



Une intégration de la philosophie et de la pratique du Tai Ji Quan dans les curricula universitaires en France pour la prévention du stress et l'amélioration du bien-être des étudiants

Rong Xu

► To cite this version:

Rong Xu. Une intégration de la philosophie et de la pratique du Tai Ji Quan dans les curricula universitaires en France pour la prévention du stress et l'amélioration du bien-être des étudiants. Education. Université de Limoges, 2018. Français. NNT : 2018LIMO0029 . tel-01859127

HAL Id: tel-01859127

<https://theses.hal.science/tel-01859127>

Submitted on 21 Aug 2018

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

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

Université de Limoges

ED 612 - Humanités

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Equipe de recherche Francophonie Education Diversité

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Discipline / Spécialité : sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par
Rong XU

Le 22 juin 2018

**Une intégration de la philosophie et de la pratique du Tai Ji Quan
dans les curricula universitaires en France pour la prévention du
stress et l'amélioration du bien-être des étudiants**

Thèse dirigée par Dominique GAY-SYLVESTRE
Codirigée par Jean Elie LARRIEUX

JURY :

Président du jury

Jean-Pierre LEVET, PU émérite en lettres classiques, Université de Limoges

Rapporteurs

Jacques MIKULOVIC, PU en sciences de l'éducation, Directeur ESPE de Bordeaux

Hélène HAGÈGE, MCF HDR en sciences de l'éducation, Faculté d'Éducation,
Université de Montpellier

Examineurs

Philippe LESTAGE, MCF en psychologie, ESPE de Limoges

Jean-Elie LARRIEUX, PU en sciences de l'éducation, Président de l'Institut
universitaire des sciences de l'éducation, Haïti, Co-Directeur

Dominique GAY-SYLVESTRE, PU en civilisation hispano-américaine, Faculté des
Lettres et des Sciences Humaines, Université de Limoges, Directrice



À ma fille Lyne.



Je cherche la Grande Education.

Constantin Fotinas



Remerciements

Je n'aurais jamais pu accomplir cette thèse sans le soutien et l'aide d'un grand nombre de personnes.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude à Madame Dominique GAY-SYLVESTRE, ma directrice de thèse, pour la confiance et le soutien qu'elle m'a accordés. J'aimerais également remercier mon co-directeur, Monsieur Jean-Elie LARRIEUX, de me guider dans le monde du « curriculum » en éducation, un domaine nouveau mais riche pour moi, qui me permet d'articuler enfin ma passion avec la recherche que j'effectue. J'aimerais lui faire savoir que la distance n'est qu'une illusion. Bien qu'il soit en Haïti, sa personnalité et ses enseignements m'ont influencée et accompagnée de près tout au long de mon travail. Je voudrais aussi remercier Monsieur Claude FILTEAU, Monsieur Jean-Pierre LEVET, pour m'avoir aidée à orienter le sujet de thèse au début de mon travail. Ma reconnaissance s'adresse également à Madame Hélène HAGÈGE, Monsieur Jacques MIKULOVIC d'avoir accepté être les rapporteurs.

Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans l'aide de Monsieur Philippe LESTAGE. Depuis notre rencontre, il m'a fait connaître des outils en psychologie, m'a appris comment construire un protocole rigoureux de recherche, m'a aidée à améliorer mon plan de thèse, m'a donné des conseils précieux. De surcroît, il m'a dévoilé les qualités essentielles en recherche : la curiosité, la passion, la persévérance, la rigueur, l'esprit ouvert, ainsi que l'esprit critique.

J'adresse aussi mes remerciements à Madame Valérie LEGROS, pour sa relecture et ses nombreux conseils très pertinents dans le domaine des sciences de l'éducation ; merci à Madame Éliane PAUTAL, pour partager avec moi ses riches expériences et ses suggestions sur la méthode de l'entretien qu'elle utilisait dans son travail de thèse.

Il m'est impossible d'oublier les membres du SUAPS, Monsieur Pascal LEBRAUD, Madame Mylène GÉRALD, Monsieur Bruno MARTIN et Madame Nadège CAMPISTRO, pour leur soutien et leur confiance au moment de nous accorder des créneaux pour effectuer la recherche, et pour m'avoir chargée d'un enseignement vacataire de Tai Ji Quan depuis 2011, ce qui me permet d'associer ma recherche avec la pratique réelle de l'enseignement, et d'approcher le terrain de la recherche.

Que tous les membres de FRED trouvent ici l'expression de ma gratitude. Grâce à ce laboratoire interdisciplinaire et accueillant, j'ai pu progresser et me perfectionner dans la



réflexion et dans la méthodologie de la recherche, notamment à travers de nombreux échanges pendant les Journées des Doctorants.

Je remercie très sincèrement le personnel de la Bibliothèque Universitaire de Limoges, en particulier Madame Christine BÉASSE et Monsieur Frédéric PIRAULT, pour leur patience et le temps consacré à m'aider à résoudre les problèmes informatiques lors de la rédaction de la thèse.

Ensuite, j'exprime toute ma reconnaissance à Sabine LELANDAIS, Marie VILLEMONTAIL, Anne-Josée VAN BARREN, Danielle ROUSSET, Virginie DELUCHAT, Christophe FRUGIER, Marc et Odile SAUTIVET, pour leurs relectures et leurs soutiens pendant mes études.

Je sais tout particulièrement gré à Laurence BRONNER et Denise RIGONDEAUD, pour l'intérêt qu'elles portent au Tai Ji Quan, ainsi que pour leur bienveillance et leur sollicitude.

Une pensée chaleureuse va également à tous ceux qui ont participé à notre recherche en 2012 et en 2013. Sans leur participation sérieuse et assidue, nous n'aurions jamais pu collecter des données aussi riches et encourageantes.

Mes remerciements vont aussi à tous mes amis, à mes élèves de Tai Ji, à mes confrères et aux adhérents de l'Institut Français de Tai Ji Zhang Dongwu, ainsi qu'à ses antennes en Corrèze, en Eure-et-Loir, dans le Lot, en Haute-Vienne, et à Bordeaux ; merci à l'Institut de recherche et de pratique du Tai Ji Dongwu, ainsi qu'à ses nombreuses antennes en Chine. La chance de travailler avec eux dans ma vie professionnelle m'a donné de la confiance et offert de riches expériences pour effectuer ma thèse.

J'adresse tout particulièrement ma gratitude à Monsieur ZHANG Dongwu, mon maître de Tai Ji Quan style Chen, qui me guide étape par étape dans la découverte des essences de cette pratique traditionnelle et m'encourage à partager ses bienfaits dans le monde entier. Je tiens à remercier également Monsieur XIONG Chunjin, sinologue et éducateur chinois, qui m'éclaire concernant la pensée antique du Tao et son application dans l'éducation.

Mille remerciements vont à ma famille : mes parents, mes beaux-parents, mon mari et ma fille. Sans leur compréhension, leurs soutiens indéfectibles, leurs encouragements et leur amour profond, je n'aurais jamais pu être ce que je suis devenue !

Enfin, j'adresse ma sincère reconnaissance aux anciens sages chinois, aux anciens maîtres du Tai Ji Quan, pour leur grand amour sans frontière, sans limite de temps, pour leur

transmission de richesses de génération en génération, pour nous laisser des pistes précieuses à chercher, à découvrir, et à approfondir. Merci aux chercheurs, tels que Constantin FOTINAS, qui se consacre à l'étude de la philosophie orientale dans le monde de l'éducation occidentale. Je marche sur les pavés qu'ils ont répandus. Je ne me sens jamais seule.





Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>





Sommaire

Introduction générale	25
Partie I. Contexte de l'enseignement supérieur français en lien avec le stress et le bien-être des étudiants	33
Chapitre I.1. Définitions du stress et du bien-être dans les champs de la psychologie de la santé et de la psychologie positive	35
Chapitre I.2. Les concepts de santé dans le champ éducatif	47
Chapitre I.3. Développement du bien-être des étudiants dans l'enseignement supérieur français	63
Chapitre I.4. Facteurs liés au stress et au manque de bien-être des étudiants	80
Chapitre I.5. Recherche sur les bienfaits du Tai Ji Quan et son curriculum dans l'enseignement supérieur	94
Partie II. Source théorique et la pratique du Tai Ji Quan	121
Chapitre II.1. Source théorique	123
Chapitre II.2. La pratique du Tai Ji Quan	125
Partie III. Recherche appliquée sur le terrain : Tai Ji Quan et <i>mindfulness</i> 2012, 2013	129
Chapitre III.1. Cadre général de la recherche	131
Chapitre III.2. Méthode et résultats de la recherche expérimentale : Tai Ji Quan/ <i>mindfulness</i> 2012	145
Chapitre III.3. Méthode et résultats des entretiens avec les étudiants : Tai Ji Quan 2013	185
Chapitre III.4. Perspective de développement du curriculum de Tai Ji Quan	285
Conclusion générale	313
Références bibliographiques	317





Table des illustrations

Figure 1. Les divers indicateurs de la qualité de vie, décrivant tout ce qu'est une vie satisfaisante.	37
Figure 2. Processus physiologique du stress de Hans Selye	39
Figure 3. Modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman: la double évaluation.....	42
Figure 4. Répondre au stress au lieu d'y réagir	44
Figure 5. Modèle de Henri Laborit : action/inhibition de l'action.....	46
Figure 6. Utilisation des équipements ou services proposés par l'établissement	78
Figure 7. Fragilités psychologiques des étudiants selon la filière d'études.....	85
Figure 8. Effet d'engrenages: la relation d'orientation entre la société, l'enseignement supérieur et l'individu.....	91
Figure 9. Effet d'engrenage sur le stress	92
Figure 10. Le plan de construction des données	139





Table des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des participants	148
Tableau 2. Plan d'analyse de la variance mixte à deux facteurs	152
Tableau 3. Evaluation du stage de Tai Ji Quan 2012	164
Tableau 4. Evaluation des effets du stage de Tai Ji Quan 2012 et comparaison avec le groupe témoin	165
Tableau 5. Plan expérimental complet.....	165
Tableau 6. Bénéfices (pré/post/suivi à 2 mois) retirés des stages de Tai Chi Chuan et de méditation <i>mindfulness</i> par les étudiants	169
Tableau 7. Temps quotidien de pratique.....	175
Tableau 8. Corrélation avec les bénéfices obtenus	176
Tableau 9. Question générale finale	176
Tableau 10. Profils des interviewés	187
Tableau 11. Guide d'entretien	191
Tableau 12. Analyse des entretiens.....	198
Tableau 13. Le concept de besoin chez Lapointe.....	200
Tableau 14. Analyse de besoins : modèle général chez Lapointe.....	200
Tableau 15. Ressenti de la situation réelle des interviewés	209
Tableau 16. Analyse des besoins des étudiants.....	216
Tableau 17. Résumé des bienfaits apportés aux interviewés.....	233
Tableau 18. Résumé des difficultés rencontrées pendant l'apprentissage et remédiation ..	251
Tableau 19. Résumé des effets du stage du Tai Ji Quan évoqués par les interviewés.....	260
Tableau 20. Bienfaits mentionnés dans les témoignages écrits et les six entretiens	267
Tableau 21. Evaluation du programme (dix témoignages écrits et six entretiens).....	271
Tableau 22. Difficultés rencontrées et remédiations (données écrites et entretiens)	273
Tableau 23. Résumé des compétences développées lors de la pratique du Tai Ji Quan ...	280





Liste des sigles utilisés

AERES : Agence d'Évaluation de la Recherche de l'Enseignement Supérieur

AFRAPS : Association Francophone de Recherche sur les Activités physiques et Sportives

ANR : Agence Nationale de la Recherche

APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques

ARWU : Academic Ranking of World Universities

AVC : Accidents Vasculaires Cérébraux

BAPU : Bureau d'Aide Psychologique Universitaire

BIT : Bureau International du Travail

CNKI : China National Knowledge Infrastructure

CPGE : Classes préparatoires aux Grandes Écoles

CPS : Compétences Psychosociales

CPU : Conférence des Présidents d'Université

CROUS : Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Sociales

CWTS : Centre d'Étude des Sciences et Technologies de l'Université de Leiden

DSM: Diagnostical and Statistical Manuel of Mental Disorders

ECN : Épreuves Classantes Nationales

emeVia : Réseau National des Mutuelles Étudiantes de Proximité

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation du Limousin

FAGE : Fédération des Associations Générales Étudiantes

FMI : Freiburg Mindfulness Inventory

FNESI : Fédération Nationale des Étudiants en Soins Infirmiers

FP : Formation Personnelle

FPC : Formation Professionnelle Continue

FQ : Formation Qualifiante



FRED : Éducation et Diversité en Espaces Francophones

GHQ : General Health Questionnaire

GNDS : Groupement National des Directeurs de SUAPS

HAD : Hospital Anxiety and Depression Scale

HEEACT: Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Tai wan

HMS : Harvard Medical School

IASP : Association Internationale d'Étude de la Douleur

IATOSS : Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Social et de Santé

INRS : Institut national de Recherche et de Sécurité

IREPS : Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LMDE : La Mutuelle des Étudiants

MBCT : Mindfulness-Based Cognitive Therapy

MBIs : Mindfulness-Based Interventions

MBSR : Mindfulness-Based Stress Reduction

MGEL : Mutuelle Générale des Étudiants de l'Est

MOC : Méthode Ouverte de Coordination

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

OIT : Organisation Internationale du Travail

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONS : Observatoire National du Suicide

OVE : Observatoire National de la Vie Étudiante

PACES : Première Année Commune des Études de Santé



PLF : Projet de Loi de Finances

PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

PSS : Perceived Stress Scale

SGA : Syndrome Général d'Adaptation

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SIUMPPS : Service Interuniversitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé

SMEREB : Société Mutualiste des Étudiants de la Région Bourgogne et France-Comté en Bourgogne-France-Comté

SMEREP : Société Mutualiste des Étudiants de la Région Parisienne

STS : Section de Technicien Supérieur

SUAPS : Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives

SUMPPS : Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé

SWLS : Satisfaction With Life Scale

UNEF : Union Nationale des Étudiants de France

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

USEM : Union Nationale des Mutuelles Étudiantes Régionales

WBQ : Well-Being Questionnaire

WHO : World Health Organization



Avant-propos

D'origine chinoise, et influencée par ma famille, je me suis toujours beaucoup intéressée à l'antique pensée chinoise dans laquelle l'Univers, l'être humain et toute la Nature devraient composer une entité harmonieuse. Pour cette raison, de nombreuses pratiques traditionnelles se sont créées et développées avec pour objectif le développement personnel, ainsi que le maintien d'un équilibre entre soi et son environnement, l'être humain et le monde entier. Le Tai Ji Quan (ou Tai Chi Chuan) est une des pratiques qui nous transmet la richesse de la pensée traditionnelle chinoise.

J'ai été formée en Chine à ZhengZhou par le Maître Zhang Dongwu, grand expert du Tai Ji Quan style Chen, et je pratique cet art martial traditionnel quotidiennement depuis quinze ans. 5^e Duan des arts martiaux chinois, j'ai obtenu la première place à la Compétition internationale de Tai Ji Quan en 2009 à Jiao Zuo, délivrée par l'Administration générale du sport en Chine. Actuellement, et depuis plusieurs années, j'enseigne le Tai Ji Quan en France.

Grâce à ma pratique personnelle et mon expérience professionnelle en France, face à une société où le stress et les problèmes de santé physique, et psychologique, émergent de plus en plus, je pense être de mon devoir de réfléchir et de travailler sur un sujet qui puisse créer une passerelle entre la pratique de cet art traditionnel chinois, sa philosophie et le monde éducatif occidental, afin de favoriser le bien-être de ses apprenants.

Soutenue par cette motivation, et une aide précieuse autour de moi, je me suis engagée dans cette recherche.

Je combine les règles scientifiques avec ma pratique et mon enseignement. En tant que chercheur, j'apprends la logique, la rigueur, l'impartialité que demande la recherche. En tant que pratiquante, je progresse sur le développement de l'intuition, de la souplesse, de la prise de conscience de soi, de l'attention à chaque élève dans cette pratique et dans l'enseignement. Ces deux rôles, comme le Yin et le Yang, sont inséparables, interactifs et évoluent constamment en spirale. La recherche me permet de mieux réfléchir en profondeur à ma pratique personnelle et à mon enseignement, et ces derniers éclairent ma recherche dans une voie juste. En même temps, les règles scientifiques et mon expérience personnelle se vérifient, se confirment, se corrigent et s'améliorent tout au long de mon travail.

Comme avec le concept du Tai Ji, représenté par le Yin et le Yang, ces deux éléments inséparables qui créent un tout uni, équilibré, dynamique et interdépendant, je rencontre



également ces deux éléments omniprésents dans notre travail. Mais, concernant le sujet de ma recherche, il me faut trouver la cohérence entre la croyance et la science, la pensée et la pratique, la tradition et la modernité, l'Orient et l'Occident.

S'agissant de l'orientation de l'éducation, il me paraît judicieux d'introduire le concept d'« harmonie » entre l'individu et son environnement, l'acquisition des savoirs et le retour au fond de soi, l'intuition et la raison, le visible et l'invisible, l'éducation utilitaire et l'éducation en profondeur, prendre et éliminer...

En ce qui concerne le bien-être des étudiants, il est important de développer une formation du Tai Ji Quan qui associe la pratique physique et la pratique mentale, la lenteur et la rapidité, l'apprentissage lors de la formation et l'application dans la vie quotidienne, les bénéfices pour les personnes et les valeurs sociales.

Dans la méthodologie de recherche, il est essentiel d'articuler l'observation et la pratique, la recherche documentaire et l'application sur le terrain, la méthode quantitative et la méthode qualitative, la démarche hypothético-déductive et la démarche inductive exploratoire, des données métriques et des données non métriques...

Au lieu d'être considérés comme une dualité séparée, ces éléments établiront des relations étroites, complémentaires et interdépendantes, provenant d'« Un » tout éducatif qui devrait favoriser le bien-être de chaque individu.



Introduction générale

1. État des lieux : stress et problèmes de santé des étudiants en France

Le stress des étudiants et l'hypothèse centrale de notre thèse

À notre époque moderne, de nombreuses sources de stress affectent la vie quotidienne, pouvant générer des difficultés sur le plan de la santé à la fois physique et mentale. Ainsi, la notion de stress introduite par Hans Selye en 1936 renvoie-t-elle à trois phases de réaction consécutives : la « réaction d'alarme », la « phase de résistance » et la « phase d'épuisement » (Beer, 1977, p. 135-140). Dans son apport, il distingue le stress positif et le stress négatif. Dans la phase II, le stress peut être positif. Il nous aide à réagir, à faire face à des nouvelles situations et à retrouver un nouvel équilibre. Cependant, le stress trop prolongé ou trop fort génère des problèmes de santé et devient un stress négatif, pathologique. C'est la phase III d'épuisement de son modèle (voir chapitre I.1). Il a été montré que le stress chronique présente des impacts négatifs sur la santé physique et mentale, tout en affectant le fonctionnement cognitif (Juster, McEwen, & Lupien, 2010).

La population étudiante en France est particulièrement exposée à des risques de stress aigu, voire pathologique, relevant de la phase III de Hans Selye et ce en raison de nombreux facteurs de stress tels que la précarité, un rythme universitaire déséquilibré, un programme d'études insatisfaisant, le stress des examens, des relations personnelles difficiles, etc. (voir I.4.2. Diversité de facteur de stress).

En 2015, les résultats de la 9^{ème} enquête nationale de l'emeVia¹ montrent que 39,4 % des étudiants gèrent mal leur stress (emeVia, 2015, p.7). Ce chiffre a largement augmenté par rapport aux années précédentes : ils étaient de 33 % en 1999 (MGEL, 2009, p. 32), de 35,4 % en 2005 (Ibid.), de 35,4 % en 2009 (Ibid.), de 37,5 % en 2011 (MGEL, 2011, p. 28) et de 37,5 % en 2013 (emeVia, 2013, p. 11). Plus grave encore, en 2015, « 52,3 % des étudiants qui gèrent mal leur stress ne trouvent personne à qui parler en cas de problème personnel » (emeVia, 2015a, p. 10). Cette dégradation dans la gestion du stress chez les étudiants ne montre aucun signe d'amélioration. En 2016, une enquête « *Conditions de vie des étudiants 2016* » conduite par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) conclut que de

¹ Précédemment, l'Union nationale des mutuelles étudiants régionales (U.S.E.M.). Le nom a été changé en emeVia depuis le 8 mars 2012. Il rassemble plusieurs mutuelles étudiantes de proximité présentes partout en France, publie tous les deux ans une enquête santé réalisée auprès d'un échantillon à partir de 44269 étudiants, sélectionnés de manière aléatoire.

nombreuses « fragilités psychologiques » affectent les étudiants : épuisement (60,8 %), stress (59,4 %), problèmes de sommeil (45,4 %), déprime (31,9 %), solitude/isolément (28,4 %), « rien de tout cela » (15,9 %) – réponses portant sur la dernière semaine vécue par les étudiants – (Belghith, Ferry, Patros, & Tenret, 2017b, p. 21). Face à ces difficultés de santé mentale, en 2017 l'enquête de la Société Mutualiste des Étudiants de la Région Parisienne (SMEREP) révèle que près d'un étudiant sur dix est concerné par la prise d'antidépresseurs, d'anxiolytiques ou de médicaments contre le stress (SMEREP, 2017).

Pour autant, une étude de Lassare, Giron et Paty, portant sur le « Stress des étudiants et réussite universitaire », entreprise sur 98 étudiants de la région parisienne et publiée en 2003, pondère les effets négatifs du stress. Même s'il constitue généralement un facteur prédictif de l'échec des étudiants, il n'est pas forcément incompatible avec la réussite de certains :

Les résultats montre qu'un stress résiduel concernant les études touche en fin d'année 47,3 % de notre échantillon et que l'intensité de ce stress est un des facteurs prédictifs de l'échec. Mais le sentiment d'être débordé et un niveau d'anxiété supérieur aux normes sont caractéristiques de l'ensemble de la population, y compris de ceux qui réussissent. (Lassarre, Giron, & Paty, 2003)

Le stress ressenti par les étudiants peut donc avoir des conséquences tout à fait positives (stress positif), relevant de la phase II développée par Hans Selye, ainsi que le soulignent Lassare, Giron et Paty dans la citation précédemment évoquée. Ces trois chercheurs mobilisent le modèle théorique du stress de Lazarus et Folkman, qui nous sert également de référence dans notre thèse et que nous décrirons plus en détail au début du 1^{er} chapitre.

Selon Lazarus et Folkman, face à un facteur de stress, un *stresseur*, l'individu perçoit une menace ; il s'agit de « l'évaluation primaire » du stress perçu. Puis, immédiatement, survient une deuxième évaluation, dans laquelle il effectue un bilan entre cette menace et les ressources dont il dispose pour y faire face (« stratégies d'adaptation », « *coping* » en anglais) ; c'est « l'évaluation secondaire » que le sujet accomplit selon une transaction individu/environnement qui consiste en une interprétation cognitive et émotionnelle, évaluative, de la situation. Si l'individu estime, à tort ou à raison, que ses capacités et ses compétences ne sont pas à la hauteur des exigences de la situation, alors il stresse. Sinon, parvenant à faire face, il peut contrôler la situation (« contrôle perçu ») et ne manifeste pas de réaction de stress. Une même situation peut ainsi constituer un épisode de stress pour certains et pas pour d'autres. L'évaluation secondaire d'une situation stressante par l'individu sert

alors de fondement pour ses stratégies d'action (*coping*), en vue du contrôle de la situation. Comme le mentionnent Lassare, Giron et Paty, le *coping* (faire face) peut prendre des formes diverses : l'étudiant se modifie, il s'adapte à la situation (arriver à se concentrer dans un amphithéâtre bondé, se faire de nouveaux amis, etc.) et il modifie son environnement, il l'ajuste (se faire passer les cours, trouver un job, etc.). Dans ces conditions, le stress peut avoir des conséquences tout à fait positives ; à condition que l'évaluation secondaire soit entreprise dans les meilleures conditions. C'est ici que peuvent intervenir la pratique du Tai Ji Quan et celle de la méditation dite de « pleine conscience » (« *mindfulness* ») de Philippe Lestage², avec lequel nous avons conduit notre recherche.

Telle est l'« hypothèse centrale » de notre thèse : en améliorant leur équilibre physique et mental tout en augmentant leur niveau de conscience par la pratique du Tai Ji Quan, les étudiants optimisent l'effectuation de l'évaluation secondaire : face aux facteurs ou situations de stress, ils peuvent envisager plus sereinement une série élargie d'options de passage à l'action (*coping*), changer pour le mieux la situation, avec la meilleure flexibilité. Ce qui leur procurera les meilleurs bénéfices sur les plans de la santé physique et mentale.

Cette élévation du niveau de conscience pour optimiser l'évaluation secondaire (au sens de Lazarus) est l'un des fondements du programme de *mindfulness* (pleine conscience) pour la réduction du stress (*Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR*) mis en place par Jon Kabat-Zinn dans les années 1980 à l'Université du Massachusetts, ainsi que nous le détaillerons au chapitre I.1. L'élévation du niveau de conscience générée par la pratique du Tai Ji Quan doit faciliter pareillement, selon notre hypothèse, l'optimisation de l'évaluation secondaire.

A cette dynamique d'élévation du niveau de conscience générée par la pratique du Tai Ji Quan vont s'ajouter quelques principales « variables de situations » que Lassare, Giron et Paty voient intervenir dans l'évaluation secondaire engagée par les étudiants. Ces « variables de

² Philippe Lestage pratique la méditation bouddhique depuis une vingtaine d'années dans la lignée tibétaine Kagyupa introduite en France par Lama Guendune Rinpoché. Il a suivi vingt semaines d'enseignement sur la philosophie bouddhique et les applications de la méditation en psychothérapie (Paris), des stages MBCT (Crêt-Bérard, Suisse), MBSR (ADM, France), des conférences de Kabat-Zinn, des retraites de pleine conscience au Village des Pruniers de Thich Nhat Hanh et dans des centres Kagyupa. Maître de conférences en psychologie de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation du Limousin (ESPE), rattaché au laboratoire Éducation et Diversité en espaces francophones FrED (EA 6311) de l'Université de Limoges, membre de l'Association Française de Thérapie Comportementale et Cognitive, il intègre la thérapie basée sur la pleine conscience dans son activité clinique TCC.



situations » sont d'ordre socio-économique, pédagogique et psychologique ; telles que la taille de la ville de l'étudiant, le type d'étude, l'année d'étude, les sports pratiqués, les sorties sociales et culturelles, les loisirs, la télévision, les bourses, les jobs, les moyens de transport, etc. :

Le stress entraîne des évolutions de comportement tant dans la vie personnelle, dans la vie sociale (Kaplan, 1996) que dans la façon de travailler. Pour les étudiants, ces évolutions participent à un processus d'autonomisation affective et économique (socialisation) et à une adaptation au travail universitaire (apprentissage). En ce sens le stress peut avoir des conséquences tout à fait positives.

Notre objectif est donc d'examiner l'impact des variables de situation sur le processus transactionnel, l'évolution de ce processus et du stress qu'il génère au cours de l'année et enfin ses effets sur la réussite. Nous avons étudié les liens entre les variables socio-économiques, pédagogiques et psychologiques et leur évolution au cours d'une année universitaire. Enfin nous avons évalué leur impact sur la réussite universitaire. (Lassarre et al., 2003)

Pour ce qui nous concerne, sans négliger du tout le rôle de ces « variables de situation » – mises en évidence par Lassare, Giron et Paty – sur l'évaluation secondaire, nous faisons l'hypothèse que la pratique du Tai Ji Quan va largement en optimiser l'effectuation, et produire ainsi les meilleurs bénéfices en matière de santé à la fois physique et mentale.

2. Le Tai Ji Quan (également écrit Tai Chi Chuan en langue française) et la problématique générale de notre thèse

Dans la pensée antique chinoise, fondée sur la philosophie du Tao, la santé et le bien-être sont le résultat d'un équilibre entre le corps et l'esprit, l'individu et son environnement. L'univers est considéré comme une vaste entité indissociable où chaque être a une fonction liée harmonieusement à l'ensemble. Le but de l'éducation est de guider les gens vers un équilibre du développement physique, mental et de l'esprit, s'accordant en même temps avec la loi de la Nature et la voie du Tao.

Le Tai Ji, qui s'écrit également Tai Chi, est une des notions essentielles de la pensée antique chinoise. Cette notion, traduite littéralement en français par « Faîte Suprême », renvoie à l'image de la poutre faîtière qui soutient la toiture et dont la matière primordiale recèle les deux entités fondamentales, opposées et complémentaires, du Yin et du Yang. Il illustre la loi

de l'Univers et de la vie par un grand système d'équilibre, consistant en cycles en perpétuels changements.

Constantin Fotinas, Professeur de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a interprété la pensée du Tao dans l'éducation. D'après lui, le Tao de l'éducation est « la Grande Éducation » qui se compose de « l'éducation utilitaire » et de « l'éducation des profondeurs ». La première nous apprend le monde extérieur ; la deuxième nous guide vers un retour au plus profond de soi (Fotinas, 1991).

Le Tai Ji Quan est un art martial basé sur cette pensée antique. C'est une pratique permettant non seulement de se défendre face à une agression, mais aussi de se maintenir en bonne santé physique et mentale, et de nourrir son esprit.

Aujourd'hui, cette pratique traditionnelle chinoise est devenue très populaire dans le monde entier grâce à sa riche philosophie et ses bienfaits. De nombreuses recherches ont été conduites par la communauté scientifique chinoise et occidentale pour évaluer ses bienfaits dans de nombreux domaines liés à la santé physique, psychologique et à l'éducation.

Sur la base du constat portant sur le stress et les problèmes de santé physique et mentale décrit précédemment, il nous paraît judicieux de formuler la **problématique générale de notre thèse** en ces termes :

La dimension de l'épanouissement intérieur et du développement de l'être, prise en compte dans la philosophie et la pratique du Tai Ji Quan, pourrait-elle être fructueusement introduite dans les curricula universitaires en France, comme une méthode d'éducation novatrice, afin de favoriser la gestion du stress, la réduction des difficultés de santé physique et mentale des étudiants et, au-delà, améliorer leur bien-être – selon la perspective de la « santé mentale positive » que nous allons décrire dans le prochain chapitre (chapitre I.1).

3. Démarche et objectif de notre recherche

Notre proposition d'intégrer un curriculum du Tai Ji Quan dans le système universitaire français pour la réduction du stress et l'amélioration du bien-être des étudiants nécessite non seulement une recherche documentaire mais aussi une recherche empirique. Il est important d'exploiter la source théorique du Tai Ji Quan, sa contribution à notre vie et à l'éducation actuelle, d'étudier les fondements de cette pratique et d'analyser les avantages et les



inconvenients de formations similaires existantes, afin de réfléchir à la création d'un curriculum de Tai Ji Quan dans le système universitaire français.

D'autre part, il nous est apparu important également de mettre en place une recherche sur le terrain, permettant de vérifier notre « hypothèse centrale » (Introduction Générale 1.), permettant aussi d'analyser les besoins des apprentissages, d'évaluer le programme et la valeur de la formation afin de nous permettre de développer un curriculum du Tai Ji Quan (Tai Chi Chuan) au sein de l'université en France. Celui-ci conserverait l'essence de cet art et revêtirait une forme moderne cohérente avec les besoins des étudiants.

Les objectifs de notre recherche sont : (1) d'évaluer quels effets cette formation pourrait procurer en matière de réduction du stress et d'amélioration du bien-être des étudiants, et (2) de développer la perspective de construction d'un curriculum du Tai Ji Quan dans le système universitaire en France.

Ce double objectif nécessite la mise en place de méthodes, d'une part déductive et expérimentale, et d'autre part inductive et exploratoire. C'est la raison pour laquelle notre travail mobilise une méthode à la fois quantitative et qualitative.

A cet effet, notre démarche de recherche s'est déroulée en deux temps :

En 2012, dans le cadre d'une recherche commune avec monsieur Philippe Lestage, maître de conférence en psychologie de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation du Limousin (ESPE), nous avons mis en place une étude quantitative portant sur 11 étudiants d'un groupe expérimental et 12 étudiants d'un groupe témoin (étude contrôlée non randomisée) s'engageant dans un stage de Tai Ji Quan. L'étude a exploré l'acquisition des bénéfices acquis par les étudiants à l'issue de ce stage de Tai Ji, comparativement aux bénéfices d'un stage de *mindfulness*, sur les deux versants des « difficultés de santé mentale » et de la « santé mentale positive ».

Pour conduire les mesures, nous avons choisi huit échelles développées et validées en psychologie de la santé : quatre échelles relatives aux « difficultés de santé mentale » : questionnaire général de santé (GHQ-28), échelle de stress perçu (PSS-14), double échelle HAD anxiété/dépression ; et quatre échelles relatives à la « santé mentale positive » : échelle d'auto-efficacité, échelle de satisfaction de vie (SWLS), échelle de bien-être (W-BQ12), questionnaire de *mindfulness* (FMI-14).

Les huit échelles de psychologie ont été passées en même temps par les deux groupes avant le stage et après le stage, puis à nouveau deux mois plus tard par le groupe expérimental.

À la fin du stage, une « question finale » a été proposée à chaque étudiant. Ils étaient invités à répondre de façon anonyme par une évaluation sur une échelle de 0 à 10 à la question : « À quel point le stage a-t-il été important pour vous ? », et à justifier le score qu'ils avaient attribué.

Puis, nous avons reproduit le stage avec le même protocole en 2013. Nous avons alors effectué une recherche seulement qualitative, sous la forme d'un entretien semi-directif avec six étudiants dont trois provenaient du stage de 2013 et trois de celui de 2012. Nous avons également analysé les textes écrits des participants du stage de 2013, textes portant sur la « question finale ».

Les objectifs de notre recherche sur l'avis des étudiants étaient de compléter les éléments que la recherche quantitative ne peut fournir, afin de nous permettre de mieux analyser et expliquer la situation éducative en faveur de la construction d'un curriculum.

A travers ces données qualitatives, nous voulions analyser les besoins des étudiants, évaluer les bienfaits acquis lors de la formation ainsi que son influence dans la vie quotidienne, évaluer le programme de formation et ses enjeux. Nous souhaitons que ces informations recueillies puissent nous guider dans la vérification, l'exploitation, la réflexion et l'amélioration d'une procédure éducative, afin de mieux structurer son curriculum.

Notre travail est organisé en trois parties comprenant les aspects théoriques du stress et du bien-être des étudiants, ainsi que des sources du Tai Ji Quan, et le volet empirique de notre recherche sur le terrain :

- Stress et bien-être des étudiants dans le contexte de l'enseignement supérieur français
- Cadre théorique : source théorique et pratique du Tai Ji Quan dans le champ de l'éducation
- Recherche appliquée sur le terrain : Tai Ji Quan et *mindfulness* 2012, 2013





Partie I. Contexte de l'enseignement supérieur français en lien avec le stress et le bien-être des étudiants





Chapitre I.1. Définitions du stress et du bien-être dans les champs de la psychologie de la santé et de la psychologie positive

La psychologie de la santé et la psychologie positive

Située à l'interface de la psychologie et des sciences de la santé, la psychologie de la santé peut être définie comme l'étude de la santé et de la maladie centrée sur l'importance et le rôle de l'interdépendance des facteurs psychologiques, sociaux et biologiques dans le maintien de la santé ou le déclenchement et l'évolution des maladies (Fischer & Tarquinio, 2014, p. 9).

La *psychologie de la santé* a connu beaucoup d'évolutions ces dernières années. Elle ne se limite plus seulement aux facteurs de déclenchement et d'évolution des maladies, dont le stress, mais intègre aussi à présent le champ de la psychologie positive. Celle-ci se réfère au modèle de santé positive qui s'intéresse aux facteurs générateurs de bonne santé physique et mentale tels que le bien-être, la qualité de vie, la satisfaction de vie, le bonheur (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 5). Sur le plan de la santé mentale, la santé mentale positive se distingue de la psychopathologie dont la nosographie se réfère à des classifications des troubles mentaux telles que le « manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux » (« *Diagnostical and Statistical Manuel of Mental Disorders* », DSM-5) (Shankland, 2014, p. 28-31, 52-53).

La *psychologie positive* peut être définie comme « *l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions* » (Gable & Haidt, 2005, cité dans Shankland, 2014, p.5). Les racines de la psychologie positive peuvent être rattachées à la philosophie grecque. Aristote croyait en l'existence d'un *daimon* ou esprit divin intérieur, en chacun de nous, qui nous guiderait dans la poursuite de ce qui est bon pour nous. D'agir en accord avec celui-ci mènerait au bonheur. Au 20^{ème} siècle, à partir des années 1950, la *psychologie humaniste* de Carl Rogers et Abraham Maslow a précédé le développement de la psychologie positive fondée officiellement par Martin Seligman en 1998, après que les termes de « psychologie positive » aient été créés en 1968 par Maslow bien connu également pour la « pyramide des besoins ». Une autre, moins souvent mentionnée, vient des traditions orientales de l'hindouisme et du bouddhisme qui cultivent des valeurs d'amour, de gentillesse, de compassion et de joie, et dont les pratiques du yoga et de la méditation favorisent l'épanouissement des émotions positives (Boniwell, 2012, p. 15-16).

Le bien-être

La psychologie positive distingue deux formes de bien-être, le « bien-être subjectif » ou « hédonique » qui valorise les évaluations et émotions positives et le « bien-être psychologique » ou « eudémonique » qui porte sur le fonctionnement psychologique qu'engagent les individus pour se trouver en accord avec leur propre nature » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 21; Laguardia & Ryan, 2000).

Le *bien-être subjectif* est la première forme de bien-être qui a été étudiée en psychologie à partir des années 1950, sa dénomination a été créée par Edward Diener en 1984 (E. Diener, 1984). Ce bien-être hédonique est directement lié à la notion de bonheur, il se caractérise par l'expérience fréquente d'affects positifs (joie, plaisir, contentement...) et par un sentiment élevé de *satisfaction de la vie* (Shankland, 2014, p. 83 ; Boniwell, 2012, p. 64-65 ; Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 12-24).

Le *bien-être psychologique* est un concept plus récent (Ryff & Singer, 1996). Il se distingue du bien-être subjectif car il ne vise pas directement la recherche du bonheur, mais la réalisation de soi, en accord avec son « vrai soi », le *daimon* en grec (esprit divin intérieur) selon la conception d'Aristote que nous avons mentionnée plus haut. C'est le *daimon* qui donne l'orientation et le sens des actions d'une personne. Le bien-être psychologique est *un bien-être eudémonique* (en grec « eu » signifie « bon »), orienté vers une perspective existentielle, en accord avec sa propre nature, en prenant en compte un ensemble de six dimensions : l'acceptation de soi, le sentiment d'autonomie, la qualité des relations sociales, le degré d'épanouissement personnel, le sentiment de maîtrise de son environnement, le fait de considérer que la vie a du sens (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 21 ; Shankland, 2014, p. 83-84 ; Boniwell, 2012, p. 81).

Dans ces développements récents de la psychologie de la santé incluant la psychologie positive, d'autres concepts importants accompagnent ceux que l'on vient de décrire. Aux notions de santé physique et mentale qui demeurent toujours essentielles, sont ajoutées celles de bonheur et autres corrélats tels que la qualité de vie, le sentiment d'auto-efficacité.

L'auto-efficacité

L'auto-efficacité est la croyance des individus en leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour maîtriser la plupart des situations et y réussir. La notion a été principalement développée par le psychologue américain Albert Bandura à partir des années 1970. Elle implique un contrôle perçu sur l'environnement et sur ses propres comportements, le fait de se

fixer des buts élevés et de pouvoir les atteindre. Elle est source de bien-être puisque la confiance en ses capacités et l'attente de résultats positifs sont des moteurs d'engagement, de persévérance, et générateurs de satisfaction à atteindre les objectifs (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 317-318 ; Martin-Krumm & Tarquinio, 2011, p. 49).

La qualité de vie

La *qualité de vie* est un concept multidimensionnel souvent confondu avec les notions voisines de bonheur d'origine philosophique, de *bien-être matériel* d'origine économique, de *bien-être subjectif* (comprenant la *satisfaction de la vie*, de *santé physique* et de *santé mentale* Marilou Bruchon-Schweitzer (2002, p.49) propose de les articuler selon le schéma suivant :

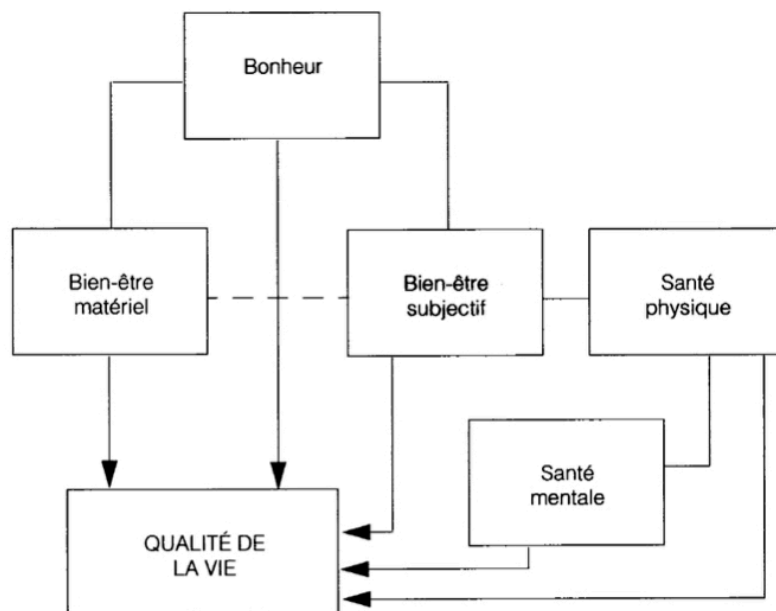


Figure 1. Les divers indicateurs de la qualité de vie, décrivant tout ce qu'est une vie satisfaisante.

Source : (Nordenfelt, 1994, p. 259)

Echelles d'évaluation de la santé mentale positive ☺ retenues dans notre recherche

Pour l'étude comparative conduite avec Philippe Lestage sur les bienfaits du Tai Ji Quan et de la mindfulness sur les étudiants, nous avons choisi les quatre échelles suivantes de santé mentale positive : auto-efficacité, satisfaction de vie SWLS, bien-être WBQ-12, aptitude en mindfulness FMI-14. Nous les décrivons dans la partie III.2.3.3.

Le stress

La notion de stress est utilisée dans de nombreux domaines médicaux (neurophysiologie, immunologie, neurosciences) et psychologiques. Dans le champ de la psychologie de la santé, elle renvoie à deux principales conceptions : la conception physiologique et la conception biopsychosociale du stress (Fischer & Tarquinio, 2014, p. 91-94 ; Berghmans, 2010b, p. 8-20 ; Stora, 2016, p. 68-69).

Approche physiologique : Walter Bradford Cannon (1871-1945) étudia les réactions de l'organisme liées aux émotions et visant à rétablir son équilibre, son homéostasie, face aux variations du milieu extérieur. La notion d'homéostasie avait été développée au 19^{ème} siècle par Claude Bernard, le fondateur de la médecine expérimentale. En 1915, Cannon décrivit la réponse des animaux exposés à une situation menaçante d'agression en termes de réaction comportementale de lutte ou de fuite (« *fight-or-flight* ») (Cannon, 1929).

Dans le prolongement des travaux de Cannon, Hans Selye introduisit en 1936 la notion biologique moderne de stress, à partir du mot anglais « *stress* » qui dans le domaine de la mécanique signifie une tension (une force) et qui en biologie impliquait alors généralement jusque-là, en ce début de 20^{ème} siècle, l'idée d'une tension nerveuse (Selye, 1975, p. 53). A ce titre, Hans Selye est l'inventeur de la notion contemporaine de stress, qu'il associa au concept de « Syndrome Général d'Adaptation » (SGA) comprenant trois phases : (1) la « réaction d'alarme » qui cesse avec la disparition de l'agression ; (2) la « phase de résistance » pendant laquelle le corps s'adapte à l'agression qui continue, concentrant contre lui ses réserves, quitte à être moins résistant lors d'une éventuelle agression ultérieure ; (3) la « phase d'épuisement » où le corps exténué par l'effort d'adaptation, flanchant tout à coup, finit par succomber, même si l'agression a cessé (Beer, 1977, p. 135-140). En 1974, Selye proposa de distinguer le stress positif (« *eustress* », du grec « *eu* » qui signifie « bien » ou « bon »), non délétère, adaptatif, vecteur de bien-être, du stress négatif (« *distress* ») préjudiciable, porteur de tension.

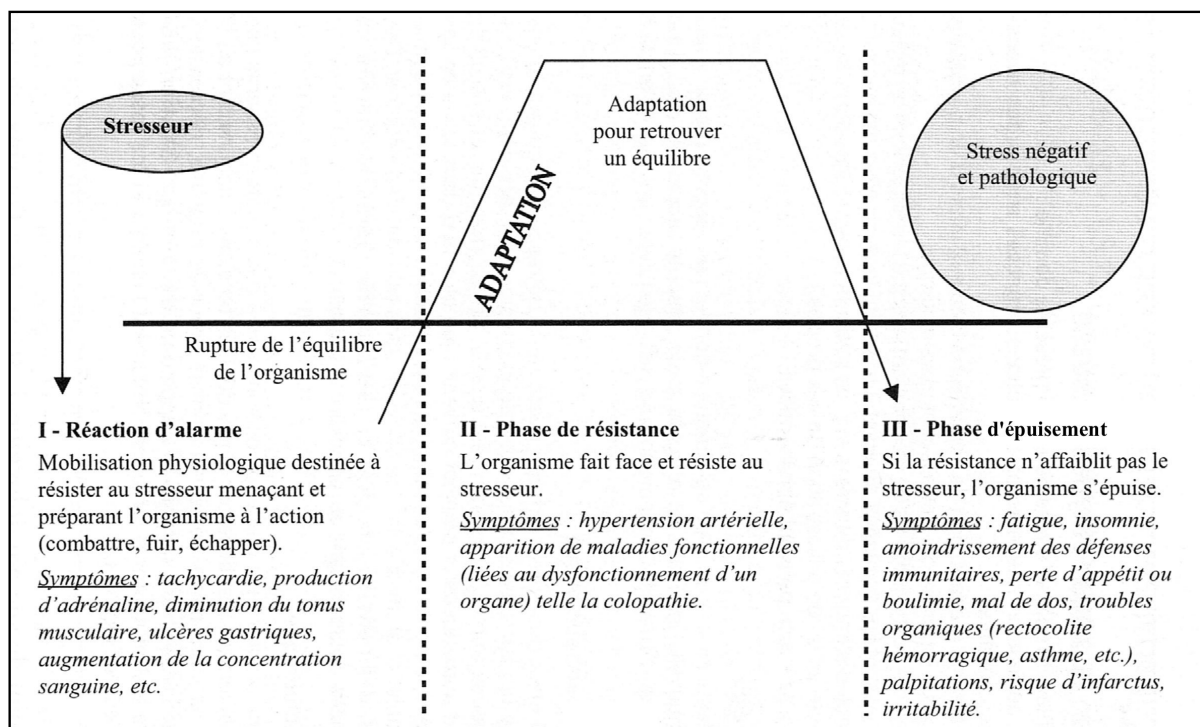


Figure 2. Processus physiologique du stress de Hans Selye

Source : (Berghmans, 2010a, p. 86)

Mais ce modèle biologique simple ne pouvait pas rendre compte à lui seul de la complexité des mécanismes à l'œuvre lors de la confrontation d'un sujet à une situation aversive. Cette conception classique du stress a peu à peu été remplacée par une approche multifactorielle prenant en compte l'interaction entre la personne et la situation. L'intérêt des chercheurs qui était orienté en amont vers les causes du stress s'est infléchi vers l'état présent du sujet confronté au contexte stressant (Quintard, 2001, p. 46-67). Face à des stressers situationnels objectifs, comment l'individu perçoit-il subjectivement le stress (« stress perçu ») ? Cette approche multifactorielle du stress, biopsychosociale, est principalement représentée par le modèle transactionnel proposé par Lazarus et Folkman en 1984. Le cadre théorique général, biopsychosocial, devient le suivant :

Approche biopsychosociale : à partir des années 1970, les recherches ont commencé à mettre en évidence des relations existant entre le stress physiologique et la vie psychique. Les réactions hormonales de stress ne sont plus apparues comme purement réflexes, mais dépendant de la situation des sujets et de leur état émotionnel. La réaction de stress est d'autant plus intense que l'émotion engendrée par le stresser, est plus forte (Fischer &

Tarquinio, 2014, p. 93-94 ; Paulhan & Bourgeois, 1998, p. 21-29). Un événement ne provoque une réaction de stress qu'en fonction de l'intensité des émotions qu'il engendre. Ce n'est pas la gravité objective du facteur de stress qui va significativement déterminer des troubles de santé ultérieurs mais surtout la perception que l'individu a de cet événement. C'est ainsi que Cohen, Kamarck et Mermelstein introduisent en 1983 la notion de « stress perçu », élaborant une « échelle de stress perçu » à 14 items PSS-14 (« *Perceived-Stress-Scale* ») (Sheldon Cohen, Kamarck, & Mermeistein, 1983).

La compréhension du processus de stress devient multifactorielle, dynamique et complexe. Elle implique des composantes affectives, cognitives, sensorielles, endocriniennes et comportementales mises en jeu dans les interactions liant l'individu à son environnement. A l'opposé de la conception antérieure de stress objectif, défini par des facteurs stressants extérieurs, celle de stress perçu implique une transaction individu/environnement dans laquelle les facteurs émotionnels, cognitifs et sociaux jouent un rôle essentiel (Fischer & Tarquinio, 2014, p. 93).

Ce modèle transactionnel a été largement développé par Richard Lazarus et Susan Folkman à partir de 1984 (Lazarus & Folkman, 1984a). Le stress se voit interprété comme un processus d'interaction entre les agents stressants et les réactions d'ajustement du sujet. Celui-ci est susceptible de moduler l'impact des stressseurs par des stratégies cognitives, émotionnelles et comportementales. Selon un processus séquentiel d'évaluation cognitive, l'individu évalue la situation stressante (« évaluation primaire », le « stress perçu ») ainsi que les ressources dont il dispose pour y faire face (« évaluation secondaire », le « contrôle perçu »). Sur la base de cette « double évaluation », l'individu va déployer des stratégies d'adaptation ou, plus précisément, d'ajustement (« *coping* »). Lazarus et Folkman (1984) définissent le *coping* (*to cope* : faire face comme « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux constamment changeants, destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des impératifs spécifiques internes ou externes qui sont perçus comme menaçant ou dépassant les ressources d'un individu* ») (Fischer & Tarquinio, 2014, p. 117). Plus spécifique que le concept très large d'adaptation qui recouvre toute la psychologie et la biologie et qui peut renvoyer à des réponses automatiques, le concept d'ajustement implique des réponses cognitives et comportementales conscientes, changeantes, spécifiques et parfois nouvelles pour l'individu. Ce sont de tels processus que le *coping* met en oeuvre (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 473-474).

Deux principales formes de coping ont été identifiées par Lazarus et Folkman (1984), le *coping centré sur l'émotion* et le *coping centré sur le problème*. Le coping centré sur le problème consiste en un effort engagé pour changer les circonstances stressantes rencontrées dans l'interaction individu-environnement : résolution de problème, recherche d'informations, de moyens et plans d'actions... Le coping centré sur l'émotion désigne l'ensemble des efforts visant à atténuer et à supporter les états émotionnels déclenchés par la situation. La gestion des émotions peut se faire de diverses façons (émotionnelle, physiologique, cognitive, comportementale). Il existe ainsi une très large gamme de stratégies de coping centré sur l'émotion. Certaines d'entre elles se révèlent plus efficaces, fonctionnelles comme : relativiser, penser à autre chose, se distraire, s'engager dans une activité plaisante, recourir à la relaxation ou à des pratiques orientales telles que le Tai Chi Chuan, le yoga, la méditation... (Stora, 2016, p. 115-116) D'autres apparaissent plutôt dysfonctionnelles, notamment à long terme, comme : le déni, l'évitement, la résignation, la fuite dans la nourriture, l'alcool, les médicaments, la drogue et autres conduites addictives... A ces deux stratégies principales de coping centrées sur le problème et sur l'émotion est souvent ajoutée une troisième stratégie de *coping centré sur le soutien social*. Elle correspond aux efforts entrepris par le sujet pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui. Les stratégies de coping centré sur le problème et centré sur le soutien social sont généralement considérées fonctionnelles, bénéfiques ; cela étant, une stratégie de coping n'a pas la même efficacité selon qu'il s'agit de la santé physique ou de l'état émotionnel (Servant, 2012, p. 160-161 ; Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 493-498 ; Fischer & Tarquinio, 2014, p. 123-125 ; Paulhan & Bourgeois, 1998, p. 55-58).

Il y a beaucoup de discussions et de désaccords sur le nombre de stratégies de coping et les différentes dimensions que chacune comporte (Graziani & Swendsen, 2005, p. 80 ; Paulhan, 1992). Pour autant, la *flexibilité* face à l'adoption de ces diverses stratégies paraît être un facteur d'ajustement très important (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 476-477, 498, 504-505).



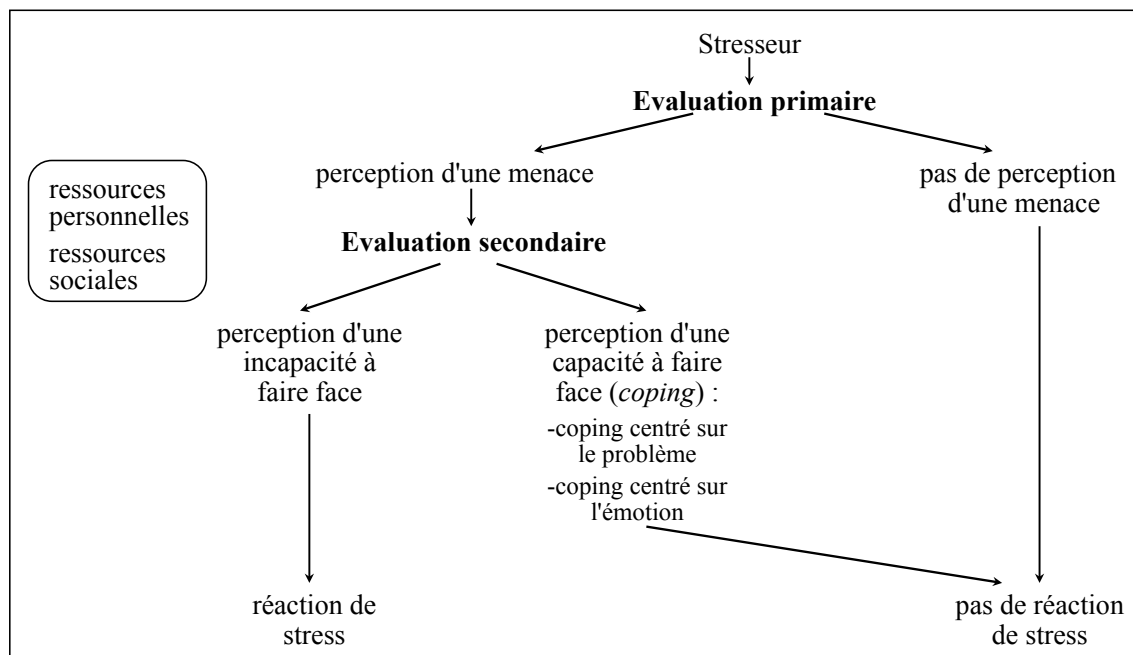


Figure 3. Modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman: la double évaluation

Source : Philippe Lestage, *Programme et contenu des huit séances de méditation Mindfulness 2016-2017. Ensemble des 8 séances*, <https://sites.google.com/site/lestagerecherchesetcours/>.

Dans son livre principal présentant le programme de *mindfulness* (pleine conscience) en huit semaines (*Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR*) (Kabat-Zinn, 2009; 2013) qu'il a mis en place à partir de 1979 à l'Université du Massachusetts, Jon Kabat-Zinn suit le fil de la présentation du stress que nous venons de rapporter. Partant de la notion de stress de Hans Selye, il souligne que le stress sera plus ou moins important selon la façon dont nous voyons les choses et allons les gérer (Kabat-Zinn, 2009, p. 300). Il explique ensuite que Richard Lazarus et Susan Folkman considèrent le stress comme une transaction entre une personne et son environnement, reprenant leur définition du stress (de 1984) que nous avons citée plus haut. C'est en changeant la façon dont nous nous voyons nous-même en relation avec les stressors de notre environnement que nous pouvons changer notre expérience de la relation et évaluer les ressources dont nous pouvons disposer pour y faire face. Ce ne sont pas tant les éléments stressants de notre vie, mais la façon dont nous les voyons et ce que nous en faisons, qui déterminent le degré auquel nous sommes à leur merci (Kabat-Zinn, 2009, p. 302-304 ; 2013, p. 294-296). Nous ne sommes pas obligé d'emprunter le chemin de la réaction *fight-or-flight* (W.B. Cannon) chaque fois que nous sommes stressés. C'est ici qu'intervient la *mindfulness* (pleine conscience), écrit Kabat-Zinn : une vigilance d'instant en instant nous permet de garder le contrôle et d'influencer le flot des événements, au lieu de réagir

automatiquement (en « pilote automatique ») et maladroitement. En augmentant notre niveau de conscience, nous pouvons changer en fait la situation entière, notre changement intérieur favorisant l'ouverture d'une série d'options de passage à l'action (Kabat-Zinn, 2009, p. 313-340 ; 2013, p. 306-349). Pour agir de manière optimale, dans le calme et une vision claire, Kabat-Zinn recommande de distinguer les stratégies de *coping centré sur l'émotion* et les stratégies de *coping centré sur le problème*, et d'apprécier consciemment (*mindfully*) comment les utiliser ensemble – dans la meilleure pleine conscience (*mindfulness*) de nos pensées et de nos émotions (*feelings*) (Kabat-Zinn, 2009, p. 398-404 ; 2013, p. 419-427).

En tant qu'inventeur de la *Mindfulness Based Stress Reduction*, Jon Kabat-Zinn a rigoureusement situé son modèle de réduction du stress par rapport aux théories contemporaines, ce que n'ont bien sûr pas fait les anciens maîtres chinois du Tai Ji Quan... Dans ces conditions, c'est le modèle MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) de Kabat-Zinn, appuyé sur le modèle transactionnel de la *double évaluation* de Lazarus et Folkman, qui nous a servi de cadre. A la fois pour la conduite de la recherche de Philippe Lestage sur la *mindfulness* et pour la nôtre sur le Tai Ji Quan, nous permettant également de comparer les deux.

Nous reproduisons ci-après la figure 10 (figure 4 dans la thèse) « Gérer le stress : répondre vs réagir » est extraite de la traduction française de la deuxième édition augmentée du livre principal de Jon Kabat-Zinn *Full Catastrophe Living* (2013) dans sa traduction française publiée en 2016 préfacée par Thich Nhat Hanh et Christophe André (Kabat-Zinn, 2016).

Sur cette figure 10 de Kabat-Zinn (figure 4), la réponse de pleine conscience au stress intervient au niveau de l'« évaluation secondaire » de Lazarus. Après le « stress perçu » ressenti dans l'« évaluation primaire » du facteur de stress, le sujet s'engage dans l'« évaluation secondaire ». Là, si au lieu de réagir automatiquement (en pilote automatique) par une réaction *fight-or-flight*, il déploie des compétences de *mindfulness*, alors il sera en mesure de répondre au stress avec une conscience plus élevée permettant d'engager des stratégies mieux ajustées de *coping* centrées sur les émotions ou le problème, tout en s'établissant dans un équilibre corporel et mental largement apaisé.



