qui étrangle, la pointe ou le tranchant de la lame du sabre qui touche une cible, etc.

La cible, qui est visée par une action du sujet grâce à une arme, correspondra à toute partie ou extension artéfact du corps de l'adversaire ou à l'objet symbolisant un opposant. Il peut s'agir, par exemple, du visage que l'on cherche à percuter, de la partie du judogi que l'on s'efforce de

saisir, de l'articulation du coude que l'on cherche à contraindre, de la lame du sabre que l'on percute en vue d'accéder ensuite à l'adversaire ou encore du sac de frappes que l'on percute. Les cibles sont contraintes quand elles sont règlementées, et libres quand toutes les parties du corps peuvent être touchées. Il peut y avoir différents degrés de liberté d'action sur les cibles, mais dans un souci de simplicité, nous nous limiterons à la typologie de cibles contraintes ou libres.

La logique de domination suppose l'établissement d'un rapport de force d'un sujet sur un autre. L'émancipation suppose la suppression ou le renversement d'un rapport de force exercé par un sujet sur un autre. Les rapports de domination et d'émancipation s'inscrivent dans des situations sociomotrices (Parlebas, 1999) où la communication et la contrecommunication entre sujets permet d'atteindre l'objectif. Les situations avec des logiques de domination et d'émancipation peuvent être classées en tant que moyens d'action au sein de la compétence disciplinaire 2.

La logique d'expression motrice combattante, par la réalisation de gestes ou d'enchainements plus ou moins codifiés vis-à-vis d'un sujet (fictif, symbolique ou réel), s'inscrit dans des situations psychomotrices ou sociomotrices suivant la nature individuelle ou collective de réalisation. Dans le cadre d'une réalisation individuelle comme un enchainement codifié ou un travail au sac de frappes ou au mannequin de projection, la situation psychomotrice offre un rapport avec le matériel. Cette situation rejoint les objectifs spécifiques de la compétence disciplinaire 1 du *Programme de formation de l'école québécoise*. Dans le cadre d'une situation motrice impliquant une production collective telle qu'un enchainement codifié en équipe ou un simulacre théâtralisé de combat comme en lutte professionnelle, la situation est sociomotrice, car sa réalisation suppose une communication entre partenaires. Elle sera considérée comme une activité coopérative au sein de la compétence disciplinaire 2.

Une fois la logique interne définie, il est important de déterminer les différents rapports que peuvent entretenir les pratiquants avec les éléments de la situation de combat. En effet, les rapports du sujet au cadre normatif, à l'environnement, au temps, à l'espace et à autrui permettent de définir les formes d'incertitudes qui caractérisent cette situation. Pour cela, il faut déterminer plusieurs repères.

Préciser l'incertitude liée à l'espace exige de différencier les environnements domestiques des environnements dits sauvages. Le premier type d'environnement inclut toutes les pratiques assimilables à des sports. On y retrouve un espace qui est défini, aménagé et délimité

spatialement (par exemple, le tatami en judo, la cage en arts martiaux mixtes et le ring en boxe) selon les normes de l'institution qui régit l'activité de combat. Dans le second type d'environnement, on retrouve les activités à caractère martial ou d'autodéfense. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans le cadre de ces derniers, tout environnement (au travail, à la maison, dans la voiture) peut être un théâtre d'agression, de sorte qu'il ne peut être prédéfini.

Pour préciser l'incertitude liée au temps, il faut déterminer si la situation motrice de combat possède un temps défini ou indéfini. Dans le cas d'une situation dont le temps est défini, il faut distinguer s'il est continu (sans arrêt du chronomètre) ou discontinu (avec arrêt du chronomètre comme en boxe et en escrime).

Pour préciser le rapport au matériel, il faut établir quels artéfacts seront utilisés pour être des cibles protégeant ou représentant le sujet adverse. Il y a des cibles corporelles artificielles, telles que les plastrons de protection, les casques, etc. Ce sont des dispositifs en contact avec les cibles corporelles qui sont là pour les protéger en cas d'attaque. Il y a aussi les cibles non corporelles artificielles qui sont des dispositifs représentant des cibles sur lesquelles agir. On peut penser au sac de frappes, notamment, ou au mannequin de projection.