Figure 10

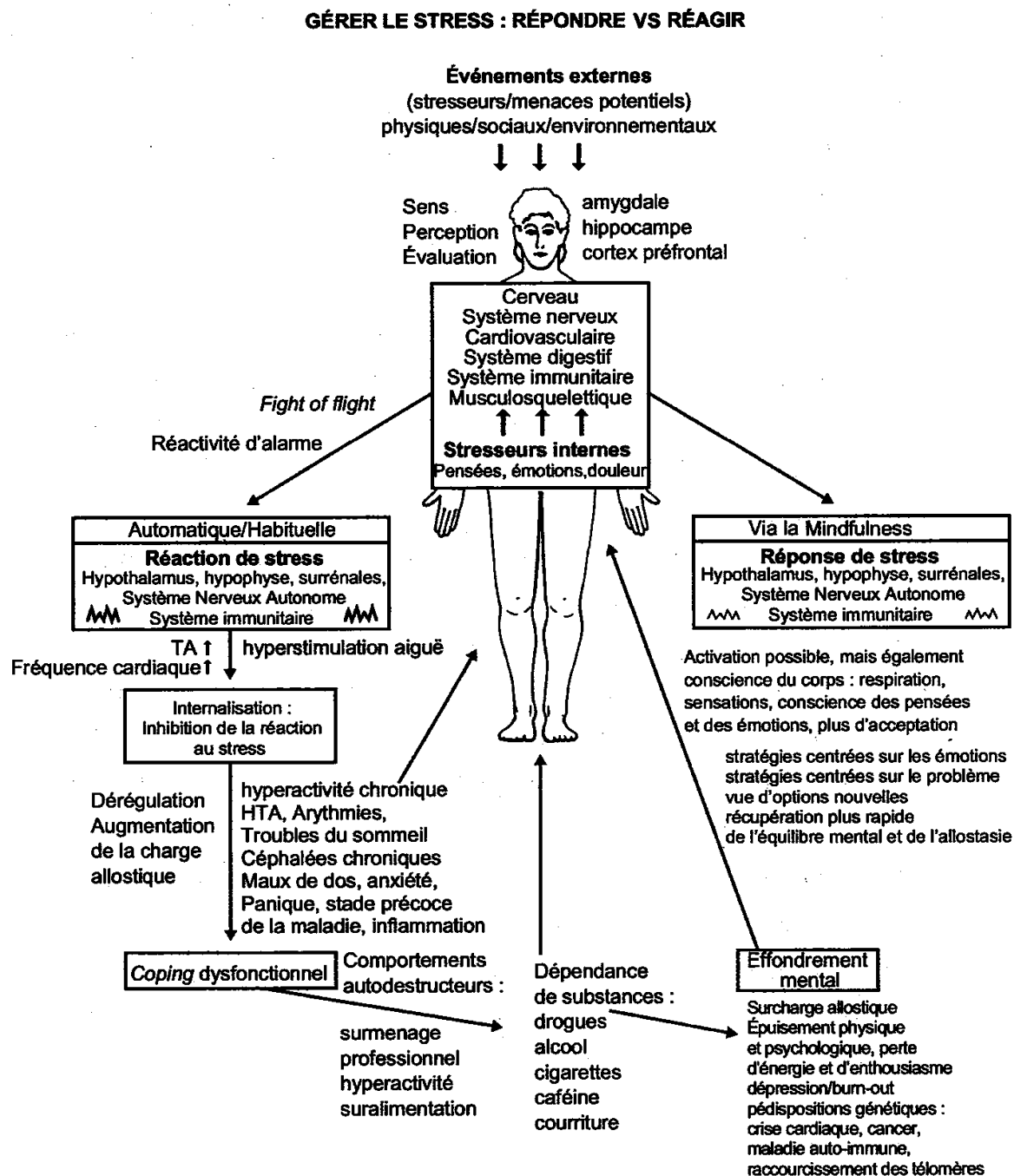


Figure 4. Répondre au stress au lieu d'y réagir

Source : (Kabat-Zinn, 2016, p. 459)

Jon Kabat-Zinn explique :

La figure 10 montre le même cycle de réaction de stress que la figure 9, mais inclut cette fois une voie alternative que nous appellerons réponse de stress passant par la pleine conscience, pour la distinguer de la réaction automatique au stress. La réponse de stress est l'alternative saine à la réaction de stress. Nous pouvons nous dire que la réponse de stress passant par la pleine conscience, que nous appellerons parfois la réponse de stress pour faire court, est l'alternative généralement plus saine à la bien plus inconsciente réaction de stress. La réponse de stress représente, prises dans leur ensemble, ce que nous appelons les stratégies d'adaptation fonctionnelles, ou saines, par opposition aux tentatives dysfonctionnelles de gérer le stress.

Vous n'êtes pas obligé d'emprunter le chemin de la réaction fight-or-flight ou de la désespérance, d'être submergé et déprimé chaque fois que vous êtes stressé. Avec de l'entraînement, de la pratique et de la détermination, vous pouvez en réalité faire l'expérience de choisir de ne pas réagir de l'une ou l'autre de ces façons quand l'occasion se présente. C'est ici qu'intervient la mindfulness. Une vigilance d'instant en instant et sans jugement vous permet de rester présent et d'influencer le flot des événements et votre relation à ces événements, dans ces moments mêmes où vous risquez le plus de réagir automatiquement, et de plonger dans l'hyperstimulation et dans des tentatives dysfonctionnelles de garder les choses un minimum sous contrôle. (Jon Kabat-Zinn, 2016, p. 457–458)

D'autres approches psychosociales du stress ont été proposées, comme celle de Henri Laborit (1986) qui identifie trois alternatives dont dispose une personne face à une situation stressante. Les deux premières sont les comportements de lutte ou de fuite de W.B. Cannon (*fight-or-flight*) à laquelle il ajoute une troisième qui est « l'inhibition de l'action » (Laborit, 1986). Face aux structures compétitives, hiérarchisées des sociétés modernes, dans des rapports de dominance où le patron, le supérieur hiérarchique, les proches de la famille... ne peuvent être fuis ou combattus, le cerveau peut se trouver bloqué dans l'impossibilité d'agir. Cette *inhibition de l'action* génère l'apparition de troubles psychosomatiques pouvant devenir très graves sur le long terme. Les travaux de Laborit se sont fait connaître du grand public grâce au film d'Alain Resnais « Mon oncle d'Amérique » sorti en 1980, qui présentait les réactions comportementales de personnages face au stress, mises en scène selon le modèle de Laborit, et joués par des acteurs populaires comme Gérard Depardieu, Nicole Garcia, Roger Pierre, Pierre Arditi.



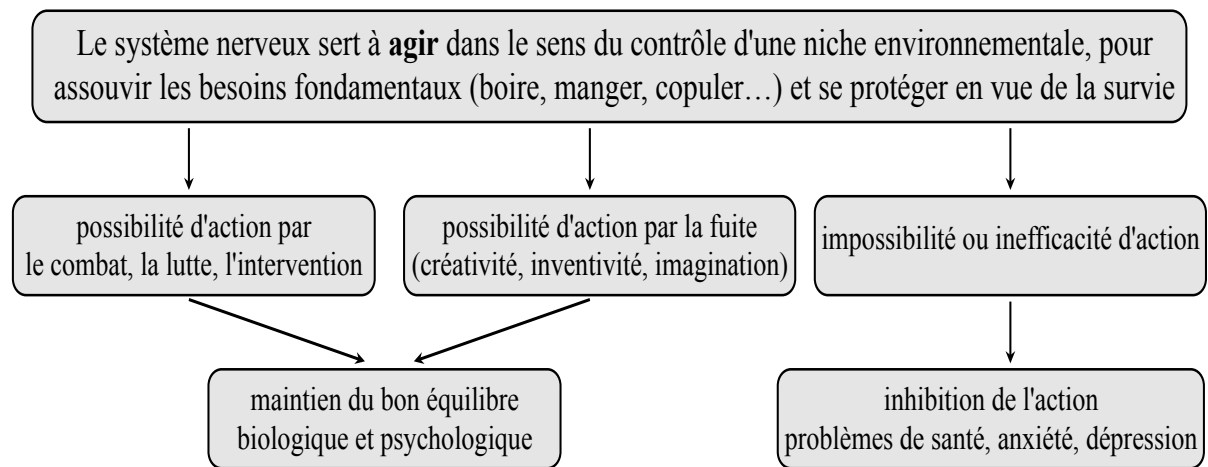


Figure 5. Modèle de Henri Laborit : action/inhibition de l'action

En dehors des approches physiologiques et biopsychosociales du stress, il existe beaucoup d'autres modèles, mais moins répandus et souvent destinés à des domaines particuliers : le stress au travail, dans la santé, l'enseignement, les organisations...(Janot-Bergugnat & Rascle, 2008)

Echelles d'évaluation des difficultés de santé mentale ☹️ retenues dans notre recherche

Pour notre étude des bienfaits comparés de la pratique du Tai Ji Quan et de la *mindfulness* par les étudiants, nous avons choisi les quatre indicateurs suivants de difficultés de santé mentale : le questionnaire général de santé GHQ-28 (symptômes somatiques, anxiété et insomnie, dysfonctionnement social, dépression), l'échelle de stress perçu PSS-14, l'échelle HAD mesurant l'anxiété et la dépression (HAD anxiété, HAD dépression). Nous les décrivons dans la partie III.2.3.3.

Chapitre I.2. Les concepts de santé dans le champ éducatif

I.2.1. Modèles de santé

Modèle organiciste de santé négative par l'absence de maladie

Dans le modèle biomédical, la santé est perçue à un niveau exclusivement physique et organique. Ce modèle de santé est prédominant au XX^e siècle dans les pays occidentaux et dans le milieu de la médecine professionnelle. Selon cette conception, une maladie correspond à « *un ensemble de symptômes dus à une pathologie organique sous-jacente* » (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 17). La santé peut donc être considérée comme l'absence de maladie du corps et/ou de l'esprit. Le niveau d'exigence en santé de la population est associé aux avancées de la médecine dans chacune de ses spécialités (Eymard, 2004, p.16).

Modèle global de santé positive

En 1946, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit « *la santé comme un état complet de bien-être physique mental et social et pas seulement comme l'absence de maladie ou d'infirmité* » (OMS, 1946). Cette définition valorise une approche globale et positive de la santé qui s'oppose au concept biomédical. La notion de bien-être est introduite dans la définition de la santé pour donner plus d'importance à l'individu : c'est à chaque personne de juger son propre niveau de bien-être, pas aux autres. L'accent est mis également sur l'importance d'un équilibre entre le physique, le mental et le social.

Or, le caractère utopique et statique de ce modèle soulève des réflexions, à sa relecture, pour une vision plus dynamique du sujet en lien avec son environnement. D'après l'approche de Cotton, la santé peut être considérée comme un « *potentiel d'énergie* » permettant au sujet de maintenir un équilibre de bien-être, ou de le rétablir lorsque son environnement change :

La vie peut être considérée comme un rythme continu d'interactions, un état d'équilibre instable et le bien-être qui en est l'interprétation n'est jamais qu'un état passager à reconquérir sans cesse. Le potentiel d'énergie qui maintient et qui est capable de rétablir à tout moment l'équilibre de bien-être sans cesse menacé d'un organisme soumis à chaque instant aux agressions de son environnement et à ses besoins d'adaptation interne et externe est un phénomène essentiellement dynamique : c'est la santé. (Cotton, 1982, cité dans Eymard, 2004, p. 18)

Cependant, ce modèle, centré sur la personne, enferme le sujet dans une quête absolue de santé sur un plan strictement individuel. Cette dernière dépend de la capacité de maîtrise de l'être humain sur les éléments qui le constituent ; en revanche, la maîtrise de l'écologie du système de santé au niveau mondial est laissée de côté. (Eymard, 2004, p. 20)

Modèle d'un sujet autonome ouvert sur le monde

Dans les années 70, l'approche d'Illich (1975) perçoit la santé en tant que processus d'adaptation du sujet au milieu. Il met l'accent sur sa capacité à s'affirmer dans un milieu donné. L'autonomie du sujet devient une condition essentielle à sa santé. Pour lui, dans sa quête de santé, l'être humain doit prendre conscience de ses limites. Et il revendique certaines libertés pour ceux qui préfèrent célébrer l'existence plutôt que de préserver la vie.

Dans ce modèle de santé, l'être humain est considéré comme sujet à part entière. Il n'est pas seulement acteur de sa santé, mais en tant que sujet autonome il devient partenaire des soins avec les professionnels de santé. Exister prend une place centrale dans le processus de santé. La notion y inclut le sens de la vie, de son contenu et non uniquement sa durée ; exister c'est aussi se manifester, se positionner. Le processus de santé questionne alors le sens que l'être humain donne à sa vie et aux événements qui la jalonnent. (Eymard, 2004, p. 21)

La médecine établit des normes objectives auxquelles le sujet est amené à se conformer. L'être humain doit être capable de construire ses propres normes de santé en prenant en compte non seulement son équilibre interne, mais aussi l'aspect communautaire de la santé.

Dans cette approche, la santé est « la capacité d'un être humain à vivre une vie possible pour lui-même » (Lecorps & Paturet, 1999, p. 12), et elle est « *un mode de présence au monde : joie et performance, exercice dynamique de l'expression de soi et expérience de la limite, confrontation à la souffrance, au handicap parfois, à la maladie, au vieillissement et à la mort* » (ibid., p.12). La santé présente un processus dynamique qui permet au sujet de s'adapter à son environnement en prenant en compte le sens de sa vie.

Cette approche de la santé est particulièrement marquée dans la « promotion de la santé », définie dans la charte d'Ottawa (Organisation mondiale de la santé (OMS), 1986) de l'OMS :

La promotion de la santé a pour but de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer. Pour parvenir à un état de complet bien-être physique, mental et social, l'individu, ou le groupe, doit pouvoir



identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; c'est un concept positif mettant l'accent sur les ressources sociales et personnelles, et sur les capacités physiques. La promotion de la santé ne relève donc pas seulement du secteur de la santé : elle ne se borne pas seulement à préconiser l'adoption de modes de vie qui favorisent la bonne santé ; son ambition est le bien-être complet de l'individu.

Selon A. Cherbonnier, la promotion de la santé « *prend en compte la dimension collective et socio-politique de la santé, en ce sens qu'elle cherche à jouer sur les déterminants de la santé et de la maladie, et notamment sur ceux des inégalités en matière de santé* » (Cherbonnier, 2005, p. 15).

L'évolution des concepts de santé influence fortement les définitions et les pratiques de l'éducation à la santé. Nous les détaillerons dans le sous-chapitre suivant (I.2.2).

I.2.2. L'éducation à la santé

L'éducation à la santé est un concept pluridisciplinaire qui concerne plusieurs domaines dont l'épistémologie, la santé publique, la pédagogie, etc.

D'après Fortin (2004), quatre paradigmes d'éducation à la santé sont proposés en milieu scolaire :

- Le paradigme rationnel ou paradigme de « l'homme tel qu'il devrait être » :

Dans ce paradigme, l'éducation à la santé, inspirée de la pédagogie classique, est centrée sur la transmission de connaissances objectives. Définie comme « le modèle d'instruction » par Eymard, influencé par l'approche biomédicale, elle se caractérise par la volonté de « transmettre la culture scientifique à l'homme ignorant » (Eymard, 2004, p.24). Plus précisément en matière de santé, il s'agit d'enseigner à l'Homme, tout au long de sa vie, les savoirs savants en matière de santé : les bonnes pratiques de santé (hygiène corporelle, alimentaire, des locaux) ; les normes de santé en fonction de l'âge d'un enfant, ou de la pathologie à corriger ou à prévenir (Ibid., p. 24-25). Il s'agit aussi de « l'approche préventive » préconisée par Green et Tones, qui cherche à modifier les comportements en appliquant les « bonnes » connaissances sur la santé, et à supprimer toute conduite susceptible d'entraîner un dommage (Green, Tones, Cross, & Woodall, 2015). Ce paradigme se base sur

le postulat selon lequel tout individu agit de manière strictement rationnelle (Berger & Jourdan, 2017, p. 215).

- Le paradigme humaniste ou « le libre bien-être » :

Dans ce paradigme, l'éducation à la santé, influencée par le concept de santé défini par l'OMS en 1946 (l'état de complet bien-être physique, mental et social), met l'accent sur le développement des potentialités du sujet, et vise le développement de compétences, de savoir être et l'accomplissement de soi. Contrairement au paradigme précédent, le sujet est acteur de la construction de ses propres savoirs, dans lesquels son vécu, ses expériences, ses émotions, ses perceptions sont pris en compte.

Nous nous rapprochons ici de ce qu'Eymard nomme le modèle du *développement du sujet*, dans lequel l'action éducative vise à permettre aux potentialités d'une personne de se développer (Eymard, 2004, p. 25). Le développement des compétences personnelles, telles que la confiance en soi, l'estime de soi et l'affirmation de soi, est essentiel dans ce modèle, comme le précise Fortin (2004, p. 60), « *L'autonomie du sujet est une finalité revendiquée et se conjugue avec une liberté conquise à travers le perfectionnement de soi* ». Ce paradigme s'appuie sur le postulat du sujet responsable, conscient et maître de ses actions. Or la dimension sociale y est peu présente (Berger & Jourdan, 2017, p. 215).

- Le paradigme de la dialectique sociale :

Le paradigme de la dialectique sociale s'intéresse aux rapports permanents de l'homme avec son environnement et interroge son degré de liberté au sein du groupe social. Il met en avant la notion d'*empowerment*, qui repose sur la capacité du sujet à exercer du pouvoir sur lui-même, sur son existence, et sur son environnement. Le développement du sujet en lien avec son environnement devient la préoccupation essentielle de l'éducateur (Ibid.).

- Le paradigme écologique :

Dans ce paradigme, l'éducation à la santé implique la connaissance de l'approche écologique du développement humain, basée sur les travaux de Bronfenbrenner, qui reposent sur une idée centrale : l'environnement influence le développement de l'enfant. Cette approche induit également que le sujet construit son environnement qui, en retour, influe sur la construction du sujet lui-même (Bronfenbrenner, 1979). Sous l'influence de cette approche complexe où le sujet est en interaction permanente avec son contexte, l'éducation à la santé insiste sur l'importance « *d'émanciper le sujet des influences des systèmes de représentations sociales*,



de contraintes environnementales, de lui faire prendre conscience de ce qui le détermine pour lui permettre de construire une opinion raisonnée et lui permettre de pouvoir agir sur ses comportements en matière de santé » (Berger & Jourdan, 2017, p. 215-216).

En France, l'éducation à la santé fait partie des « éducation à ... » (la santé, l'environnement, la responsabilité, la citoyenneté, la paix, les valeurs, etc.), qui se situent dans le champ des éducations transversales, et ne sont pas catégorisées en tant que disciplines ni conçues autour de programmes (Ibid., p. 216). Différente des disciplines traditionnelles dont le but est de former les élèves à résoudre des problèmes scolaires, l'éducation à la santé est axée sur le développement de compétences basées sur les notions d'*empowerment*, d'acquisition de connaissances, de compétences psychosociales, de littératie (Ibid., p. 214). Nous détaillerons certaines compétences en lien avec la santé dans le sous-chapitre suivant (I.2.3.).

I.2.3. Compétences en lien avec la santé

I.2.3.1. Compétences psychosociales

En 1993, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) mit en avant sur la scène internationale le développement des compétences psychosociales en éducation (*life skills en anglais*). Dans leur document officiel *Life skills education for children and adolescent in schools*, les compétences psychosociales sont définies comme « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion de relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* » (World Health Organization, 1997, p. 1). *Life skills* est la capacité d'adaptation et d'adoption d'un comportement positif permettant aux individus de répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne³. Ce terme anglais est souvent traduit dans les articles francophones par celui de compétences psychosociales (Berger & Jourdan, 2017, p. 213).

Dans ce document, l'OMS présente les compétences psychosociales en cinq parties :

- savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions
- avoir une pensée créative / avoir une pensée critique

³ Traduit de texte d'origine anglais : « Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life ». (WHO, 1997, p.1)

- savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles
- avoir conscience de soi / avoir de l'empathie
- savoir réguler ses émotions / savoir gérer son stress

Dans les documents suivants de l'OMS, les compétences psychosociales (*life skills*) sont regroupées en trois grandes catégories (WHO, 2003 ; 2009) : les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication), les compétences cognitives, et les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation) et sont détaillées ainsi :

1. Les compétences sociales

- *les compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedback ;*
- *les capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension ;*
- *les compétences de coopération et de collaboration en groupe ;*
- *les compétences de plaidoyer (advocacy) qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.*

2. Les compétences cognitives

- *les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes ;*
- *la pensée critique et l'autoévaluation, qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.*

3. Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)

- *les compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes ;*
- *les compétences de gestion du stress, qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation ;*

- les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'autoévaluation et l'autorégulation. (Luis & Lamboy, 2015)

Les compétences psychosociales sont associées également aux compétences psychologiques et aux compétences sociales.

Les compétences psychologiques renvoient :

- à l'estime de soi : confiance en soi, sentiment de son efficacité personnelle, sentiment que les autres ont confiance en nous ;

- au rapport au corps : compréhension des sensations provenant du corps (douleur, plaisir...), expression physique des sentiments (colère, peur...), besoins physiologiques (nourriture, sommeil...).

Les compétences sociales renvoient :

- aux relations avec les autres : le respect, l'acceptation des différences et des règles de vie en société [...] ;

- à la gestion des conflits : privilégier le dialogue en cas de désaccord [...] ;

- à la confiance en son jugement : résister à l'influence des pairs, des médias (Broussouloux & Houzelle-Marchal, 2006, p. 108).

En effet, les compétences psychosociales (*life skills*) sont étroitement liées au bien-être et à la santé d'une personne.

L'insuffisance du développement des compétences psychosociales est l'un des déterminants majeurs de comportements à risque tels que la prise de substances psychoactives ; comportements à risque eux-mêmes déterminants de pathologies (addictions, MST (Maladies sexuellement transmissibles), troubles de la conduite, etc.). » (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001, cité dans Luis & Lamboy, 2015, p. 13)

Dans le rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail remis au ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité en 2008, le stress est défini comme le premier « risque psychosocial ». En outre, le stress pourrait provoquer l'anxiété ou la dépression, la violence au travail, le harcèlement ou un traumatisme ; dans le cas des addictions, il peut être tout autant la conséquence que la cause (Nasse & Légeron, 2008, p. 7).



Des articles scientifiques dévoilent également que le développement des compétences psychosociales « *permet de prévenir des problèmes de santé mentale, de consommation de substances psychoactives (drogues illicites, tabac, alcool), des comportements violents et des comportements sexuels à risque* » (Luis & Lamboy, 2015, p. 13-14).

I.2.3.2. Compétences émotionnelles et attentionnelles

Dans le champ éducatif, les compétences émotionnelles sont de nouvelles compétences concernant l'adaptation aux changements dans les interactions sociales. Elles permettent de s'adapter aux changements d'activité et de réguler le stress plus efficacement (Gendron, 2007).

En sciences cognitives, attention, vigilance et conscience sont trois composantes étroitement associées de l'activité mentale. L'attention « focalise l'activité de l'esprit sur certains objets privilégiés » (Launay, 2004, p. 179), et la conscience « *permet à l'individu non seulement d'éprouver des expériences subjectives mais également de s'assurer de la continuité de sa propre identité et de "savoir qu'il pense"* » (Ibid.). Le déclin de la vigilance et la perte de conscience semblent libérer des processus moteurs provoquant des automatismes, des souvenirs souvent inaccessibles, comme dans les crises de somnambulisme, l'hypnose ou les modifications de la conscience sous l'effet de drogues hypnotiques ou hallucinogènes. Ces états de conscience modifiée affectent le cours normal de la pensée (Ibid.).

Concernant le déclenchement des mécanismes attentionnels, il est possible de distinguer une attention *exogène*, provoquée par un stimulus imprévu, et une attention *endogène*, « *mobilisée de façon volontaire, plus durable et soutenue, lors d'une recherche active ou de l'analyse approfondie d'un stimulus particulier* » (Ibid., p.185). David LaBerge (1995, p. 66) utilise une comparaison avec l'étincelle et la flamme pour décrire ces deux processus : l'attention exogène lance une étincelle qui amorce la flamme, puis c'est la flamme, par sa durée, qui permet d'éclairer l'événement. Par ailleurs, une succession d'étincelles ne produit pas de flammes. L'attention endogène doit prendre le relais de l'attention exogène.

Les processus de l'orientation de l'attention reposent sur deux types de manifestations. L'un s'applique au traitement des représentations de la cible, dit processus de magnification ; l'autre s'applique au traitement des distracteurs, dit processus d'inhibition (Launay, 2004, p. 188). Ainsi un processus de magnification attentionnelle favorise l'émergence des informations signifiantes pour le sujet, tandis qu'une inhibition attentionnelle diminue le

traitement neuronal des autres informations simultanément présentes dans l'environnement. Lorsque l'attention englobe la totalité du champ perceptif, sans orientation préférentielle (sans magnification ni inhibition attentionnelles), le sujet est en pleine conscience de lui-même et de son environnement. (Desbordes et al., 2014, cité dans Hagège, 2017, p. 196).

Les émotions influencent fortement la manifestation des attentions (magnification et inhibition). Hélène Hagège, maître de conférences en sciences de l'éducation de l'Université de Montpellier, l'explique ainsi :

Si, lorsqu'une émotion émerge dans le champ de conscience d'un sujet, l'attention exogène se focalise sur cette émotion, alors le champ de conscience du sujet est simultanément réduit à cette émotion : une saisie cognitive s'opère. La conscience du sujet ne perçoit pas ainsi le reste des phénomènes simultanément présents, intérieurs ou extérieurs [...] Les peurs associées à l'anticipation du vécu d'émotions négatives tendent à faire adopter au sujet des stratégies d'évitement des émotions, ce qui provoque des effets pervers, en faisant potentiellement persister le sujet dans des comportements contraires à ses valeurs explicites. Par exemple, un sujet pourra continuer de fumer, même si ce comportement ne lui convient pas et est contraire à ses valeurs, uniquement pour ne pas être confronté aux émotions qui émergent lorsqu'il est en manque d'une cigarette. (Hagège, 2017, p. 197)

D'après elle, un individu se comporterait et agirait en cohérence avec des attitudes implicites et un fonctionnement inconscient. C'est la raison pour laquelle une conscience élevée ou une attention vigilante permet au sujet de comprendre le fonctionnement entre ses actions, valeurs, pensées, émotions et paroles, et d'être capable de les identifier à l'instant où elles se manifestent. Enfin, cette conscience et cette attention vigilante, qui peuvent être améliorées par des techniques basées sur la pleine conscience ou la méditation, permettent de développer l'empathie du sujet, sa responsabilité envers lui-même, les autres et son environnement. Elle insiste sur l'importance du développement de ces compétences attentionnelles et émotionnelles pour notre société de consommation qui « *tend à favoriser les modes de fonctionnement addictif, donc une faible capacité de raisonnement et une faible conscience de soi et du monde.* » (Hagège, 2017, p. 200).

I.2.4. Curriculum visant à développer les compétences de la santé et les compétences psychosociales des apprenants

I.2.4.1. Curriculum visant au développement des compétences psychosociales dans le monde entier

Le terme *curriculum* a été utilisé par John Dewey (Dewey, 1902) pour définir de façon générale « *l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève* » (De Landsheere, 1992, p. 89). D'après ce philosophe américain, l'éducation est une reconstruction de l'expérience. Elle ne s'arrête pas à la sortie de l'école. C'est un processus continu (Deledalle, 1965, p. 26). Aussi, le curriculum n'est pas une liste de matières à enseigner, mais consiste surtout à « *exprimer les finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants* » (Depover, 2006, p. 8), et à s'intéresser à ce que « *les élèves seront capables de réaliser sur la base de cette matière* » (Ibid.). De plus, le curriculum s'inscrit dans une logique à long terme et « *dans un contexte économique, social, culturel et politique* » (Ibid., p.9).

Depuis la fin du XX^e siècle, un courant sur « les réformes curriculaires » (Perrenoud, 2011, p. 37) s'est focalisé sur la question de la construction et l'évaluation des « compétences » (Paquay, 2002) des apprenants, qui consiste en « *la mobilisation des ressources cognitives, affectives, motrices, conatives de l'apprenant pour faire face à des situations-problèmes, réaliser des projets et résoudre des tâches significative* » (Ibid., p.12). La compétence est définie par Philippe Perrenoud (2016, p. 17) comme « la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation », ajoutant qu'il lui paraît judicieux d'envisager une éducation qui « prépare à la vie » (2011).

Or, pendant la majeure partie du siècle dernier, le monde de l'éducation dans son ensemble s'est essentiellement focalisé sur le développement cognitif et les conceptions traditionnelles du savoir basé sur des groupes de matières scolaires. En revanche, d'autres aspects tout aussi essentiels, tels que les aspects émotionnels, et plus largement le bien-être de l'apprentissage, étaient eux, de plus en plus négligés (Boniwell, 2011, p. 541). Les pays occidentaux sont confrontés à une augmentation sans précédent de la dépression non seulement chez les adultes, mais aussi chez les enfants et les adolescents. Ainsi de nombreuses enquêtes destinées à mesurer le bien-être des enfants dévoilent un tableau mondial inquiétant.

En 2007, un rapport du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) présente une vision globale sur le bien-être des enfants dans les pays riches. Selon un classement de ce



rapport, au niveau de la dimension du bien-être de l'enfant, le Royaume-Uni et les Etats-Unis occupent les deux dernières positions dans la liste des 21 pays industrialisés. La France, elle, ne se classe qu'au 16^{ème} rang. (voir annexe IV, figure 9)

Le résultat est encore plus inquiétant en ce qui concerne l'évaluation du bien-être subjectif des enfants au Royaume-Uni qui arrive en dernière position et où la France ne se classe qu'au 18^{ème} rang. Les pays développés n'ont pas fourni plus de bien-être à leurs enfants grâce à leur prospérité matérielle. (voir annexe IV, figure 10)

Enfin, le rapport insiste sur le fait qu'il n'y a pas de lien direct entre le PIB d'un pays et le niveau du bien-être des enfants. Par exemple, la République tchèque obtient un bien meilleur classement général que plusieurs pays nettement plus riches dont la France, l'Autriche, les Etats-Unis et le Royaume-Uni (UNICEF, 2007). Cette situation ne s'est pas améliorée depuis 2007. D'après une enquête récente conduite par *Children's Commissioner* au Royaume-Uni en 2017, un enfant sur dix a des problèmes de santé mentale (Cope, 2017).

Ce constat attire l'attention de certains éducateurs et de certains pays qui proposent alors des programmes d'enseignement visant à répondre à des questions sociales et émotionnelles, ainsi qu'à orienter les compétences de l'apprentissage vers les interactions humaines et l'intelligence émotionnelle.

Ce courant dans l'éducation forme les contextes d'application importants d'un mouvement scientifique qui a pour nom « l'éducation positive », étayé par les principes et les méthodes de la validation. L'objectif de cette éducation est de « *développer les compétences de bien-être, d'épanouissement, et de fonctionnement optimal chez les enfants, les adolescents et les étudiants, ainsi que chez leurs parents et au sein des institutions éducatives, réunissant ainsi fonctions préventives et fonctions habilitantes ou développementales* » (Boniwell, 2011, p. 541). Rebecca Shankland la définit ainsi : « *Elle [l'éducation positive] étudie les individus en bonne santé pour mieux comprendre le fonctionnement humain, et se focalise sur le développement des compétences pour favoriser la gestion des difficultés et l'épanouissement de la personne.* » (Shankland, 2014, p. 53)

Au début du XXI^e siècle, cette conception de l'éducation a engendré nombre de programmes d'enseignement orientés vers le bien-être et qui se sont développés rapidement dans le monde entier. Par exemple, le *Wisdom Curriculum* (Reznitskaya & Sternberg, 2004) encourage le développement intellectuel et moral des enfants ; les programmes *Making Hope for Kids* (Lopez et al., 2004) utilisent diverses méthodes pour aider les enfants à comprendre comment

éviter les obstacles, poursuivre les objectifs, avoir un rêve; *Celebrating Strengths* (Eades & Seldon, 2008), au Royaume-Uni, cible le développement des enfants à travers le récit d'histoires.

I.2.4.2. Curriculum visant au développement des compétences psychosociales en France

Bien que la France ait pris quelques décennies de retard, par rapport aux pays anglo-saxons, dans la reconnaissance du rôle essentiel que jouent le bien-être et les compétences psychosociales dans le champ éducatif, aujourd'hui, des projets, des initiatives et des programmes visant à promouvoir et développer ces compétences émergent rapidement (Jaques Fortin, 2015).

Par exemple, depuis 1998, l'Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé (Ireps) des Pays de la Loire met en place un programme de renforcement des compétences psychosociales des 7-12 ans en milieu scolaire. D'une part, ce programme permet aux enfants d'identifier, d'analyser et de verbaliser les situations difficiles tout en apprenant à élaborer des réponses adaptées aux problèmes rencontrés ; d'autre part, il transfère aux enseignants les savoir-faire pour qu'ils mettent en œuvre eux-mêmes ce type de programme (Williamson & Lamour, 2013).

En 2011, un colloque au sujet du « Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs » (Galtier et al., 2013) a été organisé par la Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques et le Centre d'analyse stratégique, avec l'appui du ministère de l'Economie et des Finances, du ministère des Affaires sociales et de la Santé et du ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. Il propose de créer un climat bienveillant face aux problèmes de santé physique et mentale des élèves ; une éducation à la santé est intégrée également dans le programme des écoles primaires pour enseigner aux enfants des comportements sains, et ainsi, d'améliorer les compétences des personnels en charge de jeunes enfants.

En 2013-2014, un programme québécois *Prodas* a été mis en œuvre à Marseille dans 56 classes, de la maternelle au collège, pour les enfants à partir de 4 ans et les adolescents. Ce projet, qui repose sur un « cercle de parole » permettant aux enfants de s'exprimer tout en respectant un certain nombre de règles sociales, est consacré aux problématiques du manque d'écoute chez les enfants et de la difficulté à communiquer entre les filles et les garçons. Cette méthodologie éducative vise trois facteurs essentiels du développement humain : la conscience de soi, la réalisation de soi et l'interaction sociale (La Santé en action, 2015).

Or, d'après Jaques Fortin, pédiatre et professeur de la faculté de médecine de Lille, l'engouement suscité par les compétences psychosociales conduit à les associer de plus en plus aux actions les plus diverses. La réalité est évidemment plus complexe et face à l'hétérogénéité des actions, il convient de bien préciser l'objectif que l'on veut atteindre et les processus qui justifieraient et valideraient la volonté d'optimiser des compétences psychosociales (CPS). Il propose que la conception d'un projet s'inscrive dans l'étude de l'ensemble des CPS impliquées dans les comportements que l'on veut promouvoir. La mobilisation du seul sentiment d'auto-efficacité, traduit en amélioration de la confiance en soi, peut s'avérer largement insuffisante. D'après lui, une hyper estime de soi, sans compétences sociales développées, conduit à un égocentrisme, source de difficultés relationnelles et adaptatives. Il insiste sur le fait que l'apprentissage des CPS ne peut être qu'*expérientiel*, adossé à des méthodes actives et participatives. En outre, le développement des compétences psychosociales s'inscrit essentiellement dans une approche éducative « tout au long de la vie » par l'entourage familial et social : parents, pairs, enseignants, animateurs, etc. (Jaques Fortin, 2015)

Certains chercheurs proposent qu'une éducation à la santé à l'école prenne en compte trois éléments complémentaires :

Un travail partenarial : une implication des partenaires (parents, experts), des règles du jeu claires, un projet conduit par le maître...

Des activités de classe pertinentes : une prise en compte des concepts (corps, santé), le rôle central du développement des compétences psychosociales.

Un projet construit : une méthode rigoureuse incluant l'analyse des besoins et l'évaluation. (Jourdan & Bourgeois-Victor, 1998, p. 33)

I.2.5. Éducation physique et sportive et santé

I.2.5.1. La pratique physique et sportive et la santé

La pratique physique et sportive entretient une relation étroite avec la santé et le bien-être. Depuis les années 1980, de nombreuses études portent sur le lien entre activité physique et santé à travers les effets positifs ou négatifs de l'une sur l'autre.

La portée bénéfique de l'exercice physique est mise en évidence par des travaux scientifiques comparant sédentaires et sportifs, alors que les recherches effectuées dans un premier temps



étaient plutôt basées sur des indicateurs biologiques et médicaux (Marsault, 2015). Les bienfaits physiologiques du sport sont validés par des enquêtes épidémiologiques sur la réduction de la morbidité, comme les maladies cardiovasculaires, le cancer, l'obésité, le diabète, l'ostéoporose, l'immunité (Oppert, Simon, Riviere, & Guezennec, 2005, p. 12-24), etc.

Suivant l'évolution des concepts de santé, le lien entre la pratique physique et sportive et la dimension psychologique et sociale est pris en compte dans les études scientifiques. Les effets montrent divers bénéfices, tels que l'amélioration de l'estime de soi (Robert, 2006), la diminution de l'anxiété et de la dépression (Dunn, Trivedi, & O'Neal, 2001), l'augmentation du ressenti positif dans une culture (Orsi, 2006), la favorisation de l'insertion dans un groupe (Trouilloud, 2011), etc.

Cependant, ces effets favorables sont soumis à certaines conditions de pratique. La question des modalités optimales de pratique, telles que la nature, la fréquence, l'intensité, la durée, etc. est associée aux bénéfices apportés aux pratiquants. Par exemple, le rapport du Programme national nutrition santé en 2005 insiste sur l'importance d'exercer « une pratique régulière d'une activité physique modérée », et que « l'activité n'a pas besoin d'être intense pour avoir des effets bénéfiques » (Oppert et al., 2005, p. 15). A l'inverse, des travaux montrent que certaines formes d'activité physique peuvent engendrer des méfaits sur la santé et le bien-être. Par exemple, une pratique excessive peut provoquer une usure physique ainsi qu'une baisse de l'estime de soi (Fox, 2000) ; l'apparition d'un stress compétitif (Eppright, Sanfacon, Beck, & Bradley, 1997) et des désordres alimentaires (Mond, Hay, Rodgers, & Owen, 2006). Cette perspective sur la régularité et la modération de la pratique se retrouve en éducation physique et sportive (EPS). D'après Orsi (2006, p.14), « *le critère de la bonne santé en EPS semble se situer dans une fourchette optimale de dépassement de soi, proche des limites de l'élève sans recherche systématique de l'exploit personnel ou collectif* ».

I.2.5.2. L'éducation physique scolaire et la santé

L'éducation physique scolaire a toujours considéré la santé comme un objectif incontournable. Cependant, les objectifs ont évolué au cours du siècle : d'abord essentiellement centrés sur le bon maintien du corps et son développement, ils se sont ouverts aux dimensions psychologique et sociale dans une perspective d'épanouissement et de responsabilisation de l'élève (C. Perrin, 2003).



Dans le domaine de la recherche, Christelle Marsault (2015), maître de conférences à l'Université de Strasbourg, résume de trois manières différentes la construction du lien entre santé et éducation physique scolaire. Certains travaux les considèrent comme deux entités ayant leur propre logique qu'il s'agit d'articuler pour produire des effets (Terret, 2000 ; Simar & Jourdan, 2008). La pratique sportive ne serait pas tant une cause qu'un indicateur. La santé questionne la nature des activités physiques alors qu'il s'agit de comprendre les effets en termes de ressources mobilisées ou de compétences développées (Marsault, 2015). D'autres études sont centrées sur l'observation de diverses pratiques individuelles : les raisons personnelles de pratiquer, le rapport à la santé, l'influence familiale, la question sanitaire... L'EPS se présente comme un terrain d'observation de la diversité sociale (Ibid.). Enfin, le rapport entre santé et EPS peut être prétexte à interroger les systèmes de valeurs communautaires : approche hédoniste de la santé (Carlier, 2008) ou nouvelle conception de l'effort (Génolini & Clément, 2010). Confrontés à de nouvelles valeurs transmises au nom de la santé, des travaux questionnent le lien entre EPS et santé sur de nombreux aspects : fondements culturels, vertus supposées des activités, développement personnel, attitudes envers soi, émotions, sensations, affects, etc. (Marsault, 2015).

En même temps, la problématique de la diversité de recherche rappelle la focalisation sur « l'expérience corporelle » qui met en jeu le corps dans des techniques de relaxation, de découverte de soi et d'approfondissement de la conscience expérientielle, en liaison avec les conditions du milieu extérieur (Andrieu & Richard, 2012). Gilles Bui-Xuân, président de l'Association francophone de recherche sur les activités physiques et sportives (AFRAPS), souligne lors d'un forum international que la focalisation sur le corps est une préoccupation primordiale non seulement dans l'accomplissement de la performance en sport comme en EPS, mais aussi dans les études en STAPS⁴. Ainsi il s'interroge : « *Quelle science fructueuse pour les APSA saurait se dégager de l'expérience corporelle ? Quelle science générative des APSA pourrait s'émanciper des focalisations techniques ?* » (Gilles, 2005)

Dans le Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008 concernant la discipline « éducation physique et sportive », figurent trois objectifs : 1) Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement et la motricité ; 2) L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale; 3) L'accès au patrimoine de la culture physique et sociale. Le troisième objectif souligne alors l'importance des expériences vécues par le corps qui construisent certaines compétences des élèves :

⁴ STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives.



Au collège, l'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies. Il accède ainsi à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA. [...] L'acquisition de compétences et de valeurs permet au collégien de se situer au sein d'une culture contemporaine (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Cependant, bien que ces trois objectifs soient assez détaillés, et que le deuxième objectif insiste pour que « *la prise en compte de la santé s'envisage dans plusieurs dimensions : physique, psychique et sociale* » (Ibid.), dans la réalité des pratiques, Denis Loizon, maître de conférences, HDR en STAPS de l'Université de Bourgogne, démontre que l'éducation à la santé reste majoritairement centrée sur la dimension physique pour la mobilisation et le développement des ressources énergétiques. En revanche, le développement des compétences psychosociales et le développement de l'attitude critique sont largement négligés (Loizon, 2012).

En outre, une certaine étude signale que « *l'expérience corporelle devrait dépasser le dualisme cartésien et par conséquent nous ne pouvons pas dire que l'on fait l'expérience de son corps mais que l'on est au contraire corporellement engagé dans l'expérience* » (Andrieu & Richard, 2012). C'est pour cette raison que « *les élèves en EPS vont devoir faire preuve d'une écoute fine de soi pour comprendre l'expérience corporelle qu'ils vivent* » (Ibid.). Or, savoir écouter son corps est une compétence difficile à atteindre et qui n'a pas toujours été de soi dans la civilisation occidentale plus impliquée dans les mécanismes de fonctionnement plutôt que dans les états (Ibid.). Partant de ce constat, les méthodes orientales axées sur la santé et le bien-être sont introduites dans les travaux d'EPS, telles que le Qi Gong (Paternoster, Racodon, Bolpaire, & Beugin, 2011), le Tai Ji Quan (Men, Caulier, & Andriamampianina, 1997 ; Dreyer 2017), ou le Yoga (Florence, Brunelle, & Carlier, 1998)...

Chapitre I.3. Développement du bien-être des étudiants dans l'enseignement supérieur français

I.3.1. Orientations de l'enseignement supérieur en direction d'un monde du travail générateur de stress

I.3.1.1. L'enseignement supérieur et de la recherche centré sur les besoins de l'économie

Aujourd'hui, la rapidité de la mondialisation, les progrès technologiques et l'essor de l'économie du savoir transforment profondément les systèmes universitaires du monde entier. L'acquisition, la diffusion et la transformation du savoir sont un enjeu de compétition internationale qui devient un élément essentiel des politiques publiques, en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Les universités sont poussées de plus en plus à s'adapter aux besoins de la société et de l'économie, qui évoluent sans cesse. Dans *L'université en transition : l'évolution de son rôle et des défis à relever* (Göransson & Brundenius, 2012), auteurs utilisent une métaphore pour décrire le rôle de l'université :

En effet, l'université, le gouvernement et l'industrie sont aujourd'hui perçus comme étant des brins d'une triple hélice d'ADN, des éléments constitutifs de l'économie du savoir. Lorsque les brins sont sains et reliés entre eux, l'hélice produit les connaissances, le savoir-faire et la technologie qui sont le propre d'une société prospère (Ibid. p, 5 avant-propos).

Nous sommes dans une période où la croissance économique d'un pays et la création de richesses n'ont jamais été autant influencées par le savoir et l'innovation des technologies. Cette pression de l'environnement international détermine fortement le rôle de l'enseignement supérieur. Il apparaît dans une société fondée sur *l'économie de la connaissance* que la finalité principale et commune de l'enseignement supérieur et de la recherche est de contribuer à la croissance économique. C'est pour cette raison que « *l'éducation est regardée de façon réductrice comme facteur de production conditionnant la productivité, la capacité d'attirer les capitaux, la compétitivité et l'emploi* » (Laval & Weber, 2002, p. 8). Cela sous-entend sa nouvelle responsabilité pour répondre à la situation actuelle : « *offrir une formation spécialisée à un plus grand nombre d'étudiants, mettre au point de nouvelles technologies et en assurer le transfert à l'industrie et répondre à de nombreux besoins sociétaux* » (Göransson & Brundenius, 2012, p. 5 avant-propos).

Cette transformation globale de l'orientation de l'université vers la contribution de l'économie est promue et soutenue par beaucoup de chercheurs et d'organismes. Par exemple, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) insiste sur le fait que le rôle de l'éducation dans notre « société du savoir » (OECD, 2000), aujourd'hui, est de contribuer à l'économie. Par ailleurs, certains chercheurs proposent un nouveau mode de production du savoir dans l'enseignement supérieur pour s'adapter à la commercialisation (Gibbons, 1994); ils promeuvent la création d'un lien plus étroit entre l'université et l'industrie pour que la première contribue directement et rapidement à l'économie (Etzkowitz & Leydesdorff, 2006), et instaurent une mission de l'enseignement supérieur, centrée sur les besoins sociaux et économiques (Caracostas & Muldur, 1997).

Cependant, il existe également des critiques, notamment celle qui concerne la perspective de l'utilitarisme, dans laquelle l'éducation est regardée comme « *un bien privé, individuel, marchandisable, dont le principal bénéfice serait de nature économique* » (Laval & Weber, 2002, p. 10), et dans laquelle « *le couplet humaniste sur l'importance de la culture, du lien social ou de la citoyenneté, toutes références qui ne coûtent pas cher* » (ibid.) est totalement négligé. De nombreuses autres critiques portent sur les perspectives sociologique, historique, économique, politique... Il s'agit de critiques sur la relation entre l'université, la politique et l'industrie (Malissard, Gingras, & Gemme, 2003); le financement (Ropé, 2008), la réforme actuelle (Montlibert, 2004), le dysfonctionnement de la « modernisation » universitaire en Europe (Charle & Soulié, 2008), la pression et la compétition provoquées par la stratégie européenne de Lisbonne (Bruno, 2008)...

L'intérêt de notre travail n'est pas d'analyser le changement et les fonctionnements de l'enseignement supérieur, sous l'influence de la modernisation, ni de critiquer son interaction avec l'économie, la politique et la société. Il s'agit de s'attacher à la mise en relation de l'orientation de l'enseignement supérieur avec le bien-être, la gestion du stress des étudiants, d'autant que durant ces trois dernières décennies, l'orientation de l'enseignement supérieur est accompagnée bien fréquemment d'autres mots clés, tels que « la mondialisation », « l'économie », « l'innovation », « la commercialisation », « la politique », « la société de savoir »...



I.3.1.2. L'enseignement supérieur et la recherche orientés vers la compétition mondiale

Dans un contexte de mondialisation et d'une économie fondée sur le savoir, l'enseignement supérieur, et ce à l'échelle mondiale, est de plus en plus exposé à des comparaisons et à des évaluations systématiques.

Depuis 2003, l'université de Jiao Tong de Shanghai élabore un palmarès des 500 « meilleures » universités au monde, présenté comme *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, ou « classement de Shanghai ». Il classe les institutions suivant six critères : le nombre de prix Nobel et de médailles Fields obtenus par les élèves et par les chercheurs ; le nombre de chercheurs les plus cités dans leur discipline ; le nombre d'articles publiés dans des revues scientifiques telles que *Nature et Science* ; le nombre d'articles indexés dans *Science Citation Index et Arts & Humanities Citation Index*. Il étudie enfin la « performance académique », calculée en fonction de la taille de l'université (N. Liu & Cheng, 2005).

Bien évidemment, le classement de Shanghai n'est pas le seul palmarès international. Il existe de nombreux classements internationaux, tels que *Times Higher Education World University Ranking*, effectué par un journal anglais, *Times Higher Education*, depuis 2004 ; le *Webometric Ranking of World Universities*, lancé par un laboratoire de recherche en Espagne ; le *Global University Ranking*, d'origine Russe ; le *Mines Paris Tech*, dont le seul critère porte sur le nombre d'anciens étudiants figurant parmi les dirigeants exécutifs des 500 plus grandes entreprises mondiales ; la *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, lancé en 2007 par le *Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Tai wan (HEEACT)* ; et le *Leiden Ranking*, publié par le Centre d'Etude des Sciences et Technologie (CWTS) de l'université de Leiden.

Le développement des classements internationaux attire non seulement l'attention des médias, qui s'en font volontiers l'écho, mais aussi « *les milieux politique et académique qui s'y réfèrent pour fonder des décisions stratégiques visant à améliorer la position de leur pays et/ou de leurs universités* » (Éloire, 2010).

En accord avec l'environnement concurrentiel présent en Europe, la stratégie de Lisbonne, adoptée en 2000, a donc pour objectif de faire de l'Union européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* » (Debarge, Laurent, & Rabaey, 2004, p. 11 avant-propos). Ses États membres choisissent une « Méthode ouverte de coordination » (MOC), dans laquelle la coopération et la compétition se sont combinées

ensemble avec la pratique des classements statistiques, ou évaluation comparative, aussi appelée *benchmarking*.

En France, l'esprit de compétition et le classement international influencent également la politique éducative et les réformes. En 2007, Nicolas Sarkozy, ancien président de la République française, annonce lors d'un discours que : « *A l'heure où s'engage une bataille mondiale de l'intelligence, il est impératif que la France réforme son système d'enseignement supérieur et de recherche pour le porter au meilleur niveau mondial* » (Sarkozy, 2007). Il fixe comme mission à Valérie Pécresse, ancienne ministre de l'Enseignement supérieur, d'assurer « *l'amélioration du rang de nos établissements supérieurs dans les classements internationaux, avec l'objectif de classer au moins deux établissements français parmi les 20 premiers et 10 parmi les 100* » (Ibid.).

Répondant à une question concernant le « mauvais » rang des universités françaises dans le classement de Shanghai en 2008, Valérie Pécresse déclare que ce « mauvais » résultat « confirme l'urgence de la réforme des universités » (L. Albert, 2008). Jean-Pierre Finance, ex-président de la Conférence des présidents d'université (CPU), insiste sur la politique d'« excellence » en répondant que :

[...]les tensions que nous avons vécues sont aussi liées à une comparaison internationale qui nous pousse aujourd'hui à nous organiser par rapport aux véritables défis que sont, au premier chef, le renforcement de notre attractivité vis-à-vis des étudiants et des enseignants-chercheurs d'excellence (Rollot, 2008).

Il a ensuite expliqué que plusieurs mesures de réforme contribuent à cet objectif d'« excellence », en précisant que :

La création de l'ANR (Agence nationale de la recherche), en 2007, va dans ce sens en finançant des projets plus ou moins thématiques qui devraient permettre de reconnaître une forme d'excellence scientifique et de faire des paris sur de jeunes équipes. Enfin, la création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), la même année, nous permet de réaliser une véritable symétrisation des positions universités/organismes. Auparavant, une bonne partie de nos laboratoires était en effet évaluée au travers des dispositifs d'évaluation des organismes de recherche. Aujourd'hui, on a un juge extérieur qui va permettre de renforcer l'évaluation des formations. Enfin, la LRU est une véritable loi de décentralisation

avec le transfert aux universités de différentes responsabilités jusqu'ici exercées par l'Etat (Ibid.).

La compétition et le classement international engendrent deux attitudes opposées. Certains avancent qu'une bonne image à l'international permet aux établissements d'enseignement supérieur « *d'assurer suffisamment d'attractivité pour les étudiants et les enseignants-chercheurs, de développer des programmes d'échanges, de reconnaissance de diplômes et des coopérations scientifiques avec les meilleurs établissements étrangers* » (Harfi & Mathieu, 2006). Ils analysent « *l'image et les performances des universités* » (Ibid.), ou « *leur juste valeur* » (Chapuisat & Laurent, 2006) dans les comparaisons internationales.

Au contraire, parmi ceux qui critiquent, il en est qui considèrent que ces mécanismes de classement « *ne sont que formes et ne véhiculent aucun contenu, aucun projet, aucune orientation, aucun sens a priori* » (Éloire, 2010). D'autres redoutent que ces mécanismes « *partiaux* » (Floc'h, 2015) et « *brutaux* » (Ibid.) génèrent « *l'amoralité* » (Naszályi, 2011), à travers « *le plagiat* » (Ibid.) ou encore « *l'imitation* » (Ibid.), et donc que la qualité de la recherche soit perdue. Certains chercheurs français craignent que la politique, en cherchant à obtenir une bonne position dans la compétition internationale, entraîne l'admission sélective des étudiants, l'augmentation des frais d'inscription, la croissance des inégalités entre les universités, voire même la fin des diplômes nationaux, etc. (Ibid.)

Si ces classements internationaux bouleversent les médias et les établissements, les étudiants semblent n'y accorder que peu d'attention. En effet, selon une étude effectuée par Campus France auprès de plus de 600 étudiants de 46 nationalités différentes, il apparaît que, parmi ceux interrogés, « *seul un sur dix déclare utiliser ces classements* » (Floc'h, 2015) pour choisir son lieu d'études. Concernant le plus célèbre de ces classements, celui de Shanghai, il n'est connu que de 12 % d'entre eux, et n'est utilisé que par 9 %. Alexandre Leroy, président de la Fédération des associations générales étudiantes (FAGE), confirme l'ignorance des étudiants par rapport à ces classements :

Aujourd'hui, les étudiants ne choisissent pas leur université en fonction du nombre de prix Nobel qu'ils croiseront dans les couloirs... Même si, pour beaucoup d'acteurs de la communauté universitaire, cela semble compter. Les établissements ont beau dire qu'ils ne regardent pas les classements, ils se félicitent quand ils y progressent ! (Ibid.)



I.3.1.3. Aperçu de l'actualité d'un monde du travail stressant

Pourtant, la rapidité de la mondialisation et les progrès technologiques entraînent des changements socio-économiques, et l'émergence de risques de nature psychosociale.

Dans le *rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail* remis au Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité en 2008, le stress est défini comme le premier « risque psychosocial ». En plus, le stress pourrait provoquer le sentiment d'anxiété ou de dépression, des violences au travail, des harcèlement ou d'un traumatisme ; dans le cas des addictions, ce peut être tout autant la conséquence que la cause (Nasse & Légeron, 2008, p. 7).

En 1993, le Bureau international du travail (BIT) considérait que « *le stress était devenu l'un des plus graves problèmes de notre temps : il met en péril la santé physique et mentale des individus et, en outre, il coûte très cher aux entreprises et à l'économie nationale* » (OIT & Hansenne, 1993).

En avril 2016, l'OIT publie le rapport « Stress au travail : un défi collectif », dans lequel il a énoncé qu'« *aujourd'hui, les travailleurs du monde entier sont confrontés à des changements importants touchant à l'organisation du travail et aux relations de travail, et subissent des pressions accrues pour satisfaire aux exigences de la vie professionnelle...* » (OIT, 2016, p. 2), et que « *...le stress lié au travail est généralement reconnu comme un problème global touchant l'ensemble des professions et des travailleurs, tant dans les pays développés qu'en développement* » (Ibid.).

Face à ce problème mondial, l'Organisation internationale du travail (OIT) a mis en avant le fait que « *le droit de jouir du meilleur état de santé possible est un principe universel* » (Ibid.). Or, le stress peut avoir pour conséquences la maladie et la souffrance des individus. De plus, il réduit les performances économiques, car il représente un coût énorme. Seiji Machida, directeur du Programme pour la santé et la sécurité au travail de l'OIT, a déclaré que « *Malgré la crise, nous devons investir dans une main-d'œuvre en bonne santé, ... Pas seulement en raison de la souffrance humaine, mais aussi parce que le stress a un coût élevé* » (OIT, 2012).

Le même rapport de l'OIT insiste également sur l'importance de la santé au travail, sur le bien-être des personnes ainsi que sur l'économie sociale. Il met l'accent sur le fait que « *lorsque la santé au travail est menacée, l'emploi productif et le développement socio-économique sont compromis. Le fardeau des troubles mentaux pèse considérablement sur le*

monde du travail. Il a des répercussions importantes sur le bien-être des personnes, ... et induit des coûts directs et indirects élevés pour l'économie » (OIT, 2016, p. 2).

En France, la problématique du stress est particulièrement prégnante. En effet, une enquête européenne sur la qualité de vie en 2012, effectuée par la Fondation européenne de Dublin, relève que la France est frappée par un niveau de stress particulièrement élevé. En 2011, à la question : « Je me suis senti particulièrement tendu », 5 % des Français répondent « en permanence » (contre 3 % en moyenne européenne), 13 % « la plupart du temps » (contre 9 %), 13 % « plus de la moitié du temps » (contre 11 %). Parmi les 27 pays de l'Union européenne, seules la Grèce et Chypre font apparaître des taux de stress plus élevés. (Anderson, Dubois, Leoncikas, & Sandor, 2012)

Par ailleurs, une recherche effectuée par l'Institut national de recherche et de sécurité (INRS) en 2007, le coût du stress au travail en France est estimé à environ 2 à 3 milliards d'euros par an. Le rapport précise que la méthode de recherche ne permet qu'une estimation du coût à partir d'un nombre de cas de pathologies diagnostiquées ; elle ne prend pas en compte toutes les dimensions du coût pour l'individu, et en particulier la souffrance et la perte de bien-être que le stress occasionne. Ces dernières représentent encore deux fois le coût des soins et des pertes de richesses (Trontin, Lassagne, Boini, & Rinal, 2007, p. 4).

I.3.2. Initiatives de l'enseignement supérieur français en matière de développement du bien-être des étudiants

I.3.2.1. « L'égalité des chances » dans la mission de l'enseignement supérieur français et les aides sociales pour l'amélioration des conditions de vie et d'étude des étudiants

L'enseignement supérieur français repose sur un socle de valeurs républicaines et de principes qui trouvent leur origine dans les écrits de Condorcet et dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : caractère public de l'éducation, laïcité, liberté et égalité (Rapport national, 2004). C'est la raison pour laquelle le principe d'égalité occupe toujours une position fondamentale dans le système éducatif français.

Cette priorité de valeurs est bien présentée dans le cadre législatif. Dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, il est affirmé dans l'article premier qu'une des grandes missions de l'éducation est la contribution à l'égalité des chances et à la réduction des inégalités liées à un handicap individuel ou social (Ministère de l'éducation nationale, 1989).

Ce principe de « l'égalité des chances » est proclamé aujourd'hui par les lois du code de l'éducation. L'article 123-2 du code de l'éducation énonce que le service public de l'enseignement supérieur contribue « *à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche* » (Legifrance, 2013).

Cet article, modifié par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013, dans lequel « *la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants* » (Ibid.), et « *la lutte contre les discriminations* » (Ibid.) sont mises en avant, sont ajoutées dans les missions de l'enseignement supérieur pour renforcer l'esprit d'égalité des chances et de réussite.

De plus, par rapport à l'article précédent, l'amélioration des conditions de vie étudiante et la construction d'une société inclusive sont ajoutées dans le cadre de la réduction des inégalités sociales. Dans le troisième paragraphe de l'article cité plus haut, il est précisé que le service public de l'enseignement supérieur contribue :

à l'amélioration des conditions de vie étudiante, à la promotion du sentiment d'appartenance des étudiants à la communauté de leur établissement, au renforcement du lien social et au développement des initiatives collectives ou individuelles en faveur de la solidarité et de l'animation de la vie étudiante ; [...] à la construction d'une société inclusive. A cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus, sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé (Ibid.).

Cet esprit de « l'égalité des chances » influence directement le changement de critères et le dispositif des aides sociales pour les étudiants en France : « *favorise les conditions de vie et d'études de l'ensemble des étudiants, met en œuvre le principe républicain d'égalité des chances, manifeste la tradition universaliste de la France par l'accueil de générations d'étudiants venant de tous les pays du monde* » (Wauquiez, 2006b, p. 19). Cette égalité qui consiste à rendre l'enseignement accessible à tous est aussi un des objectifs des missions de l'enseignement supérieur, qui contribue « *à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes...* » (Legifrance, 2013).

De plus, l'amélioration de la condition de vie des étudiants reste toujours un budget important dans le projet financier de l'Etat. Simone BONNAFOUS, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, a annoncé dans la Mission recherche et enseignement supérieur du Projet de loi de finances en 2015 (PLF 2015) : « *offrir*

à chaque étudiant un égal accès aux études supérieures et une même chance de réussite dans la filière de son choix est un objectif majeur pour le ministre chargé de l'Enseignement supérieur. » (Programme 231 Vie étudiante, 2014) En 2017, le Projet de loi de finances continue à investir *« pour davantage de justice sociale, pour davantage d'égalité. Sur la seule année 2017, 253 millions d'euros supplémentaires sont investis pour les aides aux élèves et aux étudiants, qu'il s'agisse des bourses ou de l'aide à la recherche du premier emploi... »* (Programme 231 Vie étudiante, 2016).

I.3.2.2. La politique de santé en direction des étudiants

Selon la présentation stratégique du projet annuel de performances de 2017, l'objectif de l'État dans le domaine de la santé est *« d'assurer un meilleur suivi sanitaire de la population étudiante, de garantir l'accès aux soins pour tous les étudiants en renforçant le partenariat avec les mutuelles étudiantes, les différents acteurs de la santé et les associations étudiantes et de répondre aux urgences médicales. »* (République Française, 2017)

En 2008, le Service Universitaire de Médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS), créé dans chaque université par délibération du conseil d'administration qui en adopte les statuts, est redéfini pour accomplir des missions multiples d'offre de soin et de prévention pour les étudiants. Il a pour objectif d'effectuer un examen préventif, d'assurer une visite médicale aux étudiants, de contribuer aux dispositifs d'accompagnement et d'intégration prévus pour les étudiants handicapés, de participer aux instances de régulation de l'hygiène et de la sécurité ; d'impulser et de coordonner des programmes de prévention et d'éducation à la santé et de développer des programmes d'études et de recherche sur la santé étudiante (Jacuqey-Vazquez, Ponsot, Salle, & Zeggar, 2013, p. 24). Il s'agit aussi, à travers lui, *« d'enrichir la politique de prévention et de promotion de la santé en répondant aux besoins de services sanitaires de proximité des étudiants par une démarche pragmatique adaptée aux caractéristiques de ce public »* (Ibid., p.34).

Il propose aussi aux étudiants des services gratuits, tel que des bilans de santé, et des consultations. De plus, il travaille en collaboration avec le Bureau d'Aide Psychologique Universitaire (BAPU). Cet organe, composé de psychanalystes, d'assistantes sociales, d'enseignants de l'université et d'un personnel administratif, offre un service gratuit pour les étudiants, en difficulté psychologique.

Cependant, le développement des centres de santé rencontre également des obstacles : lourdeur de la procédure d'agrément, données financières relatives aux SUMPPS

déséquilibrées, période d'ouverture limitée, charges et ressources pas transparentes... (Ibid., p. 38-40) A la rentrée universitaire 2016, il n'y a que 26 services (pour 33 universités) qui se sont constitués en centres de santé (République Française, 2017), alors que selon le projet annuel de performances 2015, le ministre chargé de l'enseignement supérieur s'était engagé à porter le nombre de services universitaires ou interuniversitaires de santé étudiante, constitués en centre de santé, à 30 d'ici 2015 (Programme 231 Vie étudiante, 2014, p. 3).

I.3.2.3. Le sport à l'Université visant à l'amélioration du bien-être des étudiants

Les bénéfices pour le bien-être d'une pratique régulière d'une activité physique ou sportive, les bénéfices psychologiques (Nino, 2013), sont avérés et validés par un grand nombre de publications internationales, voire même par les rapports de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2017) : diminution du risque d'obésité, du stress, de l'anxiété et amélioration de l'état de santé mentale (Dugas & Mikulovic, 2015).

Ainsi, les missions de l'enseignement supérieur en matière d'activités physiques et sportives sont prévues de la façon suivante :

- *formations générales d'éducation physique pour les étudiants, avec parfois des activités intégrées dans les cursus (activités de loisir, de formation ou de préparation aux compétitions) ;*
- *formations à finalité professionnelle (métiers du sport) ;*
- *recherche dans le domaine du sport ;*
- *accueil des sportifs de haut niveau ;*
- *développement du milieu associatif universitaire ;*
- *gestion des installations sportives universitaires (quand elles existent) (Aucouturier, Vialle, Cumunel, & Jolivet, 1999, p. 11).*

Parmi les différentes structures qui existent dans le système universitaire pour remplir les missions de santé et du bien-être des étudiants, le Service universitaire des activités physiques et sportives (SUAPS) joue un rôle essentiel dans le cadre de la formation qualifiante (FQ), c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de valider la pratique d'une Activité physique sportive et artistique (APSA) dans la formation universitaire à travers l'Option, le Bonus, ou les Unités d'enseignements libres ; proposer une formation personnelle (FP), qui permette aux étudiants et aux personnels de pratiquer un sport comme loisir pour favoriser leur santé, la détente,

l'épanouissement ; accueillir des sportifs de haut niveau ; gérer les installations sportives universitaires ; organiser des manifestations sportives et artistiques, des stages d'initiation ou de perfectionnement, des tournois, des séjours sportifs.

Dans l'article « les SUAPS acteurs de l'épanouissement de l'étudiant » (Vican, 2015), publié en 2015 sur le site officiel du Groupement national des directeurs de SUAPS (GNDS), Cathy Vican insiste sur le fait que le sport à l'université joue un rôle important pour établir une corrélation forte entre l'épanouissement des étudiants, leur réussite universitaire et l'optimisation de leur vie future. Consciente de ces enjeux, elle souligne que « *le rôle du SUAPS est aussi de détecter et de guider les comportements à risque, les étudiants étant en mauvaise condition physique ou ayant de réels problèmes de santé. Leur signalement au SUMPPS conduit à une prise en charge socio-médicale* » (Ibid.). De plus, la pratique du sport permet aux étudiants de lutter contre l'isolement, de créer des liens sociaux, et favorise une meilleure intégration dans la vie universitaire.

De plus en plus, les questions de santé et leur lien avec le bien-être sont primordiaux au sein du SUAPS. Depuis 2013, le Groupement National des Directeurs de SUAPS (GNDS) propose à des enseignants et des personnels de l'université, la formation professionnelle continue (FPC) portant sur le « bien-être ». De nombreuses méthodes, telles que Feldenkrais⁵, méditation, shiatsu, yoga, sophrologie, psychologie positive, sont introduites dans les stages ou les séminaires. Le SUAPS organise également des activités et des ateliers sur la santé et le bien-être en coopérant avec le SUMPPS, le CROUS et autres services de l'université, ainsi qu'avec les intervenants extérieurs.

En octobre 2015, une journée « bien-être » a été organisée au sein de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée avec une collaboration SUAPS, SUMPPS, et mutuelles. À la même période, le SUAPS et le SUMPPS de l'Université Savoie Mont Blanc ont lancé un « Séminaire du bien-être à l'Université » (Giguet, 2015) durant quatre jours ; des cours de yoga, de relaxation dynamique et de Feldenkrais étaient présentés pour gérer le stress et se détendre. En janvier 2016, l'Université Sorbonne Nouvelle a proposé des journées santé et bien-être en réunissant

⁵ La Méthode Feldenkrais, créée par le Docteur Moshe Feldenkrais (1904-1984), amène à prendre conscience à travers le mouvement dans l'espace, dans l'environnement et à travers les sensations kinesthésiques qui y sont reliées.

le SUAPS, le SIUMPS⁶, la MGEN et l'association Enfine⁷ afin à réduire les problèmes des troubles du comportement alimentaire.

Ces activités relèvent que le bien-être des étudiants est en train d'attirer l'attention de certains établissements et services de l'enseignement supérieur ; cependant, ces démarches sont loin de guider les étudiants lorsqu'il s'agit d'améliorer leur capacité de gestion du stress et de développer leur compétences de bien-être, d'épanouissement, et de fonctionnement optimal. Les limites sont bien présentes dans l'actualité. C'est ce que nous démontrerons dans le paragraphe suivant.

I.3.3. Limites de l'enseignement supérieur français par rapport au développement du bien-être des étudiants

I.3.3.1. Absence de préoccupation du bien-être des étudiants dans l'orientation de l'enseignement supérieur français

Les missions du service public de l'enseignement supérieur définies dans l'article L123-2 du Code de l'éducation sont basées sur les besoins économiques, politiques et sociaux, tel que la contribution à la démocratie, la diffusion des connaissances, la croissance, la compétitivité de l'économie, la réalisation d'une politique de l'emploi, la lutte contre les discriminations...⁸

⁶ Plusieurs universités peuvent avoir en commun un même service appelé SIUMPPS (Service interuniversitaire), et les universités adhérentes à un pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) ont eu la possibilité d'y rattacher leur SUMPPS.

⁷ Enfine, association loi 1901 d'intérêt général, écoute et entraide autour des troubles du comportement alimentaire.

⁸ L'article 123-2 du Code de l'éducation (version en vigueur au 24 juillet 2013) :

Le service public de l'enseignement supérieur contribue :

1° A la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants ;

1° Au développement de la recherche, support nécessaire des formations dispensées, à la diffusion des connaissances dans leur diversité et à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent ;

2° À la croissance et à la compétitivité de l'économie et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins économiques, sociaux, environnementaux et culturels et leur évolution prévisible ;

3° A la lutte contre les discriminations, à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche. A cette fin, il contribue à l'amélioration des conditions de vie étudiante, à la promotion du sentiment d'appartenance des étudiants à la communauté de leur établissement, au renforcement du lien social et au développement des initiatives collectives ou individuelles en faveur de la solidarité et de l'animation de la vie étudiante ;

3° bis A la construction d'une société inclusive. A cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus, sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé ;

4° A la construction de l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur ;

5° À l'attractivité et au rayonnement des territoires aux niveaux local, régional et national ;

6° Au développement et à la cohésion sociale du territoire national, par la présence de ses établissements ;

7° À la promotion et à la diffusion de la francophonie dans le monde ;

Or, le bien-être des individus ne dépend pas seulement des conditions de vie matérielles, mais aussi de leur état de santé physique et mentale, leur capacité et compétences personnelles à faire face aux défis, leurs connaissances ...

Bien que « *L'amélioration des conditions de vie étudiante* » (Legifrance, 2013), « *la promotion du sentiment d'appartenance des étudiants* » (Ibid.), « *le renforcement du lien social et le développement des initiatives collectives ou individuelles en faveur de la solidarité et de l'animation de la vie étudiante* » (Ibid.) soient ajoutées en juillet 2013 dans la loi, qui montrent une certaine préoccupation pour la vie des étudiants, elle oublie de s'intéresser aux besoins de chaque individu, pour son épanouissement et son développement personnel.

En fait, en 1999, un rapport du Comité national d'évaluation sur «le sport à l'université : la pratique du sport par les étudiants » (Aucouturier et al., 1999), relevait déjà dans la pratique « une régression » (Ibid., p. 11) de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, alors que la loi Faure de 1968, abrogée en 2000, avait bien spécifié les missions de l'enseignement supérieur : « *les universités... facilitent les activités culturelles, sportives, et sociales des étudiants, condition essentielle d'une formation équilibrée et complète* » (République Française, 1968).

Au lieu de se focaliser sur la contribution à la satisfaction des besoins de l'économie, il s'agit de « *concourir à la promotion culturelle de la société et par la même à son évolution vers une responsabilité plus grande de chaque homme dans son propre destin* » (Ibid.).

I.3.3.2. Absence de programme éducatif au sein des services de l'enseignement supérieur ***Services Universitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SUMPPS)***

La France a toujours consacré des moyens importants dans le cadre de son système afin que la facilité d'accès aux soins des étudiants soit appliquée à toute la population en toute égalité. La construction des Services Universitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SUMPPS) et le développement des centres de santé y contribue. Malgré ses efforts, le taux de renoncement aux soins chez les étudiants reste toujours très élevé. En 2017, l'enquête de SMEREP⁹ montre que « *près de 90 % des étudiants français, ainsi que d'Ile-de-France, n'effectuent pas de visite régulière ni systématique chez leur médecin* » (SMEREP, 2017), et

^{8°} Au renforcement des interactions entre sciences et société.

⁹ SMEREP : Société Mutualiste des Étudiants de la Région Parisienne



« 45 % des étudiants français pratiquent l'automédication, alors qu'ils étaient 38 % l'année passée » (Ibid.).

De plus, les SUMPPS ou les SIUMPPS ne concernent que les étudiants d'université ; or, 38 % des étudiants relevant d'autres formations de l'enseignement supérieur (STS¹⁰, CPGE¹¹, ingénieurs, écoles diverses, filières sanitaires et sociales) en sont exclus. D'autre part, les SUMPPS n'assurent pas pleinement les missions rédigées dans le décret de 2008, à savoir « impulser et coordonner des programmes de prévention et d'éducation à la santé ; développer des programmes d'études et de recherche sur la santé étudiante » (Légifrance, 2008), et peu de programmes éducatifs concernant la santé et le bien-être des étudiants sont mis en place.

Dans le rapport d'enquête de 2015 sur la santé des étudiants et des lycéens, le (SMEREP) rappelle aux pouvoirs publics qu'il leur faut « poser la question de l'apprentissage de la santé et du bien vivre ensemble » (SMEREP, 2015, p. 40) dans l'école. Il insiste également sur le fait que « la santé ne doit pas se percevoir que sous l'angle du curatif face au préventif. Il faut que le concept de santé, son accès, les recours et les comportements soient intégrés dans une éducation directement aux lycéens » (Ibid.).

Cette mise au garde s'applique également dans l'enseignement supérieur aux étudiants. Ce n'est pas parce que les étudiants sont considérés comme des adultes qu'ils savent très bien gérer leur stress et qu'ils peuvent se débarrasser tout seuls de leurs symptômes. Au contraire, ils manquent de moyens pour résoudre leur stress. Selon l'enquête emeVia en 2015, 52,3 % des étudiants qui gèrent mal leur stress ne trouvent personne à qui parler en cas de problème personnel (emeVia, 2015a, p.10). Or, dès que le stress n'est pas géré efficacement, il devient la source de beaucoup de maladies.

En effet, la quatrième enquête nationale sur la santé des étudiants, publiée en septembre 2016 par la Mutuelle des étudiants (LMDE), révèle que près de 37% des étudiants présentent une détresse psychologique. Cependant, seuls 35% des étudiants ont effectué une visite médicale auprès des SUMPPS. Les rapporteurs s'interrogent aussi sur le rôle des établissements et la place donnée à la médecine préventive et à la promotion de la santé. Ils soulignent que les SUMPPS devraient être « un élément essentiel dans la mise en œuvre d'un parcours de santé

¹⁰ La section de technicien supérieur

¹¹ Les classes préparatoires aux grandes écoles



dès l'arrivée dans l'enseignement supérieur, pour délivrer des messages de prévention et détecter des étudiants en difficulté. » (LMDE, 2016, p. 2)

Il est donc fondamental de : « déceler la maladie avant qu'elle n'arrive ». Cette pensée, issue de la médecine traditionnelle chinoise, nous rappelle l'importance de la mise en place d'un apprentissage de la santé et du bien-être, pour la prévention des difficultés de santé physique et mentale et des maladies.

Service universitaire des activités physiques et sportives (SUAPS)

Les Instructions Officielles du ministre aux professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive de 1967 rappellent, dès la première page, que « *l'éducation physique constitue aussi la condition et l'accompagnement de toute éducation, car elle se donne pour objet l'acquisition de la santé* ». Cet objectif est repris dans les Instructions Officielles de 1985, où il est signalé que l'éducation physique « *contribue au développement de l'élève, à son équilibre, à l'amélioration de sa santé et vise donc à offrir à chacun les meilleures conditions de réussite* ». Cependant, un grand décalage existe entre la finalité officielle et les comportements réels. Le Code de l'éducation (l'article 123-2 du 24 juillet 2013¹²) par rapport à l'enseignement supérieur ne fait pas état, explicitement, d'une obligation pour les établissements, en matière d'activités physiques et sportives. Le sport est inscrit dans les missions des universités en tant que « culture humaniste » (Legifrance, 2013) ou moyen « [pour] la réduction d'une inégalité » (Ibid.). Cependant, « *le sport étudiant ne se réduit pas à une simple activité de loisir mais doit être considéré comme un élément important de la formation de l'individu* » (Aucouturier et al., 1999, p. 11). C'est la raison pour laquelle la prise en compte de la dimension sportive à l'université devrait figurer dans les projets de l'enseignement supérieur.

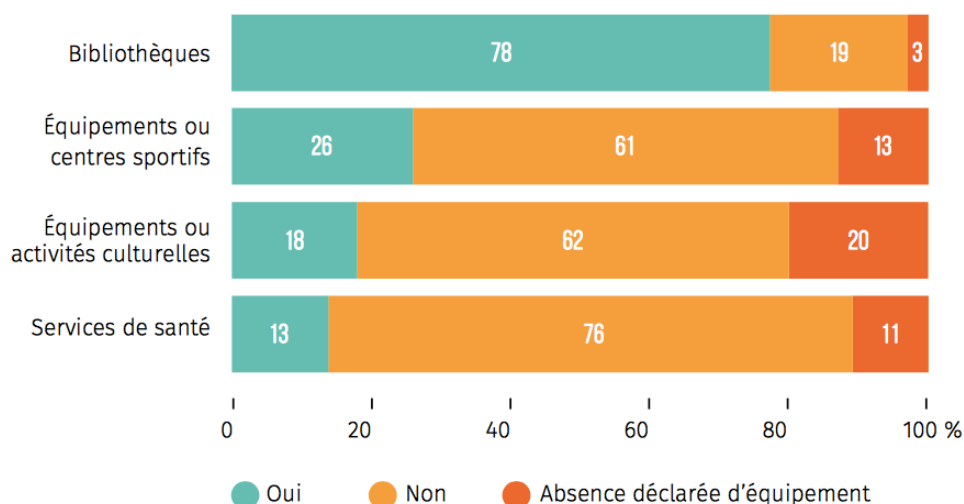
L'autre enjeu du développement des activités physiques et sportives est de renforcer la formation complète, durable et attractive qui satisfasse vraiment les besoins des étudiants. C'est la raison pour laquelle de plus en plus de journées d'études, de conférences, d'événements sportifs au sein de l'université sont orientés vers le thème du bien-être. Des activités diverses pour la relaxation et le bien-être des étudiants, telles que le Tai Ji Quan, le Yoga, le Qi Gong, la méditation sont introduites dans ces événements. Dans plusieurs universités, certaines activités sont intégrées dans le programme du SUAPS. Cependant, la

¹² Version en vigueur au 08 novembre 2017



plupart d'entre elles restent encore au stade de loisirs, ou ne sont que des initiations ponctuelles.

De plus, une faible attractivité des établissements est relevée par un accès déséquilibré aux services ou équipements de l'université. D'après les résultats de l'enquête nationale *Conditions de vie des étudiants* publiés par l'Observatoire national de la vie étudiante en 2017, seulement 29 % des étudiants déclarent qu'ils fréquentent les équipements sportifs. De la même manière, les équipements ou activités culturelles ne seraient fréquentés que par 18 % des étudiants. Le pire concerne les services de santé, qui ne reçoivent que 15 % des étudiants. (Belghith, Ferry, & Tenret, 2017, p. 14) (voir figure 6). Pourtant, ce sont ces services qui pourraient contribuer à l'amélioration du bien-être et à une vie plus équilibrée chez les étudiants.



Lecture: 78 % de l'ensemble des étudiants déclarent fréquenter une bibliothèque de leur établissement (« oui, régulièrement » et « oui, de temps en temps »).

Champ: ensemble des répondants (n = 46 340).

Figure 6. Utilisation des équipements ou services proposés par l'établissement

Source : Observatoire national de la Vie Étudiante, Repères 2016, février 2017, p. 14

Face à l'attitude passive des étudiants concernant les activités physiques et les services de santé, mieux comprendre leurs attentes, développer des programmes d'éducation qui puissent

satisfaire leurs besoins, et mettre en œuvre des conditions de pratique « motivante » est un enjeu important de l'éducation physique dans l'enseignement supérieur.

En d'autres termes, bien que l'enseignement supérieur français ait fait beaucoup d'efforts visant à assurer « l'égalité des chances », à améliorer les conditions de vie des étudiants, la santé et le bien-être des étudiants sont encore loin d'être la préoccupation centrale de ses missions et de ses objectifs. Peu d'aides et de programmes éducatifs sont mis en place pour guider les étudiants à améliorer leur capacité à faire face à des situations contraignantes, et à gagner en bien-être pour contribuer à leur vie personnelle et émotionnelle. Développer des mesures préventives efficaces, et introduire un programme éducatif visant à l'amélioration du bien-être des étudiants devient une urgence pour les décideurs nationaux et institutionnels.



Chapitre I.4. Facteurs liés au stress et au manque de bien-être des étudiants

I.4.1. Les difficultés des étudiants en termes de santé physique et mentale : anxiété, déprime, perte de confiance, dégradation du sommeil, conduites alimentaires inappropriées

La population étudiante est souvent considérée en bonne santé du fait de sa jeunesse et de la force du gradient social : une origine sociale plus favorable, un niveau d'études et un accès à l'information tendanciuellement plus élevés que ceux des autres membres de sa classe d'âge. Or, selon l'enquête de l'Observatoire National de la vie étudiante (OVE), en 2016, 61,9 % des étudiants jugent leur état de santé « satisfaisant » ou « très satisfaisant » (Belghith, Ferry, Patros, et al., 2017b, p. 4), ce chiffre est en baisse par rapport à celui de 2013, où il était de 63,2 % (Belghith, Ferry, & Oton, 2014, p. 4) et de 73 % en 2010 (Belghith, Verley, Vourc'h, & Zilloniz, 2011).

En juin 2017, la Société Mutualiste des Étudiants de la Région Parisienne (SMEREP) relève le même constat : plus de 15 % des étudiants français disent se sentir en « mauvaise santé », contre 12 % en 2016 (SMEREP, 2017, p. 1).

Cette tendance nous rappelle que la période universitaire n'est pas une sorte de sas d'insouciance dorée entre l'adolescence et l'entrée dans la vie active. En 2006, un rapport déposé à l'Assemblée Nationale sur « la santé et la protection sociale des étudiants » (Wauquiez, 2006a) pointait déjà la fragilité de cette population exposée au stress et présentant un manque du bien-être, allant de sentiments d'anxiété, de déprime, de perte de confiance, à une dégradation du sommeil, voire même pouvant conduire au cas extrême de pensées suicidaires.

Or, à la suite des recherches effectuées à partir des résultats d'enquêtes nationales pour la santé des étudiants parus au cours de ces dix dernières années, nous n'avons constaté le détail d'aucun signe d'amélioration. Au contraire, nous constatons que la situation paraît s'aggraver chaque année.

D'après l'étude de la SMEREP, depuis 2005 les sentiments de stress, de déprime et de perte de confiance ont eu tendance à perdurer et à progresser. Entre 2005 et 2009, 35% des étudiants sont concernés par ces trois sentiments ; ce chiffre atteint 66 % en 2011 et 76 % en 2013 (SMEREP, 2013, p. 1).



Selon les enquêtes de l'emeVia, 14,6 % des étudiants ont une perception négative ou très négative de leur avenir en 2015 (emeVia, 2015a, p. 7). Ce chiffre augmente au fur et à mesure chaque année depuis 2009, il était de 11,2 % en 2009 (MGEL, 2009, p. 31), de 11,8 % en 2011 (MGEL, 2011, p. 28) et de 11,9 % en 2013 (emeVia, 2015a, p.7).

De plus, l'enquête nationale de l'emeVia publiée en 2015 dévoile que 8,4 % des étudiants ont eu des pensées suicidaires au cours des douze derniers mois (Ibid.). Le chiffre était de 7,3 % en 2013 (Ibid.). Ce constat confirme le rapport de l'Observatoire national du suicide (ONS) en 2014, qui révèle que le suicide est la première cause de mortalité chez les jeunes entre 25 et 34 ans. Dans cette tranche d'âge, un décès sur cinq est causé par cet acte extrême. Il serait également la deuxième cause de mortalité chez les jeunes de 15 à 24 ans (16,3 % du total des décès), juste après les accidents de la circulation (Observatoire national du suicide, 2014, p. 11, 17).

En outre, la qualité du sommeil a un impact important sur la santé et le bien-être des étudiants. Or, en 2015, l'enquête de l'emeVia permet de constater que 22,5 % des étudiants dorment mal ou très mal¹³ (emeVia, 2015a, p. 7). L'enquête relève également qu'un étudiant sur dix (10,4 %) utilise des médicaments ou autres substances pour l'aider à dormir. Ce taux monte à 39,2 % chez ceux qui dorment très mal (Ibid., p.8). L'enquête souligne que « le sommeil influe sur la gestion du stress » (Ibid., p.9) : deux tiers des étudiants qui se disent très fatigués gèrent mal leur stress (62,2 %) ; contre 39,4% de l'ensemble des étudiants interrogés. Enfin, 48,1 % des étudiants qui dorment moins de 6 heures gèrent mal leur stress. (Ibid.)

La même situation est constatée en 2017. D'après l'étude de SMEREP, près d'un quart des étudiants dorment moins de 6 heures par nuit ; 62 % rencontrent des problèmes de sommeil liés au stress (SMEREP, 2017).

L'alimentation constitue un sujet de préoccupation majeur chez les étudiants. L'équilibre alimentaire favorise leur santé et leur bien-être. Cependant, en 2015, l'étude « Santé des étudiants et lycéens » conduite par SMEREP annonce une alimentation « irrégulière » et « peu équilibrée » (SMEREP, 2015). La même année, en raison des résultats relevés de l'enquête de l'emVia, leur Président, Ahmed Hegazy, souligne : « *Stress, sommeil et alimentation déséquilibrée : voici les nouveaux maux des étudiants.* » (emeVia, 2015c) En

¹³ Parmi eux, 58,8 % (ils étaient 53,3 % en 2013) dorment moins que la durée de sommeil recommandée par la National Sleep Foundation (comprise entre 7 et 9 heures pour les jeunes de 18 à 25 ans). Par ailleurs, de plus en plus d'étudiants dorment moins de 6 heures en moyenne (Le chiffre passe de 11,2 % en 2013 à 13,1 % en 2015). Parmi ces derniers, 12,5 % sont en mauvaise santé.



2017, l'enquête SMEREP constate que 30 % des étudiants ne font pas attention à ce qu'ils mangent, et de plus en plus d'étudiants dépensent moins de 5 € par jour pour se nourrir. Ils étaient 22 % en 2016, puis 38 % en 2017 (SMEREP, 2017).

I.4.2. Diversité de facteur de stress

Les facteurs de stress des étudiants sont nombreux et variés. Selon le point de vue et le domaine d'étude, ils peuvent être classés de différentes manières : facteurs sociologique, biologique, émotifs, intellectuels, relationnels, etc. Dans notre recherche, nous allons recenser une diversité de facteurs de stress, tels que les difficultés financières, la zone d'habitation, le sexe, la formation, la vie universitaire stressante, le rythme universitaire déséquilibré, le contenu d'études insatisfaisant et examens stressants, la relation personnelle difficiles, etc.

a) Difficultés financières

Les étudiants, entre dépendance et volonté d'autonomie, sont particulièrement exposés aux dangers de la précarité. En effet, en 2015, l'enquête de l'Union Nationale des Etudiants de France (UNEF) constate que le coût de la vie étudiante a augmenté de 1,1 %, chiffre cinq fois supérieur à celui de l'inflation. L'augmentation moyenne des loyers pour la rentrée était de 0,3 %. Mais dans certaines villes, telle que le Havre, il atteint jusqu'à 6,6 %. Le prix des transports, lui aussi, augmente de 2,6 %. Les frais obligatoires, tels que la sécurité étudiante, la mutuelle, et la restauration sont en hausse. Le tarif réglementé d'EDF augmente de 2,5 % en moyenne, frappant les étudiants qui ont leur propre logement (UNEF, 2015, p. 5).

Parallèlement à l'augmentation réelle du coût de la vie, les sentiments de difficultés financières croissants sont manifestes. En 2015, le 9^{ème} enquête nationale sur la santé des étudiants conduite par le réseau emeVia relève cette tendance : 51,5 % d'entre eux déclarent avoir ce sentiment, contre 49,5 % en 2013. Parmi eux, 14 % le ressentent régulièrement ; ils étaient 12,4 % en 2013 (emeVia, 2015b, p. 30).

En juin 2017, l'étude de SMEREP sur « Santé des étudiants et lycéens » annonce que « *près de 60 % des étudiants français rencontrent des difficultés financières, dont 20 % tout au long de l'année* » (SMEREP, 2017).

Mais, les situations financières des étudiants sont liées à d'autres événements. En 2014, l'enquête nationale de LMDE montre que plus d'un étudiant sur trois (35 %) renonce à des soins, et parmi eux, 27 % expliquent que c'est en raison du coût engendré (LMDE, 2015). La

plupart des étudiants ne peuvent pas compter sur leur famille pour financer leurs études. Ils sont obligés d'exercer une activité rémunérée parallèlement à leurs études. C'est pour cette raison que l'activité rémunérée devient une source de tension. En effet, d'après une enquête de l'OVE datant de 2016, le poids du revenu d'activité dans le budget étudiant s'élève à 46 %. Cependant, cette activité rémunérée recouvre des réalités très contrastées. Pour plus de la moitié des étudiants concernés (55 %), elle n'est pas considérée en lien avec les études (Belghith, Giret, Ronzeau, & Tenret, 2017, p. 5). Quel que soit le type d'activité rémunérée, celle-ci est vue comme source de stress et de tension nerveuse par 34 % des étudiants dans l'ensemble, et par 52 % des étudiants qui exercent une activité rémunérée au moins à mi-temps, et plus de 6 mois par an (Ibid.).

Les situations économique et financière sont également à l'origine d'autres impacts sur la vie des étudiants. D'après les résultats de l'enquête de LMDE en 2014, les étudiants rencontrant des difficultés financières sont ceux qui manifestent une insatisfaction plus grande quant à l'emploi du temps (Chiltz, Santos, & Payet, 2015, p. 129), au cursus d'orientation (Ibid., p.131), à la confiance dans l'avenir (Ibid., p.138), etc.

b) La zone d'habitation

Les manifestations d'une qualité du sommeil dégradée et de dépression sont encore plus marquées pour les étudiants vivant dans les grandes villes. C'est ce que révèle le SMEREP, en 2015, pour les étudiants vivant en Ile de France où 42 % des étudiants ont une qualité du sommeil dégradée, alors que ce chiffre n'est que de 31% chez l'ensemble des étudiants français ; 69 % ont eu un sentiment de dépression pour 52 % du chiffre total (SMEREP, 2015, p. 22).

Dans la même année (2015), l'enquête d'emeVia pointe du doigt le bien-être des jeunes en Auvergne-Rhône-Alpes : 15 % des étudiants vivant dans cette région envisagent mal l'avenir. Chiffre largement en augmentation par rapport au résultat de 2013, qui était de 12 %. 21 % des étudiants lyonnais dorment mal, ils étaient 19,5 % deux ans auparavant (Frisullo, 2015).

c) Le sexe

Selon une enquête de l'OVE réalisée en 2016, les femmes souffriraient plus de fragilités psychologiques. Cet écart est particulièrement marqué pour les symptômes de stress (68,7 % des femmes et 48,7 % des hommes) ; d'épuisement (67,3% des femmes contre 53,3 des hommes) ; de problèmes de sommeil (50,3% des femmes et 39,8% des hommes) ; de déprime (36,6% des femmes contre 26,6% des hommes) et, dans une moindre mesure, pour la solitude

et isolement (30,5 % des femmes contre 25,9 % des hommes) (Belghith, Ferry, Patros, et al., 2017b, p. 21). La fragilité psychologique des femmes a des impacts négatifs sur leur santé. Selon l'enquête de l'OVE, en 2016, un nombre moins important d'étudiantes juge leur état de santé général satisfaisant ou très satisfaisant : 57,5 % des femmes contre 66,9 % des hommes (Ibid., p. 4).

Cet écart, selon le sexe, se retrouve également dans d'autres enquêtes nationales sur la santé des étudiants. L'enquête de l'emeVia, publiée en 2015, montre que près d'une femme sur deux (49,4 %) gère mal son stress, alors que cela ne concerne qu'un homme sur quatre (26,9 %) (emeVia, 2015c).

La quatrième enquête nationale de la Mutuelle des étudiants (LMDE), en 2014, révèle également que les étudiantes sont en proportion presque deux fois plus nombreuses (46 %) que les étudiants (25 %) à déclarer leur détresse psychologique, qui consiste à rechercher des sensations de tristesse, d'énervement ou d'abattement au cours des quatre semaines qui précèdent l'enquête. De plus, les jeunes femmes s'avèrent davantage inquiètes que les hommes quant à leur avenir. 37 % d'entre elles déclarent ne pas être confiantes, contre 26 % des hommes (Chiltz et al., 2015, p. 134-137).

Cette enquête révèle aussi le manque d'activités sportives chez les femmes. 56 % des hommes déclarent exercer une activité régulière au moins une fois par semaine contre 45 % des femmes. En revanche, 37 % des femmes annoncent ne pratiquer aucune activité sportive contre 26 % des hommes (Ibid., p. 113).

d) La filière d'études

La filière d'études a également une influence sur le stress. D'après l'enquête de l'OVE datant de 2013, on constate que les étudiants des Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont ceux qui ressentent le plus de l'épuisement, 69,1 % contre 52,8 % de l'ensemble des étudiants, de la déprime (29,5 % contre 26,3 % de l'ensemble) et du stress (64,4% contre 53,1 % de l'ensemble) en comparaison avec les autres filières. De plus, ce sont les moins nombreux à ne ressentir aucune fragilité psychologique. Au niveau de l'épuisement et du stress, ce sont les étudiants dans la filière de la culture (école d'art et écoles d'architecture) qui ont un taux élevé juste derrière les étudiants de CPGE. Ce sont eux qui ont le plus de problèmes de sommeil. Leur situation est également très inquiétante en raison d'autres problèmes psychologiques : épuisement, stress, isolement (Belghith et al., 2014, p. 15). (voir figure 7)



Fragilités psychologiques au cours des 7 derniers jours selon la filière d'études (en %)

	Problèmes de sommeil	Epuisement	Déprime	Stress	Isolement	Aucune fragilité psychologique
Université*	41,4	52,0	28,1	54,9	24,0	19,6
Santé	38,4	55,5	25,2	56,3	22,8	20,4
STS	39,5	54,3	23,1	45,4	16,8	21,2
IUT	34,1	50,0	20,6	42,9	17,8	26,0
CPGE	39,0	69,1	29,5	64,4	20,2	12,8
Ingénieurs	28,0	41,7	18,4	37,2	17,0	34,4
Commerce	38,6	46,5	25,2	50,8	23,4	27,1
Culture	42,3	59,5	28,8	59,6	23,0	14,2
Ensemble	39,3	52,8	26,3	53,1	22,2	21,0

Enquête **Conditions de vie des étudiants 2013** - OVE

Champ : ensemble des répondants (n= 40 911)

Lecture : 54,9 % des étudiants d'université déclarent avoir ressenti du stress lors de la dernière semaine précédant la réponse à l'enquête

Figure 7. Fragilités psychologiques des étudiants selon la filière d'études¹⁴

Source : L'enquête nationale Condition de la vie des étudiants 2013, Observatoire National de la Vie Étudiante, juillet 2014, p.15

D'ailleurs, une enquête nationale conduite par la LMDE en 2014 montre que les étudiants des filières littéraires et de SHS présentent un taux de détresse plus élevé (44 %) que les autres filières, telles que des filières scientifiques et de santé (32 %) ou ceux inscrits en administration, droit, finance (38 %) (Chiltz et al., 2015, p. 138).

Les étudiants dans les filières de santé sont également une population fragile. En 2015, une étude sur « Stress, qualité de vie et santé des étudiants. Suivi de cohorte en première année commune d'étude en santé (PACES) » (Bonnaud-Antignac et al., 2015) constate que ces étudiants ont un stress spécifiquement élevé en raison du concours et d'un contexte compétitif, qui met à rude épreuve leur santé. En 2013, une étude (Ladner & Tavoracci, 2014) conduite sur 542 étudiants en médecine avait montré une prévalence de l'épuisement

¹⁴ Universités : dont étudiants en licence, master et doctorat : étudiants en IUFM et en Institut universitaire de technologie (IUT) ; hors élèves ingénieurs universitaires.

STS : sections de techniciens supérieurs.

CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles.

Ingénieurs : écoles d'ingénieurs, cycles ingénieurs universitaires et non universitaires.

Commerce : écoles de management (commerce, gestion, vente).

Culture : école d'art et écoles d'architecture.

professionnel élevée chez les participants, notamment chez ceux de 6^{ème} année préparant les épreuves classantes nationales (ECN).

e) Vie universitaire stressante

En 2003, l'étude sur « Stress des étudiants et réussite universitaire » (Lassarre et al., 2003) a montré des éléments entraînant les stress vécus par les étudiants durant les trois périodes de l'année universitaire. En début d'année, la situation la plus fréquemment rencontrée est « *j'ai eu trop de choses à faire en même temps* » et « *je n'ai pas assez de temps pour dormir* ». Au milieu de l'année, deux situations sont ajoutées : « *j'ai trouvé les cours inintéressants* », et « *je n'ai pas été satisfait de l'université/de l'I.U.T* ». A la fin de l'année, un nombre plus élevé d'éléments stressants surgissent, tels que « *je me suis battu pour maintenir mon niveau* », « *j'ai eu de moins bonnes notes que prévu* », « *je n'ai pas pris de plaisir dans mon travail universitaire* » ...

En 2006, dans le rapport sur « La santé et la protection sociale des étudiants » (Wauquiez, 2006a) enregistré à l'Assemblée nationale, l'auteur pointait également des « dysfonctionnements de l'enseignement supérieur » (Ibid., p.24), qui se manifestent principalement par le rythme saccadé du travail universitaire, une mauvaise lisibilité des cursus universitaires et l'incertitude des débouchés.

Cette situation de dysfonctionnement existe toujours au sein de l'enseignement supérieur, et a de nombreuses conséquences, telles qu'un rythme universitaire déséquilibré, la faible attractivité des établissements, les contenus d'études et les examens insatisfaisants, la distance entre les étudiants et les enseignants, etc.

f) Rythme universitaire déséquilibré

Un rythme universitaire déséquilibré entraîne pour les étudiants une vie déséquilibrée entre le temps des études et le temps personnel. Cette constatation est menée, en 2013, par l'enquête de l'OVE, qui indique :

D'une façon générale, les étudiants se montrent insatisfaits de l'équilibre entre le temps des études sur le campus et leur vie hors du campus. On peut supposer que ces jugements négatifs s'expliquent par une organisation qui leur apparaît davantage centrée autour de contraintes liées au fonctionnement de l'établissement qu'autour de leurs besoins et contraintes spécifiques, ainsi que par une faible prise en compte de



l'activité rémunérée dans les aménagements des emplois du temps (Ronzeau & Van de Velde, 2014, p. 4).

Par ailleurs, selon l'enquête effectuée par l'Observatoire national de la Vie Étudiante (OVE) de Tours, en 2014, 5,7 % des étudiants déclarent avoir des cours le samedi matin ; en licence, 20 % des étudiants ont au moins une journée de 11 heures ou plus ; 11,6 % des étudiants déclarent n'avoir jamais de pause entre les cours. En moyenne, 23 % des étudiants annoncent « sauter des repas à cause des cours ». De plus, 60 % des étudiants se sentent fatigués lors de leurs études (première cause d'absentéisme). Seul 9 % des étudiants n'ont pas ressenti de fatigue au cours de leurs études (Froment, 2014).

Si l'enquête de l'OVE de Tours ne peut refléter la situation de l'enseignement supérieur dans toute la France, son enquête nationale, en 2016, à laquelle répondue 84 % de la population étudiante en France, montre la difficulté de celle-ci sur l'organisation de leur études et leur emploi du temps, où seuls 40 % d'entre eux se déclarent satisfaits ou très satisfaits. Ce chiffre est encore plus faible dans les filières santé et droit, économie de l'université ou en IUT (36 %) (Belghith, Giret, et al., 2017, p. 3). Les étudiants, sans compter les doctorants, suivent 19 heures en moyenne de cours hebdomadaires. Parmi eux, ceux en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) ont le plus grand nombre d'heures d'étude (21 heures de travail personnel, et 34 heures d'enseignement hebdomadaires). Enfin, les étudiants en santé sont ceux qui consacrent le plus de temps au travail personnel (31 heures en moyenne contre 15 heures pour l'ensemble des étudiants) (Ibid., p.4). Les étudiants qui exercent une activité rémunérée ont un emploi du temps encore plus lourd (Belghith, Ferry, & Tenret, 2017, p. 12).

Ce rythme intensif dans les études s'observe également par la non-fréquentation de la restauration universitaire, qui ne concerne que 17,3 % des étudiants en raison de manque du temps entre deux cours (Belghith, Ferry, Patros, & Tenret, 2017a, p. 10).

g) Contenu d'études insatisfaisant et examens stressants

Dans leur étude intitulée « Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès » (Lassarre et al., 2003), les auteurs constatent certaines contraintes relatives aux contenus des cours, à l'administration, aux enseignants, et aux examens. En effet, pendant l'année 2000-2001, sur les 98 étudiants de 19 sites différents à Paris ou en région parisienne, plus d'un sur quatre (25,5 %) des participants indiquent que les matières abordées sont difficiles et / ou ne répondent pas à leurs attentes. 24,4 % ne sont pas satisfaits de l'administration, et 18,3 % estiment que leurs enseignants ne

sont pas suffisamment accessibles et disponibles (Ibid., p. 679). A la fin de l'année universitaire, 29 % des participants mentionnent les partiels et les examens insatisfaisants, et 26,1 % ne sont pas satisfaits des contenus d'enseignement.

En 2015, l'étude « Santé des étudiants et lycéens », menée par SMEREP, montre que 78 % des étudiants français, et jusqu'à 88 % pour ceux d'Île-de-France déclarent que leur stress est dû à leur études, qui constitue la première source de stress pour les étudiants (SMEREP, 2015).

h) Relation personnelle difficiles

Selon une enquête de la Fédération Nationale des Étudiants en Soins Infirmiers (FNESI) effectuée en novembre et décembre 2014, 44,61 % des étudiants déclarent que « *la formation est vécue comme violente dans la relation avec les équipes encadrantes* » (Fédération nationale des Etudiants en Soins infirmières (FNESI), 2015, p. 10). Parmi les types de violences figurent le défaut d'encadrement (39 %), le jugement de valeur (30 %), les difficultés d'intégration (27 %), le rejet de la part de l'encadrement (24 %) et le harcèlement (7 %) (Ibid.).

En 2015, l'enquête de la SMEREP révèle des données inquiétantes concernant la violence physique et verbale subie par les étudiants, qui montre une dégradation de la notion de respect dans la société : un tiers d'entre eux ont déjà été confrontés à de la violence, et la moitié des étudiants n'en a pas parlé en raison de l'absence d'interlocuteurs (SMEREP, 2015).

En septembre 2017, l'Observatoire de la vie étudiante publie un rapport sur le sentiment de discrimination éprouvé par les étudiants dans le système éducatif. D'après les résultats des enquêtes, 22 % d'entre eux estime « avoir été traités moins bien que les autres » (Ferry & Tenret, 2017, p. 1). Les femmes, les étrangers, les descendants de deux parents immigrés ont des chiffres plus élevés (Ibid., p.4).

De plus, la distance entre les étudiants et les enseignants est aussi un problème venant influencer la vie universitaire des étudiants. Un rapport de l'OVE sur l'« État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS¹⁵ dans les établissements d'enseignement supérieur », publié en 2008, pointe clairement que « *le vécu de l'université de masse constitue sans doute le point critique des relations interpersonnelles pour les étudiants. ... L'université de masse, sur le plan humain, représente d'abord la distance avec*

¹⁵ IATOSS : Ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, social et de santé



l'enseignant. Plusieurs enquêtes montrent que les enseignants sont pour les étudiants de premiers cycles « des inconnus » (Zetlaoui. 1999, p. 88)... » (Coulon & Paivandi, 2008, p. 15).

Le rapport insiste également sur la situation d'isolement des étudiants qui se manifeste par un manque de points d'appui sur les travaux dirigés, un manque de communication et de contrôle sur les cours en amphi, ainsi que par un manque de direction précise sur leurs projets. Isolement et distance entre enseignants et étudiants font que ces derniers ont souvent le sentiment de n'avoir « aucun pouvoir », et se sentent exclus.

I.4.3. Les stratégies dysfonctionnelles de gestion du stress

Les étudiants développent souvent des stratégies dysfonctionnelles pour réduire leur stress, notamment des comportements à risque tels que la consommation d'alcool, de tabac ou encore de substances psychoactives, par exemple.

En 2015, l'enquête de l'emeVia détaille le « cercle vicieux » créé par cette « illusion de la gestion du stress ». 57,7 % des consommateurs quasi quotidiens de cannabis déclarent bien gérer leur stress. Cependant, ils ont une mauvaise hygiène de vie et une mauvaise alimentation : ils sont plus nombreux à être fumeurs (90,5 % vs 26,2 %), buveurs excessifs (59,5 % vs 21,2 %), consommateurs de drogues dures (ecstasy/MDMA 32,4 % vs 2,6 % ; poppers 22,8 % vs 4,6 %, cocaïne 17,4 % vs 1,5 %). Ils jugent leur alimentation déséquilibrée (53,2 % vs 37,5 %), ont un mauvais appétit (16,0 % vs 4,9 %) et font moins de trois repas par jour (50,1 % vs 22,3 %). Ils ont aussi un sommeil dégradé et prennent en conséquence plus de médicaments pour dormir (26,1 % vs 12,0 %), se sentent davantage fatigués au réveil (72,9 % vs 64,6 %) et estiment que leur sommeil est moins bon que celui de l'ensemble des étudiants (31,8 % vs 22,4 %) (emeVia, 2015b, p. 20).

La même situation existe pour les fumeurs de tabac quotidiens : ils sont plus anxieux et recherchent des solutions pour déstresser. Ils sont plus nombreux à prendre des médicaments pour dormir, à sauter les repas, consomment aussi plus de cannabis, et sont moins nombreux à pratiquer un sport. Cela se répercute également sur leur situation financière. Ils sont plus nombreux à se considérer en difficulté financière : 70,1 % d'entre eux contre 51,5 % des non fumeurs et des fumeurs occasionnels, et ont davantage de découverts bancaires : 45,4 % contre 26,3 % (Ibid., p.27).

En outre, nous constatons que de plus en plus d'étudiants entrent dans ces comportements à risque néfastes pour leur bien-être.

En 2015, la 9^{ème} enquête nationale de l'emeVia annonce que 21,1 % des étudiants déclarent consommer de l'alcool de façon abusive. Ils étaient 20,3 % en 2013. Près de 3 étudiants sur 4 (73,5 %) ont conscience d'avoir déjà trop bu, cependant, ils sont peu nombreux (14,8 %) à ressentir le besoin de diminuer leur consommation (emeVia, 2015b)¹⁶.

Cette enquête pointe le fait que le cannabis reste la première drogue expérimentée et consommée par les étudiants. Un autre constat est fait selon lequel les étudiants ont une plus grande propension à expérimenter et à consommer du cannabis. 37,7 % déclarent qu'il s'agit d'une expérimentation ou d'une simple consommation ; ce chiffre était de 35,8 % en 2013 (Ibid., p. 18).

Une augmentation encore plus inquiétante concerne la consommation d'ecstasy/MDMA. La consommation de ces substances a été multipliée par trois en deux ans. 0,8 % des étudiants en 2013 avaient consommé ces substances au cours des 12 derniers mois. Ce chiffre passe à 2,6 % en 2015 (emeVia, 2015d, p. 3).

L'enquête constate également une augmentation excessive du nombre de fumeurs. En 2013, 5,5 % fument quotidiennement plus de 10 cigarettes par jour, et 6,1 % en 2015 (emeVia, 2015b, p. 23). Par ailleurs, on observe que 63,4 % des étudiants fumeurs déclarent que les augmentations successives du prix du tabac n'ont rien changé à leurs habitudes. Et 71,5 % des étudiants n'ont pas été influencés par les campagnes nationales de prévention contre le tabac (emeVia, 2015b, p. 25).

I.4.4. Le bien-être des étudiants devrait-il prendre une place dans l'enseignement supérieur et la recherche ?

L'actualité nous montre que nous vivons dans une société qui est caractérisée par la mondialisation, l'essor de l'économie, le progrès des technologies, la production ou encore la transmission des savoirs, etc. Ces particularités poussent le système universitaire à s'orienter de plus en plus vers la productivité, la compétition et l'emploi. Les missions et les objectifs de l'enseignement supérieur sont de permettre aux individus d'acquérir des savoirs et des

¹⁶ L'enquête de l'OVE, publiée en 2017, confirme ce constat : 33,4 % des étudiants déclarent consommer de l'alcool au moins une fois par semaine. 18,5 % de ceux qui ont consommé de l'alcool déclarent avoir été dans un état d'ivresse une fois au cours du mois dernier.



compétences afin de satisfaire les besoins économiques et sociaux. Pourtant, ces compétences pourraient contribuer à l'insertion professionnelle. Néanmoins, il apparaît qu'elles ne sont pas envisagées dans un sens plus large, portant sur la gestion du stress ou encore sur le maintien d'une vie équilibrée, à la fois physique, mentale et sociale.

Prenons une métaphore pour décrire cette actualité avec la relation entre la société, l'enseignement supérieur et les individus, perçue comme « un mouvement des engrenages ». La société, dotée d'une force puissante, amène les universités à s'adapter à sa demande et à sa vitesse. Ces dernières ont donc comme mission et objectif de former des individus, afin de satisfaire les besoins économiques, politiques et sociaux.

Dans ce « mouvement des engrenages », l'individu est considéré comme un objet destiné à contribuer à une société à la prospérité matériellement croissante. Cette société évolue à une vitesse de plus en plus grande avec, notamment, des changements et des exigences qui continuent à émerger progressivement. Ces mutations deviennent un grand défi pour l'enseignement supérieur, mais également pour les individus qui doivent s'y adapter. (voir figure 8)

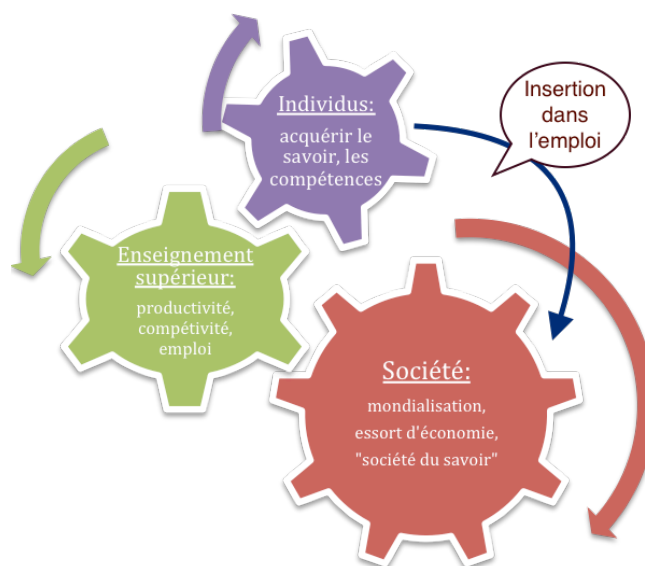


Figure 8. Effet d'engrenages: la relation d'orientation entre la société, l'enseignement supérieur et l'individu

Source : Schéma fait par nous.

Cependant, le développement de l'économie et de la société fait émerger, également, des pressions accrues. Le stress devient un « mal du siècle » dans le monde entier. Cette pression et l'esprit de compétition s'imposent dans l'éducation et dans l'enseignement supérieur, qui expliquent que la vie dans les universités devienne aussi stressante. Pendant la période

universitaire, les étudiants acquièrent des savoirs et des compétences nécessaires à la réussite de leurs études, à leur insertion professionnelle, en vue d'être les plus performants et les compétitifs possible dans le futur et d'atteindre une « richesse » personnelle et sociale ; tandis que leur capacité à gérer le stress et leur bien-être se trouvent constamment dégradés. Finalement, nous, en tant qu'êtres humains, sommes en train de plonger dans un cercle vicieux créé par nous-mêmes. Nous sommes conditionnés par notre système éducatif en vue de nous insérer dans le monde professionnel et de contribuer à l'essor de l'économie et à la prospérité de la société. En même temps, nous souffrons de plus en plus du stress, qui a non seulement des conséquences sur la vie personnelle, telles que des problèmes de santé physique et mentale, des comportements à risque ou une mauvaise hygiène de vie, mais également, comme nous l'avons mentionné plus haut, des impacts négatifs sur la société avec un coût élevé pour l'économie, une baisse de la productivité, la dégradation de principes fondamentaux tels que le respect des autres, etc.

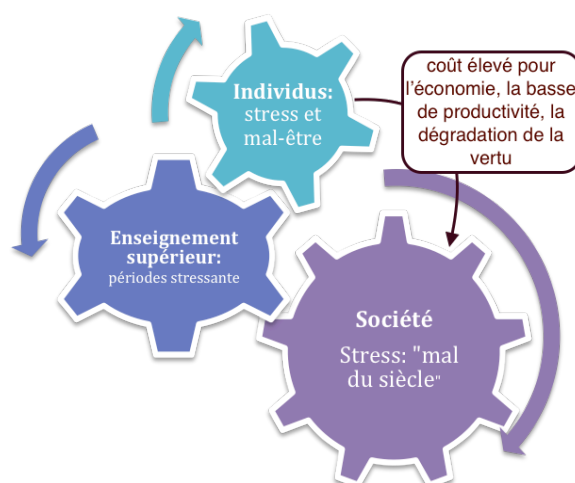


Figure 9. Effet d'engrenage sur le stress

Source : Schémas fait par nous.

Le constat de ce cercle vicieux nous amène à nous interroger : la société, constituée par des individus, ne devrait-elle pas considérer l'individu comme l'objet central et la finalité, dans les objectifs de l'éducation ?

Le développement du bien-être des individus sur les plans physique, mental et social fait contribuer à une société du « bien-être », à partir du respect de l'un et de l'autre ; du respect de la nature, du développement durable, un emploi répondant aux demandes des individus, une productivité sociale efficace en lien avec l'environnement et la santé des individus, etc.

Dans cette perspective, l'objectif actuel de l'enseignement supérieur n'est pas suffisant puisqu'il contribue seulement à l'acquisition de savoirs et de connaissances par les étudiants, ainsi qu'à l'accès aux emplois. Cependant, il semble important que les universités acceptent que leur rôle éducatif puisse aussi contribuer à la santé et au bien-être des étudiants. Mieux les préparer consisterait à leur faire acquérir des connaissances et des compétences pour gérer le stress et améliorer leur santé physique et mentale.

Chapitre I.5. Recherche sur les bienfaits du Tai Ji Quan et son curriculum dans l'enseignement supérieur

I.5.1.1. La pratique du Tai Ji Quan dans le système éducatif occidental

En France, il existe peu d'études menées sur le Tai Ji Quan (ou le Tai Chi Chuan) associé à un programme éducatif dans l'enseignement supérieur. Cependant, cette pratique est bien inscrite dans certaines universités comme formation qualifiante (FQ) ou formation personnelle (FP). L'Université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3 a inscrit la formation du Tai Ji Quan comme enseignement transversal en complément des enseignements disciplinaires. Deux créneaux de deux heures par semaine, incluant la pratique de main nue et d'arme sont proposés aux étudiants. Cet enseignement correspond à 2 ECTS. A partir d'une présence de 10 séances minima de cours, les étudiants seront évalués sur la pratique (60 %) et sur la théorie (40 %)¹⁷.

L'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne intègre également la formation du Tai Ji Quan dans l'Unité d'Enseignement de Formation aux Activités Physiques et Sportives (UEFAPS). Formation qualifiante (UE ou Bonus) ou formation personnelle au choix ; les cours de Tai Ji Quan sur la forme de Beijing (la forme simplifiée) sont proposés aux étudiants. L'objectif est d'améliorer le bien-être, de développer les perceptions fines, de développer une pratique personnelle en dehors des cours et de développer la disponibilité lors du suivi de groupe. Les étudiants disposent de quatre créneaux au choix par semaine, et sont évalués sur leur assiduité et par un contrôle continu des aptitudes et des connaissances¹⁸.

L'Université Jean-Jaurès de Toulouse intègre le Tai Ji Quan d'origine du style Chen au sein du SUAPS. Deux créneaux par semaine, le contenu des cours incluent le Tai Ji Qi Gong, l'enchaînement, le Tui Shou, les applications martiales-défenses et le Tui Na (ou Massages)¹⁹.

Le Tai Ji Quan est également pratiqué au sein du SUAPS de l'Université d'Angers (style Yang), de l'Université Lumière-Lyon 2 (forme Beijing) et de l'Université de Limoges (style Chen) en tant que formation qualifiante ou formation personnelle.

Des techniques de relaxation, de découverte de soi et d'approfondissement de la conscience expérientielle ont commencé à attirer l'attention de l'éducation physique et sportive (EPS). En 2012, la cinquième Biennale de l'Association Francophone de Recherche sur les Activités

¹⁷ Source : <http://www.univ-paris3.fr/taiji-quan-bys5tq-et-bzs5tq--284071.kjsp>, (consulté le 29 juin 2017).

¹⁸ Source : <https://uefaps.univ-paris1.fr/activites/presentation-des-activites-sportives/liste-des-activites/tai-chi/>, (consulté le 30 juin, 2017).

¹⁹ Source : <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/sport/les-activites/tai-chi-qi-gong--273640.kjsp>, (consulté le 30 juin, 2017).



Physiques et Sportives (l'AFRAPS) s'est ouverte sur le thème « L'expérience corporelle. Eclairages philosophiques, éthiques, épistémologiques » à l'Université de Lorraine. Cette biennale a lancé une réflexion sur les enseignements, les valeurs et les philosophies de l'expérience corporelle dans le cadre de Sciences et Techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Bernard Andrieu (2012), philosophe et professeur en « Epistémologie du corps et de pratiques corporelles » de l'Université de Lorraine, pointait : « *la difficulté de l'expérience corporelle va donc être de percevoir les sensations de son corps* », et « *les élèves en EPS vont devoir faire preuve d'une écoute fine de soi pour pouvoir comprendre l'expérience corporelle qu'ils vivent* » (Ibid.). Du point de vue de la connaissance de soi, il évoquait le travail de plusieurs chercheurs qui pratiquaient le Tai Ji Quan, le Qi Gong ou le Yoga parallèlement à leur recherche. Il a cité la conception de Richard Shusterman (Shusterman & Vieillescazes, 2007) qui propose des méthodes orientales plus axées sur l'écoute de soi, et qui mêlent santé et bien-être (Andrieu & Richard, 2012).

Bien que très peu de recherches soient réalisées sur un programme de Tai Ji Quan dans le système éducatif en occident, en particulier dans l'enseignement supérieur en France, de nombreuses études montrent les bienfaits de cette pratique sur le plan physique et psychologique. Nous les détaillerons dans la partie suivante.

I.5.1.2. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan

I.5.1.2.1. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan pour la santé physique

Au niveau de la santé physique, des recherches scientifiques prouvent que la pratique du Tai Ji Quan renforce notre équilibre et nos os, soulage les douleurs, fortifie le fonctionnement du cœur, enrichit les fonctions respiratoires, et améliore le système immunitaire, ainsi que le sommeil.

Depuis une trentaine d'années, de nombreuses recherches ont été conduites par les communautés scientifiques chinoise et occidentale pour évaluer les bienfaits du Tai Ji Quan dans un très grand nombre de domaines liés au bien-être physique, mental et social. Leur nombre s'est accru de manière considérable depuis une dizaine d'années.

Dans les archives Pubmed publiées depuis dix ans (2008-2017), nous trouvons 1010 articles de recherche avec les mots-clés : Tai Chi, T'ai Chi, ou Taiji. Parmi eux, 76 sont des revues systématiques. Cependant, seulement 48 articles sont publiés entre 1990 et 1999, incluant 10 essais randomisés, et 1 revue systématique.



La même situation existe en Chine. Entre 2008 et 2017, sur la base du CNKI, *China National Knowledge Infrastructure*, 2645 articles sont publiés avec pour sujet le « Tai Ji Quan », dont 354 articles provenant des journaux de premier rang, nommés *Core Journals* en Chine. En revanche, seulement 129 articles sont publiés entre 1990 et 1999, parmi eux 34 articles du premier rang.