Pour préciser le rapport à autrui, il faut distinguer le rapport aux partenaires et le rapport à l'adversaire ou aux adversaires, comme dans le cas d'un randori en aïkido ou encore dans celui d'une situation d'autodéfense mettant en scène plusieurs agresseurs. Pour préciser l'incertitude liée aux partenaires, il faut déterminer s'il existe un rapport à un partenaire (situation d'équipe) ou non (situation individuelle). Dans le cadre d'un rapport avec partenaire, la temporalité partenariale peut être concomitante (tous les partenaires agissent en même temps) ou successive (à tour de rôle).

Pour préciser l'incertitude d'un rapport à un ou plusieurs adversaires, il faut définir les caractéristiques des armes et des cibles corporelles. On doit distinguer le type de relation arme-cible comme étant symbolique ou efficace. La relation arme-cible est considérée efficace quand il est possible de porter atteinte à l'intégrité de son adversaire. C'est le cas de la recherche du knockout ou de la frappe douloureuse à la boxe et de l'étranglement ou de la luxation articulaire en judo ou en aïkido. La relation est considérée comme symbolique quand l'arme touche ou non la cible sans chercher à porter atteinte à l'intégrité de l'adversaire. Ce sont les pratiques de touche, comme au karaté Shotokan, les immobilisations, comme en lutte et en judo ainsi que les saisies et les projections en aïkido de démonstration, qui ne cherchent qu'à obtenir le tombé de

l'adversaire. Le dernier élément proposé est la forme de relation arme-cible. Cette relation peut consister en une percussion, c'est-à-dire en la transmission d'une onde de choc par une pression plus ou moins intense et brève de l'arme sur la cible selon les exigences de la situation. Elle peut consister en une préhension lorsque l'arme saisit une des cibles de l'adversaire ou exerce une longue pression de type poussée sur l'une d'entre elles. Elle peut consister enfin en une projection lorsque le sujet agissant utilise la préhension et profite de l'énergie déployée par l'opposant·e dans son engagement vers elle·lui pour la·le déstabiliser et l'envoyer au sol. Certaines activités de combat permettent de combiner des actions de percussion, de préhension et de projection ; c'est pourquoi elles seront considérées comme mixtes.

Le rapport aux normes demande d'identifier le cadre de valeurs et de normes qui régit l'activité de combat. Il regroupe des éléments tels que les valeurs, qui définissent ce qui est bien ou mal, et les objets et sujets d'autorité, qui définissent ce qui est autorisé et interdit. Les valeurs transmises peuvent être le respect de l'autre, la recherche de la non-violence, comme en aïkido, ou l'esprit olympique. Les objets d'autorité peuvent être, par exemple, le système règlementaire d'une fédération sportive ; le code civil ou criminel lors d'une confrontation dans la rue ; la loi martiale dans le cas d'une opération militaire ; le règlement maison mis en place par un éducateur physique. Ce rapport aux normes peut prendre différentes formes : non défini, défini oralement ou défini par écrit.

7. Discussion

Sur la base des considérations présentées, il est maintenant possible de formuler des balises et d'émettre des recommandations quant à l'utilisation des activités de combat lors des cours d'éducation physique et à la santé en contexte québécois.

La définition de la logique interne opérée par l'enseignant·e demande de choisir entre une logique de domination, d'émancipation ou d'expression motrice. La logique de domination (établir un rapport de domination) est propre aux activités d'opposition qui cherchent la victoire. La logique d'émancipation, qui cherche à briser ou à renverser un rapport de domination, est plus spécifique à des activités comme l'autodéfense. La logique d'expression motrice, quant à elle, est spécifique aux activités plus chorégraphiques ou d'entrainement de la condition physique.

L'enseignant·e pourrait recourir à un système normatif défini explicitement et formalisé à l'écrit, et ne devrait pas se contenter d'un système oral et non contractualisé. Elle ou il peut

reprendre le règlement sportif d'une activité, mais sera amené·e à l'adapter. L'utilisation d'un cadre de valeurs et de normes est l'une des valeurs ajoutées des activités de combat. La sensibilisation à des valeurs quant à ce qui est bien ou mal et à ce qu'il faut faire et ne pas faire en matière de violence, d'intimidation, d'utilisation de la force physique est particulièrement importante dans ces activités. L'enseignement de ces normes et de ces valeurs est la pierre fondatrice de la martialité des activités de combat et du caractère éducatif de ces situations motrices.