Renforcer l'équilibre

L'équilibre, dans le sens de la stabilité posturale, est défini comme « *la capacité à maintenir et à contrôler la position et la mobilité du centre de masse corporelle par rapport à la base du support* » (Wayne & Merand-Surtel, 2014, p. 135). C'est un processus qui demande l'interaction et la coordination de plusieurs systèmes : musculo-squelettique, sensoriel, neuromusculaire et cognitif. Des études scientifiques montrent ses nombreux bienfaits sur le fonctionnement de ces systèmes en venant favoriser un renforcement musculaire (Xu, Li, & Hong, 2006) et une amélioration de la conscience sensorielle, aider les patients atteints de problème d'équilibre dus à l'altération du système vestibulaire (McGibbon et al., 2005), favoriser la synergie neuromusculaire (Xu, Li, & Hong, 2005), augmenter la confiance permettant de garder l'équilibre (Tsang & Hui-Chan, 2005) et améliorer les performances cognitives (Wayne et al., 2014). Les études choisissent souvent les personnes âgées comme population de recherche (Verhagen, Immink, van der Meulen, & Bierma-Zeinstra, 2004). Celles-ci, affirment que le Tai Ji Quan améliore la capacité d'équilibre (Wolf et al., 2003), diminue la fréquence de chute et de blessure (Li et al., 2005). Il aide également les patients atteints de la maladie de Parkinson à améliorer leur stabilité (Li et al., 2012).

Augmenter la densité osseuse

Dans le livre *Tai Chi, La méditation en mouvement* de Peter M. Wayne, chercheur à l'école de médecine de Harvard, le cas d'une femme est cité ; celui de Kathleen, 45 ans. Lorsqu'elle a commencé le Tai Ji, les résultats de scanners montraient chez elle une densité osseuse faible. Pendant cinq ans, elle a pratiqué le Tai Ji et, désormais, sa densité est revenue à un taux normal. Une description du Tai Ji dans la théorie ancienne dit que cette pratique est « telle une barre de fer enveloppée de coton » (Wayne & Merand-Surtel, 2014, p. 149). L'auteur précise que cette description présente parfaitement « *l'idée d'os très solides supportant des muscles et tissus conjonctifs tout à fait relâchés* » (Ibid., p.149).



Une étude randomisée menée par des chercheurs sud-coréens prouve que la pratique du Tai Ji Quan améliore l'endurance des muscles ainsi que des genoux, et augmente la densité osseuse sur les femmes atteintes d'arthrose (Song, Roberts, Lee, Lam, & Bae, 2010).

Soulager les douleurs

Selon la définition officielle de l'Association internationale d'étude de la douleur (IASP), « *La douleur est une expérience sensorielle et émotionnelle désagréable associée à une lésion tissulaire réelle ou potentielle ou décrite dans ces termes* »²⁰. Cette définition signifie que la douleur est subjective, liée à la pensée, aux conséquences émotionnelles et réactions comportementales. Peter M. Wayne relève que, parfois, des chercheurs sont incapables d'expliquer la douleur chronique, et de la prévoir. Plus de 85% des patients souffrants de douleurs lombaires chroniques ne bénéficient pas de diagnostics précis (Wayne & Merand-Surtel, 2014, p. 162).

Cependant, selon la conception de la médecine chinoise, la douleur vient d'une stagnation de la circulation du Qi. La pratique du Tai Ji Quan a pour but de favoriser la circulation du Qi. De nombreuses études viennent d'ailleurs affirmer l'efficacité de cette pratique dans la réduction de douleurs chroniques (Hall, Maher, Latimer, & Ferreira, 2009). Les apports du Tai Ji en matière de gestion de la douleur sont essentiellement étudiés dans l'Université Western Ontario et l'Université McMaster aux Etats-Unis.

Renforcer le fonctionnement des organes

Selon la conception de la médecine traditionnelle chinoise, les organes et leurs systèmes de fonctionnement influencent les uns les autres. Le Qi vital assure leur fonctionnement et leur action d'interaction.

Dans les études réalisées par la médecine moderne, nombre d'entre elles portent sur les effets de la pratique du Tai Ji Quan dans l'amélioration de maladies cardiovasculaires (Dalusung-Angosta, 2011) et les fonctions respiratoires (Thornton, 2008). En effet, ses bénéfices significatifs sur la pression sanguine (Tsai et al., 2003), le cholestérol (Chen, Ueng, Lee, Sun, & Lee, 2010), ou encore la gestion du diabète (Yeh et al., 2009) sont prouvés par de nombreuses études.

De plus, on peut relever de nombreuses études portant sur ses bienfaits quant à l'amélioration du système immunitaire (Irwin, Olmstead, & Oxman, 2007), la capacité de contrer les cancers

²⁰ IASP, <http://www.sfetd-douleur.org/iasp>, (consulté le 27 juillet 2017).



du sein (Km, Ja, & H, 2006), de même que l'amélioration de la qualité du sommeil (Raman, Zhang, Minichiello, D'Ambrosio, & Wang, 2013).

Améliorer le fonctionnement du cerveau

Le cerveau est un organe très important du corps humain, qui contrôle à la fois tous les organes, les fonctions motrices et cognitives, et la production hormonale.

Durant les vingt dernières années, le développement neuroscientifique a permis de découvrir les qualités dynamiques du cerveau. La conception ancienne veut que celui-ci ne produise de nouvelles cellules que durant la jeunesse. Cependant, la science d'aujourd'hui considère que les cellules se renouvellent à toutes les périodes de la vie. De plus, depuis quelques dizaines d'années, les neuroscientifiques prouvent que nos réseaux neurologiques réorganisent et remodelent ses connections en fonction de l'environnement et des expériences vécues par l'individu. Cette capacité à se modifier est nommée la « plasticité cérébrale ».

La découverte du mécanisme de la plasticité cérébrale peut expliquer l'influence des apprentissages : apprendre un instrument, pratiquer la méditation, faire du Tai Ji Quan, sur le remaniement des circuits nerveux, ainsi que la structure et le fonctionnement du cerveau.

Des études révèlent les bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan dans l'amélioration du fonctionnement du cerveau, avec une amélioration des capacités d'équilibre pour les personnes victimes d'accidents vasculaires cérébraux (AVC) (Au-Yeung, Hui-Chan, & Tang, 2009), une amélioration des fonctions motrices (Cheung, Tsai, Fung, & Ng, 2007), et un renforcement de la capacité neuromusculaire (Gatts & Woollacott, 2006), par exemple.

Un grand nombre d'études insistent également sur les bénéfices de la méditation et de la pleine conscience sur le fonctionnement du cerveau. Par exemple, une étude menée par des chercheurs danois prouve qu'une pratique de la méditation à long-terme s'accompagne d'une augmentation de la densité de substance grise du tronc cérébral (Vestergaard-Poulsen et al., 2009).

Favoriser l'interaction sociale et communautaire

De nombreuses recherches soulignent que les intégrations sociales ont des répercussions importantes sur le bien-être (McAuley et al., 2000). Un des éléments positifs du Tai Ji Quan est donc le fort soutien psychosocial qu'il apporte.

La philosophie et la pratique du Tai Ji représentent une conception de l'« harmonie » entre l'homme et la nature, entre la relation personnelle, et à l'intérieur de soi. Il enseigne à ses

participants l'importance de l'acceptation, de l'ouverture et de la compréhension. De plus, la pratique du Tai Ji reste une activité sociale. En effet, durant l'apprentissage, les élèves développent souvent une relation étroite entre eux et avec leur maître.

Peter M. Wayne, chercheur de l'Université de Harvard, mais également enseignant du Tai Ji Quan, détaille sa propre expérience :

Le professeur évalue les performances de son élève et prescrit des moyens de les améliorer ou de faciliter l'acquisition des mouvements. [...] Les enseignants du tai chi jouent à la fois le rôle de guides, de modèles, mais aussi de thérapeutes. Ils cultivent souvent une relation personnelle et amicale avec leurs élèves, ce à long cours et à mesure qu'ils les voient grandir dans leur pratique du tai-chi, et, en même temps, les suivent dans les changements naturels de la vie. (Wayne & Merand-Surtel, 2014, p. 79)

Il ajoute que les interactions entre les élèves sont également très riches :

Dans mes classes au centre associatif, j'ai vu les gens former de solides amitiés et réseaux sociaux, et même quelques-uns se marier ! J'ai observé la même chose lors de mes voyages en Chine ou en parlant avec mes amis asiatiques de tai-chi. Les gens qui se rencontrent tous les jours pour pratiquer dans les parcs tissent des liens particuliers, allant jusqu'à apporter à manger à celui d'entre eux qui tomberait malade. (Ibid.)

Une étude particulière a été conduite avec pour sujet le rôle de soutien social de cette pratique dans la réduction de la dépression (Cho, 2008). Une autre étude menée sur des personnes atteintes d'un cancer du sein révèle que le fait de partager ses expériences et ses émotions durant cette activité aide à améliorer les perceptions sur la qualité de la vie et sur l'estime de soi.

I.5.1.2.2. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan sur le bien-être psychologique

Les bienfaits de la pratique du Tai Ji sur le bien-être psychologique (eudémonique) ont également attiré l'attention de nombreux chercheurs. Nous nous sommes intéressée aux résultats d'une revue systématique, méta-analyse publiée en 2010 et regroupant les données de quarante études réalisées entre 1980 et 2009. Ces résultats montrent que la pratique du Tai Ji Quan améliore le bien-être psychologique en participant à la réduction du stress, de

l'anxiété et de potentielles perturbations de l'humeur, mais contribue aussi à augmenter l'estime de soi (Wang et al., 2010).

Dans cet article, sont incluses dans l'analyse (Ibid., 2010) en matière de Tai Ji Quan et de stress, cinq études contrôlées randomisées, cinq études de comparaison non-randomisées et une étude d'observation effectuées dans quatre pays (Etats-Unis, Australie, Allemagne, Chine). Les 870 participants concernés regroupaient une tranche âge allant de 16 ans à 85 ans, des populations générales (Sun, Dosch, Gilmore, Pemberton, & Scarseth, 1996 ; Fuzhong Li et al., 2001), des patients atteints de HIV (McCain et al., 2008) et des personnes âgées à risque de problèmes cardiaques (Taylor-Piliae, Haskell, Waters, & Froelicher, 2006). La plupart des mesures sont utilisées pour indiquer le stress subjectif, telles que *Depression, Anxiety, Stress Scale (DASS)*, *Exercise Experiences Scale (EES)*, *Impact of Event Scale (IES)*, *Perceived Stress score (PSS)*, etc. Seulement deux mesures sont utilisées pour indiquer le *data objective*, qui concerne la température du corps et le niveau du cortisol salivaire (*salivary cortisol levels*). Le résultat de cette méta-analyse montre une amélioration statistiquement significative de la gestion du stress et de la détresse psychologique pour ces populations.

Concernant le Tai Ji Quan et l'anxiété, ont été retenues, cette fois, cinq études contrôlées randomisées, neuf études de comparaison non-randomisées et cinq études d'observation provenant de quatre pays (Etats-Unis, Australie, Allemagne, Chine) (Wang et al., 2010). Parmi ces études, sept utilisent le *Profile of Mood States (POMS) Anxiety subscale*, et six adoptent le *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. D'autres mesures sont employées, telles que *Depression, Anxiety, Stress Scale*, *Connors' Teacher Rating Scale Revised*, *Taylor Manifest Anxiety Scale (TMAS)*, *State Anxiety Inventory (STAI)*, et *Zung Self-Rating Anxiety Scale (SAS)*, etc. La méta-analyse comprend également deux études contrôlées randomisée et six études de comparaison non randomisées réalisées à l'aide de 359 participants, regroupant des populations générales ou des patients souffrant de maladies spécifiques, telles qu'arthrose, insuffisance cardiaque ou fibromyalgie, et des adolescents présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH, ADHA en anglais). Les résultats de la méta-analyse démontrent qu'une pratique du Tai Ji Quan deux à quatre fois par semaine (30 à 60 minutes/fois) durant 5 à 24 semaines s'accompagne d'une réduction significative du niveau d'anxiété.

Concernant la dépression, *Center for Epidemiology Studies Depression Scale (CESD)*, *Profile of Mood States (POMS) Depression subscale*, *Beck Depression Inventory (BDI)*, *Fibromyalgia Impact Questionnaire (FIQ)*, *Zung Self-Rating Depression Scale (SAS)* et *Self-*

Rating Scale-90 (SCL-90) sont utilisés pour dix études contrôlées randomisée, six études de comparaison non randomisés et quatre études d'observation. Les résultats de la méta-analyse laissent apparaître qu'une pratique du Tai Ji Quan durant 6 à 48 semaines (de 40 minutes à 2 heures et une à quatre fois par semaine) diminue les effets de la dépression (Wang et al., 2010).

La recherche indique aussi que, d'après les résultats de la même méta-analyse, la pratique du Tai Ji Quan contribue à améliorer significativement l'humeur des patients atteints de HIV, des personnes âgées à risque de problèmes cardiaques et des adolescents souffrant de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). *Profile of Mood States scale (POMS)* est la méthode utilisée dans la plupart de ces études (Ibid.).

D'autre part, trois études randomisées contrôlées et une étude de comparaison non randomisé ont permis d'évaluer les effets du Tai Ji Quan sur l'estime de soi. Dans ces quatre études, le Tai Ji est pratiqué de 12 à 26 semaines (de 45 à 60 minutes et deux à trois fois par semaine). Des mesures telles que *Rosenberg's 10-item Global Self-Esteem Scale (RSES)*, *Chinese version of the State Self-Esteem Scale*, *Sonstroem Physical Examination Scale* et *Body Cathexis Score* sont adoptées. Les résultats des trois études randomisées contrôlées illustrent une augmentation significative de l'estime de soi. Pour le reste, aucune amélioration significative n'est observée (Ibid.).

Néanmoins, cette recherche expose également ses limites. Ces dernières portent sur la grande variété d'individus au sein de la population concernée, allant de patients souffrant de maladies spécifiques à une population générale ; mais aussi, la diversité que présente la pratique même du Tai Ji Quan en termes de style, de durée, de fréquence et de suivi. De plus, peu d'études montrent la relation existante entre l'intensité de la pratique et ses effets ; la rigueur méthodologique diffère entre les pays orientaux et les pays occidentaux, notamment (Ibid.).

En 2014, une revue systématique et méta-analyse menée par des chercheurs chinois et américaines permet de démontrer les effets bénéfiques du Tai Ji Quan sur une population variés et à partir de mesures propres au bien-être psychologique intéressant la dépression, l'anxiété, la gestion du stress et l'auto-efficacité (self-efficacy). Malgré des résultats positifs, la recherche rencontre également des limites méthodologiques. En effet, la plupart des études contrôlées randomisées sont orientées vers des populations avec des conditions cliniques très diverses (Wang et al., 2014).

En 2015, une revue systématique effectuée par des chercheurs américains s'intéresse, pour sa part, au lien entre le Tai Ji et l'anxiété. En analysant dix-sept articles publiés entre 1989 et 2014 et provenant de plusieurs pays (Etats-Unis, Australie, Japon, Taiwan, Canada, Espagne, Chine), douze études confirment les effets significatives de la pratique du Tai Ji sur la réduction de l'anxiété (Sharma & Haider, 2015).

En 2017, une autre revue systématique et méta-analyse effectuée par l'Université de médecine de Guangdong en Chine étudie le lien entre la pratique du Tai Ji Quan et la réduction de la fatigue (Xiang, Lu, Chen, & Wen, 2017). Sur les dix essais randomisés contrôlés publiés entre 2012 et 2015 et provenant de quatre pays (Chine, Etats-Unis, Allemagne, Espagne), les résultats de la méta-analyse révèlent que la pratique du Tai Ji Quan présente des bienfaits pour lutter contre la fatigue accompagnant un cancer. De plus, cette recherche valorise aussi les bienfaits du Tai Ji Quan en matière d'amélioration de la vitalité, du sommeil et contre la dépression.

En conclusion, le Tai Ji Quan, cet art martial qui a conservé la richesse d'une pensée et d'une pratique millénaire chinoise, est préservé et développé aujourd'hui dans le monde entier à travers une adaptation, une diversité, un dynamisme, mais aussi une ouverture aux domaines des arts martiaux, des activités physiques et sportives, de la médecine, du loisir et du social, ou encore de l'éducation. Ses nombreux bienfaits physiques, mentaux et sociaux sont progressivement en train d'être découverts et dévoilés grâce à des recherches scientifiques de plus en plus nombreuses.

I.5.1.2.3. Etudes sur les bienfaits du Tai Ji Quan pour les étudiants

Bien que de nombreuses recherches aient été menées sur les bienfaits du Tai Ji pour les personnes âgées et les personnes souffrant de certains problèmes de santé, peu d'études ont été publiées sur les populations d'étudiants de l'enseignement supérieur dans les revues scientifiques occidentales.

En 2004, les chercheurs du département de thérapie physique de l'Université de Georgia ont publié leur étude sur les effets des exercices du Tai Ji Quan sur la santé physique et mentale des étudiants. Trente étudiants ont participé à une heure de Tai Ji forme 24 (forme simplifiée) deux fois par semaine durant trois mois. Ils ont prouvé que cette pratique diminuait significativement la douleur corporelle, améliorait la santé générale, la fonction mentale ou émotionnelle, la vitalité et la perception de la santé mentale (*perceptions of mental health*).

Enfin, ils ont proposé aux universités d'intégrer le Tai Ji Quan dans le programme des activités physiques et sportives pour les étudiants (Wang, Taylor, Pearl, & Chang, 2004).

Une autre étude menée en 2009 aux Etats-Unis par le département du conseil psychologique et du développement humain de l'*Appalachian State University* a démontré que la pratique du Tai Ji Quan améliorait significativement l'auto-efficacité (*self-efficacy*), la qualité du sommeil et l'humeur des étudiants (Caldwell, Harrison, Adams, & Triplett, 2009). En 2011, cette équipe a publié à nouveau une étude sur un grand nombre d'étudiants (76 du groupe expérimental et 132 du groupe contrôle), qui participaient aux cours de Tai Ji Quan style Chen, 50 minutes deux fois par semaine. Ils ont témoigné que le groupe expérimental, différent du groupe de contrôle, obtenait un meilleur résultat sur l'auto-évaluation de la conscience. Ils ont montré que ce développement de la conscience est étroitement lié aux autres améliorations des mesures sur le bien-être, telles que l'humeur, le stress, l'auto efficacité, et la qualité de sommeil (Caldwell, Emery, Harrison, & Greeson, 2011).

En 2015, l'Université de Nouvelle-Zélande a publié une revue systématique sur les bienfaits du Tai Ji Quan pour les étudiants (Webster, Luo, Krägeloh, Moir, & Henning, 2015). 68 articles en chinois et 8 articles en anglais publiés entre 2003-2012 sont inclus dans leur étude. Parmi les 76 articles, 12 articles sont des études randomisées contrôlées (10 en chinois et 2 en anglais) ; 18 articles contrôlés non randomisées (17 en chinois et 1 en anglais) ; 19 études quasi-expérimentales avec un seul groupe (17 en chinois et 2 en anglais) ; et 24 études descriptives (21 en chinois et 3 en anglais). À partir des résultats exprimant des bénéfices significatifs, non significatifs ou des effets négatifs, est calculé le total des notes des preuves soutenues et des preuves incertaines ou négatives. Leurs décalages, appelés notes de preuves net (*net evidence scores*), indiquent la valeur des bénéfices. Parmi les 81 catégories de bénéfices sur la santé physique et mentale, l'étude a permis de relever les bénéfices de cette pratique pour les étudiants avec quatre bénéfices principaux : l'augmentation de la flexibilité, la réduction des symptômes de la dépression, la réduction de l'anxiété et l'amélioration de la sensibilité interpersonnelle (*interpersonal sensitivity*) ; et huit bénéfices secondaires : une amélioration de la fonction des poumons, de l'équilibre, des capacités pour une course de 800 à 1000 mètres, de la qualité du sommeil, ainsi que la réduction des symptômes liés aux contraintes, des troubles somatiques et de l'agressivité. Cependant, si ce travail révèle la nature de chaque étude (études randomisées contrôlées, non randomisées contrôlées, descriptives, etc.), il n'est pas précisé à quelle étude se rattache un article, ni même les

méthodes et mesures adoptées. Pour cette raison, il est difficile d'établir une comparaison avec notre propre recherche.

Tout comme pour cette revue systématique de 2015, nous trouvons davantage de recherches traitant le sujet des effets du Tai Ji Quan sur la santé physique et mentale des étudiants dans les revues chinoises. Pour notre recherche, 73 articles ont été publiés de 1998 à 2017 sur le site *China National Knowledge Infrastructure* (cnki.net). Parmi ces derniers, 27 articles portant sur les effets psychologiques, 19 sur les effets physiques, 12 traitent des bienfaits physiques et mentaux, 6 des influences morales et 9 des autres effets.²¹

Sur le plan psychologique, par exemple, une étude randomisée contrôlée, conduite en 2012 avec 238 étudiants de l'université industrielle de Jilin, a prouvé que la pratique du Tai Ji permettait de réduire les symptômes de dépression, de somatisation, de sensibilité interpersonnelle et d'anxiété (Wei & Liang, 2012). L'indicateur alors utilisé est le *Symptome Checklist-90-Revised (SCL-90)*, un outil multidimensionnel qui évalue neuf symptômes de la psychopathologie. Au cours de notre recherche, nous avons pu observer que cet indicateur est assez fréquemment utilisé pour mesurer les effets du Tai Ji Quan sur la santé psychologique des étudiants. Nous avons également pu trouver des recherches similaires dans d'autres articles chinois, dans lequel le SCL-90 est utilisé comme indicateur (Zhou, 2010 ; A. Li & Sun, 2006).

Sur le plan physique, les études ont témoigné des nombreux bienfaits apportés aux étudiants, tels que l'amélioration du fonctionnement du cœur et des poumons (Xuechen Wang & Chen, 2009), la réduction de la pression sanguine (An, 2010), le renforcement du système immunitaire (Y. Liu, Nie, Ma, Zhou, & Su, s. d.), etc. Certains articles analysent les influences morales de cette pratique. Par exemple, une étude a été menée sur la construction d'une bonne conception du bien-être par la pratique du Tai Ji (Si, 2015) et une autre étude est venue confirmer l'amélioration de la capacité de concentration et de l'efficacité des étudiants dans leurs études (Dong & Zhao, 1999).

En 2015, une étude contrôlée et randomisée a été publiée par l'Université de médecine traditionnelle chinoise de Fujian sur les effets du Tai Ji sur le bien-être physique et mental des étudiants. 206 étudiants, divisés également en un groupe expérimental et un groupe de contrôle, ont participé à cette recherche. Les étudiants du premier groupe ont pratiqué le Tai Ji Quan forme 24 pendant une heure par jour, cinq jours par semaine et durant douze semaines.

²¹ Consulté le 01 juin 2017.

Les cours ont été dirigés par des professeurs qualifiés. Les auteurs de la recherche ont confirmé que, à la suite des douze semaines de pratique, les étudiants du groupe expérimental présentaient une nette amélioration en matière de bien-être physique et mental par rapport au groupe de contrôle, sur des points comme l'équilibre, la flexibilité, le fitness physique, l'auto efficacité, les symptômes psychologiques, le stress, l'humeur, la conscience, la qualité de vie, la qualité de sommeil et l'estime de soi (Zheng et al., 2015).

En France, selon notre recherche, deux études sur ce sujet ont été trouvées. L'une date de 2007. À variable randomisée, elle a été effectuée par les chercheurs de l'Université Victor-Segalen-Bordeaux II et concerne les effets d'une intervention courte du Tai Ji Quan sur le sentiment d'efficacité, l'anxiété et les troubles émotionnels chez des étudiants ayant un style de vie sédentaire. Dans le protocole de recherche, 26 sujets présentant un mode de vie sédentaire et âgés de 19 à 28 ans ont été répartis en deux groupes : le premier a participé à un programme de dix séances d'une heure de Tai Ji Quan et le second a servi de groupe témoin ne bénéficiant d'aucune intervention. Des mesures propres au sentiment général d'efficacité, à l'anxiété et aux troubles émotionnels ont été effectuées. Elles ont montré que cette pratique améliorait significativement le sentiment général d'efficacité et réduisait les troubles émotionnels, ainsi que l'anxiété chez les étudiants (A. Dechamps, Quintard, & Lafont, 2008) .

L'autre étude a été réalisée par notre équipe et portait sur les effets de la pratique de la pleine conscience et du Tai Ji Quan sur la santé mentale des étudiants. Cette étude pilote contrôlée, non randomisée, a permis de constater les effets bénéfiques du Tai Ji Quan à partir de huit échelles concernant les problèmes de santé mentale et la santé mentale positive (Lestage & Xu, 2016). (voir chapitre III.2.).

En conclusion, de nombreuses recherches ont permis, par leurs résultats, de révéler les bénéfices à la fois physiques, psychologiques et sociaux de la pratique du Tai Ji Quan pour les étudiants. Ces résultats démontrent également l'intérêt d'intégrer cette pratique dans l'enseignement supérieur pour contribuer à la réduction du stress et à l'amélioration de leur bien-être.

I.5.1.3. Recherche sur le curriculum du Tai Ji Quan

I.5.1.3.1. Curriculum du Tai Ji Quan en occident

Bien que de nombreuses études soient menées sur les bienfaits du Tai Ji Quan, la recherche sur cette pratique en tant que programme éducatif de l'enseignement supérieur en occident reste encore un terrain inexploré.

Cependant, nous avons trouvé deux études portant sur la recherche et l'analyse d'un programme éducatif de Tai Ji Quan dans l'enseignement secondaire et supérieur.

En 2005, des chercheurs de l'Institut général du Massachusetts aux Etats-Unis ont mis un projet clinique, utilisant le Tai Ji Quan combiné avec la méditation *Mindfulness* (MBSA²²) comme programme éducatif au collège public de Boston. Ce programme a duré cinq semaines, à raison d'une heure de séance par semaine. Le contenu du Tai Ji Quan repose sur la théorie et la pratique traditionnelle, à partir de la source de références de Mantak Chia, créateur du système *Tao curatif*, et directeur du *Healing Tao Center* à New-York. L'étude a montré les nombreux bienfaits éprouvés par les collégiens, tels que le bien-être, le calme, la relaxation, l'amélioration du sommeil, la prise de conscience de soi et le sentiment d'être en interdépendance avec la nature. L'étude concluait alors que le Tai Ji et la méditation *Mindfulness* pouvaient être des outils transformationnels utilisables dans le domaine éducatif (Wall, 2005).

Un autre article, publié en 2013, par les chercheurs de *California State University* montrait que la conception du Tai Ji Quan et sa pratique pouvaient contribuer à l'enseignement secondaire et supérieur. Les auteurs expliquaient que la conception du Tai Ji par rapport à *l'équilibre* ne portait pas seulement sur la distribution du poids d'une personne autour de son centre de gravité, mais signifiait aussi la capacité à se maintenir en équilibre face à une force opposée dans la vie. Ils énonçaient: « *l'enseignement du Tai Ji Quan pourra compléter un programme éducatif holistique, approprié, bien ancré et en développement pour les adolescents des lycées et des universités* » (D. D. Chen & Sherman, 2002).

Ils évoquaient plusieurs raisons d'intégrer le Tai Ji Quan au lycée et à l'université. Premièrement, le Tai Ji Quan est une pratique qui combine le travail physique et mental, peut être exécuté par des personnes de tout âge, et s'accorde aux besoins physiques et mentaux des participants. Deuxièmement, le Tai Ji Quan est connu comme un art martial utilisé pour se

²² MBSR : Mindfulness-based stress reduction



défendre. Ses bénéfices sur la maîtrise des émotions et la réduction de la violence pourraient enrichir le programme d'éducation physique de l'enseignement national. Troisièmement, le Tai Ji Quan peut aider ses pratiquants à réduire leur stress, et aider ainsi à résoudre la situation inquiétante actuelle du stress élevé chez les adolescents. Les chercheurs évoquaient également qu'intégrer le Tai Ji Quan dans le programme éducatif ne pèserait pas beaucoup dans le budget de l'école car sa pratique demande peu d'équipements. Finalement, les auteurs insistaient sur le fait que le Tai Ji Quan offrait une pratique « ayant peu d'impact négatif, pouvant être exécutée tout au long de la vie » (Ibid.).

I.5.1.3.2. Curriculum du Tai Ji Quan dans l'enseignement supérieur chinois

I.5.1.3.2.1. Situation actuelle

Depuis la création du premier club de Tai Ji Quan à l'Université de Beijing en décembre 1982, cette pratique s'est développée rapidement dans l'enseignement supérieur en Chine. En 1995, l'Administration Générale du sport a institué le « programme national de remise en forme », qui demandait aux établissements d'enseignement d'effectuer un programme éducatif favorisant le bien-être des importantes populations d'enfants et de jeunes. En accord avec cette politique, la plupart des universités en Chine ont inscrit la formation au Tai Ji Quan dans leur curriculum universitaire. Le style le plus souvent utilisé est la forme 24 de Beijing (la forme simplifiée). Selon une étude publiée en 2016, 73,70 % des établissements d'enseignement supérieur à Beijing ont programmé la forme 24 du Tai Ji dans leur cursus (Huang, 2017). L'autre étude menée par l'Université de Shanxi, en 2013, montre que dans la province du Shanxi, 100 % des universités ont inscrit la formation au Tai Ji Quan comme unité d'enseignement obligatoire, ou optionnelle (J. Wang, 2013).

Au vu du résultat des recherches sur les nombreux bienfaits que le Tai Ji Quan apporte aux étudiants, sans oublier la richesse de sa pensée millénaire, l'intégration massive de cette pratique dans l'enseignement supérieur a constitué une très bonne mesure pour enrichir la vie des étudiants et améliorer leur bien-être. Cependant, elle n'a pas remporté le succès attendu. Selon une enquête menée en 2016 sur la motivation d'apprentissage du Tai Ji Quan pour les étudiants de Beijing, seuls 8,80 % des étudiants s'intéressent à cette formation. 67,9 % des étudiants y participent pour gagner plus de crédit sur leur cursus. L'étude relève une actualité embarrassante : malgré la programmation de cours de Tai Ji Quan dans les curricula de la plupart des universités, ces cours n'attirent pas les étudiants, et peu d'étudiants qui participent

aux cours de Tai Ji Quan ont envie de continuer cette pratique dans leur vie quotidienne (Huang, 2017).

I.5.1.3.2.2. Réflexion sur le curriculum du Tai Ji Quan à l'université

Cette situation insatisfaisante dans l'enseignement supérieur suscite la réflexion des chercheurs et des éducateurs sur la pertinence du curriculum du Tai Ji Quan. Sur le site de *China National Knowledge Infrastructure* (cnki.net) et la première plate-forme de journaux (en.cqvip.com), une vingtaine d'articles publiés depuis une dizaine d'années ont traité ce sujet.

Un but peu clair

Premièrement, certains chercheurs critiquent le but et les objectifs du curriculum du Tai Ji qui n'attachent de l'importance qu'à la transmission des connaissances et des techniques, et ne sont pas centrés sur les étudiants et leurs besoins. Feng Yan, maître de conférence en éducation physique de l'Institut de commerce du Lanzhou, relevait que, depuis longtemps, la formation du Tai Ji Quan dans l'enseignement supérieur mettait l'accent sur la transmission des connaissances et des techniques, mais manquait d'attention envers les apprentis, leur logique propre, et leur vécu pendant et après cette pratique. C'est la raison pour laquelle le but et les objectifs du curriculum s'éloignent du développement personnel et de la réalisation des valeurs personnelles des élèves. Or, le but du curriculum du Tai Ji doit être basé sur les besoins des étudiants en ce qui concerne le renforcement de leur condition physique, l'amélioration de la santé mentale, et la construction de comportements et de conceptions favorisant leur bien-être (Feng & Li, 2011).

Une autre étude publiée en 2000 dans le journal de l'Université d'éducation physique de Beijing arrive à la même conclusion, à savoir que la conception actuelle du curriculum du Tai Ji Quan n'est pas liée à la philosophie du Tai Ji, dans laquelle, la « Vertu » et les techniques, le physique et le mental, le corps et l'esprit ont la même importance. Son enseignement actuel transmet seulement la forme physique et les mouvements techniques indiqués dans les manuels. L'inconvénient lié à cette situation se manifeste par un phénomène commun dans lequel : « *l'enseignant impose des mouvements, les étudiants les imitent mécaniquement ; la pratique semble ridicule, après les cours, tous les étudiants ont très vite oublié.* » (X. Zhang, 2000)

Contenu des cours inadéquat

Deuxièmement, des recherches ont montré que dans le contenu des cours de Tai Ji Quan basés sur la forme 24 (forme simplifiée), il manquait « l'essence » de cette pratique, alors que les principes de cette pratique traditionnelle résident dans une combinaison entre les mouvements physiques, la respiration et la concentration ; une synchronisation de toutes les parties du corps ; un itinéraire des mouvements en spirale ; une union de la lenteur et la rapidité, la souplesse et la puissance. Cependant, dans le contenu du curriculum moderne, la pratique du Tai Ji se résume à des mouvements physiques lents et mous. Il n'y a pas d'explication sur la théorie du Tai Ji, ni sur ses origines.

Jia Li, professeur des sports traditionnels à l'Institut de police de Fujian relevait que « *le contenu du Tai Ji Quan inscrit à l'université ne concerne que les techniques des mouvements, et n'explique pas du tout ses relations avec la respiration et la concentration. C'est pour cela que les étudiants n'arrivent pas à ressentir ses bienfaits sur le bien-être* » (Jia, 2014).

Le professeur de sport traditionnel montre également que le curriculum du Tai Ji manque de suivi et de continuité. Il insiste en disant que : « *La spécialité du Tai Ji, différent des autres sports modernes, est de travailler le « Jin », une force associée à la synchronisation du corps et de l'énergie interne.* » (Ibid.), et ajoute : « *Nous possédons tous la force physique, cependant, pour obtenir du « Jin », il faut un travail continu et rigoureux dans cette pratique.* » (Ibid.)

Chen Zhaokui, ancien grand maître du Tai Ji Quan style Chen, disait : « *Sans travailler le Kung Fu, avoir des connaissances sur les techniques est vain. Sans Kung Fu, les techniques que l'on connaît ne fonctionnent pas.* » En occident, on utilise le terme de Kung Fu pour décrire les arts martiaux chinois. En fait, ce mot en Chine signifie un travail continu et rigoureux entraînant un changement radical du corps. Par exemple, un renforcement des muscles des cuisses, une souplesse, une fluidité des mouvements, une respiration équilibrée et profonde, une énergie interne renforcée, un esprit calme... toutes ces améliorations sur le corps physique et mental par une pratique continue du Tai Ji s'accumulent petit à petit, et deviennent notre « Kungfu ». Cependant, l'organisation du curriculum du Tai Ji manque les objectifs et les contenus pour un travail rigoureux et continu des élèves. Selon l'enquête sur les universités de Beijing qui programment les cours de Tai Ji, 49 % d'entre elles n'attribuent que de petits créneaux de moins de 12 heures par semestre (Huang, 2017). Dans la limite de ces heures, les enseignants doivent imposer les 24 mouvements et organiser les contrôles

finals, ils ont donc très peu de temps pour expliquer certains principes avec précision et en profondeur.

De plus, les cours du Tai Ji ne donnent pas envie aux étudiants de continuer à pratiquer après les cours. Selon une enquête effectuée auprès des étudiants de l'université de médecine de Xinxiang, parmi les 58 étudiants qui participent aux cours de Tai Ji Quan, 70 % ne le pratiquent pas du tout en dehors (Nie, 2005).

Les créneaux horaires limités et des contenus de cours superficiels ont fini par provoquer le désintérêt des étudiants pour cette pratique.

Manque de méthodologie pédagogique

Le Tai Ji Quan possède un système de techniques complexe. Les mouvements demandent des exigences et une synchronisation de toutes les parties du corps, ainsi qu'une mémorisation complexe de tous les mouvements du corps dans l'espace. En prenant un exemple, pour le mouvement « lever les bras », il demande aux élèves de tirer les mains vers le haut, les coudes tirés vers le sol, les épaules relâchées, le sommet de la tête tiré vers le ciel, le coccyx tiré vers le sol, les hanches relâchées, et les pieds enracinés dans la terre. Les bras levés et le coccyx tiré vers le sol crée une force en opposition. Les bras ne sont ni tendus ni trop lâches. De plus, les mouvements doivent se synchroniser avec une respiration fine, et équilibrée. Toutes ces exigences sont compliquées à mémoriser et à réussir immédiatement. Ce sont de bonnes méthodes pédagogiques pour permettre aux élèves de progresser. C'est la raison pour laquelle la méthodologie a un rôle important dans l'enseignement, pour assurer aux élèves une bonne progression, sans perdre ni la confiance ni l'intérêt.

Le Tai Ji Quan représente une riche culture philosophique, esthétique, de l'art martial. Si ces aspects pouvaient être développés dans le curriculum du Tai Ji, les étudiants éprouveraient d'intérêt et d'enthousiasme pour apprendre cette pratique.

Cependant, dans les cours actuels de Tai Ji à l'université, il n'y a pas d'explications sur l'application des mouvements à la défense et au bien-être. Il n'y a pas non plus de réflexion sur la riche pensée philosophique inhérente à cette pratique. Pendant les cours, les étudiants deviennent presque une machine « *à imiter et à répéter des mouvements derrière l'enseignant tout au long du cours* » (Sang, 2011), et à la fin, « *l'enseignant s'épuise à les montrer, les étudiants imitent tout le temps, mais ne se rappellent rien.* » (Ibid.)

Li Kesen, maître de conférence en éducation des sports de l'Université de Yun'nan, énonçait la même idée. Il relevait que *« la méthode unique et dépassée de l'enseignement du Tai Ji Quan à l'université n'est pas adaptée aux intérêts des étudiants. Surtout lorsque les élèves sont nombreux dans la classe. Lorsque l'enseignant montre des mouvements, beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à bien l'observer. Il est urgent de développer des méthodes d'enseignement. »* (K. Li, 2013)

Manque de supports matériels

La pratique du Tai Ji Quan n'a pas besoin de supports matériels compliqués, c'est un des avantages de cette formation pour son inscription dans l'enseignement supérieur car elle ne pèse pas trop sur le budget de l'université. Seuls une salle adéquate et calme, un bon document manuel, des multimédias comme de la musique, des vidéos sont nécessaires.

Une étude du journal *Physique Education* en 2015, a publié les résultats de leur enquête sur la situation des cours de Tai Ji Quan à l'université. 800 élèves et enseignants de Tai Ji Quan venant de plusieurs universités sont inclus dans cette recherche. Les résultats montraient que le lieu utilisé le plus souvent pour les cours est le stade (56,25 %), parfois le terrain de basketball (31,25 %), mais très peu un lieu spécifique pour les arts martiaux (2,50 %). Au stade, les cours sont souvent perturbés par le mauvais temps ; sur le terrain de basketball intérieur, il n'y a pas de problème à cause du mauvais temps, par contre, il est difficile de réserver des créneaux horaires uniquement pour le Tai Ji. Pour cette raison les cours de Tai Ji sont souvent donnés avec d'autres activités. Le gymnase des arts martiaux est idéal, mais beaucoup d'universités n'en possèdent pas. Les autres lieux, tels qu'un cours de tennis, une salle de musculation, n'offrent pas le calme et la tranquillité qui permettent aux étudiants de se concentrer. Un lieu qui ne convient pas influence directement la qualité de l'enseignement et l'intérêt des étudiants. Selon cette enquête, 10,63 % des étudiants annonçaient que les cours de Tai Ji ne leur plaisait pas à cause des mauvaises conditions du lieu de cours (Zou, 2015).

Le manuel et le programme obsolètes sont une raison de plus d'empêcher le développement du curriculum de Tai Ji Quan à l'université. Sang Shouhui, chercheur à l'Université polytechnique du Henan, pointait que : *« depuis que la pratique du Tai Ji Quan est intégrée à l'université, la forme simplifiée 24 est devenue uniforme dans presque toutes les universités. Depuis une vingtaine d'années, c'est toujours le même contenu et le même programme dans l'enseignement du Tai Ji, sans jamais aucun changement »* (Sang, 2011). Elle a ajouté que malgré les efforts des éducateurs et de certains établissements, ce problème n'était pas résolu.



Il n'existe pas de manuel de Tai Ji Quan pour les étudiants. C'est pour cette raison que le développement de cette pratique dans l'enseignement supérieur en Chine reste tellement en retard par rapport à son développement dans le monde entier.

Manque d'enseignants compétents de Tai Ji Quan

L'autre actualité inquiétante dans le curriculum du Tai Ji Quan à l'université est une absence d'enseignants compétents dans cette pratique. En effet, selon une recherche effectuée sur la situation des cours de Tai Ji Quan dans les universités de Beijing, la plupart des enseignants viennent de l'éducation physique. Ils ne connaissent ni ne pratiquent le Tai Ji Quan dans leur cursus de formation, et ne sont donc pas spécialistes dans ce domaine (Huang, 2017).

Une étude menée par Zou Hanbin, chercheur de l'Institut de sport de Hei Longjiang, relève le même problème. Plus de 80 % des enseignants de Tai Ji Quan à l'université n'ont pas suivi de formation aux arts martiaux. Bien que certains enseignants en aient une expérience, ils n'ont pas forcément choisi le Tai Ji Quan comme pratique principale (Zou, 2015). Or, le Tai Ji Quan est un art très complexe qui demande plusieurs années de pratique rigoureuse pour bien assimiler ses fondements.

Dans l'apprentissage du Tai Ji Quan, l'enseignant joue un rôle important pour démontrer et expliquer la philosophie, les principes et les techniques. L'enseignant est un intermédiaire entre cet art et les apprentis. Mais des enseignants de l'université qui ne sont pas compétents dans cette pratique n'arrivent pas à organiser, expliquer et diriger les cours avec qualité. Beaucoup d'enseignants apprennent le Tai Ji en regardant des livres et des vidéos, et, ensuite, les élèves apprennent en les imitant. Cette pratique riche et complexe devient alors une gymnastique superficielle sans aucune valeur.

En conclusion, le but et les objectifs sont éloignés des besoins des étudiants. Le contenu des cours néglige les fondements de cette pratique. On observe un manque de diversité sur la méthode pédagogique, manque de lieu convenable pour pratiquer le Tai Ji, l'absence de manuel, de livres et de vidéos destinés aux étudiants, l'absence d'enseignants compétents dans cette pratique... Tous ces problèmes empêchent le curriculum de Tai Ji Quan de se développer correctement dans l'enseignement supérieur.

I.5.1.3.2.3. Suggestions de réformes

Au vu de la pratique actuelle du Tai Ji Quan dans l'enseignement supérieur, des chercheurs et des éducateurs ont proposé des suggestions de réforme de son curriculum.

L'intérêt de construire un curriculum du Tai Ji bénéfique pour toute la vie

Certains chercheurs avancent que le curriculum du Tai Ji dans l'enseignement supérieur devrait porter sur « une éducation bénéfique tout au long de la vie ». Feng Yan, maître de conférences en éducation physique de l'Institut de commerce du Lanzhou, faisait observer que le but de l'enseignement du Tai Ji à l'université ne devait pas uniquement centrer sur l'apprentissage des mouvements pour renforcer le corps physique, mais qu'il fallait insister sur sa valeur plus profonde afin d'améliorer l'état mental et l'esprit des étudiants. Elle ajoute que l'évaluation actuelle des apprentis et la qualité de l'enseignement du Tai Ji Quan portent sur l'amélioration de la condition physique et sur la technique des mouvements. Mais, la conception du Tai Ji et sa richesse de pensée philosophique ont été négligées. Elle propose que le curriculum du Tai Ji s'attache davantage à développer la conception d'« harmonie » chez les étudiants, c'est à dire leur apprendre à vivre en harmonie avec les autres, avec leur environnement et avec eux-mêmes (Feng & Li, 2011).

Zhang Xuguang, maître de conférences de l'Université de commerce et d'économie internationale (*University of International Business and Economics*), avance également que l'intérêt de l'enseignement du Tai Ji pour les étudiants est de les guider vers le chemin du bien-être. Pour y arriver, il insiste sur le fait que le curriculum du Tai Ji doive se construire sur la conception et la pensée principale même du Tai Ji (X. Zhang, 2000).

Un contenu des cours du Tai Ji basé sur la pratique traditionnelle

Du point de vue du contenu, les chercheurs insistent sur l'importance de respecter l'origine de cette pratique. Certains montraient que la théorie du Tai Ji Quan et sa conception traditionnelle seraient négligées dans le contenu de l'enseignement, mais elles permettent pourtant aux élèves de prendre connaissance en profondeur de cette pratique (Wu, 2014).

Wang Dongxu, maître de conférences en éducation physique de l'Université de Talimu, a réalisé une étude sur la valeur de la pratique traditionnelle dans l'enseignement du Tai Ji à l'université. 142 étudiants, divisés en groupe expérimental et en groupe contrôle, ont participé aux deux formes de cours de Tai Ji. Les cours donnés au groupe contrôle sont basés sur le contenu actuel : le Tai Ji Quan de la forme 24. L'enseignant explique, montre et fait répéter aux élèves les mouvements écrits dans le livre du *Tai Ji Quan forme 24*. Les cours enseignés au groupe expérimental sont focalisés sur la base de la pratique traditionnelle, tel que « la posture de l'arbre », les marches du Tai Ji, la technique de respiration. Ces pratiques traditionnelles occupaient 60% du contenu des cours. De plus, l'enseignant explique aux

élèves la conception du Tai Ji par rapport au bien-être, les applications des mouvements dans la défense. Pendant les cours, l'enseignant amène les élèves à prendre conscience du corps physique, de la respiration et de la concentration.

A la fin des quinze séances, ces deux groupes ont été évalués suivant « L'évaluation nationale sur l'enchaînement du Tai Ji Quan ». Le résultat montre que le groupe expérimental comprend 48,44 % de mentions « bien » ; un résultat beaucoup plus élevé que pour le groupe contrôle dans lequel seulement 18,75 % des élèves ont obtenu cette mention. De plus, d'après une auto-évaluation des élèves quant à leur avis sur la formation, 28,13 % des étudiants du groupe contrôle ont exprimé leur satisfaction contre 64,06 % dans le groupe expérimental (D. Wang, 2014).

En conclusion, d'après ces études, la pratique traditionnelle du Tai Ji Quan semble recueillir plus de satisfaction et d'intérêt de la part des étudiants que la pratique simplifiée. Les techniques originelles de cette pratique, basées sur le renforcement de l'énergie interne et sur la synchronisation des mouvements physiques, de la respiration et de la conscience, permettent aux élèves de mieux comprendre ses bénéfices en matière de bien-être et de défense. D'autre part, elles aident les pratiquants à comprendre la relation étroite entre l'homme et la nature.

La stratégie pédagogique

La stratégie pédagogique est l'un des sujets les plus discutés par les chercheurs. Certains proposent comme stratégie de construire un système complet d'apprentissage en regroupant l'enseignement des cours et la pratique en loisir dans des associations ou des clubs. En 2005, Nie Tonghai, maître de conférences en éducation des arts martiaux de l'Institut de la santé du Xinxiang, publie une étude sur ce sujet. 120 étudiants sont choisis aléatoirement d'une même université, ensuite divisés en deux groupes. Les étudiants du groupe contrôle participaient aux cours du Tai Ji de l'université une fois par semaine. Les étudiants du groupe expérimental, quant à eux, prenaient part, non seulement aux cours de l'université, mais aussi aux pratiques en loisir dans des clubs de Tai Ji Quan deux fois par semaine.

A la fin du semestre, les étudiants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats sur l'évaluation des techniques du Tai Ji Quan et sur l'amélioration de leur condition physique. L'auteur en a déduit que la pratique-loisir dans des clubs renforçait les techniques acquises pendant les cours et offrait un complément à tous ce qui manquait dans les cours. Il proposait ensuite que l'université encourage les étudiants à continuer cette pratique par le biais des

associations et des clubs et que les enseignants du Tai Ji Quan de l'université aident les étudiants à créer et à organiser des clubs de pratique (Nie, 2005).

D'autres chercheurs recommandent, en revanche, de développer l'aspect esthétique et l'aspect défensif du Tai Ji Quan afin de susciter l'intérêt des étudiants.

Li kesen, maître de conférences en éducation physique, observe que les applications des arts martiaux sur la défense peut contribuer à attirer les étudiants, à améliorer l'ambiance des cours et à faciliter la compréhension et mémorisation des mouvements (K. Li, 2013).

Sang Shouhui, chercheur dans le développement des arts martiaux, avançait la même idée. Elle insistait sur le fait que « susciter l'intérêt des apprentis était la meilleure méthode d'enseignement ». Elle ajoutait que la technique de défense est l'essence des arts martiaux, et passionne beaucoup de jeunes. Des explications sur les techniques de défense du Tai Ji Quan répondraient aux attentes des étudiants et contribueraient à améliorer l'ambiance des cours (Sang, 2011).

Wang Yongxin, chercheur de l'Institut de technologie de Nanyang, propose pour sa part de développer l'aspect esthétique du Tai Ji Quan dans l'enseignement. Il montre que la construction d'un champ de « beauté » associant une musique agréable, des mouvements fluides, amples et harmonieux, joints à un état d'esprit calme et reposé, est important pour améliorer le bien-être des étudiants et développer leur conception esthétique (Yongxin Wang & Ma, 2017).

Enfin, Sang Shouhui propose aussi une stratégie basée sur une progression étape par étape. Elle précise que les objectifs et les exigences doivent être différents selon le niveau des apprentis. Si les exigences sont trop strictes et dépassent la capacité d'acceptation des élèves, ils n'auront plus d'enthousiasme pour continuer (Sang, 2011). Tang Yanshou, chercheur de l'Université de Henan, confirmait cette idée en disant que : « *La stratégie de l'enseignement du Tai Ji devait respecter une progression au fur et à mesure [...]. Les entraînements de base sont importants. Il ne faut pas poursuivre la vitesse d'avancement en négligeant la base.* » (Tang & Jin, 2005)

Les méthodes d'enseignement

On retrouve une certaine diversité dans les méthodes d'enseignement du Tai Ji Quan recommandées par les chercheurs. Certains proposent, par exemple, une méthode basée sur l'enseignement des mouvements tout en combinant ensemble plusieurs manières



d'apprentissage, telles qu'une pratique portant sur des mouvements séparés et sur des mouvements regroupés, ou encore la pratique en suivant l'enseignant, la pratique en solitaire, la pratique à deux ou encore la pratique en groupe, et la correction des mouvements par l'enseignant ou entre élèves, etc. (G. Li & Cui, 2015)

D'autres recommandaient d'intégrer le *Tui Shou*, une méthode traditionnelle du Tai Ji Quan, dans cet enseignement. Le *Tui Shou* peut être traduit également par « poussée des mains » ou « mains collantes ». Cette pratique se caractérise par la posture entre deux partenaires qui gardent les avant-bras collés l'un à l'autre et qui réalisent ainsi des mouvements ensemble. Cette pratique permet aux pratiquants d'apprendre à écouter l'énergie du partenaire, de développer et de révéler la sensibilité et de travailler leur équilibre et leur flexibilité (Tang & Jin, 2005).

Certains chercheurs ont, pour leur part, essayé la méthode moderne dans les sciences de l'éducation de l'enseignement du Tai Ji. Wang Ruying, maître de conférences de l'Université normal du Nanjing, conseille lui, un apprentissage par investigation (*Inquiry Teaching*) (R. Wang & Wang, 2003).

Des supports matériels

Concernant les supports matériels, certaines études proposaient que l'enseignement supérieur attache plus d'importance à l'enseignement du Tai Ji Quan à l'université et investissent davantage pour créer un environnement agréable de pratique pour les étudiants (Zou, 2015).

Certains chercheurs recommandent l'utilisation de multimédias dans cet enseignement, avec une projection, une vidéo ou encore de la musique. Li kesen, maître de conférences de l'Université du Yunnan, propose aux enseignants de diffuser une vidéo de Tai Ji avec une pause sur chaque mouvement pour montrer aux étudiants les règles de ce mouvement et ses implications sur chaque partie du corps. L'enseignant peut aussi présenter la vidéo au ralenti pour faciliter la compréhension par les étudiants de l'itinéraire de chaque mouvement. L'enseignant peut aussi filmer les mouvements des élèves, puis leur montrer leurs erreurs par un regard sur leur propre pratique (K. Li, 2013).

Sang Shouhui, chercheur en arts martiaux chinois, insiste sur la rédaction d'un manuel du Tai Ji Quan pour les étudiants. Elle explique qu'un bon manuel scolaire est la base de l'enseignement, et recommande d'en rédiger un manuel du Tai Ji adapté aux besoins des étudiants, et à leur capacité d'acceptation. Il doit représenter les caractéristiques du Tai Ji

Quan, s'attacher à l'importance de sa valeur pour favoriser le bien-être et la vie des étudiants, et pour les permettre une progression étape par étape (Sang, 2011).

Des enseignants compétents

« Former des enseignants du Tai Ji Quan compétents est primordial pour une réussite de l'enseignement » avance Sang Shouhui. Elle insiste sur le fait que l'enseignement supérieur doive considérer l'importance de former des enseignants spécialisés dans cette pratique et de garantir leurs qualités professionnelles. Elle proposait que la formation des enseignants se focalise à la fois sur la théorie et sur la pratique. Dans le même temps, il faudrait apprendre aux enseignants à développer des méthodes adaptées à chaque situation différente. Il est important aussi d'organiser des échanges entre les enseignants et des formations continues pour leur permettre d'améliorer leur pratique et leur enseignement (Ibid.).

Zou Hanbing, maître de conférences de l'Institut de sports du Hei Longjiang, exprime la même idée. Il recommande que les enseignants du Tai Ji Quan de l'université progressent sur leur pratique, participent à des communications, des séminaires et des formations continues. Il ajoutait qu'un enseignant qualifié devait être capable d'expliquer la théorie du Tai Ji clairement, de monter l'enchaînement du Tai Ji Quan correctement, de susciter l'intérêt des étudiants et d'organiser les cours du Tai Ji Quan dans une ambiance de détente et de relaxation (Zou, 2015).

En conclusion, ces chercheurs et éducateurs chinois constatent la situation défavorable des cours du Tai Ji Quan à l'université et proposent de nombreux conseils favorables à la réforme, avec pour objectifs d'amener à « une éducation de toute la vie », à un contenu des cours basé sur la pratique originelle, à un développement de la stratégie pédagogique, à une diversité des méthodes d'enseignement, à l'amélioration des supports matériels, et à la construction d'une équipe d'enseignants du Tai Ji Quan compétents.

Bref, face au stress des étudiants en France et au manque de curriculum visant le développement des compétences de bien-être dans l'enseignement supérieur, les nombreux bienfaits du Tai Ji Quan montrés lors de recherches scientifiques nous amènent à construire notre « hypothèse centrale », comme indiquée dans l'Introduction générale : en améliorant leur équilibre physique et mental tout en augmentant leur niveau de conscience par la pratique du Tai Ji Quan, les étudiants optimisent l'effectuation de l'évaluation secondaire : face aux facteurs ou situations de stress, ils peuvent envisager plus sereinement une série élargie d'options de passage à l'action (coping), changer en mieux une situation, avec une meilleure

flexibilité. Ils en ressentiront de meilleurs bénéfices sur le plan de la santé physique et mentale.

Cependant, le Tai Ji Quan n'est pas « un label garantissant le maintien ou l'amélioration de la santé » (Dreyer, 2013), et qu'il ne faut pas non plus le considérer comme « universellement et objectivement bon pour la santé » (Ibid). Sur la situation actuelle du curriculum du Tai Ji Quan en Chine, et certaines réflexions sur cette réforme, nous signale que, malgré les bienfaits du Tai Ji Quan démontrés par de nombreuses recherches scientifiques, il n'est pas sûr que cette pratique remporte un franc succès en tant que programme éducatif.

Il convient donc de présenter avec une grande rigueur la pratique du Tai Ji Quan, du contexte historique aux modalités d'exercice actuelles, afin d'expliquer la manière dont le Tai Ji est susceptible d'améliorer l'équilibre physique et mental de ses pratiquants et d'en augmenter le niveau de conscience.



Synthèse de la première partie :

L'évolution de la société, des modèles de santé, des problèmes de société ont modifié les conceptions et les pratiques de l'éducation à la santé. D'une approche préventive influencée par l'épidémiologie et basée sur l'acquisition de connaissances, cette éducation transversale recouvre aujourd'hui des domaines divers : développement des compétences psychosociales des élèves, renforcement du lien entre le sujet et son environnement, progression dans une approche plus complexe où le sujet est en interaction permanente avec son contexte. Cette évolution influence aussi le champ d'éducation physique et sportive, dans lequel les objectifs ont glissé de la problématique physique au domaine psychologique et social. Cependant, dans la pratique scolaire, les compétences psychologiques et sociales des élèves ne sont pas assez développées. Le lien corps-esprit, physique-mental-social, devrait dépasser le dualisme cartésien pour mieux s'exprimer.

Or, la plupart des programmes et des recherches sur l'éducation à la santé ne se focalisent que sur les enfants et les adolescents. Les étudiants sont une population négligée.

En outre, en France, comme dans le monde entier, l'enseignement supérieur et la recherche sont centrés sur les besoins économiques et orientés vers la compétition mondiale. Le bien-être des étudiants est laissé de côté.

Dans notre recherche, nous constatons que la population étudiante en France est particulièrement exposée à des risques de stress aigu, en raison de nombreux facteurs tels que la précarité, un rythme universitaire déséquilibré, un programme d'études insatisfaisant, des examens, etc. Et la plupart des étudiants ne trouvent aucun moyen de réduire leur stress. Le stress élevé et résiduel entraîne des conséquences négatives sur leur santé : fatigue, migraine, troubles alimentaires, troubles du sommeil, sentiment d'anxiété et dépression, manque de confiance en soi et dans l'avenir, relations personnelles difficiles...

Ces conséquences requièrent de la part de l'enseignement supérieur, des chercheurs et des éducateurs qu'ils s'engagent dans la prévention et la prise en charge de la détresse psychologique des étudiants, ainsi que dans un curriculum visant au développement des compétences psychosociales des étudiants pour les aider à mieux réguler leur stress et améliorer leur bien-être.

De ce point de vue, nous pensons que le Tai Ji Quan, pratique associant le corps et l'esprit, pourrait accompagner ses pratiquants dans la gestion de leur stress et l'amélioration de leur

bien-être. Bien que ses bienfaits sur le plan physique, psychologique et social soient démontrés et prouvés par de nombreuses recherches scientifiques, le curriculum du Tai Ji Quan dans l'enseignement supérieur en Chine soulève des critiques et des propositions de réforme. Construire un curriculum du Tai Ji Quan qui puisse conserver ses fondements traditionnels et en même temps satisfaire les besoins des étudiants devient une question cruciale. Nous exploiterons donc, dans la deuxième partie, la source théorique et la pratique du Tai Ji Quan, et expliquerons de quelle manière cette pratique est susceptible d'améliorer l'équilibre physique et mental de ses pratiquants et d'augmenter leur niveau de conscience. Dans la troisième partie, nous compléterons cette recherche documentaire par une expérimentation consistant en une formation de Tai Ji Quan sur une population étudiante impliquée dans cette expérimentation.



Chapitre II.1. Source théorique

II.1.1. La philosophie du Tao

II.1.1.1. Origine du Tao et du « Tai Ji »

II.1.1.1.1. Origine du « Tai Ji »

II.1.1.1.2. Origine du Tao

II.1.1.2. La théorie du Yin-Yang et son application dans le Tai Ji Quan

II.1.1.2.1. Le Yang et le Yin en relation d'interdépendance

II.1.1.2.2. Le Yin existe dans le Yang, et le Yang existe dans le Yin

II.1.1.2.3. Le Yin et le Yang évoluent constamment en spirale

II.1.2. La médecine traditionnelle chinoise

II.1.2.1. Le « Qi »

II.1.2.2. Les « Trois trésors »

II.1.2.3. La pratique du *Dao Yin* et du *Tu Na*

II.1.3. Les arts martiaux chinois

II.1.3.1. Origine de l'art martial (Wu Shu) et ses systèmes

II.1.3.2. La Vertu de l'art martial (Wu De)

II.1.3.3. La notion d'esthétique dans les arts martiaux

II.1.4. La pensée du Tao dans la vie quotidienne

II.1.4.1. Vivre sereinement face à la bonne ou mauvaise fortune

II.1.4.2. Portons une vision plus large et en profondeur



II.1.4.3. Appliquer le *Non-agir* dans la vie

II.1.5. Comment appliquer le Tao à l'éducation

II.1.5.1. Orientation de l'éducation selon la pensée du Tao

II.1.5.2. La philosophie du Tao appliquée à l'éducation en Occident

II.1.5.3. Pratique du Tao dans le champ de l'éducation



Chapitre II.2. La pratique du Tai Ji Quan

II.2.1. Histoire du Tai Ji Quan, son développement et ses écoles

II.2.1.1. Chen Wangting, créateur du Tai Ji Quan

II.2.1.2. Développement du Tai Ji Quan « style Chen »

II.2.1.3. Les autres écoles traditionnelles de Tai Ji Quan

II.2.1.4. Développement du Tai Ji Quan en France

II.2.2. Principes de la pratique du Tai Ji Quan

II.2.2.1. Régulation du corps

II.2.2.2. Régulation de la respiration (ne mêlez pas avec la pleine conscience)

II.2.2.3. Régulation du *Xin* (esprit émotionnel)

II.2.2.4. Pratique d'ensemble du corps et de l'esprit



Synthèse de la deuxième partie :

Depuis l'Antiquité, il existe en Chine un grand système de pensée dans lequel les sages anciens dévoilent la loi de l'Univers et son rapport avec l'être humain, ainsi qu'avec notre société. Des notions, telles que les principes du Tao, du Tai Ji, du Yin-Yang, du Qi, du Wu Xing (les cinq éléments ou les cinq mouvements), par exemple, constituent le socle de la pensée ancienne chinoise, qui est riche et profonde.

A partir de ce socle, un axe traverse et pénètre toute cette pensée. Il existe un mot chinois pour le désigner : *He*, traduit en français par « harmonie » ou « équilibre ». Selon cette pensée, l'Univers, l'être humain, ainsi que l'être humain avec toute la Nature, devraient composer une entité harmonieuse.

D'après cette conception, toutes les choses de l'Univers changent en fonction de certaines règles afin de maintenir l'équilibre. Celui-ci est non seulement une des lois de la nature, mais aussi une des lois de la vie. Par exemple, notre corps est un système d'équilibre entre ses fonctions physique et mentale, et par son adaptation aux changements extérieurs.

Le Tai Ji Quan, pratique liant le corps et l'esprit, son être intime et la Nature, est un art martial fondé sur cette pensée antique.

Selon les documents historiques, le Tai Ji Quan a été créé par Chen Wangting (1600-1680) dans son village de Chenjiagou, dans la province du Henan en Chine. En mêlant les fondements d'autres arts martiaux existants avec la théorie du Yin-Yang, la pensée du Tao, la médecine traditionnelle chinoise, les techniques de Daoyin et de Tuna (techniques antiques de conduite de l'énergie et de la respiration), il a créé ce qu'il a nommé le Tai Ji Quan.

Cet art martial n'est enseigné que dans la famille Chen et ce, de génération en génération pendant presque deux cents ans. C'est grâce au maître CHEN Changxing (1771-1853) que cet art a commencé à se répandre vers l'extérieur. Depuis plus de trois cents ans, le Tai Ji Quan style Chen s'est largement développé et a évolué vers d'autres formes.

Cette pratique demande un travail de relaxation et de concentration sur tous les mouvements pour les rendre fluides et souples comme s'enroulant lentement en spirale. Cette façon spéciale de pratiquer favorise une respiration profonde et équilibrée qui amène les pratiquants à un état d'esprit serein. La richesse de pensée contenue dans cet art contribue également à une sagesse de la vie en incitant les gens à cultiver la vertu, à retrouver une

harmonie avec eux-mêmes, avec les autres et avec la Nature.

A partir du Tai Ji Quan style Chen ont dérivé toutes les autres formes, telles que le style Yang, le style Sun, les deux styles Wu, le style He... Cependant, en suivant l'expansion du Tai Ji Quan, cette pratique et sa théorie risquent parfois d'être mal comprises, mal transformées et mal enseignées. Cette situation n'existe pas qu'en Occident, mais aussi dans son pays d'origine, en Chine. Pour cette raison, nous nous engageons à effectuer une recherche expérimentale détaillée dans la troisième partie, afin de proposer la création d'un curriculum du Tai Ji Quan dans le système universitaire français, qui, d'un côté, conserverait les essences de cet art, et de l'autre, revêtirait une forme moderne cohérente avec les besoins des étudiants.





Chapitre III.1. Cadre général de la recherche

III.1.1. Introduction

Le stage de Tai Ji Quan s'est tenu dans le gymnase de l'ESPE en 2012 et dans le dojo du SUAPS en 2013. Il durait 18 heures, réparties sur huit semaines consécutives, avec une séance de 2h15 par semaine. Son contenu a été basé sur la pratique traditionnelle du Tai Ji Quan de style Chen.

La préparation de cette recherche a été lancée en septembre 2011.

Au début du mois de janvier 2012, le stage de Tai Ji Quan et le stage de *mindfulness* ont été ouverts à l'ensemble des étudiants de l'Université de Limoges. Nous les avons laissés s'inscrire librement à l'un des deux stages, ainsi qu'à la période à laquelle ils souhaitaient participer. Ceux qui ont choisi la deuxième période de stage ont formé le groupe témoin.

Finalement, 11 étudiants du groupe expérimental de Tai Ji, 10 du groupe de *mindfulness*, et 12 témoins ont été inclus dans notre analyse.

Nous avons choisi huit indicateurs, huit échelles, pour mesurer la santé mentale des étudiants, constituant un questionnaire comprenant au total 97 questions. Le questionnaire a été proposé aux mêmes moments au groupe expérimental de Tai Ji, au groupe expérimental de *mindfulness* et au groupe témoin (début janvier en pré-test, fin février en post-test), puis à nouveau deux mois plus tard aux deux groupes expérimentaux. Nous y avons ajouté un relevé quotidien du temps de pratique de chaque étudiant et une question finale introduite à la fin du stage pour les groupes expérimentaux (fin février).

Un programme éducatif doit satisfaire à des critères de faisabilité et de reproductibilité. C'est pour cette raison que nous avons reproduit le même stage de Tai Ji Quan en 2013, avec des étudiants différents, mais en respectant le même protocole.

Cependant, la difficulté du recrutement d'étudiants de tous horizons disciplinaires, ainsi que la nécessité de leur engagement important dans de tels programmes de huit semaines ont pesé sur ces exigences de faisabilité et la reproductibilité de protocoles semblables.

Finalement, nous comptons six inscrits, et seulement trois personnes ont participé à toutes les séances et sont satisfait aux conditions de notre recherche (voir III.1.3. protocole de la recherche).



En raison du nombre d'inscrits très limité en 2013, nous n'avons pas mené une recherche quantitative similaire à celle de 2012, et nous ne les avons pas non plus divisés en deux groupes, dont un groupe de contrôle en liste d'attente.

Nous avons effectué les entretiens semi-directifs avec ces trois étudiants du stage en 2013. En vue d'obtenir une variation variée, nous avons choisi trois autres étudiants parmi ceux qui avaient participé au stage en 2012.

III.1.2. Question méthodologique

Dans le domaine de la recherche pédagogique, Gilbert De Landsheere pointe la nécessité d'une interaction étroite entre l'observation et l'expérience. La première, plus descriptive, s'attache à constater des phénomènes sans chercher à les modifier ; la deuxième, à visée prédictive, cherche à construire certains phénomènes, et à contrôler ou suggérer une idée. De Landsheere note qu'avec l'observation il s'agit « *de connaître et de prédire des faits relatifs aux systèmes, aux processus et aux procédés d'éducation* » (Landsheere, 1982, p. 27).

Dans l'esprit de cette méthodologie, afin de répondre à notre question de départ de l'intégration de la formation du Tai Ji Quan à l'université pour favoriser la gestion du stress et le bien-être des étudiants, il nous est apparu judicieux d'essayer d'entreprendre une expérience de terrain permettant d'objectiver les observations pédagogiques pendant et après le stage. Cette approche expérimentale exploratoire permettait de mieux définir les contours, les processus et les enjeux de l'intervention éducative d'un programme de Tai Ji Quan en recueillant, notamment, une large variété de données.

Alors que nous nous apprêtions à engager cette recherche sur les bienfaits que le Tai Ji pourrait procurer aux étudiants, une opportunité s'est présentée au sein de notre laboratoire Éducation et Diversité en Espaces Francophones (FRED). En juin 2011, lors d'une réunion du laboratoire, nous avons rencontré monsieur Philippe Lestage qui nous a présenté la pratique de la méditation de « pleine conscience » ou *mindfulness* facilitant la gestion du stress.

Qu'est-ce que la *mindfulness* et comment permet-elle de réduire le stress ?

Comme nous l'avons expliqué au chapitre I.1, la pleine conscience ou *mindfulness* a été introduite en 1979 par Jon Kabat-Zinn à l'Université du Massachusetts avec le programme de *mindfulness-based stress reduction* (MBSR) ou *réduction du stress basée sur la pleine conscience*. Se référant à la conception du stress de Lazarus, Kabat-Zinn met en avant l'intérêt



d'augmenter notre niveau de conscience (l'« évaluation secondaire » dans le modèle de Lazarus) de ce qui se passe en nous dans les situations de stress, de déployer une pleine conscience (*mindfulness*) de nos états intérieurs (pensées, émotions, sensations corporelles), ce qui permet de réduire le stress. Alors que, trop souvent, nous réagissons au stress de façon automatique et inconsciente :

Le Dr Richard Lazarus, célèbre chercheur sur le stress, et ses collègues de l'Université de Californie à Berkeley, souligne que la façon la plus bénéfique de regarder le stress d'un point de vue psychologique, est peut-être de le considérer comme une transaction entre une personne et son environnement. Le Dr Lazarus définit le stress psychologique comme « une relation particulière entre une personne et l'environnement, qui est évalué par la personne comme éprouvant ou dépassant ses ressources et mettant en danger son bien-être. » Ceci signifie, comme nous l'avons déjà discuté, qu'un événement peut être plus stressant pour une personne, qui pour l'une ou l'autre raison a moins de ressources pour y faire face, que pour une autre personne, qui dispose de plus de ressources d'adaptation. Cela implique également que le sens donné à cette transaction déterminera si une situation est étiquetée comme stressante ou pas. Si vous évaluez ou interprétez un événement comme menaçant votre bien-être, il vous mettra alors à l'épreuve. Mais si vous le voyez différemment, le même événement peut alors ne pas être stressant du tout, ou l'être nettement moins.

Ceci est une bonne nouvelle parce qu'il y a habituellement de nombreuses manières de voir une situation particulière et de nombreuses manières potentielles de la gérer. Cela veut dire que la façon dont nous voyons, estimons et évaluons nos problèmes déterminera notre façon d'y répondre ainsi que la quantité de détresse dont nous ferons l'expérience. Cela implique également que nous pouvons avoir bien plus de contrôle sur des choses qui peuvent potentiellement nous stresser, que nous pourrions habituellement le penser. Alors qu'il y aura toujours de nombreux stressseurs potentiels dans notre environnement sur lesquels nous ne pouvons pas exercer de contrôle immédiat, en changeant la façon dont nous nous voyons nous-mêmes en relation avec eux, nous pouvons en réalité changer notre expérience de la relation et, partant, modifier l'importance avec laquelle cela pèse sur nos ressources ou les dépasse et met en danger notre bien-être.

La vision transactionnelle du stress psychologique implique également que vous pouvez être plus résistant au stress si vous construisez vos ressources et stimulez votre

bien-être physique et psychologique en général (via l'exercice et la méditation, par exemple) au cours de périodes pendant lesquelles vous n'êtes pas particulièrement chargé ou submergé. (...)

La définition du Dr Lazarus implique aussi que pour que quelque chose soit psychologiquement stressant, il doit être perçu comme une sorte de menace. Nous savons cependant d'expérience que nous sommes souvent inconscients du degré auquel nos relations à notre environnement intérieur et extérieur sollicitent nos ressources. Une grande partie de notre vie, par exemple, peut miner notre santé, nous épuiser physiquement et mentalement sans que nous le sachions consciemment. (...)

C'est précisément parce que la perception et l'évaluation, ou le manque de perception et d'évaluation, jouent un rôle important dans notre capacité à nous adapter et à répondre de façon appropriée au changement, à la douleur et aux menaces de notre bien-être, que notre meilleur moyen pour gérer le stress efficacement, en tant qu'individu, est de comprendre ce que nous traversons. Nous pouvons y arriver le mieux, en cultivant notre capacité à percevoir notre expérience dans son contexte global. (...) Il peut donc être particulièrement utile de garder à l'esprit d'instant en instant que ce ne sont pas les éléments stressants de notre vie, mais la façon dont nous les voyons et ce que nous en faisons, qui déterminent le degré auquel nous sommes à leur merci. Si nous parvenons à changer notre façon de voir, nous pouvons changer notre façon de répondre (Kabat-Zinn, 2009, p. 302-304).

Vous n'êtes pas obligé d'emprunter le chemin de la réaction de lutte ou de fuite (fight-or-flight) ou de l'inopérance chaque fois que vous êtes stressé. Vous pouvez en fait choisir de ne pas emprunter cette voie. C'est ici qu'intervient la mindfulness. Une vigilance d'instant en instant vous permet de garder le contrôle et d'influencer le flot des événements, alors que, dans ces moments, vous risquez surtout de réagir automatiquement, de plonger dans l'hyperstimulation et de tenter maladroitement de faire face.

Par définition, les réactions de stress se produisent de façon automatique et inconsciente. Dès que vous dirigez la conscience vers ce qui est en train de se passer dans une situation stressante, vous avez déjà changé fortement ladite situation, rien qu'en cessant d'être inconscient ou en pilotage automatique. Vous êtes maintenant pleinement présent tandis que l'événement stressant se déroule. Et puisque vous faites



intégralement partie de la situation dans son ensemble, en augmentant votre niveau de conscience, vous changez en fait la situation entière, avant même de faire quoi que ce soit. Ce changement intérieur peut être extrêmement important car il vous donne une série d'options pour avoir un impact sur ce qui va arriver ensuite (...). Si vous parvenez à rester centré dans ce moment de stress et à reconnaître à la fois le caractère stressant de la situation et votre impulsion à réagir, vous avez déjà introduit, comme dit plus haut, une nouvelle dimension dans la situation. Du coup, pour éviter de perdre le contrôle, vous ne devez pas supprimer les pensées et les émotions qui surgissent, associées à cette activation accrue. Vous pouvez en fait vous autoriser à vous sentir menacé, alarmé, fâché ou peiné, et à sentir les tensions dans votre corps à ce moment. Etant conscient dans l'instant présent, vous pouvez facilement reconnaître ces agitations pour ce qu'elles sont, à savoir des pensées, des émotions et des sensations.

Ce simple glissement d'une réaction automatique à une reconnaissance pleinement consciente, peut réduire le pouvoir de la réaction de stress et son emprise sur vous. A ce moment, vous avez vraiment un choix bien réel. Vous pouvez toujours emprunter le chemin de la réaction de stress, mais vous n'y êtes plus obligé. Vous n'avez plus à réagir automatiquement, comme avant, chaque fois que l'on appuie sur vos « boutons de stress ». Vous pouvez plutôt répondre, ancré dans une conscience plus profonde de la situation (Ibid., p. 331-332).

Jon Kabat-Zinn a introduit le programme de *mindfulness* MBSR dans les années 1980 comme une adaptation occidentalisation de la méditation bouddhique qui développe une attitude d'attention dénuée de jugement à l'expérience vécue dans l'instant présent et aux processus physiques et mentaux alors engagés (pensées, émotions, sensations corporelles), dans les divers contextes de la vie courante :

La pleine conscience signifie « faire attention » d'une manière particulière : délibérément, au moment présent et sans jugements de valeur. Cette sorte d'attention nourrit une prise de conscience plus fine, une plus grande clarté d'esprit et l'acceptation de la réalité du moment présent (Kabat-Zinn, 2004, p. 22).

Au-delà de la seule prévention du stress, le programme MBSR s'est mondialement développé dans de nombreux domaines liés à la santé physique et mentale, en Amérique, puis en Europe et même en Chine. La MBSR a également donné naissance à des pratiques voisines telles que la *mindfulness-based cognitive therapy* (MBCT) et nombre d'autres pratiques regroupées sous

la dénomination générale de *mindfulness-based interventions* (MBI). D'importantes applications ont été aussi développées dans le champ éducatif, à destination des élèves, des étudiants et des enseignants.

Le Tai Ji Quan (aussi écrit Tai Chi Chuan en français) est souvent présenté comme « une méditation en mouvement » (Wayne & Merand-Surtel, 2014) (voir II.2.2.3.) De nombreux points communs existent entre les deux pratiques traditionnelles anciennes du Tai Ji Quan et de la méditation bouddhiste. Le Tai Ji Quan propose une pratique d'harmonisation du corps et de l'esprit. Il développe des compétences d'attention et de concentration, une prise de conscience affinée et subtile des postures corporelles, de l'enchaînement des mouvements, de la circulation de l'énergie, et des états mentaux. Aussi bien dans la pratique méditative que dans celle du Tai Ji Quan, sont mobilisés des exercices de concentration, de présence attentive aux états corporels et mentaux, de stabilisation et d'apaisement du corps et de l'esprit ; ces exercices induisent une augmentation du niveau de conscience du sujet, une « pleine conscience » selon le vocabulaire de la MBSR.

Le Tai Ji Quan, à la différence de la *mindfulness*, engage le pratiquant dans l'exercice de mouvements. Ceux-ci sont circulaires, synchronisés avec la respiration et le mental.

Malgré ces liens communs, les études comparant le Tai Chi Chuan avec d'autres pratiques comme la relaxation, la méditation, sont peu nombreuses (Sandlund & Norlander, 2000 ; Jin, 1992 ; Posadzki & Jacques, 2009). Et celles qui portent spécifiquement à la fois sur le Tai Chi et la *mindfulness* (de type MBSR, MBCT, MBI) sont très rares et se limitent généralement à l'association complémentaire des deux pratiques dans les mêmes programmes. Nous n'avons pas trouvé de recherches contrôlées comparant quantitativement les bénéfices respectifs des pratiques du Tai Chi et de la *mindfulness* dans la littérature scientifique occidentale et chinoise. Plus largement, nous n'avons trouvé aucune publication chinoise ayant à la fois pour objet la pratique du Tai Chi et celle de la méditation en général, ou de la *mindfulness* (« zheng nian ») en particulier, sur les moteurs de recherche chinois tels que <http://www.baidu.com>, <http://www.cnki.net> ou les sites documentaires tels que <http://www.wanfangdata.com>.

A ce titre, nous pensons que notre recherche constitue une étude pilote. Celle-ci a pu être d'autant plus aisément entreprise que chacun des deux chercheurs, Mr. Lestage et nous-même, pratiquons respectivement le Tai Ji et la *mindfulness*. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de lancer une recherche commune sur la comparaison entre les effets de la pleine conscience (*mindfulness*) et les effets du Tai Ji Quan sur la santé mentale des étudiants



(Lestage & Xu, 2016). Nous avons engagé notre recherche sous la forme d'une étude pilote contrôlée non randomisée (répartition non aléatoire des sujets entre groupe expérimental et groupe contrôle). Dans ces conditions de non randomisation, le protocole de notre recherche de terrain est « quasi expérimental ».

Pour étudier les bénéfices procurés par la pratique du Tai Ji Quan sur une population, il est profitable de pouvoir les examiner sur la base d'une investigation psychologique. Celle-ci pourrait mieux nous renseigner sur des processus intérieurs tels que le ressenti du stress et du bien-être, les fluctuations d'états mentaux des étudiants, etc.

La perspective d'une collaboration avec M. Lestage, psychologue, pouvait permettre d'avancer notre recherche en sciences de l'éducation dans le sens d'une meilleure évaluation des effets de la formation à la pratique du Tai Ji Quan sur la santé mentale des étudiants. De plus, l'utilisation proposée par Mr. Lestage de la méthode expérimentale était de nature à fournir des informations quantifiées, interprétable statistiquement, susceptibles ainsi d'affiner les résultats de nos stages de Tai Ji Quan, et de les comparer, en outre, à ceux des stages de *mindfulness* ainsi qu'à ceux d'un groupe témoin.

Cependant, dans une situation éducative, les individus sont autant de cas personnels inscrits dans des contextes spécifiques et complexes. Alors que les résultats quantitatifs de notre recherche expérimentale allaient s'avérer très encourageants, confirmant des effets significatifs de la formation du Tai Ji Quan sur la réduction du stress et l'amélioration du bien-être, cette recherche quantitative allait nécessiter d'être complétée par une observation personnalisée, qualitative et affinée, des processus d'apprentissage mis en œuvre.

Comme le note Gaston Mialaret (2004) :

La recherche scientifique dans le domaine des situations d'éducation ne peut pas exclusivement s'enfermer dans l'un ou l'autre de ces paradigmes. La complexité des situations, tout d'abord, rend pratiquement impossible une quantification de toutes les variables en présence ; d'où la nécessité d'informations de type qualitatif pour rendre compte, aussi complètement que possible, de la situation.

Notre recherche devrait donc être conduite en deux temps : à partir d'une méthode expérimentale, quantitative, dans un premier temps (2012), puis prolongée par une méthode qualitative, de nature plus exploratoire, dans un second temps (2013). Cette deuxième phase de la recherche devant être conduite au moyen d'entretiens semi-directifs. Dans ce cadre d'interaction entre le chercheur et l'interviewé, les données qualitatives nous permettent

d'approcher la pensée, le ressenti, et le vécu du sujet, et de « *faire apparaître des dimensions qui ne sont pas directement visible par le biais des approches quantitatives* » (Alami, Desjeux, & Garabua-Moussaoui, 2013, p. 15).

L'objectif de la recherche en éducation vise à « *mieux décrire, comprendre, expliquer ou formaliser une situation éducative* » (Van der Maren, 1996, p. 188), c'est pourquoi il nous est apparu heuristique de croiser les deux méthodes quantitative et qualitative pour mieux analyser les diverses données recueillies : « *confronter des données qualitatives avec des données quantitatives, des données de terrain avec des données de laboratoire, des observations et des expérimentation* » (Ibid., p. 193).

Dans le livre *Méthodes de recherche pour l'éducation*, J. M. Van Der Maren propose, dans la mesure du possible, de croiser les *données invoquées, provoquées et suscitées* (Ibid., p. 82-84) dans la recherche.

Suivant sa recommandation, dans la première et la deuxième partie de notre travail de thèse, nous avons recueilli un ensemble de *données invoquées* dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche. Telles que des enquêtes nationales sur la santé des étudiants ; des documents historiques et littéraires sur la théorie du Tai Ji Quan ; des données d'archives sur l'orientation de l'éducation, sur les mesures politiques pour le bien-être des étudiants ; des données portant sur d'autres études sur les bienfaits du Tai Ji, sur l'actualité de cette formation à l'université, en Chine...

Nous avons ensuite entrepris de recueillir des *données provoquées* dont « *le format répond à des catégories définies à l'avance à travers des tests psychométriques* » (Ibid., p. 160), et des *données suscitées* ou *d'interaction*, qui sont « *obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres* » (Ibid., p. 83).

Les *données invoquées, provoquées et suscitées* ne devaient pas être isolées l'une de l'autre dans une recherche, tel que l'explique Van der Maren appelle la triangulation :

Aussi il semble que toute recherche gagnerait en puissance si le plan de constitution des données prévoyait de recourir à ces trois formes de données, chacun étant utilisée pour contrôler les autres, autrement dit pour s'assurer de la valeur des indices apportés par les autres. Il s'agit d'une première forme de ce qu'on appelle la triangulation, soit le fait de recouper une forme ou une source de données par

d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune (Ibid. p. 84).

Adoptant cette conception de la « triangulation », nous essayons d'accueillir ces trois formes des données par des méthodes différentes (voir figure 20). Chacune étant utilisée pour engendrer, contrôler et transformer les autres, afin de rendre notre recherche plus rigoureuse et plus intelligible.

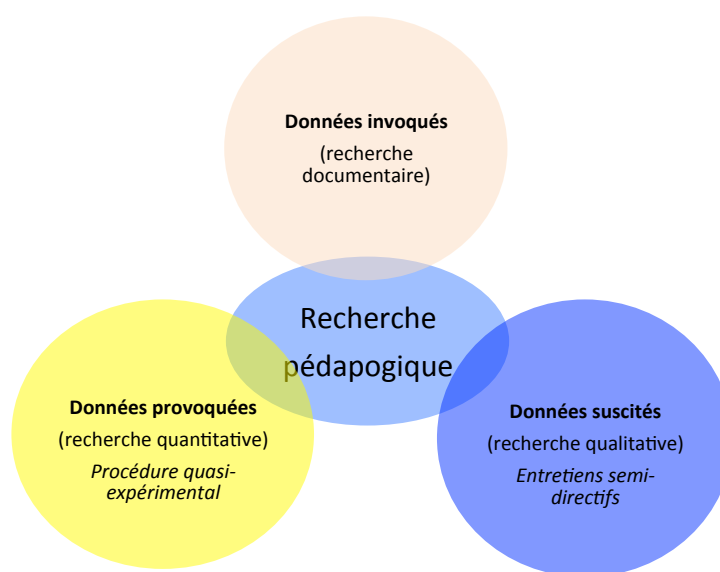


Figure 10. Le plan de construction des données

Source : Schéma fait par nous

III.1.3. Protocole de la recherche Tai Ji Quan/*mindfulness* (2012)

Cadre administratif de la recherche

La recherche a été organisée en 2011-2012 à l'Université de Limoges (France), soutenue par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), le Laboratoire Francophonie, Éducation et Diversité (FRED) (EA 6311) de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, et le Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives (SUAPS) de l'Université de Limoges.

Programme

Le programme, intitulé *Pratique du Tai Ji Quan et de la méditation mindfulness pour l'équilibre et la réduction du stress*, proposait des stages de 18 heures de Tai Ji Quan et de méditation *mindfulness* ouverts à tous les étudiants de l'université de Limoges.

Les stages de Tai Ji Quan se sont déroulés en groupe d'une quinzaine de personnes, en huit séances de 2h15 (17h30-19h45) au gymnase de l'ESPE. Les stages des groupes expérimentaux Tai Ji Quan et *mindfulness* se sont tenus en janvier-février 2012 ; les stages Tai Ji Quan et *mindfulness* du groupe témoin se sont déroulés en mars-mai 2012. Le même stage de Tai Ji Quan a été répliqué en janvier-février 2013, débouchant sur l'étude qualitative.

Les stages ont été pratiqués en dehors de toute référence idéologique ou spirituelle. Ils s'inscrivaient dans le cadre de notre recherche universitaire au sein du laboratoire FRED de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Limoges, recherche intitulée « Effets de la pratique de la pleine conscience et du Tai Ji Quan sur la santé mentale d'étudiants ».

Communication

L'information du programme a été diffusée au sein de l'Université de Limoges de manières diverses : mailing, web, radio, campagne d'affichage. Le Service Communication Université de Limoges s'est engagé à adresser l'information à tous les étudiants de l'Université par le biais des e-mails universitaires.

Participants

Les participants de la recherche sont des étudiants des différentes composantes de l'Université de Limoges (Faculté des lettres et des sciences humaines, IUFM, Faculté des sciences et techniques, Faculté de médecine, Faculté de droit et des sciences économiques, écoles d'ingénieurs, IUT). Il n'y a pas de restriction concernant l'âge, le sexe, la nationalité, la formation, et les diplômes.

Modalités d'inscription

L'inscription était gratuite. Les personnes intéressées devaient se préinscrire par mail entre septembre et fin novembre 2011. Elles pouvaient, dans ce cadre, obtenir des renseignements complémentaires. Les préinscrits étaient ensuite invités à une réunion d'information début décembre 2011 au cours de laquelle ils pouvaient choisir librement le stage de Tai Ji ou celui de *mindfulness*, ainsi que l'une des deux périodes de stage.



Conditions requises des participants

Pour que la candidature des participants soit incluse dans la recherche, les étudiants devaient satisfaire à plusieurs conditions :

- ✓ *ne pas être affecté de problèmes de santé importants*
- ✓ *ne pas être sous suivi psychothérapeutique*
- ✓ *s'efforcer ne pas manquer de séance (condition non impérative)*
- ✓ *se préparer à engager une pratique personnelle de 30 min de Tai Ji Quan (Tai Chi Chuan) ou de mindfulness chez soi cinq jours sur sept pendant les huit semaines du stage (condition non impérative)*

Engagement des enseignants

- ✓ *Si un étudiant manque une séance à cause d'un cas de force majeure, les enseignants s'engagent à proposer une séance de rattrapage. Dans le cas où l'étudiant n'a pas pu rattrapper une séance manquée, celui-ci n'a pas été compté dans les résultats de la recherche.*
- ✓ *Les étudiants qui avaient déjà pratiqué le Tai Ji ou la mindfulness n'ont pas été retenus pour participer aux stages de la recherche. Organisant des activités de Tai Ji comme enseignante vacataire au SUAPS de l'Université de Limoges, nous n'avons pas intégré nos étudiants du SUAPS dans nos groupes de recherche.*

Déontologie de la recherche

- ✓ Les inscriptions des participants ont été réalisées après un entretien (au moins téléphonique) avec chacun d'eux.
- ✓ Une séance d'information collective a été organisée à l'ESPE mi-décembre 2011
- ✓ Les questionnaires ont été remplis anonymement. Toutes les informations collectées pendant les stages ont été recueillies et traitées anonymement. Plus précisément :

Chaque participant s'est attribué un nombre à 4 chiffres qui le représenterait. Aucune des informations personnelles écrites sur les questionnaires n'a été communiquée à quiconque. Le traitement des données a été effectué en statistiques sur l'ensemble des groupes. La publication des résultats de la recherche ne comporte aucun résultat individuel identifiant.

Les participants ont été invités à remplir anonymement les questionnaires du pré-test au même moment dans une salle de l'ESPE. Puis les questionnaires du post-test et les questionnaires du suivi à deux mois ont été retournés par courrier anonyme à Philippe Lestage et à nous-même.

III.1.4. Dispositifs pédagogiques du stage

Objectifs pédagogiques

Entrer dans les ressentis et les mouvements corporels ; prendre conscience des mouvements physiques et de la respiration ; harmonisation du physique, du mental et de l'esprit.

Lieu et horaires :

Stages de Tai Ji Quan en 2012 : Lieu : gymnase de l'ESPE ; horaires : 17h30-19h45

Stage de janvier-février : groupe expérimental ; stage de mars-mai : groupe témoin.

Stage de Tai Ji Quan en 2013 : Lieu : Dojo du SUAPS ; horaire : 17h30-19h45.

Stage de janvier-février : groupe expérimental.

Support matériel

Le stage se déroule dans une salle de gymnase isolée des autres activités. Un équipement sonorisé avec des musiques de relaxation est fourni par le professeur. Nous distribuons aux élèves du stage un document sur lequel figurent certains exercices qu'ils apprendront pendant le stage.

Le site internet <http://www.taiji87.fr/vidéos/explications/> leur est proposé, sur lequel ils trouvent des extraits du DVD réalisé par maître Zhang Dongwu, grand expert du Tai Ji Quan style Chen, sur les enchaînements qu'ils doivent apprendre.

Contenu du stage

Les séances sont construites sur la base des cinq modalités suivantes :

1. Échauffement des articulations

Il s'agit de l'apprentissage d'une série de mouvements concernant les articulations, destinés à relâcher les muscles et étirer les tendons afin d'acquérir plus de souplesse dans les articulations. Ces mouvements de préparation à l'entraînement permettent de se relâcher, stimulent l'enthousiasme et renforcent les bienfaits du Tai Ji.

2. L'entraînement de base du Tai Ji Quan : Chan Si Jin (traduit par « enrouler la soie »)

Cette pratique permet d'acquérir la synchronisation entre toutes les parties du corps par des mouvements en spirale.

3. Suite de l'entraînement de base du Tai Ji Quan : les déplacements

Il s'agit d'une série d'exercices avec des mouvements en déplacement qui procurent un bon équilibre du corps. Ces exercices sont notamment recommandés aux personnes qui ne disposent pas d'une grande capacité d'équilibre ou qui peuvent être sujettes à des pertes d'équilibre.

4. Zhan Zhuang (« la posture de l'arbre »)

Cette posture est une technique de base du Tai Ji Quan. Elle permet de renforcer les jambes, de relâcher le corps, de réguler la respiration et fait travailler la concentration.

5. Enchaînement court

Il faut apprendre un petit enchaînement qui inclut quatre formes. Ces quatre mouvements de l'enchaînement sont les plus importants du Tai Ji Quan car ils font travailler tous les points cités ci-dessus.

Les contenus du stage sont basés sur le Tai Ji Quan style Chen traditionnel.

À la fin de chaque séance, 10 à 15 minutes de discussion libre sont ouvertes entre les étudiants et l'enseignante pour échanger sur les difficultés rencontrées pendant la pratique, sur les ressentis, les commentaires sur l'apprentissage, etc.

Méthodes pédagogiques

- ✓ Combinaison de l'explication et de la présentation de l'enseignant, de la pratique suivant l'indication de l'enseignant, de la pratique en groupe, et de la pratique seule
- ✓ Observation des difficultés et de la progression des élèves
- ✓ Adaptation aux besoins de chaque élève
- ✓ Discussion en groupe à la fin de chaque séance

Enseignante du stage

Rong Xu, 5^{ème} Duan des arts martiaux chinois, Tai Ji Quan style Chen traditionnel. Formée en Chine à Zhengzhou par le Maître Zhang Dongwu.

Financement

Les enseignants dirigent les stages à titre volontaire.

La salle où les séances ont lieu est accordée par le Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives (SUAPS) à titre gratuit.

Les imprimés et les affiches sont financés par le laboratoire FRED.

Chapitre III.2. Méthode et résultats de la recherche expérimentale : Tai Ji Quan/*mindfulness* 2012

III.2.1. La méthode expérimentale

Héritée des sciences exactes du 19^{ème} siècle, la méthode expérimentale demeure la référence la plus valorisée en matière de méthode scientifique. Elle a pour caractéristique essentielle de permettre la mise en évidence de relations causales entre les événements. Elle fut définie par Claude Bernard (1856) comme la démarche qui « *consiste à collecter des faits par l'observation, pour en extraire des hypothèses qui vont ensuite être soumises à vérification* » (Sockeel & Anceaux, 2014, p. 30). Ce qui la caractérise, c'est le souci primordial d'apporter la preuve et de valider de manière empirique (se basant sur des faits observables) et systématique les systèmes théoriques par le biais des hypothèses. Dans le champ des sciences humaines, la méthode expérimentale est la seule qui permette d'établir des liens de causalité entre certains événements internes ou externes à l'individu et ses comportements.

III.2.2. Objectif de l'étude et hypothèses

III.2.2.1. Objectif de l'étude

Comme nous l'avons vu à l'introduction générale, si la plupart des étudiants apparaissent généralement en bonne santé, en revanche une détérioration des composantes du bien-être a bien été marquée depuis une dizaine d'années. Elle s'est manifestée surtout par une dégradation de la capacité de gestion du stress, et un manque de moyens pour le prévenir. Dans notre recherche, nous essayons alors d'apporter aux étudiants un moyen de gérer leur stress et d'améliorer leur bien-être par une pratique traditionnelle chinoise, le Tai Ji Quan. Pour cela, nous avons mis au point et réalisé un dispositif expérimental dont nous allons détailler la méthode et les résultats.

Sur la base des recherches documentaires que nous avons entreprises, il apparaît qu'en Chine certaines études montrent que le Tai Ji Quan de style Chen s'accorde bien avec les intérêts des étudiants grâce à ses caractéristiques d'origine. D'autres études prouvent également que des méthodes d'accès à la pratique traditionnelle procurent de bons bienfaits aux étudiants.

Dans le prolongement de ces recherches, nous avons décidé de proposer un programme de pratique du Tai Ji Quan pour l'équilibre et la réduction du stress dont le contenu se base sur la pratique traditionnelle du Tai Ji Quan de style Chen.



Les études scientifiques ont mis en évidence les nombreux bénéfices que procure la pratique du Tai Ji Quan. Mais très peu de recherches ont été effectuées dans le monde occidental sur la population étudiante, notamment en matière de bienfaits psychologiques ; et peu d'entre elles ont entrepris une évaluation de cette pratique en tant que programme éducatif.

C'est la raison pour laquelle notre recherche vise prioritairement l'évaluation des bienfaits qu'un programme pédagogique de Tai Ji Quan est susceptible d'apporter psychologiquement à une population générale d'étudiants, provenant de divers horizons disciplinaires.

Nous avons choisi de conduire l'exploration de ces bénéfices potentiels sur les deux versants des « difficultés de santé mentale » et de la « santé mentale positive » (Shankland, 2014, p. 28-31)

Huit indicateurs ont été retenus pour effectuer les mesures de santé mentale sur ces deux versants (nous les détaillerons à l'alinéa III.2.3.3.) :

Quatre échelles de difficulté de santé mentale :

1. Questionnaire général de santé à 28 items

General Health Questionnaire-28 (GHQ-28)

2. Stress perçu à 14 items

Perceived Stress Scale -14 (PSS-14)

3. et 4. L'anxiété et la dépression mesurées par l'échelle HAD

Hospital Anxiety and Depression scale (HAD)

Quatre échelles de santé mentale positive :

5. L'échelle d'auto-efficacité

Generalized Self-Efficacy scale

6. L'échelle de satisfaction de la vie

Satisfaction With Life Scale (SWLS)

7. L'échelle de bien-être à 12 items

Well-Being Questionnaire-12 (WBQ 12)

8. L'échelle de Mindfulness en 14 items FMI-14

Freiburg Mindfulness Inventory-14 (FMI -14)



A ces huit mesures, nous avons ajouté une mesure du temps de pratique de Tai Ji Quan effectué quotidiennement à domicile par chaque étudiant pendant la durée du stage, afin d'examiner la possibilité d'une corrélation entre les bénéfices acquis et ce temps de pratique personnelle. Nous avons ainsi formulé deux hypothèses :

III.2.2.2. Hypothèse

L'élaboration de nos hypothèses remonte au constat décrit dans la problématique initiale : les étudiants français souffrent de difficultés de santé physique et mentale, notamment de stress, et ils manquent de moyens pour les gérer. Et, la santé, telle que la définit l'OMS, « ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité », mais dépend aussi « d'un état de bien-être ». Partageant ce point de vue, nous avons souhaité observer les effets de la pratique du Tai Ji sur les deux plans, de réduction du stress et du mal-être d'une part, et d'amélioration du bien-être d'autre part.

Nous avons ainsi formulé notre hypothèse principale de la manière suivante : le stage de Tai Ji Quan de style Chen diminue les problèmes de santé mentale (santé générale, stress, anxiété, dépression) et favorise la santé mentale positive (auto-efficacité, satisfaction de vie, bien-être et aptitude de « pleine conscience ») des étudiants.

Etant donné que les bienfaits du Tai Ji Quan sont réputés liés à une persévérance de sa pratique, à un travail régulier, nous avons alors formulé une deuxième hypothèse selon laquelle : les bénéfices du stage de Tai Ji sont étroitement liés au temps de pratique quotidienne personnelle.

III.2.3. Construction du protocole de la recherche expérimentale Tai Ji Quan/*mindfulness*

III.2.3.1. Population

Fin novembre 2011, quarante et un étudiants se sont préinscrits à notre programme de recherche, se répartissant librement en trois groupes : Tai Ji Quan, *mindfulness*, témoin. Début janvier 2012, 37 candidats ont eu leur candidature validée suivant nos critères de recherche et ont commencé leurs stages de Tai Ji Quan et de méditation *mindfulness*. Parmi eux, 13 participaient au stage de Tai Ji, 10 à ceux de *mindfulness*, et 12 allaient rejoindre le groupe témoin. A la fin des stages, 33 étudiants ont participé à toutes les séances ou aux séances de rattrapage proposées dans la semaine pour les absents, ont rendu tous les questionnaires et ont

été inclus dans l'analyse. Parmi ces candidats validés par la recherche, 11 ont suivi le stage de Tai Ji Quan, 10 le stage de *mindfulness* et 12 ont constitué le groupe témoins. Ces 12 étudiants témoins ont tous suivi par la suite le stage de Tai Ji Quan ou de *mindfulness* durant la deuxième période de mars à mai (tableau 1).

		Tai Ji Quan gr. expérimental n=11	Mindfulness gr. expérimental n=10	Témoin gr. contrôle n=12
Genre	hommes	2	3	1
	femmes	9	7	11
Age	moyenne	23,55	27,3	24,5
	écart-type	4,37	12,31	4,30

Tableau 1. Caractéristiques des participants

Source : Tableau fait par nous.

Les 33 étudiants sont issus de différentes composantes de l'Université de Limoges : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (appelée à cette époque Institut Universitaire de Formation des Maîtres IUFM), Faculté des Sciences et Techniques, Faculté de médecine, Faculté de Droit et des Sciences Economiques, Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Limoges et Institut Universitaire de Technologie.

Dans tous les groupes (Tai Ji, *mindfulness* et témoin), les étudiantes sont beaucoup plus nombreuses que les étudiants. Nous supposons que l'image du Tai Ji Quan et de la méditation comme des pratiques douces attire généralement davantage les femmes que les hommes. L'autre raison qui conduit à ce déséquilibre peut être lié au besoin des étudiants d'apprendre à gérer leur stress. Sur ce point, on peut rappeler que, selon l'enquête de l'emeVia, près d'une femme sur deux gère mal son stress, alors que cela concerne plus d'un homme sur quatre. De plus, l'enquête relève que les étudiantes ressentent plus fortement que les étudiants tous les symptômes de stress, d'épuisement (voir I.4.2.c).

L'âge moyen des participants du groupe expérimental du Tai Ji Quan et du groupe témoin est similaire : 23,55 (écart-type 4,37) pour le groupe expérimental, et 24,4 (écart-type 4,30) pour

le groupe témoin. Le groupe de *mindfulness* est plus âgé avec une moyenne de 27,3 ans, avec une dispersion de l'âge plus large (écart-type 12,31).

Les horaires du stage du Tai Ji (mardi 17h30-19h45) pourraient être une cause d'empêchement pour les étudiants du premier cycle, parce qu'ils ont souvent des horaires plus chargés, et moins de temps libre par rapport aux étudiants de master et de doctorat.

III.2.3.2. Quelques notions de statistiques

III.2.3.2.1. Variables indépendantes et variables dépendantes

Dans le livre *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Jean-Marie Van Der Maren explique la relation entre les variables de la manière suivante :

Classiquement, la relation (entre les variables) énoncée par la thèse est opérationnalisée de telle sorte qu'on puisse observer l'effet d'une variable (ou ensemble de variables) indépendante sur l'autre (ou les autres) variable, dite dépendante, en comparant (au moins) deux situations (ou groupes) dans lesquelles l'état de la variation dépendante est systématiquement provoquée (Van der Maren, 1996, p. 202).

Au sein de notre recherche, la variable indépendante est le dispositif pédagogique de réduction du stress et d'amélioration du bien-être proposé par le stage. Cette variable présente deux modalités, le Tai Ji Quan et la méditation *mindfulness* (méditation de pleine conscience).

Les variables dépendantes mesurent l'état de santé mentale des étudiants. Elles sont les huit indicateurs mentionnés plus haut, quatre évaluant des difficultés de santé mentale, quatre autres évaluant la santé mentale positive.

Une neuvième variable dépendante renseigne sur le temps de pratique personnelle (de Tai Ji ou de *mindfulness*) effectué quotidiennement par les étudiants. Ils étaient invités à consigner ce temps de pratique sur un formulaire, par un relevé quotidien.

Une dixième variable dépendante était contenue dans la « question finale » qui leur était posée anonymement à la fin de la dernière séance du stage, évaluant sur une échelle de 0 à 10 à quel point le stage a été important pour eux.

Les données recueillies ne sont pas toutes des données quantitatives. La question finale comprenait des données mixtes portant sur une évaluation par échelle et sur les retours écrits des étudiants.

Nous analyserons ces données qualitatives au chapitre III.3. suivant : « Résultats des entretiens avec les étudiants : Tai Ji Quan 2013 ».

III.2.3.2.2. Test statistique

Un test statistique permet d'évaluer à quel point les données vont à l'encontre d'une certaine hypothèse. Cette hypothèse est appelée hypothèse nulle, notée H_0 . Elle est attachée à « *une distribution hypothétiquement aléatoire (= au hasard, sans l'intervention systématique d'un principe) des traits dans la population* » (Van der Maren, 2014, p. 111). C'est à dire qu'on accepte un postulat : la manifestation des traits envisagés, où toutes les variables qui pourraient influencer les résultats de recherche, se distribuent de manière aléatoire dans la population. Autrement dit, il y a très peu de différence entre la population et ses échantillons étant donnée le hasard (Van der Maren, 1996, p. 207). En d'autres termes, les processus contrôlés, par exemple, une intervention de formation, n'ont pas d'influence sur les données. Généralement, l'hypothèse nulle contient une notion d'égalité, ou d'absence d'un effet principal.

L'hypothèse nulle est opposée à une hypothèse, appelée hypothèse alternative, notée H_1 ou H_a . Elle implique souvent une notion de différence. Ces deux hypothèses se doivent « *d'être exhaustives et mutuellement exclusives, de sorte que le rejet de l'une implique l'acceptation de l'autre, et vice-versa* » (Bourque, Blais, & Larose, 2009).

L'hypothèse nulle ne peut jamais être acceptée, mais peut seulement être rejetée par le test statistique. Ce dernier nous permet de « *tester la différence entre le paramètre de la distribution d'échantillonnage théorique et la statistique observée dans l'échantillon* » (Ibid.).

D'après cette conception, une question se pose : quelle est la probabilité d'observer une différence pour rejeter l'hypothèse nulle ?

Pour répondre cette question, avant d'effectuer le test statistique, le chercheur doit fixer un seuil de risque au-dessus duquel H_0 ne peut pas être rejetée. Ce seuil est nommé niveau de significativité alpha, noté α , qui doit être compris entre 0 et 1. Le choix de alpha dépend de : à partir de quel point est-il dangereux de rejeter H_0 à tort. D'habitude, alpha est fixé à des nombres tels que 0,05, 0,01 ou 0,001. Dans notre recherche, nous prenons un seuil de 0,05 pour rejeter H_0 .

Ensuite, la probabilité exacte est calculée par le test statistique, appelé la valeur p, ou *p-value* en anglais, qui signifie « *la probabilité d'obtenir les données ou des données plus extrêmes si*

l'hypothèse nulle était vraie »²³. Il nous permet d'interpréter les sorties de test. Pour cette valeur de p , nous avons utilisé le test du t de Student.

Par exemple, dans notre étude, nous considérons un effet principal significatif lorsque $p < 0,05$; pas d'effet principal lorsque $p > 0,05$. Plus précisément :

$p \leq 0,01$: très forte présomption contre H_0 , rejeter H_0 et accepter H_a ; effet principal très significatif ; bénéfices très significatifs...

$0,01 < p \leq 0,05$: forte présomption contre H_0 , rejeter H_0 et accepter H_a ; effet principal significatif ; bénéfices significatifs ...

$0,05 < p \leq 0,1$: faible présomption contre H_0 , H_0 ne peut pas être rejeté ; pas d'effet principal ; pas de bénéfices...

$p > 0,1$: pas de présomption contre l'hypothèse nulle, H_0 ne pas être rejeté ; pas d'effet principal ; pas de bénéfices...

En outre, différents types de tests statistiques existent selon des critères différents, tel que le test bilatéral ou unilatéral ; le test pour échantillons indépendants ou appariés ; les tests paramétriques ou non paramétriques.

Des échantillons indépendants désignent un groupe de sujets différents et sont attribués à chaque condition expérimentale. Des échantillons dépendants ou appariés sont constitués d'un même groupe de sujets qui passent l'ensemble des modalités d'une variable indépendante particulière. Par exemple, lorsque l'on veut comparer les résultats obtenus par le groupe expérimental du Tai Ji avec ceux du groupe témoin au pré-test, chaque sujet n'est associé qu'à une mesure unique, donc les deux groupes sont deux échantillons indépendants. En revanche, lorsque l'on veut comparer les bénéfices acquis au pré-test/post-test du groupe Tai Ji expérimental, il s'agit d'un échantillon apparié parce que chaque sujet est associé à deux mesures pré-test et post-test le concernant lui-même.

Les tests paramétriques se basent sur des distributions statistiques supposées dans les données. Pour que leurs résultats soient fiables, certaines conditions de validité doivent être vérifiées. Ainsi, le test t de Student n'est fiable que si les données s'accordent à une normalité. Si la condition n'est pas accordée, nous pouvons le remplacer par un test non-

²³ Source : XLSTAT, Qu'est-ce qu'un test statistique ? https://help.xlstat.com/customer/fr/portal/articles/2062453-qu'est-ce-qu'un-test-statistique-?b_id=9202, (consulté le 11 août 2017).

paramétrique, comme le test des rangs signés de Wilcoxon que nous avons utilisé, qui ne requiert pas la normalité des distributions statistiques.

Analyse de variance mixte à deux facteurs : l'analyse de la variance (Anova) est un test statistique paramétrique qui permet de « *comparer des ensembles de deux ou plusieurs moyennes* » (Droesbeke, Fine, & Saporta, 1997, p. 15). L'Anova « *fait partie des tests statistiques les plus utilisés aujourd'hui et sa compréhension est nécessaire pour l'interprétation de la plupart des textes scientifiques ou pour lire les résultats des études évaluatives* » (Haccoun & Cousineau, 2007, p. 323).

En fonction du nombre de facteurs ou de critères de classification pris en considération, nous parlons d'analyse de la variance à un facteur, ou à un critère de classification ; et d'analyse de la variance à deux facteurs, ou à deux critères de classification.

Le test nous permet d'observer si la différence (ou la variation) est plus importante entre les conditions qu'à l'intérieur des conditions. Autrement dit, quelle part de la variance provient de la variance au sein des classes, ou entre des classes.

Dans notre recherche, nous allons voir que nous recueillions les scores de l'échelle GHQ du groupe Tai Ji et du groupe témoin au pré-test, puis au post-test, comme le tableau présenté ci-dessous :

échelle GHQ	Gr Tai Ji (T1)	Gr témoin (T2)
Pré-test (M1)	Observation 1	Observation 2
Post-test (M2)	Observation 3	Observation 4

Tableau 2. Plan d'analyse de la variance mixte à deux facteurs

Source : Tableau fait par nous.

Ce plan est un plan mixte à deux facteurs, parce qu'il contient des échantillons indépendants Pré-test (Ob1+Ob2), et Post-test (Ob3+Ob4) ; ainsi que des échantillons appariés : Gr Tai Ji (Ob1+Ob3), et Gr témoin (Ob2+Ob4)

Le test de l'analyse de variance mixte de deux facteurs nous permet de savoir quel effet de différence est dû aux groupes aléatoires (Gr Tai Ji et Gr témoin) ou aux modalités différentes

(Pré-test et Post-test), et de tester s'il y a un effet d'interaction. L'effet d'interaction entre deux facteurs se manifeste lorsque l'effet d'un facteur dépend des modalités de l'autre facteur.

Dans la partie « résultats », le test calcule un nombre statistique, nommé la statistique F, qui standardise la différence entre les moyennes de plusieurs groupes. Nous obtenons F en divisant le carré moyen du traitement CM_{trait} , par le carré moyen de l'erreur CM_{erreur} . Le premier est normé. Nous avons également le carré moyen de l'inter-classe CM_{inter} , et le dernier, le carré moyen de l'intra-classe CM_{intra} , formulé comme $F = CM_{\text{trait}} (\text{inter}) / CM_{\text{erreur}} (\text{intra})$ (Chanquoy, 2005, p. 219).

Lorsque la valeur de F est grande, cela veut dire qu'il y a une forte part de la variation qui est due à la variation interclasses ou intergroupes. Si ce nombre est très grand, nous aurons une très faible probabilité que H_0 soit vrai (pas d'effet), et nous pouvons interpréter si un effet principal est observé entre ces deux groupes. Finalement, nous recherchons la valeur critique de la statistique F sur « la table de Fisher », afin de déterminer la probabilité p-value. Le résultat est présenté sous la forme ci-dessous, par exemple :

$$F(1,21) = 16,40 ; p < 0,001$$

Cette forme signifie que la valeur statistique F est égale 16,4, la valeur critique est 1,21. La valeur F est beaucoup plus grande que la valeur critique, cela signifie que nous pouvons rejeter H_0 , et conclure qu'il y a un effet principal très significatif entre les groupes qu'on observe. $P < 0,001$ signifie que la probabilité de se tromper, à rejeter H_0 , est inférieure à 1 pour 1000.

III.2.3.3. Huit indicateurs de santé mentale choisis

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous en avons retenu quatre pour mesurer les « difficultés de santé mentale » et quatre pour mesurer la « santé mentale positive » :

III.2.3.3.1. Quatre indicateurs de difficulté de santé mentale

Questionnaire général de santé à 28 items

General Health Questionnaire-28 (GHQ-28)

Le questionnaire général de santé GHQ-28 a été testé par Goldberg et Hillier, traduit en français et validé (Pariente, Challita, Mesbah, & Guelfi, 1992).

Parmi les nombreuses versions de GHQ, le GHQ-28 est l'une des plus performantes et des plus utilisées dans le contexte hospitalier et en population générale. Ce questionnaire a pour

objectif d'évaluer le ressenti de santé générale à travers certains indicateurs comme les symptômes somatiques, l'anxiété et l'insomnie, le dysfonctionnement social, la dépression. De nombreuses études ont permis de confirmer que la fidélité et la validité de ce questionnaire était bonne (Sterling, 2011).

Il s'agit d'un auto-questionnaire rempli par le sujet (en 5-10 minutes) en fonction de son état au cours des semaines passées. Chaque item comporte 4 réponses possibles, et le sujet s'évalue par rapport à ce qu'il ressent.

Chaque item peut être codé par une échelle de Likert en 4 points : 0-1-2-3, correspondant aux réponses. Nous obtenons un score global en additionnant les notes obtenues à chaque item.

Exemples de questions et de codage :

4. Vous êtes-vous senti(e) malade ?

Pas du tout	0
Pas plus que d'habitude	1
Un peu plus que d'habitude	2
Bien plus que d'habitude	3

19. Avez-vous eu le sentiment de jouer un rôle utile dans la vie ?

Plus que d'habitude	0
Comme d'habitude	1
Moins utile que d'habitude	2
Bien moins utile que d'habitude	3

Echelle de stress perçu à 14 items

Perceived Stress Scale -14 (PSS-14)

L'échelle de stress perçu PSS-14 a été élaborée par Cohen S et ses collègues en 1983 (S. Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), traduite par Bruchon-Schweitzer (2002, p. 298) et validée.

Cet outil cherche à mettre en pratique la conception transactionnelle du stress de Lazarus et Folkman selon laquelle « *le stress est une transaction particulière entre la personne et l'environnement, dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme taxant ou*

excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être » (Lazarus & Folkman, 1984b, p. 19).

D'après Marilou Bruchon-Schweitzer (2002, p.298), la PSS à 14 items semble être la version qui présente « les meilleurs qualités psychométriques ». Les avantages des items choisis sont « *ni trop génériques, ni trop spécifiques, (pas trop marqués culturellement, s'appliquant à une palette très étendue de situations) et faciles à comprendre* » (Ibid.). La fiabilité de cette échelle a été validée par de nombreuses recherches. « *Très fidèles et homogènes, les scores de la PSS ont des corrélations très significatives avec divers indicateurs de bien-être et de santé somatique.* » (Ibid.) L'auteur de *Psychologie de la santé* souligne que « *un score élevé de stress perçu prédit plus de symptômes somatiques et psychiques et un recours accru à des services de soins* » (Ibid.).

Cependant, du fait que cette échelle se rapporte à l'évaluation du stress perçu pendant une période donnée, elle ne permet pas d'évaluer l'impact d'un événement précis.

Chaque item d'échelle évoque un aspect du stress perçu. Il est demandé au sujet d'évaluer sa fréquence pendant le mois qui vient de s'écouler. C'est à dire que le sujet doit indiquer comment il (elle) s'est senti(e) au cours du dernier mois.

Des consignes sont données au sujet pour l'informer que chaque question est différente bien que certaines soient proches, et que la meilleure façon de procéder est de répondre assez rapidement à la réponse parmi les cinq choix proposés :

1. Jamais ; 2. Presque jamais (rarement) ; 3. Parfois ; 4. Assez souvent ; 5. Très souvent

Les items 4, 5, 6, 7, 9, 10, et 13 sont notés en sens inverse.

Exemples de questions :

Au cours du dernier mois, combien de fois...	1	2	3	4	5
1. ...avez- vous été dérangé(e) par un événement inattendu ?					
4...avez-vous affronté(e) avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens ?					

Anxiété et dépression mesurées par l'échelle HAD

Hospital Anxiety and Depression scale (HAD)

L'anxiété et la dépression mesurées par l'échelle HAD ont été élaborées par Zigmond AS et Snaith RP en 1983 (Zigmond & Snaith, 1983), traduit par Lepine JP et ses collègues en français en 1985 (Lépine, Godchau, Brun, & Lempérière, 1985). La version française a été validée en 1989 (Razavi, Delvaux, Farvacques, & Robaye, 1989).

L'échelle HAD est un instrument qui permet de dépister les troubles anxieux et dépressifs. Elle comporte 14 items cotés de 0 à 3.

Sept questions se rapportent à l'anxiété, et sept autres à la dimension dépressive.

Dans notre recherche, nous le considérons suivant deux échelles. Les deux scores sont recueillis et analysés séparément.

Exemples de questions sur l'anxiété :

1. Je me sens tendu(e) ou énervé(e)

- La plupart du temps 3
- Souvent 2
- De temps en temps 1
- Jamais 0

2. J'ai toujours autant de plaisir à faire les choses qui me plaisent

- Oui, toujours 0
- Le plus souvent 1
- De plus en plus rarement 2
- Tout est plus difficile 3

Exemples de questions sur la dépression :

8. J'ai une sensation de peur, comme si quelque chose d'horrible allait m'arriver

- Oui, très nettement 3
- Oui, mais ce c'est pas trop grave 2
- Un peu, mais cela ne m'importe pas 1

- Pas du tout 0

13. Je m'intéresse à la lecture d'un bon livre ou à un bon programme radio ou télé

- Souvent 0

- Assez souvent 1

- Rarement 2

- Pratiquement jamais 3

III.2.3.3.2. Quatre indicateurs de santé mentale positive

Échelle d'auto-efficacité

Generalized Self-Efficacy scale

L'échelle d'auto-efficacité a été initialement développée en allemand par Ralf Schwarzer et Matthias Jerusalem (Johnston, Wright, & Weinman, 1995), adaptée en français (Dumont, Schwarzer, & Jerusalem, s. d.) et validée dans 23 pays (Schwarzer & Scholz, 2000), mesurant les pensées positives déployées pour faire face à une variété de demandes difficiles dans la vie.

L'auto-efficacité est une conception développée par le psychologue Albert Bandura. Il désigne les croyances d'une personne sur sa capacité « à organiser et exécuter les séquences d'action propres à atteindre certains résultats » (B. Albert, 1977). Ce sentiment est fortement lié « à la motivation dans la mesure où elle participe tant à l'engagement initial dans une activité, à la définition des buts, à l'effort fourni pour atteindre ces buts, qu'à la persistance devant les difficultés rencontrées pour réaliser un but » (Meyer & Verlhac, 2004). Il influence les accomplissements et le bien-être.

A la différence d'autres échelles qui ont été conçues pour évaluer l'optimisme, celle-ci s'appuie sur la croyance que les actions sont génératrices de résultats positifs.

Exemples de questions :

Lisez attentivement chaque phrase et entourez le chiffre qui vous décrit le mieux.

1. Pas du tout vrai 2. A peine vrai

3. Moyennement vrai 4. Totalement vrai

1. Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie 1 2 3 4

8. Lorsque je suis confronté(e) à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions 1 2 3 4

Échelle de satisfaction de la vie

Satisfaction With Life Scale (SWLS)

L'échelle de satisfaction de la vie a été élaborée par Diener et ses collègues en 1985 (Ed Diener, 1994). La version française a été traduite par Blais MR et son équipe, et elle est bien validée (M. R. Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989).

Selon la définition donnée en psychologie, la satisfaction de la vie est « *un processus cognitif impliquant des comparaisons entre sa vie et ses normes de référence (valeurs, idéaux)* » (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 57). C'est « *l'évaluation globale que le sujet fait de sa vie* » (Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991). L'échelle de Diener illustre bien cette conception. D'après lui, « *la satisfaction de la vie renvoie à un jugement conscient et global sur sa propre vie* » (Ed Diener, 1994).

Cette échelle comprend seulement cinq items. Le sujet doit indiquer son degré d'accord avec chaque item de 1 : pas du tout d'accord ; à 7 : tout à fait d'accord. Le score total varie entre 5 et 35. Les normes ont été calculées à partir de 457 étudiants canadiens ayant un âge moyen de 18,93 ans (écart type : 2,64 ans). La moyenne de score est de 23,4 et l'écart type de 6,1 (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 57, 58).