Pour construire le rapport à l'espace, l'environnement nécessite d'être domestiqué, adapté et aménagé de manière à bien situer l'élève et à le protéger. Dans la construction du rapport au temps, il ne semble pas intéressant de recourir à des situations discontinues avec des temps de repos de durée déterminée et fixe. Ces caractéristiques sont des éléments destinés à prolonger la durée des situations de combat lors de matchs de boxe ou dans d'autres contextes sportifs.

Dans le cas du rapport au matériel, il semble intéressant d'utiliser des cibles non corporelles artificielles (telles que des sacs de frappes ou des mannequins de projection) avec une logique de production de conduites motrices. L'utilisation des cibles corporelles artificielles sera indiquée dans le cas de situations menées selon des logiques de domination ou d'émancipation. Les artéfacts qui offrent une extension des cibles corporelles (comme les mitaines de frappe, les ballons, les ceintures de judo, les ceintures de flag football) sont pertinents pour ne pas engager directement les cibles corporelles. Quant à elles, les cibles corporelles artificielles de protection (casque de boxe, plastron, protège-tibia) sont à éviter, surtout avec des débutants, sauf pour des casques de type escrime. Si elles participent à la protection des protagonistes lors d'une situation avec adversaire, elles contribuent aussi à créer une impression de sécurité qui peut autoriser le manque de contrôle des actions ou la réalisation d'actions avec de hauts niveaux d'engagement, ce qui peut provoquer des accidents.

Dans la construction du rapport à autrui, il semble important de ne pas utiliser des situations qui entrainent un rapport à un·e partenaire s'inscrivant dans des logiques de domination et d'émancipation. Pour le rapport à l'adversaire, il est essentiel de contraindre les armes à utiliser. L'utilisation d'armes corporelles ou artificielles ne pose aucun problème, tant qu'elles sont sécuritaires. Il faudra ganter les poings, vérifier les embouts des fleurets ou les protections en mousse des bâtons. Il convient par contre de limiter le nombre d'armes utilisables pour réduire la complexité informationnelle et technique des situations de combat (Guicherd-Callin, 2009).

Chaque cible peut être aussi contrainte en spécifiant quelle arme peut la toucher. Par exemple, on touche le ventre du poing, mais pas la tête ; les pieds peuvent toucher les jambes, mais pas le reste du corps ; on peut saisir la ceinture adverse, mais pas attraper les jambes. Quant aux types de relations arme-cible, nous recommandons de recourir soit à la percussion, soit à la préhension. Le recours à des pratiques mixtes pourrait n'être réservé qu'aux enseignant·e·s expert·e·s dans des situations qui mettent de l'avant une logique d'émancipation. Enfin, la forme de relation arme-cible doit toujours être symbolique. Aucune pratique à visée d'efficacité ne devrait être préconisée pour l'éducation physique et à la santé en situation de domination sur des cibles corporelles. Il sera possible par contre de porter des coups en percussion si on a recours à des situations avec des cibles artificielles non corporelles (sac ou mitaines).

Tableau 2
Ensemble des éléments qui permettent de définir une situation motrice de combat en contexte scolaire en fonction du niveau de maitrise de l'enseignant·e