Exemples de questions : Pour chacun des énoncés suivants, entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord.

1. Fortement en désaccord ; 2. En désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. En accord ; 7. Fortement en accord

SATISFACTION DANS MA VIE EN GENERAL

1. En général, ma vie correspond de près à mes idéaux. 1 2 3 4 5 6 7

2. Mes conditions de vie sont excellentes. 1 2 3 4 5 6 7

3. Je suis satisfait(e) de ma vie 1 2 3 4 5 6 7

4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je souhaitais dans la vie

1 2 3 4 5 6 7

5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien. 1 2 3 4 5 6 7

Échelle de bien-être à 12 items

Well-Being Questionnaire-12 (WBQ 12)

L'échelle de bien-être WBQ a été élaborée par Bradley (Bradley, 2000), et consiste au départ en 22 items permettant d'évaluer quatre dimensions : anxiété, dépression, bien-être positif et énergie. Elle a été traduite dans différentes langues et l'OMS a encouragé son usage dans de nombreux pays. En raison de l'instabilité de cette échelle en fonction du public et des différents pays, une échelle de bien-être à 12 items, dérivée du WBQ d'origine, et traduite par Bruchon-Schweitzer (2002, p.61), fournit un outil plus stable et fiable.

Cette échelle vise à évaluer le niveau du bien-être subjectif, d'après Bruchon-Schweitzer, qui « *ne correspond donc pas seulement à l'absence de symptômes psychologiques, c'est aussi la présence d'émotions et d'états agréables (plaisir, joie, satisfaction, gaieté, bonheur, intérêt, curiosité, etc.)* » (Ibid., p. 60).

Il est demandé au sujet de lire attentivement chacune des questions et de répondre à chaque question suivant la fréquence de ses ressentis au cours des dernières semaines.

Les résultats sont codés suivant l'échelle de Likert 0-1-2-3. Exemples de questions :

	Jamais ressenti	Pas souvent ressenti	Souvent ressenti	Ressenti tout le temps
1. J'ai envie de pleurer				
12. Il m'est facile de faire face aux problèmes et changements importants dans ma vie				

Échelle de Mindfulness en 14 items FMI-14

Freiburg Mindfulness Inventory-14 (FMI -14)

L'échelle de Mindfulness en 14 items FMI-14 (Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht, & Schmidt, 2006), traduite et validée par Trousselard (Trousselard et al., 2010), est une échelle fiable pour mesurer l'état de la pleine conscience. Cette version a été conçue pour un public très large, qui n'a pas besoin d'avoir de connaissances ou de pratique spécifique

(Walach et al., 2006). L'échelle est sémantiquement indépendante du contexte bouddhiste et de celui de la méditation.

Le Tai Ji Quan est considéré comme une forme de « méditation en mouvement ». La pleine conscience joue un rôle important dans cette pratique. En même temps, elle correspond au sujet du stage *mindfulness*. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'utiliser cette échelle pour les deux groupes.

En choisissant les dernières semaines comme période de base pour évaluer chaque item, le sujet devait répondre suivant une fréquence permettant d'évaluer comment il se situait face aux situations décrites. Ces questions concernent la façon d'être en général. Il est suggéré au sujet de répondre aussi franchement et spontanément que possible. Ce dernier est, de plus, informé qu'il n'y a pas réponses « justes » ou « fausses », « bonnes » ou « mauvaises ». Ce qui est important, c'est son expérience personnelle.

Les résultats sont obtenus par l'addition des scores selon l'échelle de Likert. Certains items exigent de recoder les scores.

La limite principale du FMI-14 tient à ce qu'elle ne mesure pas l'expérience réelle de *mindfulness* vécue par les sujets, mais ce qu'ils en rapportent de manière déclarative (Brown, Ryan, & Creswell, 2007).

Exemples de questions :

	Jamais ressenti	Pas souvent ressenti	Souvent ressenti	Ressenti tout le temps
1. Je suis réceptif (ve) à ce que je vis dans le moment présent				
13. Je suis impatient (e) envers moi-même et envers les autres				

III.2.3.4. Critères du choix des huit indicateurs

Premièrement, les indicateurs retenus pour nos mesures ont été choisis en fonction de la problématique de notre recherche. Rappelons que, d'après notre recherche documentaire sur les enquête nationales pour la santé des étudiants en France durant ces dix dernières années, le

mal-être, associant l'état de stress, la perte de confiance et la déprime, a augmenté de 35 % entre 2005 et 2009, a atteint 66 % en 2011, et jusqu'à 76 % en 2013 (SMEREP, 2013). Les résultats de l'enquête nationale de l'emeVia en 2015 relevaient que 39,4 % des étudiants gèrent mal leur stress, et 14,6 % d'entre eux ont une perception négative ou très négative de leur avenir (emeVia, 2015c). Ces résultats sont les plus élevés parmi ceux de toutes les enquêtes effectuées depuis 1999. Aux vues de cette dégradation progressive de la santé mentale, il nous a paru judicieux de choisir, dans un premier temps, des indicateurs permettant d'évaluer les états de mal-être, de stress, d'anxiété et de déprime.

En outre, comme les montrent les récentes avancées de la « psychologie positive », la santé mentale ne consiste pas seulement en une absence des troubles mentaux, mais est étroitement liée au fonctionnement humain « *sur le développement des compétences pour favoriser la gestion des difficultés et l'épanouissement de la personne* » (Shankland, 2014, p. 53). Il est donc question de « santé mentale positive » (Ibid.), qui recouvre une large gamme d'états psychologiques tels que la satisfaction de vie, l'efficacité dans ses engagements, la capacité à s'adapter aux événements de la vie, la capacité à gérer ses émotions, le sentiment d'appartenance sociale, le sentiment d'appartenance au fait de trouver un sens à sa vie, etc.

Dans le même esprit, l'objectif de notre recherche n'est pas seulement d'évaluer les difficultés de santé mentale des étudiants, mais de développer et d'évaluer un programme éducatif par la pratique traditionnelle du Tai Ji Quan qui puisse améliorer les compétences en matière de bien-être des étudiants. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'adopter des indicateurs permettant de mesurer la santé positive complémentirement aux indicateurs permettant de mesurer les difficultés de santé mentale.

Les sentiments d'efficacité personnelle, de satisfaction de vie, de bien-être subjectif sont des composantes importantes dans l'étude de la santé mentale positive. En outre, les aptitudes en pleine conscience, ainsi que les capacités de focalisation de l'attention sur l'instant présent, sont centrales, essentielles dans la pratique du Tai Ji Quand autant que dans celle de la *mindfulness*. Pour évaluer ces composantes et aptitudes de santé mentale positive, nous avons donc retenu l'échelle d'auto-efficacité, l'échelle de satisfaction de vie, l'échelle de bien-être, et l'échelle de *mindfulness*. Echelles traduites en français et validées par des études scientifiques.

III.2.3.5. Relevé quotidien du temps de pratique et question finale

En plus des huit échelles permettant de mesurer leurs difficultés en matière de santé mentale et de santé mentale positive, nous avons demandé aux étudiants du groupe expérimental de Tai Ji Quan et de méditation *mindfulness* de remplir un relevé quotidien de leur temps de pratique et de répondre à une « question générale finale ».

Relevé quotidien du temps de pratique

Le relevé quotidien du temps de pratique est destiné à examiner s'il existe une corrélation entre les résultats des bénéfices relevés sur les huit échelles entre le pré-test (questionnaire Q1 passé début janvier 2012) et le post-test (le même questionnaire Q2 passé fin février) et le temps moyen de pratique personnelle quotidienne à domicile.

Il était conseillé aux étudiants de prolonger la pratique à leur domicile 5 jours sur 7 durant 30 minutes par jour, en notant chaque fois par écrit la durée réalisée. Les jours où ils ne feraient pas d'exercice, ils devraient simplement laisser un blanc ou noter 0 sur le formulaire. Celui-ci était anonyme, sous la forme d'un calendrier recouvrant toute la période du stage. Aucune consigne de poursuite des exercices après le stage n'a été donnée. Chacun était libre de faire à sa guise pendant les deux mois suivants.

Cette fiche a été distribuée aux étudiants au début de la première séance, et elle a été retournée quelques jours après la fin du stage par envoi postal, avec le questionnaire des huit échelles et la question finale.

L'intérêt de cette mesure du temps de pratique personnelle s'explique ainsi :

Les séances de Tai Ji Quan et celles de *mindfulness* n'avaient lieu qu'une fois par semaine, à raison de 2h15mn par séance. Durant les huit semaines du stage, nous supposons que les étudiants qui ne poursuivraient pas chez eux la pratique des exercices appris pendant les séances n'obtiendraient pas les mêmes résultats que ceux qui pratiquent tous les jours. Nous nous attendions à ce que ceux qui pratiquent le plus (par exemple 30 minutes par jour) recueillent des bénéfices plus importants que ceux qui pratiquent moins (par exemple 5 minutes par jour). La persévérance et la durée investies dans la pratique du Tai Ji Quan et de la méditation *mindfulness* sont très certainement des éléments importants favorisant les effets bénéfiques de ces pratiques. Et nous souhaitons savoir à partir de quel temps réel de pratique des effets bénéfiques significatifs pourraient être observés sur les huit échelles.

La demande d'une pratique régulière personnelle pendant les huit semaines de stage fait aussi partie du standard des programmes MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) de Jon Kabat-Zinn et MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) de Zindel Segal, Mark Williams et John Teasdale sur lequel nous nous sommes calés tout autant pour le stage de Tai Ji que pour celui de *mindfulness*.

Ajoutons enfin qu'en conseillant cette pratique régulière chez soi, tout en demandant d'en noter la durée, nous espérons encourager les étudiants à une assiduité dans leur pratique.

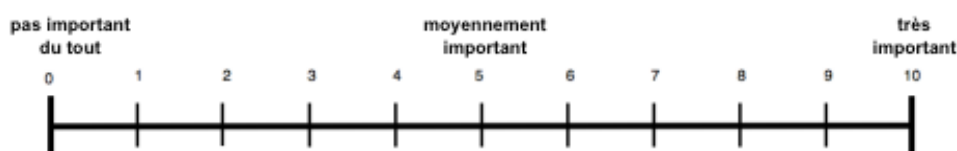
(voir annexe I.4. « Fiche d'auto-observation de la pratique de Tai Ji Quan à domicile »)

Question générale finale

A la fin du stage, les participants des groupes expérimentaux (Tai Ji, *mindfulness*) ont été invités à remplir anonymement sur une feuille de format A4 une « question générale finale », proposée pareillement à l'issue des programmes MBSR/MBCT :

« Question générale finale

1) Nous vous invitons à évaluer sur l'échelle 0/10 suivante à quel point le stage a été important pour vous. Placez une croix où vous voulez. (Vous pouvez la placer entre deux chiffres)



2) Pouvez-vous préciser, SVP, pourquoi vous avez attribué ce score : »

La liberté d'expression incluse dans l'alinéa 2) était de nature à nous apporter quelques premières données qualitatives. Celles-ci auront ensuite été complétées l'année suivante (2013) par les informations recueillies dans les entretiens avec six étudiants.

III.2.3.6. Plan expérimental

Les mesures de l'état de santé mentale des étudiants ont été relevées sur les huit échelles (variables dépendantes), en un questionnaire (Q1) comprenant 97 questions, avant de commencer le stage (*pré-test*). Puis, le stage de Tai Ji Quan style Chen s'est déroulé en 18 heures pendant deux mois. A l'issue du stage, le même questionnaire (Q2) de 97 questions a été rempli à domicile par les étudiants (*post-test*) puis retourné par la Poste dans des enveloppes anonymes pré-timbrées fournies par Xu Rong et P. Lestage. Il n'a pas été rempli à la fin de la dernière séance, afin d'éviter le biais de la détente procurée par les 2h15 de Tai Ji que venaient de pratiquer les étudiants à cette dernière séance.

Afin d'évaluer la conservation des bénéfices attendus au fil du temps, nous avons enfin demandé aux étudiants de remplir une troisième fois le même questionnaire (Q3) deux mois après la fin du stage, pareillement rempli anonymement par les étudiants à domicile et retourné par la Poste.

L'évaluation des effets du stage de Tai Ji Quan correspond au tableau ci-dessous :

Pré-test VD	Intervention de la VI	Post-test VD	Suivi à 2 mois
Q1	Stage de Tai Ji Quan style Chen	Q2	Q3
<i>Début janvier</i>	<i>Janvier-février</i>	<i>Fin février</i>	<i>Fin avril</i>

Tableau 3. Evaluation du stage de Tai Ji Quan 2012

Source : Tableau fait par nous.

Cependant, ce changement est-il bien dû à l'intervention du stage ? N'est-ce pas un accident, un effet particulier à cette mesure ? Pour garantir qu'il s'agit d'un changement dû à l'intervention, il nous faut installer une comparaison externe. Tel que l'explique Jean Marie Van der Maren, nous prenons « *des mesures semblables de la VD, à un même moment historique, auprès d'une autre classe d'élèves de même niveau, mais qui, elle, ne bénéficie pas de l'intervention VI* » (Van der Maren, 2014, p. 108). Nous comparons le groupe « expérimental » qui bénéficie du stage avec un groupe « témoin » (ou « contrôle ») qui ne l'a pas suivi, ce qui correspond au tableau suivant :



Groupe expérimental	Pré-test VD Q1	Intervention VI Stage de Tai Ji Quan style Chen	Post-test VD Q2
Groupe contrôle	Pré-test VD Q1	Absence d'intervention	Post-test VD Q2
Période	<i>Début janvier</i>	<i>Javier-février</i>	<i>Fin-février</i>

Tableau 4. Evaluation des effets du stage de Tai Ji Quan 2012 et comparaison avec le groupe témoin

Source : Tableau fait par nous.

Les étudiants du groupe témoin ont répondu aux deux questionnaires Q1 et Q2 exactement aux mêmes moments (début janvier, fin février) et dans les mêmes conditions que ceux des groupes Tai Ji Quan et *mindfulness*. Ils ont ensuite pu suivre le même stage de Tai Ji ou de *mindfulness* (selon leur choix) ultérieurement, en mars-avril 2012 ; ce qui s'appelle un « groupe contrôle en liste d'attente ».

Le plan expérimental complet, incluant le stage de Tai Ji Quan, celui de *mindfulness* (pleine conscience) et enfin le stage ultérieur du groupe contrôle en liste d'attente correspond au tableau suivant :

Groupes expérimentaux	Pré-test Q1 début janvier	Stage Tai Ji ou <i>mindfulness</i> janvier-février	Post-test Q2 fin février	Suivi à 2 mois test Q3 fin avril
Groupe témoin en liste d'attente	Pré-test Q1 début janvier	pas de stage	Post-test Q2 fin février	Stage Tai Ji ou <i>mindfulness</i> mars- avril, pas de Q3

Tableau 5. Plan expérimental complet

Source : Tableau fait par nous.



III.2.4. Résultats de la recherche expérimentale Tai Ji Quan/*mindfulness*

Ces résultats ont été publiés dans le Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, mars 2016 (Lestage & Xu, 2016).

Les mesures des huit échelles sont réparties sur deux versants : les difficultés de santé mentale ☹ (GHQ, PSS, HAD anxiété, HAD dépression) et la santé mentale positive ☺ (auto-efficacité, satisfaction de vie SWLS, bien-être WBQ-12, aptitude en *mindfulness* FMI-14).

Homogénéité des groupes : nous ne pouvons pas étudier tous les étudiants en France afin de mesurer leur santé mentale, et non plus prendre toutes les mesures qui vont probablement interférer ou donner de l'influence à l'apprentissage et à l'enseignement du Tai Ji Quan. Dans ce cas-là, nous devons plutôt analyser un « échantillon » (J.-G. Blais, s. d.) de cette population, dans une circonstance limitée. Les étudiants qui se sont inscrits librement à chaque groupe (Tai Ji, témoin, *Mindfulness*) composent nos échantillons.

Cependant, l'échantillonnage est juste un exemple, et il comporte inévitablement une marge d'erreur. Pour avoir une comparaison plus sûre et fiable, il s'agit tout d'abord d'assurer que les groupes construits soient équivalents avant l'intervention du stage. Ainsi, nous pouvons montrer que la différence observée entre les groupes, après l'intervention du stage, est due au changement des seuls individus qui ont participé à cette intervention. Si les deux groupes ne sont pas équivalents ou semblables, nous ne pouvons pas savoir si l'effet ou l'absence de l'effet sont dues soit à l'intervention du stage, ou soit à la différence initiale entre les deux classes. Par conséquent, le test de l'homogénéité des groupes est indispensable.

Nous examinons donc l'homogénéité des trois groupes relativement aux scores obtenus sur chacune des huit échelles avant traitement. Les analyses de variance à un facteur (traitement Tai Chi, *mindfulness*, témoin) appliquées à la condition expérimentale « pré » sur les huit variables indépendantes GHQ, PSS, HADanx, HADdep, Auto-eff, SWLS, WBQ, FMI ne révèlent aucune différence significative au seuil de 0,05 entre les mesures relevées dans chaque groupe ($p > 0,05$ partout). Au regard de cette analyse les trois groupes se présentent comme homogènes au pré-test Q1. Cette équivalence globale sur chacune des huit échelles se conserve dans une comparaison des groupes deux à deux : Tai Chi/*mindfulness*, Tai Chi/témoin, *mindfulness*/témoin, en tout 24 comparaisons. Les Anova conduites par paires de groupes (ou tests t de Student) ainsi que les tests de Fisher (LSD) et de Tukey (HSD) ne font pas apparaître de différence significative au seuil p de 0,05 sur chaque échelle du pré-test.



Des différences apparaissent cependant à un seuil moindre ($0,05 < p < 0,18$), avec une valeur du F relativement élevée ($F \geq 2$), pour cinq de ces 24 comparaisons : GHQ Tai Chi/*mindfulness*, HADanxiété Tai Chi/*mindfulness*, HADanxiété *mindfulness*/témoin, auto-efficacité Tai Chi/*mindfulness*, FMI *mindfulness*/témoin. Cette relative hétérogénéité se retrouve dans les valeurs des moyennes des groupes concernés, qui s'avèrent assez nettement différentes dans chacun des cinq cas : 31,18/23,70 ; 9,82/7,20 ; 7,20/10,17 ; 29,36/31,70 ; 39,30/35,67 (Tableau 6). En outre, les âges moyens des groupes Tai Chi et *mindfulness* sont également assez différents : 23,5 ans et 27,3 ans (Tableau 1). Ces différences observées dans les niveaux de base des échelles et dans les âges moyens nous conduisent à considérer les groupes *mindfulness* et Tai Chi comme non équivalents.

Les scores des participants (sujets S_n) ont été recueillis sur chacune des huit échelles du questionnaire selon les deux plans $S_n < T3 > * M2$ et $S_n < T2 > * M3$. Le premier plan [3(Traitement) * 2(Moment : pré-test vs post-test)] correspond aux deux moments d'évaluation (début/fin de stage) des trois groupes (ou traitements) Tai Chi Chuan, *mindfulness*, témoin. Le second plan [2(Traitement : Tai Chi vs *mindfulness*) * 3(Moment : pré-test vs post-test vs post à deux mois)] correspond aux trois moments d'évaluation (début/fin de stage/suivi à deux mois) des deux groupes Tai Chi et *mindfulness* ; le groupe témoin, en liste d'attente, n'a pas fait l'objet de suivi à deux mois (Tableau 6).

Les groupes *mindfulness* et Tai Chi étant considérés comme non équivalents, l'analyse statistique du plan $S_n < T3 > * M2$ a été décomposée en deux sous plans quasi expérimentaux de type $S_n < T2 > * M2$ sur lesquels ont été effectuées des Anova : 1^{er} sous plan $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$: [2(Traitement : Tai Chi vs témoin) * 2(Moment : pré-test vs post-test)] ; 2nd sous plan $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$: [2(Traitement : *mindfulness* vs témoin) * 2(Moment : pré-test vs post-test)]. Pour le plan $S_n < T2 > * M3$, la non équivalence des groupes *mindfulness* et Tai Chi a conduit à réaliser des comparaisons indépendantes de ces deux groupes, les résultats obtenus aux trois moments d'évaluation étant analysés pour chaque groupe séparément au moyen de t de Student. L'ensemble de l'analyse statistique a été réalisée sur les données brutes réelles, non tronquées, non winsorisées.

III.2.4.1. Difficultés de santé mentale : échelles GHQ, PSS, HAD anxiété, HAD dépression

GHQ-28

Les analyses de variance mixte à deux facteurs $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ et $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$ ne montrent pas d'effet simple, principal, lié au traitement T (Tai Chi ou témoin et *mindfulness* ou témoin) sur les scores recueillis à l'échelle GHQ sur l'ensemble des deux moments M1 du pré-test Q1 et M2 du post-test Q2. Les scores sont statistiquement semblables à un seuil $p > 0,05$.

Ces résultats étaient plutôt attendus dans la mesure où l'homogénéité des groupes Tai Chi et témoin, leur équivalence globale observée, comme mentionné plus haut, avant traitement au pré-test Q1 ($p = 0,42$), a pour conséquence d'atténuer l'effet principal du traitement sur la totalité des relevés [Q1, Q2] de GHQ, et de même pour les groupes *mindfulness* et témoin (homogènes, équivalents, au pré-test Q1 avec $p = 0,44$).

Nous observons en revanche un effet principal très significatif lié aux moments M1, M2 de passation du questionnaire sur l'échelle GHQ pour les deux sous plans $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ [$F(1,21) = 16,40$; $p < 0,001$] et $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$ [$F(1,20) = 8,57$; $p < 0,006$]. Les scores recueillis sur la totalité des deux groupes Tai Chi et témoin (1^{er} sous plan), et des deux groupes *mindfulness* et témoin (2nd sous plan), sont très significativement différents ($p < 0,01$) dans les mesures du pré-test Q1 comparativement à celles du post-test Q2.

L'importance de cet effet est relativement surprenante sachant que le groupe témoin n'est pas supposé enregistrer de modifications notables entre M1 et M2 (mais cela s'avérera ne pas être le cas ici), ce qui devrait avoir pour conséquence d'atténuer toute différence générale liée au moment sur l'ensemble des relevés GHQ des deux groupes TaiChi/témoin et des deux groupes *mindfulness*/témoin. Le recours à des comparaisons analytiques entre les scores GHQ recueillis aux trois moments M1, M2, M3 dans chacun des trois groupes va nous permettre, plus loin, d'éclaircir cette question (Tableau 6).

Nous attendions un effet important d'interaction Traitement * Moment dans les deux sous plans $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ et $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$, traduisant respectivement les incidences différentes des traitements Tai Chi/témoin et *mindfulness*/témoin sur les scores atteints à l'échelle GHQ du post-test Q2 comparativement à ceux du pré-test Q1. En d'autres termes, la modalité du traitement suivi (Tai Chi ou témoin,

mindfulness ou témoin) devrait avoir une influence significative sur l'amélioration des scores au GHQ entre leur valeur au moment du pré-test GHQ1 et leur valeur au moment du post-test GHQ2. Mais ce n'est pas le cas, il n'y a pas d'interaction dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [F(1,21) = 2,02 ; NS], ni dans le sous plan Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 [F(1,20) = 0,17 ; NS].

Bénéfices (pré/post/suivi à 2 mois) retirés des stages de Tai Chi Chuan et de méditation Mindfulness par les étudiants

Mesures moyennes (écarts-types)		2012 étudiants groupe contrôle (n = 12)		
		Q1 pré	Q2 post	p-value Q1/Q2
Questionnaire général de santé GHQ-28	⊗	27,08 (11,12)	19,00 (8,37)	0,044
Echelle de stress perçu PSS-14	⊗	40,08 (8,23)	33,67 (9,21)	0,022
HAD anxiété	⊗	10,17 (3,79)	7,67 (3,82)	0,071
HAD dépression	⊗	4,75 (3,86)	3,33 (2,42)	0,053*
Echelle d'auto-efficacité	⊙	31,25 (5,43)	32,08 (4,91)	0,432
Echelle de satisfaction de vie SWLS	⊙	23,42 (8,13)	23,08 (7,71)	0,761
Echelle de bien-être WBQ-12	⊙	20,75 (5,66)	22,41 (5,42)	0,178
Questionnaire de mindfulness FMI-14	⊙	35,67 (4,87)	40,00 (5,31)	0,001

Tableau 6. Bénéfices (pré/post/suivi à 2 mois) retirés des stages de Tai Chi Chuan et de méditation *mindfulness* par les étudiants

L'ensemble des comparaisons par paires (contrastes) a été réalisé avec le test t de Student ou parfois avec le test des rangs signés de Wilcoxon lorsque la normalité des différences Q2–Q1 (pré-/post) ou Q3–Q1 (pré-/suivi à deux mois) n'était pas acquise. La normalité a été étudiée avec les quatre tests de Shapiro-Wilk, Anderson-Darling, Lilliefors, Jarque-Bera. Nous avons fait figurer en caractères gras dans des cases grisées les comparaisons révélant des différences très significatives (valeur de $p < 0,01$), en cases simplement grisées les comparaisons significatives ($p < 0,05$) et en cases blanches les comparaisons non significatives (au seuil de 0,05).

Sur l'échelle GHQ des difficultés de santé générale, nous découvrons d'abord une amélioration significative du groupe témoin ($p = 0,044$). Nous pouvons vraisemblablement attribuer cette performance *a priori* surprenante au fait que le questionnaire Q1 de début janvier a été passé pendant la semaine tendue des examens partiels, tandis que le Q2 de fin février en était dégagé. Le calendrier de l'année universitaire ne permettait pas d'introduire huit semaines consécutives de stage non interrompues par des vacances, prolongées de huit autres semaines de suivi à deux mois, sans que le passage de l'un des trois questionnaires (Q1, Q2, Q3) ne survienne dans une période d'examen. L'ensemble des étudiants a souligné le poids de ce facteur de stress des examens, qui joue un rôle important dans la fragilité de cette population. Certaines recherches ayant pour objet des interventions sur des groupes d'étudiants prennent également en compte cette variabilité de leur état de santé, en ou hors période d'examen, dans l'interprétation des résultats (Jain et al., 2007).

L'amélioration du groupe témoin explique certainement l'effet principal très significatif lié aux moments M1, M2 relevé plus haut dans les Anova globales des deux sous plans $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ et $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$, de même que l'absence d'interaction Traitement * Moment dans ces deux sous plans. Nous observons ensuite une amélioration pré-/post-traitement très significative ($p = 0,008$) du groupe Tai Chi. En revanche, l'amélioration moyenne relevée dans le groupe *mindfulness* ne se révèle pas significative mais seulement tendancielle ($p = 0,085$). Le bénéfice du groupe Tai Chi se maintient sur le suivi à deux mois GHQ3 mais avec une significativité moins importante ($p = 0,026$) que pour le post-test GHQ2 ($p = 0,008$).

PSS-14

Assez semblablement à l'échelle GHQ :

Nous ne rencontrons pas d'effet principal lié au traitement T (Tai Chi ou témoin et *mindfulness* ou témoin) sur les scores recueillis à l'échelle de stress PSS, sur aucun des deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 et Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 ;

Nous observons un effet principal très significatif du moment M1, M2 de passation de l'échelle PSS pour le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 20,39$; $p < 0,001$] et significatif pour le sous plan Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 [$F(1,20) = 5,56$; $p < 0,023$] ;

Nous n'obtenons pas d'effet d'interaction Traitement * Moment dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 0,35$; NS], ni dans le sous plan Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 [$F(1,20) = 2,14$; NS].

Les comparaisons analytiques entreprises conduisent aussi exactement aux mêmes résultats que pour l'échelle GHQ (Tableau 6) : une réduction significative du stress du groupe témoin ($p = 0,022$), une réduction plus importante, très significative, pour le groupe Tai Chi ($p = 0,003$) et en revanche, contrairement à notre attente de l'Hypothèse 1, pas d'amélioration pour le groupe *mindfulness* ($p = 0,52$). La réduction du stress du groupe Tai Chi se maintient sur le suivi à deux mois PSS3 de manière significative ($p = 0,045$).

HAD anxiété

De la même manière que pour l'échelle PSS : il n'apparaît pas d'effet simple du traitement T sur aucun des deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 et Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 ; il ressort un effet principal très significatif du moment M pour le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 11,02$; $p < 0,002$] et significatif pour le sous plan Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 [$F(1,20) = 5,02$; $p < 0,031$] ; il ne se produit pas d'effet d'interaction Traitement * Moment dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 0,48$; NS], ni dans le sous plan Sn <T*mindfulness*/témoin> * M2 [$F(1,20) = 1,33$; NS].

Les comparaisons analytiques montrent une diminution significative de l'anxiété dans le groupe Tai Chi en pré-/post-test ($p = 0,025$), mais qui ne se maintient pas significativement dans le suivi à deux mois. Les deux autres groupes témoin et *mindfulness* n'enregistrent pas de bénéfices significatifs (à $p < 0,05$) entre les deux moments M1 et M2. Une réduction de l'anxiété se manifeste seulement en M3 dans le groupe *mindfulness* ($p = 0,005$) ; on retrouve

un résultat semblable dans d'autres recherches, comme celle de Ruths et al. (Ruths et al., 2013) où la réduction de l'anxiété s'observe, non pas à la fin du stage MBCT (en post-test), mais dans le suivi à trois mois sur la base d'une corrélation entre le temps personnel de pratique quotidienne jusqu'à ces trois mois et la diminution du score d'anxiété-trait sur une échelle STAI.

HAD dépression

Les résultats des Anova globales sont semblables à ceux rencontrés sur l'échelle GHQ : pas d'effet simple du facteur traitement T sur aucun des deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 et Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 ; effet simple très significatif du facteur moment M pour les deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [F(1,21) = 14,85 ; $p < 0,001$] et Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [F(1,20) = 11,13 ; $p < 0,002$] ; pas d'effet d'interaction Traitement * Moment dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [F(1,21) = 1,07 ; NS], ni dans le sous plan Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [F(1,20) = 0,01 ; NS].

Les comparaisons analytiques font apparaître une diminution significative de la dépression en pré-/post-test dans le groupe Tai Chi ($p = 0,015$) et dans le groupe *mindfulness* ($p = 0,038$), mais qui ne se maintiennent pas significativement dans le suivi à deux mois. Le groupe témoin n'est pas loin d'enregistrer une réduction significative ($p = 0,053$).

III.2.4.2. Santé mentale positive : échelles d'auto-efficacité, de satisfaction de vie SWLS, de bien-être WBQ-12, de *mindfulness* FMI-14

Auto-efficacité

Il n'apparaît pas d'effet simple du facteur traitement T sur aucun des deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 et Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 ; il ressort un effet principal très significatif du moment M1, M2 de passation de l'échelle pour le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [F(1,21) = 8,79 ; $p < 0,005$], mais il ne se présente pas d'effet significatif pour le sous plan Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [F(1,20) = 0,80 ; $p < 0,377$] ; nous ne relevons pas d'effet d'interaction Traitement * Moment dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [F(1,21) = 2,49 ; NS], ni dans le sous plan Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [F(1,20) = 0,18 ; NS].

Les comparaisons analytiques (ou contrastes) révèlent une augmentation très significative du sentiment d'auto-efficacité dans le groupe Tai Chi ($p = 0,001$), mais pas d'amélioration dans le

groupe *mindfulness* ni dans le groupe témoin. L'amélioration du groupe Tai Chi se maintient significativement sur le suivi à deux mois ($p = 0,029$). Cet effet positif de la pratique du Tai Chi sur le sentiment d'efficacité général a déjà été signalé dans la littérature scientifique (Arnaud Dechamps, Lucile, & Bourdel-Marchasson, 2007).

Satisfaction de vie SWLS

Comme pour l'échelle précédente d'auto-efficacité :

Il n'apparaît pas d'effet simple du traitement T sur aucun des deux sous plans $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ et $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$;

Nous notons un effet principal très significatif du moment M1, M2 de passation de l'échelle pour le sous plan $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ [$F(1,21) = 7,55$; $p < 0,009$], mais nous ne rencontrons pas d'effet significatif pour le sous plan $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$ [$F(1,20) = 2,40$; $p < 0,129$].

À la différence des cinq échelles précédentes, nous relevons un effet d'interaction Traitement * Moment très significatif dans le sous plan $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ [$F(1,21) = 10,26$; $p < 0,003$], et tendanciel dans le sous plan $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$ [$F(1,20) = 3,88$; $p < 0,056$].

Les comparaisons analytiques confirment l'effet d'interaction Traitement * Moment, l'hétérogénéité des variations pré-/post-test SWLS enregistrées dans les deux sous plans : le sentiment de satisfaction de vie s'accroît très significativement dans le groupe Tai Chi ($p = 0,001$), significativement dans le groupe *mindfulness* ($p = 0,017$), alors que le groupe témoin n'obtient pas d'augmentation significative ($p = 0,76$). Les bénéfices acquis par le groupe Tai Chi se conservent tendanciellement sur le suivi à deux mois ($p = 0,055$), ils se conservent significativement pour le groupe *mindfulness* ($p = 0,047$).

Bien-être WBQ-12

De même que pour les échelles PSS et HAD anxiété :

- il ne se dégage pas d'effet principal du traitement T sur aucun des deux sous plans $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ et $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$;
- nous obtenons un effet principal très significatif du moment M pour le sous plan $S_n < TTaiChi/témoin > * M2$ [$F(1,21) = 15,51$; $p < 0,001$] et significatif pour le sous plan $S_n < Tmindfulness/témoin > * M2$ [$F(1,20) = 5,13$; $p < 0,029$] ;

- en revanche, nous rencontrons un effet d'interaction Traitement * Moment significatif dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 4,68$; $p < 0,037$], mais pas dans le sous plan Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [$F(1,20) = 0,21$; NS].

Les comparaisons analytiques révèlent une amplification très significative du sentiment de bien-être dans le groupe Tai Chi ($p = 0,003$), mais pas d'amélioration dans le groupe *mindfulness* ni dans le groupe témoin. L'amélioration du groupe Tai Chi ne se maintient pas sur le suivi à deux mois M3. Une augmentation du bien-être se manifeste seulement en M3 dans le groupe *mindfulness* ($p = 0,004$) ; Ruths et al. (Ruths et al., 2013) observent, de leur côté, une augmentation du bien-être à la fin du stage MBCT (« psychological well-being » mesuré sur une échelle GHQ-12), qui se conserve dans le suivi à trois mois sous la condition de l'observance d'une pratique quotidienne personnelle jusqu'à ces trois mois, en corrélation avec le temps de cette pratique.

Questionnaire de mindfulness FMI-14

Semblablement aux échelles GHQ et HAD dépression :

- nous n'observons pas d'effet principal du traitement T sur aucun des deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 et Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 ;
- nous relevons un effet simple très significatif du facteur moment M pour les deux sous plans Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 42,41$; $p < 0,001$] et Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [$F(1,20) = 11,72$; $p < 0,002$] ;
- pas d'effet d'interaction Traitement * Moment dans le sous plan Sn <TTaiChi/témoin> * M2 [$F(1,21) = 0,48$; NS], ni dans le sous plan Sn <Tmindfulness/témoin> * M2 [$F(1,20) = 2,23$; NS].

Les comparaisons analytiques mettent en relief un progrès très significatif ($p = 0,003$) de l'aptitude en *mindfulness* des étudiants Tai Chi entre les moments M1 du pré-test et M2 du post-test, mais qui ne se maintient pas sur le suivi à deux mois M3. Contrairement à notre attente, aucun progrès significatif n'est rencontré chez les étudiants *mindfulness* ($p = 0,299$). Résultat surprenant, les étudiants du groupe témoin enregistrent au M2 de fin février un gain de *mindfulness* hautement significatif ($p = 0,001$) alors qu'ils n'ont pas encore fait leur stage de mars-avril ; ce résultat renforce notre interprétation selon laquelle le questionnaire Q2 de fin février a été rempli dans une meilleure condition générale d'équilibre et d'apaisement, permettant une certaine ouverture et réceptivité aux états intérieurs physiques et mentaux ;

alors que le Q1 de début janvier a été passé en pleine période d'examen, dans des conditions difficiles de tension et de stress générant une rétraction de la sensibilité aux états intérieurs, une crispation des relations corps/esprit, une diminution des facultés d'auto-observation.

III.2.4.3. Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec le temps de pratique quotidienne

Avec le Tableau 7, nous constatons une assez forte observance de la consigne de pratique personnelle à domicile (« pratique formelle ») cinq jours sur sept durant 30 mn pendant les huit semaines du stage.

En moyenne quotidienne, calculée sur cinq jours/semaine, les étudiants ont pratiqué le Tai Ji Quan pendant un temps t de 15 minutes par jour (écart-type : 6,5 mn) et 23,4 minutes par jour la méditation *mindfulness* (écart-type : 5,6 mn).

Temps moyen t de pratique/jour durant les 8 semaines du stage (écart-type)	
Groupe Tai Ji	Groupe <i>mindfulness</i>
15 mn (6,5 mn)	23,4 mn (5,6 mn)

Tableau 7. Temps quotidien de pratique

Source : Tableau fait par nous

Corrélation entre t et les valeurs pré/post (Q2-Q1) des huit échelles Coefficient r de Pearson (valeur de p)	Etudiants Tai Ji	Etudiants <i>mindfulness</i>
Questionnaire général de santé GHQ-28	NS	- 0,56 (0,09)
Echelle de stress perçu PSS-14	NS	- 0,76 (0,01)
HAD anxiété	NS	- 0,62 (0,06)
HAD dépression	NS	NS
Echelle d'auto-efficacité	NS	NS

Echelle de satisfaction de vie SWLS	NS	NS
Echelle de bien-être WBQ-12	NS	NS
Questionnaire mindfulness FMI-14	NS	0,76 (0,01)

NS : non significatif ($r < 0,5$; $p > 0,05$)

Tableau 8. Corrélation avec les bénéfices obtenus

Source : Tableau fait par nous.

D'après les résultats, nous n'observons pas de corrélation entre les bénéfices pré/post-test relevés à l'issue des stages de Tai Ji et le temps t quotidien de pratique. Certaines corrélations sont découvertes chez les étudiants *mindfulness* (tableau 8).

III.2.4.4. Importance accordée au stage par les participants

Les résultats de la question générale finale sur l'importance accordée aux stages par les étudiants révèlent une motivation et une satisfaction forte pour le stage du Tai Ji Quan. Le score moyen obtenu pour le stage du Tai Ji Quan est de 8,95 sur 10, avec un écart-type 0,93. Le stage de *mindfulness* a une note moyenne de 5,67, avec un écart-type 1,90 (Tableau 9).

Question générale finale (anonyme) :	Etudiants	Etudiants
A quel point le stage a été important pour vous ?	Tai Ji Quan	<i>mindfulness</i>
Importance moyenne accordée (0/10) (écart-type)	8,95 (0,93)	5,67(1,90)

Tableau 9. Question générale finale

Source : Tableau fait par nous

De plus, ce questionnaire nous a permis de recueillir quelques premières données qualitatives grâce aux commentaires écrits par les onze participants du groupe expérimental du Tai Ji Quan. Ses résultats et les analyses se trouvent dans le troisième (III.3.) : *Méthode et Résultats des entretiens avec les étudiants : Tai Ji Quan 2013*.

III.2.5. Discussion des résultats de la recherche expérimentale : Tai Ji Quan/*mindfulness*

Nous avons constaté une différence très importante des scores aux huit échelles entre les mesures pré-test Q1 de début janvier et post-test Q2 de fin février dans les trois groupes Tai Chi, *mindfulness*, témoin, découvrant ainsi une amélioration surprenante du groupe témoin. La période d'examen de début janvier semble avoir assez fortement affecté la santé et le stress des étudiants, impactant les scores du questionnaire Q1. Cette observation de la détérioration de la santé des étudiants en période d'examen est mentionnée dans d'autres recherches (Boudoukha, Bonnaud Antignac, Acier, & Chaillou, 2011), et reflète peut-être aussi la vulnérabilité et la précarité de la condition étudiante mises en relief par les enquêtes épidémiologiques (Verger, Guagliardo, Gilbert, Rouillon, & Kovess-Masfety, 2010) (LMDE, 2011).

Après ce premier constat, les résultats généraux de notre recherche font apparaître, dans les limites de notre expérience et sur la base des analyses de variance et des comparaisons analytiques, des effets positifs de la pratique du Tai Chi Chuan dans l'ensemble du groupe sur les deux versants de la réduction des difficultés de santé mentale ☹ (santé générale, stress, anxiété, dépression) et de l'amélioration de la santé mentale positive ☺ (auto-efficacité, satisfaction de vie, bien-être, aptitude en *mindfulness*) ; comparativement au groupe témoin.

Contrairement à l'attente de notre première hypothèse, la pratique de la pleine conscience ne conduit pas à des bénéfices significatifs pré-/post-traitement pour l'ensemble du groupe *mindfulness*, sauf dans le suivi à deux mois sur l'anxiété et le bien-être. Elle en procure en revanche individuellement, en corrélation avec le temps de pratique personnelle à domicile, principalement sur les plans de la réduction du stress, de l'anxiété et du développement de l'aptitude en *mindfulness* (Tableau 8). Ceci valide partiellement notre deuxième hypothèse, et seulement pour ce groupe des étudiants *mindfulness*, car nous n'obtenons pas de corrélation entre le temps de pratique personnelle du Tai Chi et les bénéfices pré-/post-traitement enregistrés par les étudiants de ce groupe sur aucune des huit échelles.

Dans le champ des recherches sur les MBIs (*Mindfulness-Based Interventions*), certaines études ne constatent pas de relation entre la quantité de pratique personnelle quotidienne et les bénéfices recueillis, d'autres par contre en découvrent. Face à cette ambiguïté il est envisagé que les effets ne puissent apparaître qu'à partir d'un seuil critique de temps de pratique quotidienne (Ruths et al., 2013) (Shapiro, Brown, & Biegel, 2007). Ainsi Carson et al. observent-ils des effets significatifs de la MBSR sur des participants exerçant en moyenne 32

min par jour de « pratique formelle », six jours par semaine pendant les huit semaines du stage (Carson, Carson, Gil, & Baucom, 2004). Peut-être que le temps moyen de pratique quotidienne de *mindfulness* relevé dans notre stage (23,4 min/j, 5 j/semaine, 8 semaines) n'atteint-il pas ce seuil critique, ce qui expliquerait que des bénéfices n'apparaissent pas en fin de stage pour la totalité du groupe mais seulement individuellement pour ceux qui ont le plus pratiqué et qui, peut-être, auraient continué à pratiquer dans le suivi à deux mois ?

Nous pouvons supposer que l'assez forte observance relevée pour la pratique quotidienne du Tai Chi (15 min/j, 5 j/semaine, 8 semaines) et de la *mindfulness* (23,4 min/j, 5 j/semaine, 8 semaines) témoigne de l'investissement et de l'attente des participants à l'égard de leur stage (Tableau 7). L'importance de cette motivation se retrouve dans le score attribué à la « question générale finale : à quel point le stage a été important pour vous ? » à laquelle chacun a été convié à répondre anonymement par écrit à la fin du stage (Tableau 9). Sur une échelle 0/10, en moyenne : $m(\text{Tai Chi}) = 8,95 (0,93)$; $m(\text{mindfulness}) = 5,67 (1,90)$.

Les étudiants ont largement plébiscité le stage de Tai Chi, tandis que le stage *mindfulness* a été plus variablement investi (écart-type de 1,90 deux fois supérieur au 0,93 du groupe Tai Chi). De cet intérêt plus fort pour la pratique du Tai Chi, peut-on inférer l'hypothèse que le Tai Chi, de nature plus dynamique, forme de « méditation en mouvement », convient davantage aux jeunes et leur procure des bienfaits significatifs, alors que la méditation de pleine conscience, plus posée, profiterait davantage aux personnes plus mûres ? Au demeurant, les étudiants du groupe *mindfulness* qui ont engagé une pratique personnelle quotidienne importante paraissent avoir eux aussi acquis des bénéfices significatifs (au regard des études de corrélation, Tableau 8).

Bien que les résultats de cette étude pilote soient encourageants, des limites incitent à la prudence. La taille totale de notre échantillon est réduite. Le protocole de recherche est quasi expérimental : contrôlé mais non randomisé (répartition non aléatoire des étudiants entre les groupes expérimentaux Tai Chi, *mindfulness* et le groupe contrôle). Les échantillons des groupes de pleine conscience et de Tai Chi Chuan sont considérés comme non équivalents. La superposition du moment de passation de l'un des trois questionnaires (le Q1) à une période d'examens n'a pu être évitée, la recherche étant conduite hors période de vacances sur plusieurs mois. Dans le contexte ouvert, chaleureux d'accueil des participants volontaires, l'implication des stagiaires a été importante. Une partie des résultats acquis peut être liée à ces simples conditions de vécu positif et nourrissant des groupes. Les questionnaires ont été remplis sur papier en auto-passation anonyme, ce qui induit des biais de subjectivité dans le

choix des réponses : mauvaise interprétation des questions, déni, exagération, minimisation, désir de plaire... Le suivi à distance n'a porté que sur une courte période de deux mois.

III.2.6. Prolongement de la discussion

Le test statistique est indispensable dans le but d'examiner la probabilité d'un biais d'échantillonnage par le hasard, qui « *constitue la première variable parasite à vérifier* » (Van der Maren, 2014, p. 112). Cependant, dans une recherche quasi expérimentale, « *le chercheur parvient à la maîtrise des variables étudiées..., il ne va d'ailleurs de même des variables dites parasites qu'on cherchera à contrôler afin d'éviter leurs effets biaisants* » (Not, 1984). Autrement dit, il est nécessaire pour les chercheurs de prendre en compte les autres variables qui auraient pu interférer avec la relation mise à l'épreuve. Ces variables parasites, autres que la variable indépendante, sont des facteurs qui peuvent influencer les résultats observés.

Dans notre recherche, nous essayons de contrôler ou de limiter certaines variables parasites :

L'histoire

L'histoire, comme une variable parasite, se caractérise comme « *un événement concomitant à l'intervention, interfère avec elle et est responsable de tout ou d'une partie de l'effet attribué erronément à l'intervention* » (Van der Maren, 2014, p. 112).

Dans notre recherche, nous avons constaté une différence très importante des scores aux huit échelles entre les mesures pré-test de début janvier et post-test de fin février dans le groupe de Tai Ji Quan. Cependant, nous découvrons également une amélioration surprenante du groupe témoin. Ce constat nous a fait penser à l'influence de la période d'examens de début janvier. Elle semble avoir assez fortement affecté le stress et la santé mentale des étudiants, impactant les scores du questionnaire du pré-test. Cette observation de la détérioration de la santé des étudiants en période d'examens est mentionnée dans d'autres recherches (Boudoukha et al., 2011), et reflète peut-être aussi la vulnérabilité et la précarité de la condition étudiante mises en relief par les enquêtes épidémiologiques (emeVia, 2015c).

La sélection

En vue d'éviter un effet de la sélection, se caractérisant par « *des caractéristiques propres aux sujets les rendant plus ou moins sensibles à l'intervention* » (Van der Maren, 2014, p. 113), nous avons accueilli l'ensemble des étudiants de l'Université de Limoges de toutes

disciplines, et les avons laissé s'inscrire librement. Nous avons accepté tous les étudiants qui se sont inscrits en satisfaisant aux conditions d'inscription prévues. En fonction de leurs intérêts et de leurs emplois du temps, les étudiants ont choisi librement entre le Tai Ji et la *mindfulness*, ainsi que la période du stage à laquelle ils souhaitaient participer (période de janvier-février des groupes expérimentaux ou de mars-avril du groupe témoin). Les chercheurs ne pouvaient pas intégrer leurs propres (ou anciens) étudiants aux groupes de recherche.

L'absence

L'absence des participants pourrait « *créer un effet dont l'ampleur est injustement attribuée au traitement* » (Ibid.). Pour éviter cet effet, et afin de conserver un nombre suffisant de sujets ayant suivi la totalité des huit séances, nous nous sommes appliqués à garantir ce même nombre de huit séances à chaque participant. Les étudiants qui manquaient une séance étaient invités à participer à une séance de rattrapage proposée par Xu Rong (ou P. Lestage) dans la même semaine. Les étudiants qui n'ont pas satisfait pas à cette condition n'ont pas été comptés dans la recherche, ce qui a été le cas pour deux participants du groupe expérimental de Tai Ji Quan.

L'effet Hawthorne

L'effet *Hawthorne*, décrit initialement par le sociologue Georges Elton Mayo, désigne généralement « *les transformations des comportements d'individus qui ont conscience d'avoir été retenus pour participer à une expérience, à une étude ou à une intervention* » (Foudriat, 2007, p. 118).

D'après cette conception, la réaction des élèves en face d'une expérimentation de recherche peut modifier les résultats observés. Les étudiants du groupe expérimental qui participent au stage pourraient manifester une sorte d'« exaltation » (Van der Maren, 1996, p. 244), « *à la suite de la découverte de leur importance, puisqu'on expérimente chez eux* » (Ibid.). En revanche, le groupe témoin, sans aucune expérience, pourra présenter une forme d'« apathie » (Ibid.), parce qu'il ne bénéficie pas du stage.

Afin d'atténuer l'influence de ces variables parasites, nous avons proposé le même stage aux étudiants du groupe témoin à la période qui suit la fin du premier stage expérimental, créant ainsi un « groupe témoin (contrôle) en liste d'attente ». Les deux groupes d'étudiants étaient donc conscients qu'ils allaient expérimenter le même stage, sauf que le groupe témoin

commencera deux mois plus tard. Ceci a sans doute permis de réduire l'effet Hawthorne et l'effet d'apathie dans les deux groupes.

L'apprentissage du testing

D'après Jean-Marie Van der Maren, « *les sujets, à l'affût d'indices leur permettant de bien faire, apprennent au pré-test ce qu'ils doivent faire au post-test et leurs résultats sont dus à cet apprentissage plutôt qu'à l'intervention* » (Van der Maren, 2014, p. 113). Cela étant, ayant choisi huit échelles différentes, comprenant un nombre important de questions (97 en tout), les étudiants ne pouvaient pas supposer un ordre général de codage, chaque échelle ayant le sien. Ceci rendait alors très difficile pour les étudiants de se rappeler les questions et leurs réponses à deux mois d'intervalle.

L'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion, appelé également l'effet Rosenthal, étudié par R. Rosenthal et sa collègue en 1968 (Rosenthal & Jacobson, 1968), montre qu'une attente ou une perception positive des enseignants à l'égard des élèves détermine en partie leur réussite.

Cet effet dans la recherche se caractérise par le fait que les hypothèses ou les attentes du chercheur influencent la performance des sujets, qui modifient leurs comportements de manière conforme à l'attente originelle du chercheur. Autrement dit, les bénéfices observés chez les étudiants proviendraient de l'influence implicite du chercheur, mais pas de l'intervention du stage.

Van der Maren a souligné que l'effet Pygmalion est la combinaison de plusieurs variables parasites : effets de stimulation expérimentale chez les élèves, effets de consignes implicites fournies par les chercheurs et les enseignants, effet d'observation sélective chez les chercheurs... L'auteur recommande « *un plan en double aveugle* » (Van der Maren, 2014, p. 114) pour contrôler cet effet : une répartition aléatoire, randomisée, des sujets doit être effectuée entre « groupe expérimental » et groupe « placebo ». Dans ce dernier est entreprise « *une action qui fait croire aux participants que l'on s'occupe d'eux de la même manière qu'on s'occupe du groupe expérimental, alors que les chercheurs savent que cette pseudo intervention n'a pas les effets de l'intervention expérimentée* » (Ibid., p.115). En outre, l'administrateur du traitement ne sait pas, lui-même, lequel des deux groupes reçoit le vrai traitement et lequel reçoit le traitement placebo.



Ce plan en double-aveugle était impossible à réaliser dans notre situation. Cependant, notre recherche commune, associant le Tai Ji Quan avec la méditation *mindfulness* accordés sur un même protocole (calé sur les programmes MBSR/MBCT), a conduit à limiter l'effet Pygmalion.

Supposons que les résultats des étudiants soient influencés par les hypothèses et les consignes implicites des chercheurs, ou par l'exaltation de la participation au stage, les résultats relevés du groupe de *mindfulness* montrent que ce n'est pas toujours le cas, parce que 6 échelles sur 8 ne confirment pas l'attente du chercheur. De plus, la dimension commune de la recherche (Tai Ji et *mindfulness*), l'auto-administration des huit échelles par les étudiants eux-mêmes et l'anonymat de cette auto-administration, ont permis d'atténuer l'effet d'observation sélective, ce dernier désignant le fait que le chercheur sélectionne consciemment ou inconsciemment les résultats qui favorisent son attente.

III.2.7. Limites de notre recherche expérimentale quantitative et mise en oeuvre d'une recherche qualitative par entretiens semi-directifs

III.2.7.1. Résumé des résultats de la recherche expérimentale quantitative

En plus d'une amélioration surprenante de la santé mentale du groupe témoin, à travers les analyses de variance et les comparaisons analytiques, les résultats généraux de notre recherche montrent les effets positifs de la pratique du Tai Ji Quan dans l'ensemble du groupe sur la réduction des difficultés de santé mentale.

Les bienfaits du stage de Tai Ji Quan apportés aux étudiants se traduisent par une réduction statistiquement très significative ($p < 0,01$) des symptômes de mal-être (GHQ-28), du stress (PSS-14) ; et par une amélioration statistiquement très significative ($p < 0,01$) sur l'ensemble des échelles pour mesurer la santé mentale positive : l'auto-efficacité, la satisfaction de la vie, le bien-être et le développement de l'aptitude en pleine conscience. Une réduction statistiquement significative ($p < 0,05$) est observée sur les échelles pour mesurer l'anxiété et la dépression.

De plus, nous remarquons que les bienfaits procurés par cette pratique continuent à influencer les étudiants après le stage. D'après les résultats obtenus à la troisième passation du questionnaire (Q3) deux mois après la fin du stage, les bénéfices se sont globalement maintenus, en moyenne. Les bénéfices significatifs ($p < 0,05$) se sont maintenus sur l'échelle de la question générale de la santé, l'échelle du stress perçu, et l'échelle de l'auto-efficacité.



La moyenne du temps de la pratique personnelle pour le Tai Ji Quan est de 15 minutes par jour, cinq jours par semaine pendant huit semaines. Cependant, aucune corrélation entre le temps de pratique et les bénéfices acquis du pré-/post-test n'est observée.

Enfin, nous notons une très forte motivation et appréciation dans le score attribué à la question générale finale : « à quel point le stage a-t-il été important pour vous ? », à laquelle chacun a été convié à répondre anonymement par écrit à la fin du stage. Sur une échelle 0/10, le stage du Tai Ji a reçu en moyenne la note de 8,95 (écart-type 0,93).

III.2.7.2. Limites de notre recherche expérimentale quantitative

Bien que les résultats de cette étude pilote soient encourageants, des limites incitent à la prudence.

La taille totale de notre échantillon est réduite en raison d'un protocole assez strict.

Sur la base de cette étude pilote quasi expérimentale, il ne nous a pas été possible d'envisager la réalisation d'un protocole expérimental, non seulement contrôlé mais aussi randomisé (répartition aléatoire dans les groupes), car cette condition n'était pas ajustée à la réalité du terrain, les étudiants souhaitant s'inscrire pour tel stage et à telle période et non pas être affectés aléatoirement, et d'autorité, à l'un des stages à l'une des deux périodes (janvier-février ou mars-avril 2012). Certains étudiants n'étaient disponibles que pour la première période, d'autres ne pouvaient se libérer que pour la deuxième période. Par conséquent, nous ne pouvions pas les répartir dans les groupes par tirage au sort.

La superposition du moment de passation de l'un des trois questionnaires (le questionnaire du pré-test) à une période d'examens n'a pu être évitée, la recherche étant conduite hors période de vacances sur plusieurs mois.

Dans le contexte ouvert, chaleureux de l'accueil des participants volontaires, l'implication des stagiaires a été importante. Une partie des résultats acquis peut être liée à ces simples conditions de vécu positif et nourrissant des groupes.

Les questionnaires ont été remplis sur papier en auto-passation anonyme, ce qui induit des biais de subjectivité dans le choix des réponses : mauvaise interprétation des questions, déni, exagération, minimisation, désir de plaire... En outre, le suivi à distance n'a porté que sur une courte période de deux mois.

Dans un protocole en double-aveugle, les chercheurs qui prennent les mesures doivent être indépendants de ceux qui dirigent les stages afin d'éviter les consignes implicites des chercheurs ; de plus, les enseignants qui dirigent les stages, ainsi que leurs élèves doivent être tenus dans l'ignorance de leur appartenance à un des groupes de l'expérience pour éviter la variable parasite provenant de la stimulation expérimentale. Cependant, ces conditions ne pouvaient pas être réalisées dans notre protocole ajusté aux réalités du terrain. Les dispositifs que nous proposons, le Tai Ji Quan et la méditation *mindfulness*, ne sont presque pas enseignées, pour le moment, au sein de l'enseignement supérieur français. Il n'était donc pratiquement pas possible de trouver des enseignants expérimentés de Tai Ji Quan et de méditation *mindfulness* au sein de l'université. Nous ne pouvions donc pas éviter le fait que les chercheurs soient les mêmes personnes qui dirigent les stages. Dans le futur, nous espérons que l'enseignement de ces deux disciplines sera largement pratiqué en université, et qu'un grand nombre de chercheurs y poursuivront des études comparables à la nôtre sur les populations étudiantes, selon des protocoles encore plus rigoureux.

III.2.7.3. Intérêt de la mise en œuvre d'une recherche qualitative par entretien

Bien que les données quantitatives acquises de notre recherche en 2012 ont montré un résultat très encourageant, qui confirme des effets significatifs de cette formation en matière de réduction du stress et d'amélioration du bien-être de ses apprentis, elles ne peuvent pas nous fournir une description personnalisée du vécu de la formation par les étudiants, tel que leurs besoins, leurs ressentis, les processus de l'apprentissage, les difficultés rencontrées...

Afin de compléter notre recherche exploratoire expérimentale, quantitative, nous avons décidé d'y ajouter une méthode qualitative. Cette deuxième phase de la recherche a été réalisée au moyen d'entretiens semi-directifs en 2013.

Chapitre III.3. Méthode et résultats des entretiens avec les étudiants : Tai Ji Quan 2013

III.3.1. Méthode qualitative

III.3.1.1. Objectifs de l'étude

Un programme éducatif doit être faisable et répétable dans le réel. C'est pour cette raison que nous avons reproduit le même stage de Tai Ji Quan en 2013, avec des étudiants différents, mais en respectant un protocole de recherche identique à celui de 2012.

Du fait d'une communication tardive, nous avons moins d'inscrits que l'année précédente. Finalement, nous comptons six inscrits dans le stage de Tai Ji Quan, qui se déroulait en 18 heures de janvier à février dans la salle du dojo du SUAPS de l'Université de Limoges.

A la fin du stage, trois étudiants ont accompli toutes les séances.

Nous avons effectué les entretiens semi-directifs avec ces trois étudiants. En vue d'obtenir une variation, nous avons choisi trois autres étudiants parmi ceux ayant participé au stage en 2012.

A partir des données obtenues par ces entretiens, nous effectuons également l'analyse des textes écrits des étudiants participant au groupe expérimental du stage de 2012 afin de compléter et de contrôler les données des entretiens.

Les objectifs de notre recherche sur l'avis des étudiants par des données qualitatives sont de compléter les éléments que la recherche quantitative ne peut pas fournir, afin de nous permettre de mieux analyser et expliquer la situation éducative en faveur de la construction de son curriculum.

Plus précisément, notre recherche vise à l'analyse et à l'évaluation des besoins des étudiants, ainsi qu'à l'évaluation des bienfaits apportés lors de la formation, qui nous permettra de comparer et de contrôler les résultats obtenus par la recherche quantitative, d'évaluer quelles compétences le Tai Ji Quan pourrait développer et définir les objectifs de la formation; mais également d'évaluation le programme de la formation et ses enjeux pour mieux structurer son curriculum.

III.3.1.2. Méthode de l'entretien semi-directif

III.3.1.2.1. Préparation de l'entretien

III.3.1.2.1.1. Choix de la forme de l'entretien : entretien semi-directif

Il existe plusieurs formes d'entretien dans la recherche qualitative, telles que l'entretien directif, qui a un cadre strict, et qui laisse peu de liberté de parole ; l'entretien libre, qui a un cadre non strict, et qui permet une grande liberté de parole ; ainsi que l'entretien semi-directif. Ce dernier « *combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance* » (Berthier, 2016, p. 78). Cet entretien, réalisé à partir d'une trame souple de questions et d'un guide d'entretien construit, permet de « *reconstruire des pratiques, de mettre au jour des interactions sociales, des stratégies, et d'obtenir des opinions et des représentations, sur un sujet donné* » (Alami et al., 2013, p. 57).