Enseignant·e	**Novice**		**Maitrise à expertise**		
	Option 1	**Option 2**	**Option 3**	**Option 4**	**Option 5**
Logique interne					
Domination	-	X	-	-	X
Émancipation	-	-	-	X	-
Expression	X	-	X	-	-
Rapport normatif					
Indéfinies	-	-	-	-	-
Définies orales	-	-	-	-	-
Définies écrites	X	X	X	X	X
Rapport à l'espace					
Sauvage	-	-	-	-	-
Domestique	X	X	X	X	X
Rapport au temps					
Discontinu	-	-	-	-	-
Continu	X	X	X	X	X
Rapport au matériel					
Cibles (artéfacts) non corporelles	X	X	X	X	X
Cibles (artéfacts) corporelles d'extension	X	X	X	X	X
Cibles (artéfacts) corporelles de protection	-	-	-	-	-
Rapport à autrui					
Rapport au partenaire	X	-	X	-	-
	-	X	-	X	X
Rapport à l'adversaire					
Cibles corporelles					
Libres	-	-	-	-	-
Contraintes	-	X	-	X	X
Armes					
Libres	-	-	-	-	-
Contraintes	X	X	X	X	X
Naturelles	X	X	X	X	X
Artificielles	X	X	X	X	X
Mixtes	-	-	X	X	-
Types de relation arme-cible					
Percussion	X	X	X	X	X
Préhension	X	X	X	X	X
Projection	X	-	X	X	X
Mixte	-	-	X	X	-
Formes de relation arme-cible					
Symbolique	X	X	X	X	X
Effective	X	-	X	-	-

X : réalisable par l'enseignant·e dans le cadre de l'éducation physique et à la santé scolaire
- : non réalisable par l'enseignant·e dans le cadre de l'éducation physique et à la santé scolaire

L'ensemble de ces recommandations nous conduit à proposer cinq options de situations de combat (tableau 2). Les options 1 et 2 sont destinées à des enseignant·e·s qui ne maitrisent pas les activités de combat. La première option propose un travail sur des cibles artéfacts non corporelles (sac de frappes, mannequin). Dans ce cadre, ce sont des situations classiques d'entrainement ou

des enchainements codifiés en accord avec les objectifs de la compétence disciplinaire 1. Elle autorise la plupart des formes de contact et des relations effectives entre cibles artéfacts non corporelles et armes, permettant ainsi aux élèves de « lâcher leur fou ». La seconde option autorise des situations de combat avec des cibles artéfacts corporelles d'extension qui ne permettent que la percussion (cibles de frappe) ou la préhension symbolique (prise de ceinture, de veste). Cette situation rejoint l'objectif de la compétence disciplinaire 2 en agissant sur des cibles artéfacts corporelles ou des cibles corporelles. Il sera possible de proposer un ensemble de jeux de lutte ou de touche sur différentes cibles. Les trois autres options sont réservées à des enseignant·e·s qui ont une maitrise des activités de combat. La troisième s'inscrit dans une logique d'expression motrice en utilisant des cibles non corporelles mélangeant percussion, préhension et projection. La quatrième option est une situation avec une logique d'émancipation typique de l'autodéfense, qui permet d'utiliser des percussions, des préhensions et des projections d'une façon combinée. La dernière option consiste en une situation de domination qui permet une utilisation soit de la percussion, soit de la préhension/projection, en touchant des cibles corporelles de façon symbolique.

8. Conclusion

Le *Programme de formation de l'école québécoise*, publié en 2001, offre encore aujourd'hui des pistes de transformation de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Les activités de combat sont un moyen d'action identifié par le *Programme de formation de l'école québécoise*, mais l'influence des précédents programmes basés sur l'efficience motrice et le technicisme sportif se fait toujours sentir, de telle sorte que les sports collectifs et les activités duelles sportives sont toujours aussi prépondérants. Les activités de combat demeurent peu utilisées en éducation physique et à la santé et les enseignant·e·s, pas assez formé·e·s pour les enseigner. L'exposé d'un cadre conceptuel tel que celui présenté ici ainsi que les recommandations qui en découlent sont un premier pas pour remédier à ce problème. Le paysage des activités de combat a beaucoup évolué ces dernières années et la popularité de ces pratiques croît dans la société québécoise. Pour que ces activités soient utilisées de manière productive et sécuritaire en éducation physique et à la santé, il convient de créer et de proposer des situations motrices de combat permettant de développer des conduites motrices qui seront la source du développement des compétences. Ainsi, l'activité de combat sera un moyen d'action, et non seulement une

pratique sociale de référence ; une recherche de réflexivité motrice, et non une recherche unique d'efficience motrice.