Nous choisissons l'entretien semi-directif comme une des méthodes de cette recherche. D'un côté, cette méthode peut éviter une discussion éloignée du sujet, et assurer que les paroles des interviewés concernent les thèmes que la recherche tente d'aborder ; d'un autre côté, elle donne assez de liberté aux interviewés pour qu'ils s'expriment sans contrainte face à la question posée.

III.3.1.2.1.2. Choix des interviewés

D'après Jean-Marie Van Der Maren, avant d'effectuer l'entretien, le chercheur « *doit sélectionner attentivement un terrain et des informateurs disposant de l'information recherchée et disposés à la transmettre* » (Van der Maren, 2014, p. 194).

Le sexe, l'origine, la formation, l'âge... Tous ces éléments concernant l'individu pourraient influencer son processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés, donc les effets de la formation pourraient être différents suivant les individus. Par ailleurs, la philosophie du Tai Ji et la pratique du Tai Ji Quan étant originaires de Chine, pourront-elles être acceptées par des personnes possédant une autre origine culturelle ? Est-ce que les étudiants de diverses disciplines pourraient avoir des attentes différentes ?

En prenant en compte ces variations, nous avons choisi un participant dans le groupe expérimental de 2012 et deux dans le groupe contrôle de 2012, en plus des trois participants du groupe de 2013 ; participants qui présentent des caractéristiques aussi variées que possible.



Les six entretiens ont été effectués entre mars et avril 2013. Avec l'accord des interviewés, tous les entretiens ont été enregistrés sur un dictaphone et retranscrits intégralement. Nous avons expliqué à chaque interviewé que l'entretien serait uniquement exploité dans le cadre de notre travail de recherche. Par respect pour leur anonymat, nous avons modifié les prénoms des personnes interrogées en les remplaçant par **Abella**, **Bruno**, **Camille**, **David**, **Emila**, **Franco**.

Tous ses interviewés sont des étudiants qui satisfont aux conditions requises (voir III.1.3. Protocole de la recherche).

Nous avons élaboré les profils des interviewés dans le tableau ci-dessous :

pseudonyme	Sexe	origine	formation	âge	groupe du stage
Abella	F	Brésilienne	Construction (Master)	23	gr expérimental 2013
Bruno	M	Française	Biologie (Licence)	21	gr expérimental 2013
Camille	F	Vietnamienne	Ingénieur (2 ^{ème} année)	24	gr expérimental 2012
David	M	Française	Droit (Doctorat)	30	gr expérimental 2012
Emila	F	Polonaise	Littérature (Doctorat)	31	gr contrôle 2012
Franco	M	Argentine	Sémiotique (Doctorat)	40	gr contrôle 2012

Tableau 10. Profils des interviewés

Source : Tableau fait par nous.

III.3.1.2.1.3. Élaborer le guide d'entretien

D'après Berthier (2016, p.78), le guide d'entretien « *se présente sous forme de « pense-bête » répertoriant les thèmes qui doivent être abordés au cours de l'entretien semi-directif* ». Blanchet, Gotman & Singly (2015, p. 58) soulignaient qu'il s'agit d'« *un ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer* », et « *c'est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés)* » (Ibid.).

Ce guide, tel que nous le construisons, « *est structuré en thèmes, chaque thème regroupant une série de questions pour lesquelles des relances sont proposées permettant d'affiner les*

données recueillies » (Alami et al., 2013, p. 85). Le degré de formalisation dépend des multi-facteurs : objet d'étude, usage de l'enquête, type d'analyse que l'on prévoit de faire (Blanchet & Gotman, 1992, p. 61).

Conformément à ces idées, nous élaborons notre guide d'entretien suivant cinq thèmes que nous souhaitons analyser.

Dans un premier temps, nous nous attachons à analyser les besoins des étudiants afin d'évaluer leurs attentes et les situations réelles qu'ils rencontrent dans leur vie. En lien avec notre sujet de recherche, nous voulons étudier précisément le thème du stress des étudiants.

Ensuite, nous désirons connaître la raison pour laquelle ils ont choisi le stage du Tai Ji Quan. À part la réduction du stress, trouvent-ils d'autres intérêts dans cette pratique ?

Par la découverte de leurs situations réelles et de leurs attentes, nous espérons pouvoir analyser leurs besoins de façon plus concrète et profonde.

Le deuxième thème est l'évaluation des bénéfices que les étudiants ont ressentis grâce au stage de Tai Ji Quan et à une pratique régulière. Après l'acquisition des résultats statistiques, nous voulons en savoir plus sur la manière dont cette pratique peut réduire le stress et améliorer la santé mentale des étudiants. De plus, le Tai Ji Quan est une pratique réputée pour équilibrer le physique et le mental. Il s'avère important de savoir si elle peut améliorer la condition physique de ces participants, et ce qu'elle peut leur apporter dans leur vie quotidienne.

Le troisième thème est lié au sujet de notre stage de 18 heures. Il s'agit de découvrir le niveau de satisfaction des étudiants par rapport au contenu du stage, aux supports matériels, à la structure du stage... De plus, nous voulons apprécier leur envie de continuer cette pratique.

Le quatrième thème concerne la pratique du Tai Ji. Dans cette pratique, la régularité et la continuité sont considérées comme des conditions importantes pour recevoir des bienfaits. Il s'avère essentiel de s'interroger sur la façon qu'ont les étudiants de pratiquer chez eux, ainsi que sur les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. De plus, nous désirons prendre connaissance de l'effet d'un exercice, appelé « Zhan Zhuang » (traduit comme « posture de l'arbre »), lors de la pratique des étudiants. Cet exercice statique est une base de la pratique du Tai Ji Quan traditionnel, qui permet de développer notre énergie interne, la concentration, la relaxation, etc. Les raisons pour lesquelles nous portons un intérêt particulier à cet exercice sont les suivantes : premièrement, il est facile de le pratiquer chez soi, nul besoin de beaucoup

d'espace, ni de mémoriser les mouvements ; deuxièmement, il est la base de la pratique du Tai Ji Quan, et il est assuré d'obtenir des bienfaits grâce à cet exercice.

Le dernier thème n'est autre que les effets du Tai Ji Quan dans le domaine de l'éducation. Nous souhaitons recueillir l'opinion des interviewés sur l'intégration de la formation du Tai Ji Quan dans des cursus d'études.

Lors de la préparation du guide d'entretien, les questions sur les pratiques et celles sur les opinions et les représentations requièrent deux types de formulation différente. D'après Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui, « *la formulation des questions sur les pratiques conduit à faire décrire un itinéraire de pratiques qui suit entre cinq et huit étapes* » (Alami et al., 2013, p. 85), au travers de questions du type : avez-vous ressenti du stress ? Quels facteurs contribuent à vous rendre stressé ? Pouvez-vous me raconter comme cela s'est passé ? Quels symptômes liés au stress présentez-vous ? Comment gérez-vous cette situation ? Etc. La formulation des questions sur les opinions et les représentations « *invitent l'enquête à exprimer son opinion, ses perceptions, ses convictions* » (Ibid.). Par exemple, ces questions sont du type : que pensez-vous du fait que le Tai Ji Quan est « une méditation en mouvement » ? Que pensez-vous de l'intégration d'une formation de Tai Ji Quan dans le curriculum universitaire en France ? Etc.

Finalement, en respectant la problématique et le sujet de nos recherches, nous avons pu élaborer le guide d'entretien ci-dessous :

Thème	Sous-thème	Verbatim en exemple
1. Analyse des besoins	a) À propos du stress	Avez-vous souvent ressenti du stress ? Quels facteurs vous rendent stressé ? Avant de pratiquer le Tai Ji Quan, comment gériez-vous le stress ?
	b) Intérêts des étudiants envers cette pratique	Pour quelle raison avez-vous choisi le Tai Ji Quan ? Quel intérêt y avez-vous trouvé au départ ?
2. Évaluation des bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan	a) Bienfaits sur la réduction du stress	Lorsque vous étiez dans une situation stressante ou difficile, comment la pratique du Tai Ji pouvait-elle vous aider à gérer le stress ?
	b) Bienfaits sur l'amélioration de la condition physique et mentale	Sur le plan physique et mental, comment la pratique du Tai Ji peut-elle améliorer votre condition ?
	c) Bienfaits sur la vie quotidienne	À quel point ce stage a-t-il été important dans votre vie quotidienne ?
3. Évaluation de la formation	a) Contenu du stage	Par rapport au déroulement du stage et au contenu des cours, pourriez-vous nous donner des conseils pour nous aider à les améliorer ?
	b) Supports matériels	Quels effets les vidéos/le miroir/la musique vous apportent lors votre apprentissage du Tai Ji ?
4. La pratique du Tai Ji Quan	a) Pratique du Tai Ji Quan chez soi	Quelles difficultés avez-vous rencontré lors votre pratique chez vous ?

	b) Difficultés rencontrées pendant la pratique	Quelles difficultés avez-vous rencontré pendant la pratique du Tai Ji ?
	c) À propos de la pratique du « Zhan Zhuang »	Cet exercice peut-il vous aider à vous détendre ? Comment vous sentez-vous lors cette pratique ?
	d) À propos de la concentration	Arrivez-vous à vous concentrer lorsque vous exécutez les mouvements ? Que pensez-vous du fait que le Tai Ji Quan est « une méditation en mouvement » ?
5. Effet éducative	a) Adaptation culturelle	Avez-vous trouvé des contraintes sur le plan culturel ? Pouvez-vous nous les décrire ?
	b) Effet dans le domaine éducatif	Que pensez-vous de l'intégration d'une formation de Tai Ji Quan dans le curriculum universitaire en France ?

Tableau 11. Guide d'entretien

Source : Tableau fait par nous.

En bref, le guide d'entretien devait conserver une forme souple. Il évolue progressivement au fil des entretiens en fonction « *de la pertinence effective des questions et de l'apparition de nouvelles pratiques à découvrir.* » (Alami et al., 2013, p. 87) Le guide fournit à l'enquêteur « *une trame de questions utilisables en l'état* » (Ibid., p. 88) avec « *une dynamique, une progression dans les thématiques à aborder* » (Ibid. p. 87). Cependant, son ordre n'est pas immuable : « *le chercheur s'adapte à la logique de l'entretien en suivant l'itinéraire des pratiques évoquées* » (Ibid.).

III.3.1.2.2. Réalisation des entretiens

Selon Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, « *un terrain d'enquête qualitative oscille entre une rigueur méthodologique établie a priori et une certaine souplesse, provenant du rapport au terrain* » (Ibid., p.78). Cela demande à l'enquêteur « *à la fois de s'immerger dans*



le système de représentations et de comportements des individus de manière à l'appréhender le plus finement possible, et d'en sortir pour prendre de la distance et construire un point de vue analytique extérieur » (Ibid., p. 81).

Se référant à cette consigne, nous nous sommes efforcée durant les entretiens d'écouter les interviewés, de les laisser s'exprimer et surtout de ne pas interrompre leur logique de pensée. Cette manière de procéder est importante, car *« cela impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise de technique, une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression » (Van der Maren, 1996, p. 312).*

D'après Blanchet & Gotman (2015, p.71), *« les configurations a priori les plus favorables à la production de discours sont celles qui se rapprochent le plus des situations courantes de forte proximité »*. Cette proximité sociale *« rend l'entretien plus aisé dans la mesure où interviewer et interviewé se situent dans un univers de référence partagé » (Ibid.)*. Au cours de nos entretiens, ce double statut de l'interviewer, à la fois enquêteur et enseignant du stage, offrait cet avantage de proximité avec les interviewés. D'autre part, les entretiens se sont fort convenablement déroulés. Nous avons senti qu'il ne s'agissait pas simplement de questions-réponses, mais d'échanges sincères et dynamiques reflétant le ressenti et la pensée profonde des interviewés. Cependant, bien que cette proximité *« serve de facilitateur pour pénétrer dans une communauté, [elle] pourra également constituer un filtre négatif si elle ne permet pas de mise à distance efficace des faits observés » (Alami et al., 2013, p. 78).*

C'est la raison pour laquelle nous avons essayé de prendre aussi de la distance dans l'analyse des entretiens, puisque *« la capacité de distanciation et d'objectivation est garante de la qualité d'une recherche » (Ibid., p.81)*. Dans notre recherche appliquée, nous avons tenté de conduire nos entretiens avec plus de souplesse et de flexibilité en nous adaptant à l'énonciation des interviewés. Et en même temps, nous devons aussi diriger les interviewés vers des objectifs précis dans le respect de la méthodologie initialement proposée. Ainsi que Blanchet & Gotman le soulignaient : *« L'activité d'écoute de l'interviewer n'est pas assimilable à un acte d'enregistrement de données, elle est productrice de significations : elle met en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien. » (Blanchet et al., 2015, p. 76)*

Pour favoriser une conversation libre mais structurée, nous utilisions trois formes de technique : la contradiction, la consigne et la relance.

La contradiction « *s'oppose au point de vue développé précédemment par l'interviewé* » (Ibid., p. 77). Par exemple, lorsqu'un interviewé nous raconte que la pratique du Tai Ji peut l'amener vers un autre état d'esprit, plus calme et agréable, pour surpasser les situations difficiles, nous lui demandons : « Cependant, après la pratique, les situations difficiles existent toujours. Quand vous retournez à la vie quotidienne, pouvez-vous ressentir aussi un changement ? » (F23). Ce type d'intervention pousse l'interviewé à élargir et à approfondir ses opinions.

Les consignes sont « *une intervention visant à définir le thème du discours de l'interviewé* » (Ibid., p.78). Nous les utilisons souvent, du type : « Pour quelle raison avez-vous choisi le Tai Ji Quan ? » (C1), « Pourquoi recherchez-vous un moyen de travailler sur le mental ? » (C7), « Quelle difficulté rencontrez-vous pendant la pratique ? » (C43). Grâce à ces consignes, nous assurons le discours dans un cadre contractuel, et chaque consigne présente une séquence thématique nouvelle.

Les relances « *prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé [...] Elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier* » (Ibid., p. 79).

Durant nos entretiens, nous répétons parfois le point de vue énoncé par l'interviewé. Par exemple, lorsqu'un interviewé parlait de son environnement stressant, nous reformulions le thème abordé dans les termes suivants : « maintenant, je peux comprendre pourquoi vous ressentez du stress pendant votre travail, surtout dans un environnement où les gens autour de vous ne sont pas de bonne humeur » (D15).

D'autres fois, nous donnions aussi à l'interviewé notre point de vue sur son discours, par exemple : « Oui ! Il y a souvent des gens qui ont rencontré des difficultés dans leur pratique à cause d'une interruption » (D45), « C'est vrai ! Après la pratique de la posture de l'arbre, on ressent souvent de la chaleur dans les mains », etc.

Nous avons aussi posé des questions à l'interviewé concernant ses énonciations précédentes en vue de solliciter une explication plus détaillée, du type : « c'est-à-dire que vous arrivez désormais à mieux vous maîtriser quand vous stressez, ou stressez-vous simplement moins qu'avant ? ».

Les six étudiants sont interviewés individuellement à des moments différents. Ils sont informés que l'entretien sera enregistré, et qu'il ne sera utilisé que pour cette recherche. Nous utilisons le stylo d'enregistrement SONY qui contient 2G de mémoire.



Abella et Bruno sont les deux premiers étudiants que nous avons interrogés. L'entretien avec Abella a été effectué un après-midi au dojo du SUAPS. L'entretien avec Bruno a été réalisé la semaine suivante, à la même heure et au même endroit.

Les entretiens avec Camille, David, Emila et Franco se sont déroulés séparément au cours d'une matinée et à la salle pédagogique de l'ESPE. Nous avons alors envisagé d'apporter un goûter pour créer une atmosphère chaleureuse et tranquille.

III.3.1.2.3. Analyse des entretiens

Une fois que tous les entretiens ont été terminés, nous avons effectué le travail de retranscription. Nous avons essayé de retranscrire chaque échange intégralement, et le plus fidèlement possible. Nous avons retranscrit les propos correctement au niveau grammatical et orthographique. Cependant, nous avons respecté au maximum la manière de parler des étudiants. Ainsi, nous avons pu noter les changements d'intonation et d'expression au cours leur discours, ainsi que leurs gestes. Notre but était de restituer le contexte, puisque « *le sens des paroles recueillies est strictement dépendant des conditions de leur énonciation* » (Beaud & Weber, 2010, p. 254).

Durant la deuxième étape, nous avons lu en entier tous les entretiens, tels qu'ils étaient retranscrits, et noté nos premières impressions liées à cette première lecture. C'est à ce moment-là que nous avons découvert, non seulement la réponse à notre hypothèse initiale, mais aussi des sujets auxquels nous n'avions pas pensé au départ. Ensuite, nous avons commencé à lire les entretiens plus en détail, tout en soulignant des parties intéressantes, des mots-clés, et les parties les plus importantes qui méritent d'être analysées plus profondément.

L'analyse de données est l'un des éléments de la recherche qui contribue à la vérification des hypothèses et à l'établissement de réponses au questionnement de cette recherche. C'est la raison pour laquelle, pour la troisième étape, nous avons choisi différents types d'analyse de données tout en les adaptant aux objectifs de nos recherches.

Analyse par entretiens

Tout d'abord, nous utilisons l'analyse de contenu, entretien par entretien, pour étudier le ressenti en situation réelle des interviewés, et ce afin de mieux comprendre les causes et effets sur le stress. La technique alors utilisée est nommée « l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale » par Paillé & Mucchielli (2011, p. 108). Cette approche est utilisée dans tous les cas où « *l'on peut rapporter des actions à des situations typiques du*

point de vue des acteurs » (Ibid.). En accord avec les consignes de Paillé & Mucchielli, nous avons procédé en plusieurs étapes suivant cette technique :

Premièrement, nous recueillions un ensemble de cas et les sélectionnions par grandes catégories similaires : environnement, état physique, état mental, moyen pour gérer le stress et niveau de stress.

Deuxièmement, nous décomposions des cas en micro-situations analogues et les répartitions dans un tableau de telle manière que les micro-situations se présentent en colonnes et que l'on puisse observer chaque cas en ligne. (Tableau 15. Ressenti de la situation réelle).

Troisièmement, nous avons analysé le contenu des colonnes pour en tirer le sens sur chaque micro-situation. Cela nous a permis ensuite d'analyser la relation entre chaque micro-situation et la situation globale, ainsi que leur interaction.

Analyse thématique

A la différence du découpage de l'analyse à partir d'entretiens, l'analyse thématique « *défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème* » (Blanchet et al., 2015, p. 96).

Il y a deux rôles principaux qui interviennent : un rôle de repérage et un rôle de documentation. Paillé & Mucchielli expliquaient que le premier rôle « *concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude* » (Paillé & Mucchielli, 2011, p. 162). Le deuxième rôle concerne « *la capacité de documenter l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble thématique, donc de relever des récurrences, des regroupements, etc.* » (Ibid.).

Suivant les consignes propres à cette technique, plusieurs étapes d'analyse sur le verbatim apparaissent. En ce qui concerne l'analyse du premier verbatim, nous nous efforçons d'entrer dans le monde des interviewés pour mieux comprendre et saisir le sens de ce qu'ils voulaient exprimer, tout en prenant en compte l'ensemble des témoignages. La consigne est « de ne pas découper le texte » (Ibid. p. 196), « de briser le moins possible l'unité du corpus » (Ibid.).

Pour la deuxième étape de l'analyse, nous commençons par relever les récurrences et sujets similaires et saillants. Nous notons chaque mot-clé, de même que les cas de récurrences fortes, dans la marge de retranscription des entretiens.

Dans le cadre de la troisième étape, nous commençons par comparer les thèmes entre eux tout en relisant le verbatim. Au fil de cette étape de l'analyse, « *les thèmes singuliers se rencontrent et se prêtent à des regroupements* » (Ibid., p. 201). Nous recoupons les informations récoltées et les réorganisons en fonction de sujets similaires. Ensuite, nous comparons les réponses pour faire émerger la problématique et formuler des commentaires plus élaborés. En réalisant ce travail, nous nous efforçons de ne pas rester enfermée dans un plan rigide à l'intérieur duquel les données seraient séparées. Au contraire, nous essayons de nous laisser plutôt guider par « *le point essentiel de l'enquête ethnographique qui est de casser la dichotomie entre "théorie" et "empirie"* » (Beaud & Weber, 2010, p. 277). Nous savons que les cas singuliers relevés, qu'il s'agisse d'événements observés ou de personnes interviewées, « *ne sont pas des exemples illustratifs de théories qui leur préexistent, mais des points d'appui pour faire avancer des hypothèses qu'ensuite nous pourrions tester, approfondir, ou abandonner* » (Ibid.). Enfin, le but était de nous permettre de clarifier nos objectifs et de déterminer la question la plus importante à laquelle les enquêtés devaient répondre.

De plus, au cours de cette étape, « *l'arbre thématique est de mieux en mieux élaboré* » (Paillé & Mucchielli, 2011, p. 201). Pour que l'arbre thématique soit définitif, nous vérifions si l'autre construction serait plus appropriée, et si cette construction correspondait aux objectifs de la recherche et aux décisions thématiques prises (Ibid.). Par exemple, nous élaborions trois thèmes concernant l'évaluation des bienfaits acquis lors de la formation : les bienfaits sur la réduction du stress, les bienfaits physiologiques et les bienfaits physiques et mentaux. Ensuite, chaque thème a été divisé en deux sous-thèmes : les bienfaits ressentis pendant la pratique et les bienfaits ressentis dans la vie quotidienne. Le choix de cette construction s'est vu approuvé du fait de nos objectifs ; objectifs d'après lesquels nous voulions exploiter les bienfaits acquis suivant des aspects physiques, mentaux, ainsi que sociaux.

Analyse à l'aide de « catégories conceptualisantes » (Ibid., p. 233)

D'après Paillé & Mucchielli, une catégorie désigne directement un phénomène « *perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* » (Ibid.). Le travail d'analyse à l'aide de catégories s'applique donc à « *une intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tenant d'accéder directement au sens, et l'utilisation, à cette fin, d'annotations traduisant la compréhension à laquelle arrive l'analyste* » (Ibid., p. 234).

Par exemple, dans les objectifs de notre recherche, nous voulions répondre à la question sur les objectifs éducatifs que la formation du Tai Ji Quan cherche à atteindre. Pour répondre à cette question, nous intégrions la catégorie « Analyse des besoins dans la formation du Tai Ji Quan ». A la différence du « thème » qui est venu du verbatim des interviewés, cette catégorie se lie directement avec son concept et une activité d'interprétation. C'est la raison pour laquelle nous devons articuler la théorie sur la méthode d'analyse des besoins avec les discours réels. Ici, le « besoin » représente davantage un concept qu'une simple expression. En accord avec la notion d'« *un décalage entre une situation réelle et une situation idéale* » (Ketele, Chastrette, Cros, & Mettelin, 2007), nous le divisons en deux sous-catégories : les ressentis sur la situation réelle des étudiants interviewés et les intérêts des interviewés pour la formation du Tai Ji Quan. Ce qui permettrait ainsi d'analyser les besoins à partir d'une étude de l'écart. C'est pour cette raison que la catégorie se présente bien au-delà de la simple dénomination du thème, et au contraire comme « *l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression* » (Paillé & Mucchielli, 2011, p. 233).

En plus, nous intégrions deux autres catégories avec : le programme et les enjeux de la formation, puis les bienfaits acquis lors de la formation. Le choix de ces catégories est étroitement lié avec le concept de construction du curriculum de Ralph W. Tyler (1950); à partir duquel nous voudrions exploiter les réponses sur en quoi les expériences de la pratique du Tai Ji Quan peuvent être organisées en vue d'un enseignement efficace, et comment l'efficacité de ces expériences peut être évaluée.

En bref, l'analyse par entretiens, l'analyse thématique et l'analyse à l'aide de catégories se combinent dans notre travail de recherche, ou technique d'analyse, en fonction des objectifs de recherche et du corpus des interviewés. Pour faciliter la lecture, nous avons résumé le plan d'analyse dans le tableau suivant :

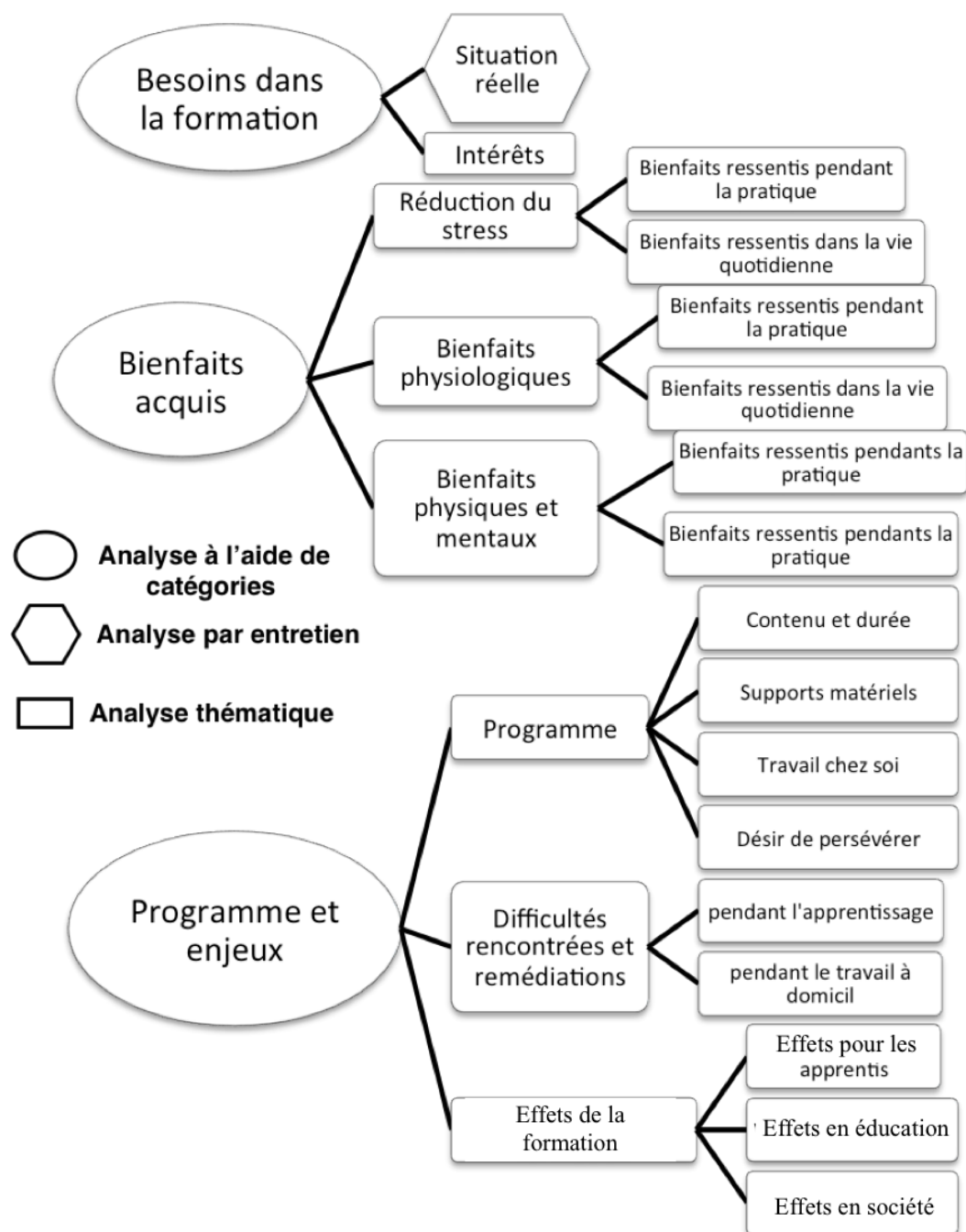


Tableau 12. Analyse des entretiens

Source : Schéma fait par nous.

III.3.1.3. Méthode de l'analyse des besoins

Avant de mettre en place une formation, il faut d'abord établir les priorités et produire des objectifs de formation pertinents. Pour cela, l'analyse des besoins est « *une démarche d'évaluation, essentielle pour tout système engagé dans un projet de formation* » (Roegiers, Woutters, & Gerard, 1992).

Selon Xavier Roegiers, l'analyse des besoins a deux fonctions principales : réguler et prévoir. En ce qui concerne la première fonction, il s'agit de recueillir les informations nécessaires au cours de l'analyse pour déterminer ce qui est mieux en vue d'arriver à ses fins. Cet objectif nous permet de réguler le processus dans lequel notre travail est engagé, et de « *garantir qu'on ne se trompe pas de formation, et plus largement de type d'action* » (Ibid.). Concernant la deuxième fonction, il s'agit d'estimer « *une prévision de l'évolution du système en fonction des résultats attendus de la formation* » (Ibid.).

Nous retrouvons souvent des connotations très variées attribuées au concept de besoin selon les sujets traités et les circonstances qui l'entourent.

Il est associé au corporel, au spirituel, au physique, au psychologique, au matériel, au monétaire, à l'artificiel, etc. De plus, on le lie facilement aux concepts d'instinct, d'apprentissage, de motivation, de vitalité, de sécurité, de rendement, de statut, d'affiliation, de valeur et on l'utilise indifféremment pour rendre compte des notions de désir, de tendance, d'aspiration, d'intérêt, de mobile, de préférence, de manque et d'insuffisance (Lapointe, 1983).

Dans notre travail, nous envisageons le concept de besoin dans le sens d'une insuffisance ou d'un manque. Cette notion a été proposée par Kaufman, qui l'a présentée dans un modèle « d'analyse d'écart »²⁴ dans lequel il définit le besoin comme étant « *l'écart mesurable entre ce qui est et ce qui devrait être* » (Kaufman, 1972, p. 5). En suivant cette conception, Jean-Marie De Ketele a défini le besoin comme « *un décalage entre une situation réelle et une situation idéale* » (Roegiers et al., 1992, p. 34). Ensuite, Bourgeois (1991) a développé ses propres principes théoriques, et perçoit le besoin comme une construction mentale articulée autour de trois pôles distincts mais étroitement liés : le pôle de la représentation de la situation actuelle, le pôle de la représentation de la situation attendue, et le pôle de la représentation des perspectives d'action.

²⁴ L'expression anglaise utilisée par Kaufman est «Discrepancy analysis ».



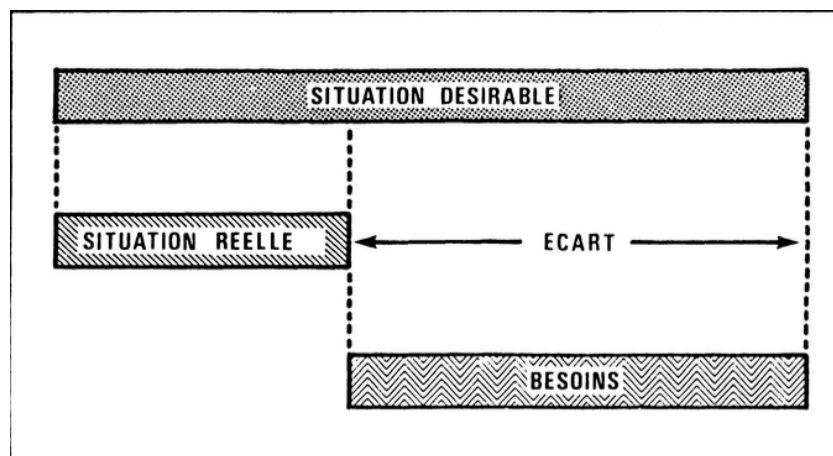


Tableau 13. Le concept de besoin chez Lapointe

Source : Jacques Lapointe, « L'analyse des besoins d'apprentissage », Revue des sciences de l'éducation, 1983, vol.9, n°2, p.252.

En suivant cette conception, nous essayerons dans un premier temps de recueillir les témoignages de nos interviewés et des informations concernant leurs attentes subjectives et la situation réelle qu'ils connaissent. C'est par un travail de « décodage » de leur discours que nous essayons de déterminer leurs attentes et leur situation réelle. Par la suite, il faudra comparer les deux catégories d'information puis déterminer s'il y a écart. S'il y a écart, un besoin existe. La figure ci-dessous présente les principales étapes utilisées dans notre analyse de besoins :

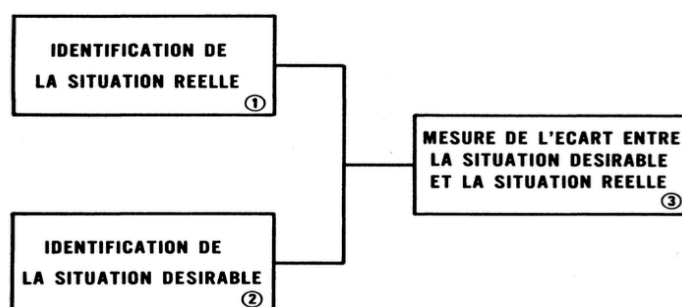


Tableau 14. Analyse de besoins : modèle général chez Lapointe

Source : (Jacques Lapointe, 1983, p.254.)

Au travers de cette démarche, nous voulons enfin rechercher les solutions les plus appropriées par rapport à la situation constatée. Les résultats de notre analyse devraient mettre en lumière le choix du type d'action qui serait le plus pertinent pour réduire l'écart existant.

III.3.2. Résultats de la recherche qualitative

III.3.2.1. Analyse des besoins dans la formation du Tai Ji Quan

III.3.2.1.1. Ressenti de la situation réelle des étudiants interviewés

A propos du ressenti de la situation réelle, nous faisons une analyse par entretiens, avec une focalisation sur chaque interviewé à travers des aspects différents : son environnement, son état mental, son état physique, son niveau de stress, et ses moyens de gérer le stress avant de participer à notre stage.

Abella, étudiante brésilienne en formation de construction, s'intéresse beaucoup aux arts martiaux depuis son enfance. Elle a pratiqué le Karaté et le Jujitsu²⁵ à l'université et possède un bon niveau dans chacune de ces disciplines. Bien évidemment, du point de vue du développement physique, elle a une bonne forme physique.

Cependant, en écoutant ses paroles, nous découvrons qu'elle a vécu dans un environnement stressant lors de sa pratique des arts martiaux. Elle précise : « *Dans les autres arts martiaux, il y a beaucoup de pression, de compétition... On se prépare pour la compétition, donc, il y a beaucoup de pression.* » (A8)

Du côté mental, elle n'exprime pas directement sur son stress. Cependant, à travers sa réponse sur les bienfaits du Tai Ji, nous découvrons qu'elle a connu un problème de « trop plein de pensées » dont elle n'arrive pas à se sortir. Elle dit : « *Moi, dans la journée, j'ai plein de choses à faire, à penser : des responsabilités, des gens qui passent dans la vie quotidienne...* » (A10)

Selon son propos, elle dit qu'elle a déjà pratiqué des exercices de relaxation et de respiration, elle explique : « *J'ai déjà fait des exercices de relaxation et de respiration, mais c'était la position allongée.* » (A18) Nous considérons que cela peut consister en des moyens pour l'aider à réduire son stress avant de participer à notre stage.

Bruno est un étudiant français en formation de biologie en deuxième année de licence. Parmi les six interviewés, il est le seul qui ne connaît pas de sentiment de stress. Nous estimons que son caractère joue un rôle important car il « *prend la vie comme elle vient* » et ne se soucie pas de beaucoup de choses dans la vie. Il est « *tout le temps détendu.* »

²⁵ Jujitsu, traduit littéralement comme « art de la souplesse », regroupe des techniques de combat qui furent développées par les samouraïs durant l'époque d'Edo.



Voici, sa réponse sur ce sujet :

Interviewer : On parle souvent d'une réduction du stress, mais vous sentez-vous plus ou moins stressé dans la vie ?

Bruno : Non, je ne suis pas stressé. Je fais beaucoup pour me déstresser, en fait. Je prends la vie comme elle vient. Oh la la... Les examens...Ouf... En plus, je fais du Tai Ji, donc, encore moins. Je suis tout le temps détendu. (B6)

A travers les séances du stage et l'entretien, nous observons que Bruno aime bien pratiquer les arts martiaux, mais il les pratique pour le plaisir et il n'attend pas d'obtenir des résultats. Comme il l'exprime lors de son entretien : « *J'ai essayé un peu de tout. Dès que j'ai l'occasion d'essayer quelque chose, je le fais.* » (B4)

Nous pensons que la simplicité est un des grands atouts pour Bruno, parce que « *quand la vie est simple, les simulacres disparaissent ; notre nature essentielle brille au travers* » (Dyer & Hallé, 2009, p. 253). Cette simplicité lui amène non seulement un esprit ouvert, mais aussi la concentration et la persistance lors sa pratique du Tai Ji Quan. Il précise que : « *Je fais les mouvements du Tai Ji... Et à la fin, je fais l'arbre. J'ai essayé de rester le plus longtemps possible. J'ai regardé le temps, et j'ai essayé de repousser un peu mes limites.* » et « *J'arrive à bien faire les mouvements. Je me concentre, je me force à bien faire le mouvement. Du coup, je ne fais que ça et je ne pense à rien du tout.* » (B14)

Camille est une étudiante de l'Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Limoges (ENSIL) en deuxième année. Au moment où elle est venue au stage du Tai Ji, elle était très stressée. Elle dit : « *comme en ce moment, je sens que j'étais très stressée...* » (C2)

Nous supposons que les examens et le rythme de vie étaient les causes de son stress, mais sa réponse fut une surprise. Elle explique que : « *la pression de la vie n'est pas insupportable* » (C8), en ajoutant « *Les examens me stressent moins.* » (C10) En revanche, elle estime qu'il lui manquait déjà quelque chose avant qu'elle ne se sente stressée. Mais, elle ne cherchait pas à résoudre ceci par le biais du Tai Ji. La raison qu'elle donne nous laisse en suspens : que lui manquait-il dans sa vie ? Si le stress n'est pas procuré par la pression de la vie, alors qu'est-ce qui a bien pu le causer ?

Nous lui alors posons la question suivante : « *quels facteurs vous rendent stressée ?* ». C'est là que nous obtenons une réponse plus concrète. Pour elle, le stress ne vient pas des examens, du rythme de vie et de toutes les causes de l'extérieur, mais il est produit par sa propre pensée,

comme elle le dit: « *c'est plutôt la pression que je me mets toute seule par rapport aux autres.* » (C10)

Ensuite, elle explique plus précisément que :

Par exemple, quand on travaille en groupe, je ne veux pas décevoir les autres. Je me mets toute seule une pression pour faire les choses mieux. C'est surtout ça, je pense. Les examens me stressent moins. C'est plutôt le regard et l'image des autres par rapport à moi. Et moi, je ne veux pas décevoir les autres, et du coup, ça me stresse.
(C10)

Au travers de sa réponse sur les bienfaits du Tai Ji Quan, nous constatons qu'elle « *avait toujours plein d'émotions, plein de choses* » (C20) qui lui passaient par la tête.

De plus, elle énonce : « *[...] avant de faire du Tai Ji, dès fois, j'étais énervée, ou j'avais du mal à m'endormir.* » (C28)

D'ailleurs, elle déclare manquer de pratique physique, comme elle le dit : « *on manque de pratique physique. Pour nos études, on travaille beaucoup avec notre cerveau.* » (C16) Elle dit aussi qu'elle a une faiblesse des genoux, et elle a eu une tendinite il y a plusieurs années.
(C64)

En répondant à la question « avant de participer à notre stage, aviez-vous des moyens pour vous détendre ? », elle répond sans réfléchir que « non. » (C11, 12)

David est un doctorant en formation de droit. Il rédige sa thèse et, en même temps, travaille dans une entreprise en tant que conseiller juridique. Il ressentait beaucoup de stress avant de participer au stage. Il explique : « *j'avais beaucoup de stress dans le travail.* » (D2)

De plus, il n'arrive pas à calmer son esprit, comme il le dit : « *j'ai une tendance à penser beaucoup, à penser plusieurs choses en même temps.* » (D57)

A la différence de Camille, la cause principale du stress chez David vient d'un environnement stressant.

Tout d'abord, son rythme de vie est très intense :

J'allais très souvent à Paris, et me levais à 4 heures du matin, rentrais à 22 heures, et le lendemain, je devais aller au travail... Et, le premier mois, je ne faisais que ça. En fait, que travailler tout le temps, tout le temps. (D6)

D'autre part, l'environnement autour de lui n'est pas agréable. Il y a beaucoup de bruit, de désordre qui contribuent à le rendre stressé. Ainsi qu'il l'explique lors de l'entretien : *« il y a beaucoup de bruit au travail. Beaucoup de gens qui téléphonent, qui parlent fort. Donc, c'est difficile de se concentrer. »* (D6) Il ajoute que :

[...] il y avait aussi les collègues. Vous savez, on est dans un bureau à peu près grand comme ça (montrant que c'était comme la salle de l'entretien, donc pas très grand). On est trois ! Une de mes collègues qui est toujours au téléphone avec plein de gens ; une autre qui est toujours au téléphone aussi, et qui parle fort. Donc, tout ça, c'est dans une pièce fermée comme ça !

Et de plus, il faut que je lise plusieurs centaines de pages, et voilà, j'ai du mal à me concentrer, et du coup, je travaille moins vite, donc, j'ai l'impression que je n'avance pas, et que ce que je fais est inutile. (D6)

Troisièmement, les relations professionnelles avec ses clients n'interviennent pas dans un contexte favorable à la bonne entente lors de son travail. En fait, il est conseiller juridique dans une entreprise d'agriculteurs. Il travaille dans l'environnement et est responsable d'expliquer aux agriculteurs de nouvelles règles et de nouvelles lois. Mais, actuellement, il y a beaucoup de normes sur l'environnement qui ne sont pas favorables aux agriculteurs. C'est pourquoi, comme il le dit : *« Chaque fois, quand je leur en parle, je leur amène plutôt des mauvaises nouvelles. Ça veut dire qu'il va y avoir plus de contraintes, faire plus de choses... »* (D14)

De plus, il devait suivre des formations afin d'expliquer aux agriculteurs ce que les règles viennent changer. Il précise sur ce point : *« et puis, il m'arrive de faire des formations aussi »* (D14), *« je devais préparer des choses pour le travail, parler devant plein de gens, leur expliquer plein de choses. Surtout que les gens ne sont jamais contents, mais moi, je dois avoir de la pertinence devant tout le monde. »* (D12)

La mauvaise humeur de ses clients a une grande influence négative sur lui et participe à le rendre très stressé. Il même dit que : *« Ils (ses clients) ne sont jamais contents, jamais ! Ils sont toujours mécontents, parfois en colère. Ce n'est pas marrant, mais, effectivement, il y a ça dans le travail »* (D16), puis ajoute *« J'étais stressé beaucoup avant (quant au fait de parler devant tout le monde). »* (D16)

Concernant la pratique physique, David a bien senti que sa condition physique diminuait. Il dit avoir été « très sportif » (D52) quand il était adolescent. Jusqu'à ses vingt ans, il faisait de

la natation « *deux fois par jour, tous les jours de la semaine.* » (D52) Il ressentait à l'époque que son corps était « très dynamique » (D52), « très énergique » (D52). Mais après, petit à petit, il a fait moins de sport. A peu près jusqu'à 25 ans, il a senti que sa « *constitution physique baissait.* » (D52) Maintenant, il a plus de 30 ans et à cause de ses études et du travail, il fait encore moins de sport. Il annonce aussi son problème du dos à cause du travail : « *...parce que je travaille dans le bureau, j'ai souvent des tensions sur les cervicales et le dos...* » (D32)

De plus, il énonce des conséquences défavorables liées au stress et au travail : « *Des fois, je n'étais pas bien, j'avais des migraines, [...] le tout lié à beaucoup de travail, beaucoup de stress, et beaucoup de pression...* » (D2)

Quand nous lui posons la question suivante : « *avant de connaître le Tai Ji, aviez-vous des moyens pour vous détendre ?* » (D21), il répond sans réfléchir que : « *Non, pas du tout.* » (D24)

Emila est une jeune femme polonaise, doctorante en littérature. Elle fait elle-aussi face à des situations très stressantes : « *par exemple, pour ma cotutelle de thèse, je n'ai pas de bourse, c'est inimaginable.* » (E10)

En effet, elle rédige sa thèse sans bénéficier d'une bourse. D'autant plus qu'une partie de sa thèse devait être réalisée à Montréal. Pour une jeune femme polonaise, elle devait travailler sur sa thèse, en même temps que trouver des petits jobs pour financer sa vie en France ainsi que son voyage et ses séjours à Montréal. Mais c'est surtout quand elle était à Montréal pendant une durée de douze mois qu'elle a rencontré beaucoup de difficultés « *inimaginables* » (E10) : la différence de mode de vie, la pression du travail, les problèmes de financement, le sentiment de solitude, etc. C'est pour cette raison qu'elle a exposé le fait que « *à Montréal, j'ai vécu douze mois avec un niveau de stress élevé.* » (E10)

Cependant, elle pense qu'elle est capable de gérer ces situations stressantes puisqu'elle trouve que sa vie « *n'est pas stressante en général.* » (E10) Cette capacité lui vient de son état d'esprit optimiste. Elle dit pour cela :

Oui, bien sûr, il y a des situations stressantes, mais étant optimiste de nature j'essaie de voir les bons côtés des choses. Lorsqu'il y a un moment malheureux et des difficultés à surmonter, il faut s'arrêter et réfléchir à comment les résoudre. Je ne me laisse pas emporter par les problèmes. Je sais que c'est difficile. Il faut juste savoir réagir pour les résoudre. (E10)



En ce qui concerne les moments très difficiles qu'elle a connu à Montréal, elle confie que :
« *C'était le prix à payer pour réussir et c'est ce que j'ai fait. Maintenant, je peux prendre soin de ma vie pour ne pas rencontrer des situations stressantes telles qu'à Montréal.* » (E10)

Avant de pratiquer le Tai Ji Quan, elle a pratiqué la relaxation avec une infirmière à la maison médicale de l'université, comme elle le dit :

J'ai commencé la relaxation en hiver 2012 ... à la Maison Médicale. C'était juste avant mon premier voyage à Montréal. Cependant, c'est seulement au mois de mars 2012 que je l'ai pratiquée régulièrement. Ensuite, je suis repartie à Montréal en septembre 2012, je suis rentrée à Limoges en septembre 2013. Depuis octobre 2013, je la pratique une fois par semaine. (E14)

Puis, pour répondre à la question « pensez-vous avoir un équilibre entre le travail physique et le travail intellectuel ? » (E21), elle explique que : « *C'est très difficile !* » (E22)

Cependant, elle essaie de « *garder l'équilibre entre le travail pour gagner de l'argent, le travail pour ma thèse, et le travail physique.* » (E22) Elle cite un proverbe « un esprit sain dans un corps sain » (E22) et elle pense que c'est très important pour ceux qui ont un travail intellectuel « *de pouvoir se défouler physiquement.* » (E22)

Concernant son moyen de lutter contre le stress, il se trouve qu'elle a travaillé la relaxation dans la maison médicale de l'université.

Franco est un étudiant argentin en doctorat de sémiotique. Pendant la période où il participait au stage du Tai Ji, il était en train de finir sa thèse et, d'autre part, il travaillait à la radio de l'université. Ces deux travaux lui causaient beaucoup de stress, tel que nous pouvons le voir dans son discours.

Intervieweur : Ressentiez-vous un sentiment de stress ?

Franco : Oui. J'étais stressé. Parce que, d'un côté, j'étais en train de finir ma thèse et, l'autre côté, mon travail à la radio était très difficile. Donc, il y avait le stress d'un côté du travail, et de l'autre côté la dernière ligne droite de la thèse. (F4)

Le stress s'exprime chez lui par l'insomnie, ainsi qu'il le dit lors l'entretien :

Intervieweur : Avez-vous des symptômes liés au stress ?

Franco : J'ai des difficultés à dormir. Et une fois j'ai réussi à dormir, mais j'ai eu des difficultés à me réveiller, c'est à dire à sortir du lit. (F8)

Il rencontre aussi des situations très difficiles. A un moment donné, beaucoup de changements ont émergé tout d'un coup dans sa vie. Il exprime : *« je connaissais un moment très difficile et il y avait plusieurs problèmes convergents dans ma vie : problème de visa, perte de travail, rupture avec ma copine... »* (F20)

Cette situation a fait naître un profond sentiment d'angoisse chez lui, comme il l'exprime en répondant à l'une de nos questions :

Intervieweur : Vos émotions se manifestaient plus fortement à ce moment-là (durant la période difficile précitée) ?

Franco : Oui, c'était des émotions, mais surtout, je dirais que c'était de l'angoisse. C'était un état d'angoisse assez fort, et donc avec la question de savoir comment gérer cette angoisse. (F42)

En ce qui concerne la question : *« pensez-vous avoir une vie équilibrée par rapport au développement physique et au développement mental ? »*, il déclare avoir eu une vie très déséquilibrée durant ses études en France. Il explique que :

Parce que, en Argentine, je faisais beaucoup d'arts martiaux et de méditation. Dès que je suis arrivé ici, c'était plutôt les études. Bon, je pratiquais les arts martiaux aussi, mais au fur à mesure que le temps passait, je commençais à arrêter toutes les autres activités pour me concentrer sur ma thèse. C'est là qu'est apparu une sorte de stress. La thèse est devenue une source de tension. Je n'ai plus de vie affective, plus de vie « vivante » avec des activités physiques, sauf chez moi. Mais, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, je n'avais pas les moyens, l'espace et le temps pour me consacrer à l'aspect physique. Donc, j'avais une vie très déséquilibrée. Tout mon centre de tension était la tête ! (F38)

De plus, il annonce qu'il avait des problèmes des articulations : *« [...] j'avais des problèmes d'articulation. J'avais plus de douleur dans les genoux, surtout de temps en temps quand les genoux étaient froids... »* (F20)

D'ailleurs, il affirme ne disposer d'aucune méthode pour atténuer son stress en France. En Argentine, il était habitué à aller chez un psychologue pour résoudre des difficultés. Mais en France, il n'a pas les moyens de consulter un spécialiste.

Enfin, nous élaborons le tableau ci-dessous pour rassembler toutes les situations réelles de nos interviewés (A : Abella, B : Bruno, C : Camille, D : David, E : Emila, F : Franco) :

Ressenti de la situation réelle					
	Environnement	Etat physique	Etat mental	Moyen pour gérer le stress	Niveau du stress
A	Beaucoup de compétition (A8)	Bon état physique (A2)	Trop de choses à penser (A10) beaucoup de pression (A8)	Exercices de relaxation et de respiration (A18)	Ressent du stress, mais cela reste maîtrisable
B	Pratique des arts martiaux, examens, etc. (A2, A6)	Bon état physique (A2)	« prend la vie comme elle vient » (B6)		Peu de stress (B6)
C	Travail en groupe (C10)	Manque de pratique physique (C16) faiblesse aux genoux (C64)	Se soucie de son « image social » ; plein d'émotions et de choses lui passent par la tête (C10, C20) être énervée, mal à s'endormir (C28)	Aucun moyen (C12)	Stress trop fort (C2)
D	Environnement stressant : rythme de vie intense (D6) ; lieu de travail bruyant (D6, D16) ; relations professionnelles désagréables (D14, D12)	Condition physique en baisse (D52) ; migraines (D2) ; des tensions sur les cervicales et le dos (D32)	Difficultés à se concentrer (D6) ; stress (D2) ; manque d'efficacité (D16) Penser plusieurs choses en même temps (D57)	Aucun moyen (D24)	Stress trop fort (D2)
E	Problème de financement ; travail surchargé, changement d'environnement	Très difficile à maintenir, mais elle s'y efforce. (E22)	Bon état mental (E10)	Relaxation (E14)	Ressent du stress, mais cela reste maîtrisable (E10, E12)

	(E10)				
F	Pression dans le travail (F4), changement de situation (F20) problèmes sentimentaux (F40)	Diminution de la pratique physique (F38), troubles du sommeil (F8) faiblesse des articulations (F20)	Angoisse (F42)	Thérapie psychologique en Argentine, manque de moyens pour continuer en France (F44)	Stress trop fort

Tableau 15. Ressenti de la situation réelle des interviewés

Source : Tableau fait par nous

III.3.2.1.2. Intérêts des interviewés pour la formation du Tai Ji Quan

Dans la première phase de notre travail, nous souhaitons connaître quels intérêts les étudiants portent à la pratique du Tai Ji Quan car, en effet, ces motivations constituent les attentes initiales des étudiants concernant la formation que nous voulons leur proposer.

Le stage d'essai sur le terrain est intitulé « les stages du Tai Ji Quan pour l'équilibre et la réduction du stress ». Nous supposons que la plupart des étudiants participant à ce stage seraient attirés par cet objectif. Cependant, parmi les six interviewés, seulement trois sont motivés par cet aspect du Tai Ji.

Par exemple, Camille dit : « *comme en ce moment je sens que je suis très stressée, je me dis que c'est vraiment l'occasion d'apprendre le Tai Ji.* » (C2) La raison pour laquelle elle y participe est de chercher un moyen de se détendre. Elle dit : « *surtout je trouve que le côté mental est plus important pour moi. De se vider la tête, d'apprendre à se détendre, et de maîtriser ses pensées.* » (C6)

Dans le même cas, David admet : « *[...] j'avais beaucoup de stress dans le travail. Parfois, je n'étais pas bien, j'avais des migraines, par exemple. Le tout lié à beaucoup de stress et beaucoup de pression. Et voilà, je me suis dit que je devais me libérer d'un peu de ce stress* » (D2). De plus, il ajoute : « *en même temps, je me suis dit que ça me ferait du bien si je trouve une activité où je pouvais penser à d'autres choses différentes du travail, et se concentrer justement.* » (D6)

Franco, quant à lui, déclare : *« Je cherchais quelque chose, des activités physiques, qui puissent réduire un peu le stress. »* (F2) S'agissant de la question « avant le stage, saviez-vous que le Tai Ji Quan pouvait apporter un effet positif pour la réduction du stress ? » (F5), il répond : *« En fait, je ne connaissais pas les effets spécifiques sur le psychisme, mais les effets de pratiquer quelque chose disons « interne », je considérais que ça pourrait m'aider à réduire le stress. »* (F6)

Le résultat des entretiens nous révèle également les autres attentes nourries par les étudiants. On retrouve, en la matière, le souhait de découvrir une nouvelle culture. Comme le dit Emila : *« au départ j'ai fait le Tai Ji par curiosité »* (E32), elle explique : *« Ma première idée était de participer à votre projet de recherche pour découvrir quelque chose de nouveau. Je m'intéresse aussi aux arts martiaux. Et cette nouvelle expérience étant gratuite. Auparavant, j'ai travaillé à la radio. C'était une opportunité pour faire une émission sur cet art, dont j'ai tiré un profit professionnel et personnel. »* (E2)

S'agissant de la question « pourquoi avez-vous choisi de faire le Tai Ji Quan ? », Franco précise : *« c'était plutôt de la curiosité. »* (F2)

Camille, qui est d'origine vietnamienne, bénéficie de l'influence culturelle et familiale venant de son grand père et de son entourage. Elle explique : *« Moi, mon grand-père fait du Tai Ji Quan depuis longtemps, et il m'a un peu appris rapidement, et j'ai envie de réapprendre... »* (C2)... *Je l'aime bien (le Tai Ji Quan) parce que c'est aussi une activité [qui s'insère] dans la culture de ma famille. Ma mère avait appris avec mon grand-père pour se détendre. »* (C2)

Elle ajoute : *« Moi, personnellement, je trouve que c'est intéressant parce que j'ai été sensibilisée, plus jeune, à tout ce qui concerne les énergies internes. »* (C81) Elle raconte :

J'avais un petit ami et sa mère faisait du Tai Ji. Et elle aimait bien tout ce qui s'associe à l'énergie, étant donné qu'elle faisait du Tai Ji aussi. Quand on était enfant, ce n'était pas encore une mentalité (rire). Mais du coup, j'étais plus prête à faire du Tai Ji que les autres personnes, je pense. (C81)

En analysant le déroulement des entretiens, il y a un point énoncé par la plupart des interviewés et qui revient. Il s'agit de la recherche d'une pratique qui permet de travailler, non seulement le côté physique, mais aussi le mental et l'esprit. Autrement dit, le fait de découvrir et travailler « l'intérieur de soi », comme le dit Abella : *« je préfère faire du Tai Ji parce que c'est une activité pour non seulement le physique, mais aussi le mental. »* (A2) Elle ajoute : *« ... pour moi, j'aime sa pratique sur l'intérieur de soi. Je fais aussi d'autres arts martiaux,*

mais ce ne sont que des mouvements. Pour moi, le Tai Ji est plus concret. » (A4) Elle insiste sur le fait qu'elle sache bien que « la vraie force vient de l'intérieur de soi. » (A4) Lorsqu'a été posée la question suivante : « pour quelle raison souhaitez-vous travailler sur la connaissance de l'intérieur de soi ? », elle répond : « ça vient naturellement, et aussi un peu de la pression de la vie. » (A6)

Bruno affirme aussi qu'il souhaite travailler davantage « l'énergie interne que la force extérieure. »

David explique que la raison pour laquelle il a choisi le Tai Ji Quan est qu'il aime bien les arts martiaux, « pas les arts martiaux violents », mais « ceux qui lient en même temps le physique et l'esprit. »

Franco ajoute qu'il est dans une période de son développement plutôt spirituel et mental. C'est pour cette raison qu'il explique : « [...] je cherche un sens à ce que j'ai vécu jusqu'à maintenant, et je cherche à récupérer cette dimension spirituelle que j'ai perdu un peu ... » (F38)

En ce qui concerne la question « qu'est-ce que signifie le bien-être ? », les interviewés énoncent leurs propres définitions.

Pour David, le bien-être signifie « se sentir bien. » Comme il l'explique :

Pour moi, en fait, on se sent bien. Je ne sais pas comment l'expliquer... On se sent bien... On se sent bien physiquement dans l'instant. Et on se sent bien par rapport à sa vie, en fait. Par rapport au choix, par rapport aux décisions qu'on doit prendre, et on les prend mieux. Même par rapport aux gens. Comme parfois on ne les connaît pas, du coup, on n'est pas très à l'aise. En fait, on se sent plus sûr de soi. (D59)

Pour Camille, son grand père constitue un bon exemple de personne vivant dans le bien-être. Elle précise : « Mon grand-père, je pense, il s'écoute. Il nous avait dit que son thème est joyeux. Il est toujours de très bonne humeur...il avait toujours une très bonne santé. Je pense que le fait qu'il a pratiqué du Tai Ji pendant longtemps, ça a beaucoup joué. » (C18)

A partir de leurs propositions, nous pouvons les résumer par les aspects suivants :

- Intérêt de réduire le stress
- Intérêt de découvrir une nouvelle culture.
- Intérêt du développement personnel en liant le physique et mentale

III.3.2.1.3. Analyse des besoins par l'étude de l'écart

Les travaux précédents nous permettent d'identifier les situations désirées et les situations réelles des interviewés. Comme nous l'avons indiqué dans *la méthode de l'analyse des besoins* (voir III.3.1.3), la troisième étape portera sur l'analyse de ces deux situations et de l'écart entre elles. Elle nous conduira à examiner attentivement les besoins des étudiants et à choisir un type d'action pour la formation.

Trois des étudiants interrogés (C, D, F) ont souhaité réduire leur stress. Ils ont tous déclaré avoir connu un stress très fort, autant dans leurs études que dans leur vie quotidienne. Concernant les moyens de gérer le stress, ils ont annoncé n'en avoir aucun. Le feedback des interviewés correspond à la situation globale des étudiants en France. Le grand écart entre la situation qu'ils souhaitent et la réalité qu'ils subissent révèle un besoin impératif d'offrir aux étudiants un moyen efficace pour réduire leur stress.

Cependant, la situation souhaitée par les étudiants ne se limite pas à une réduction du stress. Ils ont d'autres attentes, beaucoup plus complexes. Presque tous les interviewés (A, B, C, D, F) ont énoncé clairement qu'ils voulaient chercher une activité qui leur permettrait de faire travailler non seulement le corps, mais aussi le mental et l'esprit. C'est la raison pour laquelle, dans un premier temps, nous analyserons leurs besoins à la fois sur le plan du physique et sur le plan du mental.