ENGLISH TITLE–Combative activities as means of action for physical education in Quebec

SUMMARY–The education curriculum in Quebec authorizes physical and health educators to teach combative activities. The purpose of this text is to provide a conceptual framework and recommendations to oversee this teaching. Combative activities comprise a large number of social practices that receive several denominations and classifications. Using the motor praxeology theory, a conceptual framework specific to combative activities was developed to better characterize combat situations. These elements are necessary to formulate recommendations on the use of combative activities and the creation of a combat situation that aligns to the curriculum.

KEYWORDS–physical education, teacher education, combative activities, motor praxeology, martial arts.

TÍTULO–Las actividades de combate como medio de acción para la educación física en Québec

RESUMEN–Los programas de estudios en Québec autorizan a los maestros de educación física a enseñar actividades de combate. El objetivo de nuestro artículo es proporcionar un marco conceptual y recomendaciones para regular esta enseñanza. Las actividades de combate agrupan un gran número de prácticas sociales de referencia que son objeto de varias denominaciones y clasificaciones. Apoyándonos en la noción de praxeología motriz, elaboramos un marco conceptual específico a las actividades de combate para caracterizar mejor las situaciones motrices de combate. Estos elementos permiten formular recomendaciones sobre la utilización de las actividades de combate, así como la creación de situaciones motrices de combate, que sigan las propuestas de los programas.

PALABRAS CLAVE–educación física, formación de maestros, actividad de combate, praxeología motriz, artes marciales.

9. Références

Banks, A. (2010). Self-defense education. *Journal of physical education, recreation & dance*, *81*(6), 13-25. https://dx.doi.org/10.1080/07303084.2010.10598486

Banks, A. et Reed, J. (2003). Applying mass media to self-defense instruction in physical education. *Journal of physical education, recreation & dance, 74*(2), 41-45. https://dx.doi.org/10.1080/07303084.2003.10608378

Clément, J.-P. (1981). La force, la souplesse et l'harmonie. Étude comparée de trois sports de combat (lutte-judo-aïkido). Dans C. Pociello (dir.), *Sports et société. Approches socio-culturelles des pratiques*.-Éditions Vigot.

Colin, T., Joncheray, H. et Iteya, M. (2013). Le judo : une éducation pour faire face à l'incertain ? Le cas des compétitions sans catégories de poids pour les enfants au Japon. *STAPS, 34*, 61-70.

Desbiens, J.-F., Leriche, J., Turcotte, S., Spallanzani, C., Beaudoin, S., Karsenti, T. et Laberge, S. (2015, 30 avril-1er mai). *L'enseignement des contenus sportifs au secondaire : quels sont les besoins de formation continue des enseignants d'éducation physique ?*. Communication présentée lors du 2e colloque international en éducation, Montréal, Québec.

During, B. et Parlebas, P. (2005). Rencontre avec… Pierre Parlebas. *Carrefours de l'éducation, 20*(2), 89-96. https://dx.doi.org/10.3917/cdle.020.0089

Famose, J. P. (1985). L'habileté motrice : analyse et enseignement. *STAPS, 6*(12), 31-48.

Famose, J. P. (1986). Stratégie pédagogique, tâches motrices et traitement de l'information. Dans J. P. Famose, J. Bertsch, E. Champion et M. Durand (dir.), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive* (p. 9-21). Revue EPS.

Garcia, R. S. et Malcolm, D. (2010). Decivilizing, civilizingor informalizing? The international development of mixed martial arts. *International review for the sociology of sport, 45*(1), 39-58. https://dx.doi.org/10.1177/1012690209352392

Gaudin, B. (2009). La codification des pratiques martiales. Une approche socio-historique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 179*(4), 4-31. https://dx.doi.org/10.3917/arss.179.0004

Gomes, M., Avelar Rosa, B., Almeida, J., Figueiredo, A. et Terrisse, A. (2012). Martial arts combat sports in physical education and sport sciences degrees: comparative study of Brazil, France, Portugal and Spain. Dans S. Raimondo, C. Gutiérrez-García et M. Pérez-Gutiérrez (dir.), *Proceedings of the 1st IMACSSS international conference – game, drama, ritual in martial arts and combat sports*. International Martial Arts and Combat Sports Scientific Society.

Gouvernement du Québec (2018). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Éditeur officiel du Québec.

Groenen, H. et Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2011). Les activités de combat au sein de l'éducation physique en France depuis le XIXe siècle : entre pertinences éducatives et résistances scolaires. *STAPS, 94*(4), 103-119. https://dx.doi.org/10.3917/sta.094.0103

Guicherd-Callin, L. B. (2009). *Développement d'une échelle de mesure de la complexité de la tâche en savate boxe française.* Mémoire de maitrise. Université du Québec à Montréal.

Hébert, G. (1913). *L'éducation physique ou l'entrainement complet par la méthode naturelle. Exposé et résultats* (2e édition). Librairie Vuibert.

Johnson, J. A. et Ha, P. (2015). Elucidating pedagogical objectives for combat systems, martial arts, and combat sports. *Journal of martial arts anthropology, 15*(4), 65-74. https://dx.doi.org/10.14589/ido.15.3.8

Journal of physical education, recreation & dance. D. (2000). Should martial arts be taught in physical education classes? *Journal of physical education, recreation & dance, 71*(9), 12-14. https://dx.doi.org/10.1080/07303084.2000.10605715

Kahan, D. (2003). Combative activities in physical education. *Strategies, 16*(3), 11-13. https://dx.doi.org/10.1080/08924562.2003.10591011

Kozub, F. M. et Kozub, M. L. (2004). Teaching combative sports through tactics. *Journal of physical education, recreation & dance, 75*(8), 16-21. https://dx.doi.org/10.1080/07303084.2004.10607284

Loudcher, J.-F. (2007). A history of *savate*, *chausson* and 'French boxing' (1828-1978): a short story for a long past. *Sport in history, 27*(3), 459-486. https://dx.doi.org/10.1080/17460260701591700

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire. Gouvernement du Québec.

Nakiri, F. (2015). Concept of budo and the history and activities of the Japanese Academy of Budo. *Ido movement for culture. Journal of martial arts anthropology, 15*(1), 11-25. https://dx.doi.org/10.14589/ido.15.1.2

Parlebas, P. (1976). *Activité physique et éducation motrice*. Revue EPS.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés lexique de praxéologie motrice*. Institut national du sport et de l'éducation physique.

Potenza, G. M., Konukman, F., Yu, J.-H. et Gümüşdağ, H. (2013). Teaching self-defense to middle school students in physical education. *Journal of physical education, recreation & dance, 85*(1), 47-50. https://dx.doi.org/10.1080/07303084.2014.855581

Terrisse, A. (1996). Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du savoir combattre dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. *Revue française de pédagogie, 116*, 65-75. https://dx.doi.org/10.3406/rfp.1996.1192

Theeboom, M. et De Knop, P. (1999). Asian martial arts and approaches of instruction in physical education. *European journal of physical education, 4*(2), 146-161. https://dx.doi.org/10.1080/1740898990040204

Touboul, A., Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques, 12*, 47-63.

Tuaillon Demésy, A. (2013). Faire revivre les duels des XV^{e} et XVI^{e} siècles : la place des arts martiaux historiques européens dans l'évolution de l'offre de loisirs. *STAPS, 101*(3), 119-134. https://dx.doi.org/10.3917/sta.101.0119

Tuaillon Demésy, A. (2015). Les re-créations de gestes martiaux : évolution et transformations des arts martiaux historiques européens. *STAPS, 107*(1), 33-44. https://dx.doi.org/10.3917/sta.107.0033

Vertonghen, J. et Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of sports science and medicine, 9*, 528-537.

Vít, M. et Reguli, Z. (2015). *The role of combatives teaching in physical education*. Masaryk University.

Winkle, J. M. et Ozmun, J. C. (2003). Martial arts: an exciting addition to the physical education curriculum. *Journal of physical education, recreation & dance, 74*(4), 29-35. https://dx.doi.org/1080/07303084.2003.10609199

Correspondance

lilian.guicherd-callin@usherbrooke.ca
jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca

Contribution des auteurs

Lilian Bernard Guicherd-Callin : 50 %
Jean-François Desbiens : 50 %

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Texte reçu le : 2 mars 2018
Version finale reçue le : 1er mai 2019
Accepté le : 3 mai 2019