Pour ce qui est du physique, trois étudiants (C, D, F) parmi les six interviewés ressentent fortement une baisse de leur condition physique et un manque de pratique physique en relation avec leurs études. Une étudiante (E) trouve que c'est très difficile de maintenir une pratique physique avec toute la charge de travail, même si elle a la volonté d'essayer. Seulement deux interviewés (A, B) estiment se trouver dans un état physique satisfaisant.

À travers leur discours, nous constatons que les étudiants n'ont pas une vie équilibrée entre leurs études et leur pratique de sports. Tel est le cas de Camille, qui travaille beaucoup intellectuellement, mais qui manque d'activité physique (C16). David déclare qu'il était très sportif avant son entrée à l'université ; désormais, il sent que sa condition physique baisse (D52). Emila annonce qu'elle essaie de maintenir cet équilibre, mais très difficilement, entre les études, le travail, et les tâches de la vie quotidienne (E22). De plus, même si certains étudiants pratiquaient des activités sportives, ils ont eu du mal à les continuer à cause des mauvaises conditions pour les exercer ou par manque d'intérêt. Tel est le cas de Franco, qui pratiquait un art martial depuis longtemps, mais qui n'a pas pu le continuer parce qu'il

n'arrivait à trouver ni l'espace ni le temps pour le pratiquer chez lui (F11). Emila, quant à elle, avait l'occasion de mener une activité sportive, mais comme elle ne l'intéressait pas, elle l'a interrompue (E6).

D'autre part, au niveau du mental, seulement deux interviewés (B, E) parmi les six estiment qu'ils présentent un bon état mental. Pour les autres, nous constatons des problèmes, tels que la pression dans la vie (A8), le souci de l'« image de soi sociale » (C10), l'envahissement de l'esprit par des émotions diverses (C20), le trop-plein de pensées (A10), la mauvaise humeur (C28), les difficultés à se concentrer (D6), le manque d'efficacité dans le travail (D16) ou encore le sentiment d'angoisse (F42).

De plus, nous observons que, avant de participer au stage de Tai Ji Quan, les interviewés ont rencontré des difficultés à trouver une activité qui puisse faire travailler le physique et le mental en même temps.

Par exemple, Abella est sportive et pratique plusieurs arts martiaux depuis son enfance, mais elle trouve que « *ce ne sont que des mouvements* » (A4), et elle veut travailler également le côté mental et découvrir « l'intérieur de soi ». Bruno pratique aussi d'autres arts martiaux et précise que ces activités font davantage travailler « l'externe », « *la force, l'endurance, l'insistance...* » (B10), que « l'interne », à savoir le mental, la respiration... David fait de la natation depuis son enfance. Cependant, il regrette le fait qu'il ne puisse pas rester concentré lorsqu'il nage : « *... Parce qu'il y a plein d'activités... Par exemple, je fais de la natation aussi, mais quand je nage, je pense à plein de choses.* » (D6) Ce qui l'intéresse est de trouver une activité physique qui lui permettrait de se concentrer sur les mouvements, et de ne penser à rien d'autre.

En outre, certains interviewés ont expérimenté le travail du mental, par le biais de la méditation, des exercices de relaxation dans le cadre de la psychologie... Abella et Emila pratiquent des exercices de relaxation, et cela les aide à vraiment se détendre, mais il s'agit d'une position allongée, et il n'y a aucun mouvement physique. Franco, lui, faisait de la méditation, mais il n'arrivait pas à se concentrer : « *Lorsque je fais de la méditation, ma pensée ne cesse pas de s'échapper, surtout quand je suis stressé... ma pensée part très facilement tout de suite et n'importe où.* » (F30) C'est pour cela qu'il souhaite trouver une activité physique lui permettant de gérer son problème mental.

Des interviews révèlent également des signes de mal-être liés à des problèmes physiques et mentaux, tels que la faiblesse des articulations (C64), des tensions sur les cervicales et le dos



(D32), la migraine (D), des troubles du sommeil (C, F)... Ces constats nous font rappeler le résultat de la 9^{ème} enquête nationale en 2015 publié par le réseau emeVia. Il indique que le stress, le mauvais sommeil et l'alimentation déséquilibrée sont les nouveaux maux des étudiants. L'étude montre que 20 % des étudiants dorment mal. En regardant ce chiffre, nous ne sommes plus étonnée que deux interviewés sur six annoncent qu'ils souffrent de troubles du sommeil (C, F). De plus, l'emeVia insiste sur l'importance d'améliorer le sommeil des étudiants :

[...] le sommeil semble être le point clé sur lequel il est nécessaire de mettre un fort accent dans les politiques de prévention à destination des jeunes. Il impacte négativement de nombreux aspects de la vie des jeunes à savoir : leur santé physique, leur santé mentale et a fortiori la réussite dans leurs études. Il est indispensable de continuer à promouvoir les actions de prévention autour du sommeil et des composantes du bien-être des étudiants (emeVia, 2015c).

Par les résultats des analyses, nous décelons qu'il s'agit de développer une activité qui permettrait d'améliorer non seulement la condition physique des étudiants, mais aussi leur état mental. Les conditions de la pratique devraient être simples et accessibles. Cette activité devrait suffisamment susciter l'intérêt des étudiants pour qu'ils aient envie de la continuer. De plus, cette activité devrait aider les étudiants à réduire les signes de mal-être.

Lors de nos entretiens, certains interviewés décrivent l'état qu'ils désirent atteindre : conscience en soi, « être joyeux », et « être de bonne humeur » (C) ; « se sentir bien physiquement, mentalement », « se sentir bien dans sa vie et avec les gens », et « se sentir plus sûr de soi » (D). Leurs propos correspondent à la définition de la santé donnée par l'OMS : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. »²⁶ En nous référant à cette définition, nous analyserons les besoins sous un autre aspect : le bien-être social des interviewés.

Concernant l'environnement social, les interviewés éprouvent une pression qui naît de plusieurs facteurs : le travail en groupe, l'esprit de compétition, le rythme de vie intense, le lieu de travail bruyant, les relations professionnelles désagréables, les problèmes de financement, la surcharge de travail, le changement d'environnement et de situation, et les

²⁶ Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, adoptée par la Conférence internationale de la Santé, tenue à New York du 19 juin au 22 juillet 1946, signée par les représentants de 61 Etats le 22 juillet 1946 et son entrée en vigueur le 7 avril 1948.

problèmes sentimentaux. De surcroît, certains interviewés annoncent qu'ils perdent leur efficacité dans la vie et dans leur travail (A, D).

Nos constats lors des entretiens correspondent également aux recherches documentaires effectuées dans la première partie de nos travaux. La vie des étudiants est loin d'être insouciante. Ils sont confrontés à de nombreuses difficultés et épreuves venant de l'environnement extérieur, qui aggravent leur mal-être physique et mental. En comparaison avec le désir de « *se sentir bien dans sa vie, avec les gens ; et de se sentir plus sûr de soi* », la réalité pour beaucoup d'étudiants décrit une situation totalement inverse. Selon un rapport de l'enquête conduite par la mutuelle SMEREP en 2013, 76 % des étudiants ont confié avoir été stressés, avoir perdu confiance en eux et avoir été déprimés quinze jours consécutifs durant l'année. L'enquête emeVia en 2015 dévoile que 8,5 % des étudiants ont eu des pensées suicidaires au cours de l'année, et que 14,6 % des étudiants ne croient pas en l'avenir.

Le grand écart entre la situation réelle et la situation désirable nous alerte sur le fait que les étudiants n'ont pas seulement besoin d'une activité qui les aide à se détendre, mais aussi de renforcer leur capacité à faire face aux difficultés et aux changements dans la vie.

En résumant les résultats de nos analyses, nous considérons les besoins des étudiants selon les trois aspects ci-dessous :

Aspects	Besoins
niveau de stress	acquisition d'un moyen efficace pour réduire leur stress.
état du bien-être physique et mental	pratiquer une activité qui puisse réduire le mal-être, améliorer les conditions physiques et les états mentaux ; développer l'intérêt et la facilité de pratiquer.
état du bien-être social	renforcer leur capacité à faire face aux difficultés et aux changements dans la vie. transmettre un bon état du bien-être dans la vie quotidienne.

Tableau 16. Analyse des besoins des étudiants

Source : Tableau fait par nous.

III.3.2.2. Evaluation des bienfaits apportés lors de la formation

III.3.2.2.1. Bienfaits sur la réduction du stress

III.3.2.2.1.1. Bienfaits ressentis pendant la pratique du Tai Ji Quan

Notre question au départ portait sur l'intégration d'une pratique favorisant la réduction du stress chez les étudiants. Pour cette raison, nous analyserons dans un premier temps les bienfaits ressentis de ce point de vue.

D'après les données recueillies lors de nos entretiens et grâce à nos observations, nous constatons que les interviewés bénéficient d'une réduction du stress immédiate lors leur pratique du Tai Ji Quan.

Parmi les six interviews, Camille, David et Franco présentaient un niveau de stress élevé avant de participer à nos stages et ne disposaient d'aucun moyen pour le surmonter. Cependant, ils affirment désormais tous que la pratique du Tai Ji Quan les aide à bien se

détendre. Comme Camille l'affirme : « *je trouve que ça (la pratique du Tai Ji) m'aide beaucoup à me détendre* » (C2), « *en faisant du Tai Ji, on s'essaye à un état calme...* » (C16), « *effectivement, ça (le Tai Ji Quan) m'aide vraiment à me détendre.* » (C24)

S'agissant de la question suivante : « avez-vous réussi à réduire votre stress pendant et après ce stage ? », David répond sans hésitation « oui ! » (D10). Et il explique ensuite :

J'ai senti une réduction du stress pendant le stage. J'ai essayé de pratiquer tous les jours pour voir ce que cela faisait. Je trouvais que c'était bénéfique ! Et, effectivement, je suis arrivé à prendre plus de distance par rapport au stress qu'on m'imposait, et j'ai vraiment pu ressentir des différences avant le stage et après. C'est vraiment impressionnant ! (D10)

Franco était habitué à une thérapie psychologique pour gérer son stress et son angoisse quand il était dans son pays. Cependant, il n'a plus les moyens de consulter des spécialistes lors ses séjours en France. On note que lui aussi exprime le fait que la pratique du Tai Ji Quan l'aide à mieux gérer son stress et son angoisse : « *Mais grâce au Tai Ji Quan, je peux mieux gérer cette angoisse même quand je suis en France* » (F44) ; « *J'arrive à garder un certain équilibre, à gérer le stress.* » (F20)

D'ailleurs, même si les autres interviewés ne présentent, pour leur part, pas un stress très fort, ils admettent aussi ressentir les bienfaits nés du fait de « se détendre » lors la pratique du Tai Ji Quan.

Par exemple, Abella déclare que :

Pendant les cours du Tai Ji, on dirait qu'il y a comme une atmosphère qui m'englobe... Je ne sais pas comment expliquer ça... C'est comme s'il y avait une atmosphère de détente (dans les cours du Tai Ji). On sent comme s'il y avait un nuage qui englobe tous les étudiants, avec la musique, et tout le reste. (A8)

Bruno annonce ne pas présenter de stress, mais il relève une différence entre la pratique du Tai Ji Quan et les autres arts martiaux qu'il a pu pratiquer. Il s'explique de la manière suivante :

Justement, ça (le Tai Ji Quan) me fait une pause. Avec les autres arts martiaux... C'est intense quelques fois. Après une projection, on se retrouve à être plaqué au sol. On travaille à fond. Mais pendant la pratique du Tai Ji Quan, on arrive à se détendre plus, on récupère, en fait. C'est bien ! (B12)



Emila constate aussi : « *je me sens plus détendue et plus à l'aise après les cours* » (E32) ; « *elle (la pratique du Tai Ji Quan) contribue à la diminution du stress.* » (E30)

Parmi les différents exercices proposés pendant le stage, les interviewés estiment se détendre le plus lors de « la posture de l'arbre ». A titre d'exemple, Abella précise :

Quand vous avez expliqué que les pieds prennent racines tel un arbre, c'était comme si votre voix guidait mes pieds pour les y aider. Je sentais même des sensations à cet endroit (le bout des pieds), semblables à une relaxation, notamment. (A22)

Camille observe : « *C'est pour ça que j'aime bien faire l'arbre, parce que c'est un moment où je peux me détendre vraiment ...* » (C48) Elle ajoute aussi : « *Du coup, j'aime bien faire l'arbre (la posture de l'arbre), parce que ça m'oblige à vraiment chasser des images, et finalement à ne pas s'y accrocher. Et ça m'aide beaucoup à me détendre.* » (C93) Or, Camille expliquait qu'elle avait toujours plein de choses en tête avant de participer au stage.

III.3.2.2.1.2. Bienfaits ressentis au quotidien

A la suite de nos entretiens, nous notons que la pratique du Tai Ji Quan permet aux pratiquants de se détendre et de diminuer leur stress pendant la pratique. Cependant, les difficultés dans la vie et les situations stressantes demeurent. En dehors de la pratique et en retournant à la vie quotidienne, est-ce que ces bienfaits se prolongent dans leur vie sociale ? Pour répondre cette question, nous analyserons également les bienfaits ressentis par les interviewés dans leur vie quotidienne.

En matière de réduction du stress, certains interviewés expliquent qu'ils ressentent moins de stress dans leur vie. De plus, on note que le stage du Tai Ji les aide à garder une bonne humeur et à avoir « plus d'énergie » pour faire face à des situations stressantes.

Par exemple, Camille observe : « *Je me rends compte que j'arrive par moment, dans la journée, à ne plus ressentir de stress.* » (C20) A la question : « La pratique du Tai Ji Quan peut-elle vous aider à vous calmer quand vous êtes stressé, ou à moins stresser dans la vie quotidienne ? », elle répond :

Pour moi, je pense que c'est plutôt que je stresse moins. Globalement, je pense que quand je pratique régulièrement, je suis moins stressée. Je n'ai plus des périodes, avant un événement, tel que des examens, avec le cœur qui bat super vite, et la sensation d'avoir chaud. Du coup, c'est beaucoup plus stable sur ce point, en fait. Je

sens que mon stress a diminué. Je ne connais plus de périodes avec une forte excitation comme avant. (C26)

David avance le même bienfait quant au fait de prendre de la distance avec le stress ressenti dans sa vie, et surtout dans son travail. Il explique :

Je stresse moins. Avant, je devais préparer des choses pour le travail, parler devant plein de gens, leur expliquer plein de choses. Surtout que les gens ne sont jamais contents. Mais moi, je dois garder patience avec tout le monde.

Avant, j'étais stressé, beaucoup avant et un petit peu pendant le travail. Maintenant, je ne stresse presque pas avant, et encore moins pendant. Oui ! J'ai pris de la distance avec le stress, et je suis moins stressé. (D12)

De plus, David sent que son humeur s'est beaucoup améliorée grâce à cette pratique, comme il l'affirme : « *Après le Tai Ji, ça (mon humeur) s'améliore beaucoup, effectivement. Avant que je fasse du Tai Ji, j'étais assez calme, mais, régulièrement, j'étais un peu agressif. Je m'énervais facilement et rapidement. Avec le Tai Ji, je m'énerve moins souvent, et moins rapidement. » (D38)*

Franco ressentait du stress et une très forte angoisse à cause de nombreux changements et difficultés dans sa vie. Cependant, il trouve que la pratique du Tai Ji lui offre « une source d'énergie » pour l'aider « à traverser les moments difficiles » :

J'arrive à garder un certain équilibre, à gérer le stress. Je pense que le Tai Ji m'a bien aidé à traverser les moments difficiles. J'avais un moment très difficile, et il y avait plusieurs problèmes convergents dans ma vie : problème de visa, perte de travail, rupture avec ma copine... Le Tai Ji, pour moi, c'était une source d'énergie pour gérer toutes ces situations stressantes. (F20)

Emila était elle-aussi confrontée à des situations stressantes, mais elle explique qu'elle ressent moins de stress grâce à sa pratique de la relaxation et du Tai Ji. Elle précise : « *Dans mon cas, peut-être qu'une personne extérieure pourrait me dire que je suis confrontée à des situations stressantes. Mais grâce la pratique de la relaxation et du Tai Ji avec vous, je ressens moins le stress. » (E12)*

De plus, nous avons pu constater que la pratique du Tai Ji Quan aide à améliorer le sommeil. Ainsi que Camille le souligne : « *Je pratiquais souvent avant de me coucher, et j'étais super détendue après. C'est très agréable. » (C24)* Elle ajoute ensuite : « *J'apprécie vraiment le*

moment où je fais du Tai Ji. Systématiquement, ça me détend. C'est vraiment agréable après la pratique. Je me relaxe et j'ai envie de me coucher. » (C28)

David confirme ce bienfait en précisant : « *Je fais du Tai Ji justement avant de me coucher, et du coup ça me met dans un état calme pour que je m'endorme rapidement. » (D32)*

III.3.2.2.2. Bienfaits physiologiques

III.3.2.2.2.1. Bienfaits ressentis pendant la pratique du Tai Ji Quan

A la suite de nos entretiens et de nos observations, nous constatons que la pratique du Tai Ji Quan améliore la condition physique des pratiquants.

David était très sportif, mais il a de moins en moins fait de sport durant ses années universitaires et ressent une perte dynamique et énergétique au niveau du corps. Cependant, il précise avoir retrouvé des bienfaits physiques en faisant du Tai Ji : « *avec le Tai Ji, effectivement, j'ai ressenti des bienfaits physiques, ou comme un entretien physique. » (D52)*

En rigolant, il explique que la pratique du Tai Ji n'est pas du tout « une gym pour les mamies » comme beaucoup de gens le pensent, mais que « *c'est une véritable activité sportive !* » :

Pour moi, c'est une véritable activité sportive ! C'est vrai, il y a des gens qui disent que le Tai Ji est une gym pour les mamies, mais je ne crois pas ! (Il rit) Même ma grande mère a fait du Tai Ji, et elle n'aime pas. (Nous rions beaucoup tous les deux). Elle n'aime pas parce qu'elle dit que c'est trop lent, trop mou. Je lui ai dit « plie tes jambes ! » Je pense que c'est parce qu'elle n'a pas bien fait. C'est pour cela qu'elle ne ressentait rien.

J'ai senti les bienfaits physiques dès la fin du premier cours. Je me disais, comme je faisais du sport, que physiquement, bon, ça va, quoi, je me débrouille bien. Mais à la fin du premier cours, j'ai senti que, au niveau de mes jambes, ça me brûlait. Les muscles de mes jambes me chauffaient ! Je me suis dit que ça travaillait quoi !

Et on sent effectivement, petit à petit, les bienfaits physiques. En fait, on ne s'en rend pas tellement compte... Après la première séance de cours, oui. Mais ensuite, on ne se rend pas trop compte que physiquement on travaille. Mais, en réalité, ça se ressent !

Enfin, moi, je ressens qu'effectivement j'ai une activité quand je fais ça ! Quand je fais du Tai Ji tout le temps, tous les jours, comme en ce moment, je sens la différence avec



l'été où je n'en fais pas. L'été, je me suis senti plus mou, plus... Mais là, je me sens, voilà, plus fort physiquement.

C'est vraiment impressionnant. (D52)

Emila avance la même idée : « *Physiquement je me sens fatiguée... Après les cours, la fatigue se porte sur les jambes, les cuisses, et les hanches. Pour moi, plus particulièrement sur les hanches. Oui, ça, j'en suis sûr ! Les pieds aussi...* » (E28)

Franco confirme ces bienfaits physiques en précisant que la pratique du Tai Ji renforce bien sur les jambes : « *Du point de vue physique, je sens qu'il y a plus de résistance sur les jambes, parce que le Tai Ji travaille beaucoup sur celles-ci.* » (F20) A la question : « avez-vous senti un changement physique depuis que vous pratiquez le Tai Ji ? », il répond :

Oui, au niveau des jambes ! Je sens que mes jambes se sont bien renforcées. Dans cette pratique, on reste beaucoup dans une position basse. C'est en cela que ça renforce beaucoup les jambes. J'ai plus de résistance maintenant ! Dans les autres arts martiaux, on a des positions basses, mais on ne reste pas longtemps, parce que ce n'est pas le même rythme, c'est plus rapide.

Voilà. En fait, le Tai Ji Quan semble être une chose quand on la regarde, mais quand on la pratique, c'est tout à fait une autre chose. C'est-à-dire que quand on en voit, on pense que c'est très facile à faire, parce qu'il n'y a aucune force physique. Mais quand on commence à pratiquer, on constate une réelle exigence sur le côté physique qui n'est pas si évidente à atteindre. (F58)

Au-delà d'une amélioration des conditions physiques en général, nous avons également pu observer des bienfaits sur des zones spécifiques du corps, telles qu'une amélioration de la fonction des articulations, une détente des muscles, et une amélioration de la synchronisation et de la respiration.

Par exemple, concernant l'amélioration de la performance des articulations, Camille dit : « *J'ai une faiblesse au niveau des genoux, en fait. J'ai eu une tendinite il y a plusieurs années. Dès que je suis fatiguée, j'ai mal aux genoux... Les mouvements du Tai Ji nous amènent à travailler en faisant tourner les genoux, du coup, ça me fait du bien.* » (C64)

Franco explique aussi :

J'ai observé une nette amélioration au niveau de mes articulations. Avant, je travaillais le Karaté. Nous avions le coup de poing et le coup de pied frappés avec les

bras et les jambes tendus. Du coup, j'avais des problèmes d'articulations. J'avais plus de douleur dans les genoux. Surtout de temps en temps, quand mes genoux étaient froids, j'arrivais à le sentir. Mais depuis que je fais du Tai Ji, je n'ai plus de problèmes articulaires. (F20)

Concernant les bienfaits sur la détente des muscles, Camille ajoute pour sa part : « *(la pratique de) l'enchaînement me permet de détendre tous mes muscles aussi* » (C24) ; « *je sens plus la détente, le fait que les muscles se détendent...* » (C52). David travaille dans un bureau et il souffre souvent de tensions au niveau des cervicales et du dos. Selon lui, en pratiquant le Tai Ji, il détend progressivement son dos : « *je pense qu'il y a des positions (qui sont importantes pendant la pratique). J'ai essayé de me décontracter et tout* » (D32); « *j'arrive à ressentir que, petit à petit, en fait, je me décontracte dans le dos.* » (D34) Emila confirme : « *Pour faire les mouvements, on doit détendre les muscles des genoux, des bras et des jambes. Après vingt minutes de ces mouvements, on se sent plus à l'aise, plus décontractée.* » (E30)

D'ailleurs, Bruno relève les bienfaits qu'il a acquis en termes de respiration et de synchronisation. Il trouve que la pratique du Tai Ji l'aide à améliorer les points pour lesquels il est moins bon et à compléter ses compétences dans le domaine des arts martiaux, ainsi qu'il l'exprime :

Du coup, ça (le Tai Ji Quan) m'a fait travailler la respiration et la synchronisation. Quand je pratique d'autres arts martiaux, j'ai quelques fois des problèmes de synchronisation. Ça me force à bien travailler et ça m'aide aussi dans les autres arts martiaux à bien respirer et bien synchroniser. (B2)

Il ajoute aussi : « *Ça complète surtout les arts martiaux, justement, ça m'aide pour les autres arts martiaux. Donc, oui, c'est plutôt bénéfique pour moi. Ça fait une continuité et cela me permet de m'améliorer dans les domaines où je suis un peu moins bon.* » (B8)

III.3.2.2.2. Bienfaits ressentis au quotidien

Au travers de nos analyses évoquées plus haut, nous notons que les interviewés acquièrent des bienfaits physiologiques lors de leur pratique du Tai Ji, tels qu'une amélioration des conditions physiques, de la fonction des articulations, de la respiration, de la synchronisation, ou encore de la détente des muscles et des tendons. De plus, nous constatons que ces bienfaits complètent leur pratique d'autres activités physiques et sportives.

Pour prendre un exemple, Camille ne fait pas souvent de sport habituellement, mais pendant sa période de pratique du Tai Ji, elle a ressenti une grande amélioration de sa condition physique à l'occasion d'une course de relais :

En tout cas, au niveau physique, c'est clair ! (Il s'est nettement amélioré) Parce que... Le weekend dernier en fait, j'ai participé au relais de l'ENSIL. C'était un relais où nous étions par équipe de trois (personnes). Chacun court trois kilomètres trois cents. J'ai pu le faire sans entraînement physique, et je n'avais pas de courbatures après.

Je me suis échauffée en faisant les échauffements du Tai Ji, ensuite je me suis étirée. Le lendemain, j'ai fait l'enchaînement du Tai Ji et, du coup, je n'avais pas du tout de courbatures. Je n'avais pas du tout de douleurs et par conséquent j'étais très contente !

C'est vrai que ça fait plaisir de voir qu'on est quand même en bonne forme physique même si on ne fait pas spécialement de sport... Je ne fais pas trop de sport. A côté sinon, je vais un peu à la piscine ces derniers mois, mais ce n'est pas très régulier. Je ne pense donc pas ce soit à cause de la piscine si tout s'est bien passé quand j'ai couru. (C22)

Bruno pratique d'autres arts martiaux et il explique que les techniques dans la pratique du Tai Ji sont très différentes de celles des arts martiaux qu'il connaît. Il précise en effet :

La différence porte surtout sur les techniques. Dans les autres arts martiaux, on travaille un peu moins sur l'interne, et plus sur l'externe. Et puis, sur la force, l'endurance, l'insistance. Et en combat, il y a des concentrations aussi. C'est différent. Ce n'est pas le même contact quand on est seul à travailler. En Karaté, on a aussi le Kata. On doit répéter comme ça (montre les mouvements de Kata), ce qui se rapproche justement des mouvements que l'on fait en Tai Ji : le premier (enrouler la soie). Mais le Kata, c'est pareil, il n'y a pas de rondeur. C'est droit, et on doit faire une croix comme ça. C'est vraiment droit et on doit garder une position bien droite, bien posée, et descendre au maximum. Donc, ce sont deux rythmes. C'est différent. (B10)

Grâce à ces différences, ils estiment qu'au lieu de sortir, dans le sens de perdre, l'énergie durant la pratique de ces autres arts martiaux, la pratique du Tai Ji lui permet de récupérer cette énergie :

Justement, ça (le Tai Ji Quan) m'offre une pause. Les autres arts martiaux, comme le Karaté, le Ju Ji Tu, sont intenses quelques fois. Après une projection, on se trouve à être plaqué au sol. On travaille à fond. Mais pendant la pratique du Tai Ji Quan, on arrive à se détendre plus. On récupère, en fait. C'est bien ! (B12)

De plus, il explique avoir des problèmes de respiration et de synchronisation lors des autres activités, mais que celle du Tai Ji le « force à bien travailler » sur ces techniques, et cela l'aide « dans les autres arts martiaux à bien respirer et bien se synchroniser » (B2). C'est pour cette raison qu'il considère ce stage comme bénéfique pour lui : « Ça complète justement... Ça m'aide pour les autres arts martiaux. Donc, c'est plutôt bénéfique pour moi. Ça permet une continuité et m'aide à m'améliorer dans les domaines où je suis un peu moins bon ». (B8)

Abella pratique également d'autres arts martiaux. Elle observe qu'au lieu d'alimenter l'esprit de « compétition », le Tai Ji Quan lui permet de « faire pour soi-même » (A8).

S'agissant de sa réponse à la question « quelles activités sportives faites-vous maintenant ? », David parle de la natation. En comparant avec cette activité sportive, il explique que le Tai Ji Quan lui permet de plus se concentrer : « Je fais de la natation. Et je pense à plein de choses quand je nage. Quand je fais du Tai Ji, bon, parfois ça m'arrive de penser à d'autres choses, mais, d'autres fois, je pense aux mouvements, et j'essaie de m'appliquer. » (D8)

D'ailleurs, nous notons que la pratique du Tai Ji Quan vient compléter aussi les exercices de relaxation et de méditation.

A titre d'exemple, Abella pratiquait des exercices de relaxation et de respiration par « la position allongée » (A18). Et le Tai Ji Quan lui permet de les appliquer sur des mouvements.

Emila travaille aussi la relaxation à la maison médicale de l'université avec une spécialiste en psychologie. Elle nous donne plus de détails en comparant ces deux exercices. Tout d'abord, elle énumère les points communs en citant : « Elles ont en commun un échange d'énergie. Dans le corps, on ressent l'énergie qui circule et on en oublie le monde extérieur. » (E20) Elle ajoute : « Les deux pratiques exigent une concentration sur soi », « c'est du travail personnel dans les deux cas. » Puis elle ajoute : « Si on fréquente une salle de musculation, c'est un cours de sport qui consiste à suivre le professeur, en écoutant la musique qui est toujours forte. Pour le Tai Ji et la relaxation, il faut se concentrer. On éteint le téléphone portable, pour ne pas être dérangé par d'autres fréquences. C'est le point commun entre ces deux disciplines. » (E20)



Ensuite, elle explique les différences entre ces deux pratiques : le Tai Ji Quan travaille le côté physique, qui permet en même temps une réflexion :

Le dynamisme dans le Tai Ji est différent de la relaxation qui est statique. Pour la relaxation, on est allongé sur un divan, on se concentre sur soi-même, on pense à un bon souvenir ou à un moment agréable. On ressent cela dans notre corps. Quant au Tai Ji, il se pratique sous forme de mouvements lents. On est debout. De plus, les cours avec vous sont des séances de 90 minutes et la relaxation de 30 minutes... Le Tai Ji est plus physique. On travaille beaucoup sur les jambes. Au début, je n'arrivais pas à faire tous les mouvements, mais j'ai mobilisé le côté physique pour pouvoir les faire. (Elle rit) La pratique du Tai Ji nécessite une réflexion. (E20)

Franco pratiquait le Wing Chun, un autre style d'art martial chinois, et la méditation avant de participer à notre stage. Il trouve que le Tai Ji est une activité qui combine le travail physique externe et le travail méditatif interne : « *Le Tai Ji, c'est quelque chose d'intermédiaire entre le Wing Chun, qui est un art martial externe, et la méditation, qui est statique. Donc, dans la pratique du Tai Ji, il y a le corps, les mouvements et aussi un état méditatif, nommé de différentes façons.* » (F14)

En outre, il insiste sur le fait que c'est grâce aux mouvements physiques qu'il arrive à se concentrer ; c'est en cela que le Tai Ji se complète avec ses autres activités :

En général, j'arrive à me concentrer, et c'est grâce aux mouvements ! C'est le fait de pouvoir réaliser les mouvements qui m'oblige à me concentrer, je pense. Lorsque je fais de la méditation, ma pensée ne cesse de s'échapper, surtout quand je suis stressé. Peut-être certains arrivent-ils à maîtriser tout de suite leurs pensées, mais je trouve que le fait de faire les mouvements, et de se concentrer sur la technique, me convient mieux. Surtout que les mouvements du Tai Ji sont plutôt lents, et c'est comme une cage, qui oblige à une concentration pour que la pensée ne soit pas dispersée.

Alors que dans la position statique, la pensée a tendance à s'échapper et à se disperser. Après un certain temps et à travers certaines techniques, on arrivera mieux à maîtriser notre pensée. Mais là, le corps n'est pas appliqué.

C'est pourquoi, dans le Tai Ji, je trouve qu'il y a des composants corporels et techniques liés avec la respiration, surtout l'engagement dans les mouvements, qui aident à se concentrer. Cette concentration, petit à petit, nous amène dans un état de

conscience. En tout cas, c'est mon cas. Alors que quand je fais de la méditation, ma pensée part très facilement. Tout de suite et n'importe où. (F30)

Il ajoute que les mouvements dans la pratique du Tai Ji lui aide à la méditation : « *Justement, ce sont tous ces mouvements qui aident à la méditation. Pour la méditation, normalement, je trouve que c'est « l'action d'aller au milieu ». Cette action d'aller au milieu amène notre état de conscience aux mouvements. » (F32)*

III.3.2.2.3. Bienfaits physiques et mentaux

III.3.2.2.3.1. Bienfaits ressentis pendant la pratique du Tai Ji Quan

Le Tai Ji Quan est réputé comme étant une pratique qui mêle travail physique et travail mental en même temps. A travers la pratique des mouvements physiques, elle aide ses pratiquants à aller vers une respiration plus profonde et équilibrée ; la seconde, elle, permet d'apaiser l'esprit. Dans le même temps, le fait de devoir mémoriser les mouvements et de prendre conscience des mouvements corporels améliorent la capacité de concentration des pratiquants. Grâce à ces spécialités, nous analyserons ensuite les bienfaits acquis par les interviewés avec leur travail sur à la fois les aspects physiques et mentaux.

Dans un premier temps, nous constatons que le Tai Ji Quan est non seulement une pratique physique, mais aussi une pratique très intellectuelle. Les interviewés ont avancé que le fait de prendre conscience de son corps et d'avoir à mémoriser les mouvements de l'enchaînement stimulent le cerveau, et la réflexion, et les obligent à travailler leur capacité de concentration.

Par exemple, Abella explique :

Je me sens bien. Les effets... Le fait d'essayer de mémoriser (les règles des mouvements), cela excite notre cerveau... De plus, ça nous aide à prendre conscience de notre corps.

Enfin, j'ai réalisé que j'ai des hanches ! En fait, dans la vie de tous les jours, c'est comme si on n'a pas conscience de tout ça. On a la capacité de faire tous les exercices de l'enchaînement, de prendre conscience de toutes les parties du corps, même du bout de nos doigts. On doit prendre conscience de toutes les parties. Finalement, contrôler tout ça, c'est très complexe. (A12)

Camille ajoute que le fait d'apprendre les mouvements de l'enchaînement lui permet de se concentrer et de réfléchir :

Quand je fais l'enchaînement, je dois me concentrer sur la manière de faire les mouvements. J'aimerais bien faire les mouvements comme vous, mais je sais que mes mouvements ne sont pas tout à fait pareils. Du coup, je réfléchis à ce qu'il faut, à pourquoi mes gestes ne sont pas identiques aux vôtres. Du coup, je me concentre sur les mouvements... (C93)

Emila vient confirmer ce bénéfice :

Le Tai Ji relie l'intellectuel et le physique. On doit refaire les mouvements après vous. C'est un travail intellectuel mais relaxant, même s'il faut réfléchir pour mémoriser les mouvements... C'est un travail de mémorisation, et le cerveau est très engagé dans cette pratique. (E22)

Elle ajoute dans l'entretien suivant :

Ça (la pratique du Tai Ji Quan) stimule le cerveau, c'est sûr ! Je dirais même que si l'on n'utilise pas son cerveau, on n'est pas capable de répéter les mouvements. Au début de la pratique, il m'est arrivé une fois, en te regardant, de faire les mouvements sans les mémoriser. Ensuite, quand j'ai dû les refaire seule, j'étais perdue parce que je n'avais pas retenu les formes... Si je ne me concentre pas suffisamment, je n'y arrive pas. Donc, c'est une activité intellectuelle. (E26)

Dans un second temps, nous constatons que le fait de se concentrer sur la pratique permet à ces personnes d'apaiser leur esprit et de rentrer dans un état calme et agréable.

Par exemple, Bruno exprime clairement cette interaction entre la pratique des mouvements physiques, de respiration et son esprit :

J'arrive à bien faire les mouvements, à « enrouler la soie ». Quand je le fais pendant un certain temps, ça commence à m'aider à me détendre. Quand je respire bien en même temps, je me concentre, je me force à bien faire le mouvement, du coup, je ne fais que ça, et je ne pense à rien du tout. Et ensuite, l'arbre (la posture de l'arbre), c'est par ça que je finis. Ça fait du bien, bien détendu grâce à la respiration. Après, quand je ressors, je suis bien. (B16)

Camille s'exprime aussi sur ce point : « *Quand je me focalise sur ma pratique, il n'y pas l'esprit qui part, pour penser à d'autres choses. C'est ça qui fait aussi, je pense, que je me détends quand je fais les mouvements...* » (C28)

David confirme ce bénéfice : « ... *Quand je fais du Tai Ji, bon, des fois, ça m'arrive de penser à d'autres choses, mais, d'autres fois, je pense aux mouvements, et j'essaie de m'appliquer* ». (D8) A la question « Quels bienfaits avez-vous retirés de la pratique du Tai Ji Quan ? », il répond : « *Je pense que ça m'apporte une certaine sérénité... J'ai remarqué que ça améliore mon équilibre... Ça détend... (Il réfléchit) Et j'ai l'impression que ça développe une harmonie entre le physique et le mental, et entre le cerveau et le corps.* » (D55)

Emila remarque également : « *C'est une question de concentration sur la pratique qui nous fait tout oublier... On se concentre sur les mouvements et non sur nos problèmes quotidiens et autres.* » (E8)

Franco explique que les mouvements et le rythme du Tai Ji lui permettent de se concentrer, et d'entrer « dans un autre état différent, mais plus intérieur » :

Pour moi, c'est un effet de rentrer dans l'autre rythme. On est habitué de certains rythmes dans la vie quotidienne, donc le rythme de Tai Ji est différent. C'est plus lent. Donc il y a la possibilité de rentrer avec un rythme interne qui est plus réfléchi. Donc, les effets de rentrer dans un autre rythme me permettent de me concentrer à la fois dans les mouvements et dans la respiration. Ça m'amène petit à petit dans un état différent, mais plus intérieur, je dirais, en connexion avec une partie de moi-même que généralement je n'arrive pas à toucher. (F14)

De plus, il ajoute que, au départ, il se concentrait plutôt sur les mouvements physiques. Mais petit à petit, cette pratique lui permet de rentrer dans « un autre état de conscience » qui est agréable, selon lui :

Au début, quand je faisais du Tai Ji, c'était plutôt une concentration sur la spécificité des techniques. Bon, il y avait plutôt un travail physique. Mais... (Il réfléchit) Dernièrement ce que je ressens, c'est que... (Il réfléchit de nouveau). Disons que la question physique passe au deuxième plan. J'éprouve certains plaisirs, que je ne sais pas comment décrire. C'est comme entrer dans un autre état de conscience.

Il y avait un champ énergétique vibratoire puissant, une sorte de sentiment mystique. Dans certains mouvements, c'est comme si on rentrait dans une vague de cet état de conscience. C'est comme si j'arrêtais de faire tous ces mouvements, que je sortais de cette fréquence. Quand je fais certains mouvements ou le Tao lu (l'enchaînement), c'était une clé pour entrer dans une autre fréquence. Je me rappelle que, avec l'aide

de la musique, on pratique accompagnés de mélodies fluides et agréables, et à travers ces mélodies, on rentre dans un autre état de conscience. (F22)

Il avance aussi : *« Il y a une synchronisation avec soi-même grâce à la respiration, à l'engagement du corps. Et surtout, le fait de sortir d'un état d'esprit pour entrer dans un autre à travers ces techniques. Le tout est très codifié, en fait ! » (F36)*

III.3.2.2.3.2. Bienfaits ressentis au quotidien

D'après nos entretiens, les interviewés annoncent que la pratique du Tai Ji Quan leur permet de travailler à la fois le côté intellectuel, d'améliorer leur concentration, d'apaiser leur esprit, et d'entrer dans un état calme et agréable. Par la suite, nous souhaitons analyser si les bienfaits ressentis pendant la pratique pourraient apporter d'autres bienfaits dans leur vie quotidienne.

Premièrement, nous constatons que la pratique du Tai Ji Quan les aide à mieux maîtriser leurs pensées et leurs émotions dans la vie de tous les jours, et leur permet de garder un état calme et agréable, comme l'exprime Abella :

Moi, déjà, dans la journée, j'ai plein de choses à faire, à penser : des responsabilités, des gens que je rencontre. Mais la pratique du Tai Ji est une échappatoire pour sortir de tout ça. Et, ça me soulage, ça me détend. Je me réveille soulagée et comme neuve. Voilà, c'est mon sentiment. (A10)

Camille avance la même idée en expliquant : *« Avant, j'avais toujours plein d'émotions, plein de choses qui me passaient par la tête. Maintenant, j'arrive mieux, quand je fais des choses, à ne plus penser à rien, et je suis plus calme. C'est comme s'il y avait une sorte d'insouciance dans ma tête. Très plaisant ! Ça change la vie ! » (C20)*

David confirme ce bienfait : *« Oui, parce que j'ai une tendance à beaucoup penser, à penser à plusieurs choses en même temps. Et effectivement, quand je fais du Tai Ji, et après la pratique, je suis plus tranquille. J'ai l'impression que j'ai moins de choses dans la tête, et je suis plus libéré, quoi. » (D57)*

Deuxièmement, nous notons que, en gardant un état d'esprit calme plus fréquemment dans leur vie, les interviewés améliorèrent leur capacité à faire face à des situations difficiles et arrivent à trouver des solutions au lieu d'être énervés ou stressés.

En prenant l'exemple de Franco, ce dernier sent que, lorsqu'il pratique plus souvent le Tai Ji, un état d'esprit plus calme s'installe dans sa vie. Cela l'aide à « retrouver certains équilibres »

et lui permet aussi d'acquérir un outil pour l'aider à surmonter les difficultés auxquelles il est confronté. Il explique cette influence en citant la conception de Ken Wilber, écrivain américain s'intéressant à des domaines de la psychologie avec le Taoïsme et le Bouddhisme :

Oui ! Dans ce sens-là, je suis d'accord avec Ken Wilber. Il a fait la différence entre l'état et la structure ; l'état personnel et l'état transpersonnel. Disons que l'on peut arriver à quelques états transpersonnels grâce à une pratique spirituelle ou énergétique, notamment. Et après, on revient à l'état personnel. Alors que si on arrive à traverser la pratique, à entrer plus souvent dans un état transpersonnel, au fur à mesure que le temps passe, cet état peut se prolonger dans le temps. Au point qu'un jour, il devient une structure. Donc, je sens que pour moi, au fur à mesure que je pratique le Tai Ji, cet état se prolonge.

D'un autre côté, j'estime que je dispose alors d'outils pour mieux gérer le stress. Je ne sais pas si je pourrais me sortir de toutes ces situations si je ne pratiquais pas le Tai Ji. (F24)

Il insiste sur le fait que la pratique du Tai Ji l'aide à trouver un équilibre dans sa vie, en précisant : « *Et grâce au Tai Ji, je commençais à retrouver certains équilibres. Je pense que ma vie est plus équilibrée qu'avant.* » (F38) Il ajoute :

Je suis sûr que la pratique du Tai Ji m'aide beaucoup. Je reviens sur le sujet de la différence entre la structure et l'état. Maintenant que je pratique plus souvent, cet état (de l'esprit calme) se prolonge. Parce que avant, quand il y n'avait pas le Tai Ji Quand dans ma vie, ni les autres outils comme la thérapie, j'étais souvent dans un état déséquilibré. Maintenant, je connais des moments équilibrés lorsque je pratique le Tai Ji, et cet état se prolonge aussi dans ma vie. (F46)

David affirme que la pratique du Tai Ji l'aide à se concentrer sur les choses qu'il fait et à mieux gérer ses émotions. Lorsqu'il n'est pas énervé, il arrive à trouver des solutions. Il fait part de ses expériences :

En fait, ça m'aide à ne pas m'énervé. Et comme je ne m'énervé pas, je trouve la solution. Par exemple, quand mes collègues parlent au téléphone ou quand ils parlent fort, je me rends compte que j'ai du mal à travailler, alors, soit je prends mes affaires et je travaille ailleurs, soit je vais voir des collègues pour discuter du travail. En fait, j'organise mon temps en fonction de ça, en fonction des moments où je travaille facilement et difficilement. Quand je travaille facilement, je travaille. Quand c'est

difficile, je vais essayer de faire d'autres choses, qui participent au travail, mais ce sont des choses pour lesquelles j'ai moins besoin de concentration. Voilà, j'arrive quand même à mieux me concentrer, parce que je m'énerve moins, et du coup, j'arrive mieux à travailler. (D20)

Troisièmement, nous notons que la pratique du Tai Ji améliore l'efficacité des pratiquants dans leur travail et leurs études.

Par exemple, Abella ressent bien les bénéfices « d'agir plus vite, de s'organiser et de réfléchir » grâce au Tai Ji : « *Voilà, je me sens bien. Les effets... Le fait d'essayer de mémoriser (les règles des mouvements), ça stimule notre cerveau et ça aide dans la vie quotidienne, à agir plus vite, à s'organiser, et à réfléchir. » (A12)*

David confirme cet aspect en disant : « *Pendant les jours durant lesquels nous avons fait ça (la pratique du Tai Ji Quan), j'étais mieux ! Je le sens tout de suite au travail, j'ai senti que j'étais mieux ! » (D63)*

Il ajoute :

Il (le Tai Ji Quan) m'aide pour orienter ma concentration, même dans le fait de mieux travailler. Effectivement, je peux travailler plus, c'est une chose. Mais le plus important, c'est que je peux mieux travailler qu'avant. On peut travailler pendant huit heures dans la même journée. Et après ces huit heures là, le lendemain, on fait pendant quatre heures ce qu'on pouvait faire en huit heures où on n'a pas très bien travaillé. Donc, le Tai Ji permet ça aussi, je pense. Il permet de travailler plus efficacement. (D97)

En résumé, d'après l'analyse des résultats obtenus, nous constatons plusieurs bienfaits acquis par les interviewés en faisant du Tai Ji Quan :

En matière de réduction du stress, la pratique du Tai Ji Quan aide ces pratiquants à se détendre physiquement et mentalement, ce qui leur permet de réduire leur stress. D'un point de vue physiologique, cette pratique améliore les conditions physiques, la fonction des articulations, la respiration et la synchronisation ; elle favorise la détente des muscles et des tendons ; et détend le dos. Concernant les bienfaits sur la relation physique-mental-esprit, la pratique du Tai Ji Quan contribue à stimuler le cerveau ; à améliorer la concentration ; à apaiser l'esprit ; et permet d'entrer dans un état calme et agréable.

Outre cela, nous constatons que ces bienfaits se prolongent dans leur vie quotidienne. Du point de vue de la réduction du stress, une pratique régulière du Tai Ji leur permet de ressentir moins de stress et d'améliorer leur sommeil. Concernant les bienfaits physiologiques, les spécificités de la pratique du Tai Ji se complètent avec les autres activités physiques et sportives, ainsi qu'avec les exercices de relaxation et les pratiques de méditation en psychologie. En matière de bienfaits sur la relation physique-mental-esprit, cette pratique permet aux pratiquants de mieux gérer leurs pensées et leurs émotions, tout en prolongeant cet état calme et agréable dans la vie quotidienne. Dès lors qu'un état d'esprit calme s'installe dans leur vie, cela leur permet de trouver des solutions face à des situations stressantes et d'être plus efficaces dans leur travail et dans leurs études.

Afin de rendre notre analyse plus claire et visible, nous avons résumé les bienfaits apportés aux interviewés dans le tableau ci-dessous :

	Pendant la pratique	Dans la vie quotidienne
Réduction du stress	- se détendre (A8, A22, B12, C2, C16, C24, C48, C93, E32, E30) - sentir une réduction du stress (D10) - mieux gérer le stress et l'anxiété (F20, F44)	- ressentir moins de stress (C20, C26, D12, D38, F20, E12) - améliorer le sommeil (C24, C28, D32)
Bienfaits physiologiques	- améliorer les conditions physiques (D52, E28, F20, F58) - améliorer des zones spécifiques du corps - améliorer la fonction des articulations (C64, F20) - favoriser une détente des muscles (C24, C52, D32,	- améliorer d'autres activités physiques et sportives (A8, B2, B8, B10, B12, C22, D8) - améliorer des exercices de relaxation et de méditation (A18, E20, F14, F30, F32)

	D34, E30) - améliorer la synchronisation et la respiration (B2, B8)	
Bienfaits sur la relation physique-mental-esprit	- stimuler le cerveau, améliorer la concentration (A12, C93, E22, E26) - calmer l'esprit (B16, C28, D28, D55, E8, F14, F22, F36)	- mieux gérer les pensées et les émotions (A10, C20, D57) - avoir plus d'énergie pour faire face aux situations stressantes et trouver des solutions (F24, F38, F46, D20) - favoriser une plus grande efficacité dans le travail (A12, D63, D97)

Tableau 17. Résumé des bienfaits apportés aux interviewés

Source : Tableau fait par nous.

III.3.2.3. Evaluation du programme et enjeux de la formation

III.3.2.3.1. Evaluation du programme

Nos stages se sont déroulés dans les locaux de l'ESPE à Limoges et du gymnase du SUAPS en neuf séances de deux heures, une fois par semaine en fin de journée. Il était demandé aux participants de prolonger les séances par une pratique quotidienne de 30 minutes durant les semaines consécutives au stage.

Les séances sont construites sur la base des cinq étapes suivantes : l'échauffement des articulations, un entraînement de base du Tai Ji Quan : Chan Si Jin (traduit par « enrouler la soie »), un autre entraînement de base du Tai Ji Quan : les déplacements, le Zhan Zhuang (traduit par « la posture de l'arbre »), et l'enchaînement court de quatre formes. Le contenu de ces stages se basait sur le Tai Ji Quan style Chen traditionnel.

A la fin de chaque séance, 10 à 15 minutes étaient consacrées à une discussion libre avec l'enseignante pour échanger sur les difficultés rencontrées pendant la pratique, les ressentis ou encore les commentaires à faire sur l'apprentissage.

Afin d'évaluer le programme du stage, nous analyserons les résultats des entretiens à partir des points suivants : le contenu et la durée du stage, les supports matériels, le travail chez soi et le désir de persévérer.

III.3.2.3.1.1. Contenu et durée du stage

Parmi nos interviewés, quatre se sont vus poser une même question : « Y a-t-il certaines parties du contenu des cours qui vous conviennent plus que d'autres ou pas ? ». Leurs réponses sont les mêmes. Ils trouvent que chaque composant du cours a sa spécificité et les aiment tous. Comme Bruno l'explique :

Oui, l'arbre, j'aime bien. Cela me force à me concentrer. Ce que j'aime bien aussi, c'est enrouler la soie. J'arrive bien à le faire. Sinon, il y a les mouvements (au sens d'enchaînements) aussi. Tous les cours me plaisent en fait. Il n'y a pas un domaine que je n'aime pas ou que j'apprécie plus. (B20).

Camille exprime la même idée : « Moi, je les aime bien tous parce qu'ils sont différents. » (C93)

Emila déclare : « [...] finalement, je suis contente ... je suis satisfaite, comme par exemple les mouvements d'échauffements, le massage à la fin sur le visage, sur la nuque, le tapotage sur les jambes et sur le dos. C'est une nouvelle expérience pour moi. » (E38)

Franco confirme : « je dirais que c'est l'ensemble (à savoir, l'ensemble du contenu qui l'intéresse). » (F62) Il précise les spécialités de chaque composant de la pratique de la manière suivante :

Sinon, le reste, je trouve que c'était très bien. Par exemple, les mouvements d'échauffement. Normalement, on ne voit pas trop de mouvements d'échauffement dans les autres arts martiaux. Comme je pratiquais d'autres arts martiaux japonais, je peux faire une comparaison avec le Karaté, l'Aikido. Malheureusement, il n'y avait pas beaucoup des mouvements d'échauffement. C'est pour cela que j'ai parfois des problèmes de genoux ; parce que je ne faisais pas assez de mouvements d'échauffement.

Et puis, les mouvements dans l'enchaînement sont bien réfléchis et bien organisés. Une fois que l'on maîtrise chaque mouvement, c'est plus facile de pratiquer l'enchaînement.



Par rapport à la pratique du Zhan Zhuang (posture de l'arbre), je ne le faisais pas souvent. À une époque, je le faisais, et j'ai commencé à ressentir la circulation de l'énergie. Mais cette pratique est trop statique pour moi et, justement, je cherchais le Tai Ji parce qu'il y a des mouvements. Même si c'est un mouvement lent, nous pouvons trouver des choses intérieures dynamiques. (F28)

Dans le contenu du stage, l'enchaînement court que les participants ont appris vient à l'origine du premier enchaînement de l'ancienne forme (Lao Jia Yi Lu) du Tai Ji Quan style Chen qui se compose de 74 mouvements. Du fait que le stage ne dure que 18 heures, les participants n'ont appris que les quatre premières formes. Ces quatre formes s'adaptent-elles à la durée du stage et au besoin des étudiants ? En réponse à cette question, Camille explique :

Oui, j'aimerais bien apprendre de nouveaux mouvements. Mais, j'ai bien apprécié de pouvoir bien faire ces quatre mouvements là, parce que je n'aime pas trop faire des mouvements mais ne pas les faire bien.

Du coup, j'ai beaucoup apprécié les cours où vous avez pris le temps de nous dire « Non, ça ne va pas. La main, il faut la mettre comme ça... » Enfin, d'être plus précise dans le mouvement.

Et aussi, quand mon grand-père m'a appris, il corrigeait souvent mes mouvements par ses mains. Du coup, j'attendais aussi ça pour faire des mouvements plus précis. Moi, j'aimerais bien faire moins de mouvements mais bien savoir les faire, plutôt que faire tout l'enchaînement mais le faire n'importe comment, d'une manière moins précise. (C85)

Notre stage avait au départ pour objectif la réduction du stress. C'est pour cette raison que nous n'avons pas intégré d'applications des arts martiaux dans le contenu du stage. Cependant, le Tai Ji Quan est tout d'abord un style d'art martial qui sert à se défendre. Nous notons que certains interviewés, comme Franco, souhaitent ajouter un peu plus d'applications martiales dans le programme : « *Moi, personnellement, j'aimerais bien ajouter un peu plus d'applications martiales.* » (F62). Il précise : « *dans notre cours, il n'y a pas d'exercice qui amène à travailler avec les autres, comme dans les cours d'Aïkido ou de Karaté que je suivais. Il est donc difficile de saisir ces applications des arts martiaux.* » (F56)

Nous pouvons considérer que les propos de Franco relèvent seulement de son point de vue personnel parce qu'il aime pratiquer les arts martiaux. Cependant, lors de nos entretiens, nous

avons découvert que la présence des arts martiaux dans le Tai Ji intéresse aussi les autres participants.

A titre d'exemple, Camille était venue au stage uniquement pour une réduction du stress. Quand nous lui posons la question de savoir si, concernant les arts martiaux, cela pourrait l'intéresser, elle répond sans hésitation que « oui ». Ainsi, dit-elle : *« J'aime bien aussi (à savoir, découvrir le côté martial du Tai Ji). C'est intéressant ! Mon grand-père, il m'avait expliqué aussi : ça, c'est pour telle attaque, etc. C'est sympa, parce que ça enrichit le mouvement, en fait. On comprend mieux pourquoi on fait ça. Ça complète l'ensemble. »* (C89)

A la question « l'enchaînement que vous avez appris comprend des mouvements comme le coup de poing ou le coup du pied, cela vous intéresse-t-il de les apprendre ? », Camille répond qu'elle préfère les mouvements souples et doux, mais qu'elle aime bien aussi découvrir les mouvements dynamiques du Tai Ji :

Oui, je trouve cela intéressant. Après, je pense que j'ai une préférence pour les mouvements souples et doux. Mais j'aime bien apprendre les autres aussi, parce que c'est complémentaire. Je pense qu'on ne ressent pas la même chose quand on fait le coup de poing et le premier mouvement de l'enchaînement (qui est plus souple). Donc, oui, c'est intéressant de voir tous ces mouvements. (C91)

Emila s'intéresse aussi aux arts martiaux même si elle n'en a jamais fait. Elle précise : « Mon rêve d'enfance était la pratique d'un art martial » (E6). Elle ajoute :

Pour moi, en tant que femme, je trouve que l'on devrait vraiment avoir des cours de défense. Dans le monde où nous vivons, cela devrait être normal. Comme il y a des cours d'activité physique à l'école, je trouve que l'on devrait apprendre aux femmes quelques mouvements pour pouvoir se défendre. Je pense surtout à cet aspect particulier de protection. (E8)

Concernant la durée des cours et du stage, à savoir deux heures par séance et 18 heures pendant deux mois, les interviewés trouvent que c'est raisonnable.

C'est ce que remarque Camille : « Oui, j'aime bien. On a le temps de bien faire l'enchaînement, et l'arbre. C'est complet. Je ne trouve pas que c'est long. En fait, ça passe vite. » (C54)

David pense que le format de stage suivant huit séances lui a permis de s'engager plus facilement : *« Le stage en huit séances, c'était bien parce que je pense que les huit fois, en fait, on peut s'y consacrer plus facilement. Si le stage durait toute l'année, ce serait difficile d'avoir un suivi. » (D40)*

III.3.2.3.1.2. Supports matériels

Vidéos et documents écrits

Concernant les supports matériels, nous distribuons un document écrit sur les mouvements d'échauffement. Nous proposons également aux participants de visualiser sur le site internet les extraits du DVD de Maître Zhang Dongwu, grand expert du Tai Ji Quan style Chen en Chine. Sur le DVD, on retrouve les explications des quatre premiers mouvements que nous pratiquons pendant le stage. Cependant, nous manquons de dossiers écrits sur l'enchaînement. Les vidéos sont en langue chinoise et il manque une traduction en français.

D'après les résultats des entretiens, nous notons que les extraits du DVD et les documents écrits ont bien aidé les interviewés dans leur pratique. A titre d'exemple, sur la question « Les vidéos vous aident-elles à pratiquer ? », Camille répond : *« Oui, ça m'aide beaucoup. » (C71)* David confirme : *« le fait d'avoir des vidéos, les feuilles d'explication que vous nous avez donnés, et la musique, a participé aussi aux efforts. » (D40)*

Cependant, certains interviewés soulèvent le manque des documents écrits sur une explication détaillée des mouvements. Par exemple, Camille nous raconte l'expérience de son grand père :

Je ne l'ai pas amenée (à savoir, l'explication des mouvements écrits). La dernière fois, je l'ai amenée, mais j'ai oublié de vous la montrer. En fait, mon grand-père a appris à ma mère cette pratique et a tout traduit du vietnamien au français. En fait, il a tout écrit pour chaque mouvement. Il note, par exemple, que pour tel mouvement 70% (du centre de gravité) doit être sur le pied gauche. Bref, tout est écrit. C'est vrai que cela aide bien quand on ne travaille pas régulièrement. On peut relire et comprendre. Et puis, il a fait une vidéo avec mon père pour que ma mère voit comment il faut faire et pour se souvenir. C'est vrai que c'est pratique. (C75)



Fonction du miroir

La salle où se tenait notre stage ne possédait pas de miroir. Cependant, après ce stage, certains interviewés ont continué leur pratique du Tai Ji au sein du SUAPS dans une salle où il y en a un. David explique certains des avantages du miroir après avoir participé à ces cours :

[Dans les cours de Tai Ji au] SUAPS, on a la glace, en fait, devant nous. Au début, je n'étais pas très à l'aise avec le fait de se voir. Je me mettais donc un peu dans le coin où je ne me voyais pas. Après, je me suis mis devant la glace pour essayer, et c'est vrai que j'ai eu l'impression que ça m'apportait quelque chose. Alors, on se voit soi, on voit les autres un peu, vous, des fois. On voit vos mouvements et, quelques fois, vous tournez, en face de la glace, de manière à ce qu'on puisse bien repérer les mouvements précis. Je pense donc, effectivement, qu'il y avait une amélioration. (D81)

Cependant, il ressent aussi la difficulté de s'observer à la fois dans le miroir et de reproduire en même temps les mouvements. Ainsi, dit-il : « *Ce n'est pas évident... Parce qu'on vous voit faire, et qu'on veut essayer de faire exactement pareil. Mais parfois, il y a un écart entre ce que l'on voit et ce que l'on fait !* » (D81)

Il ajoute ensuite :

C'est pour cela que c'est difficile de dire si je le préfère ou pas (le miroir). C'est vrai que d'un côté, c'est très bien ! On voit très bien. On voit tout. On voit ses mouvements, on voit vos mouvements... Donc, on voit mieux. Mais, effectivement, dans le gymnase (de l'IUFM), on était un petit peu tout seul. Quand on était au milieu, on pouvait faire ce qu'on voulait... Je ne sais pas... On ne voyait pas du tous les autres, en fait. Je me souviens que je ne voyais pas du tout les autres. Donc, c'est différent ! (D85)

Grâce aux observations de David, nous pouvons noter que l'utilisation du miroir présente deux facettes aux effets chacun distincts. D'un côté, le miroir aide les élèves à observer clairement les mouvements du professeur, les mouvements des autres et leurs propres mouvements. D'un autre côté, toutefois, le fait d'observer le miroir peut les déconcentrer aussi. Pour cette raison, les enseignants devraient veiller à se servir correctement du miroir.

III.3.2.3.1.3. Travail chez soi

Au fil de nos entretiens, certains interviewés (Bruno, Camille, David, Franco) se sont exprimés sur leur pratique personnelle, ce qui nous permet d'estimer plus clairement le travail fait en dehors des cours.

Nous notons que les interviewés sont motivés à pratiquer chez eux et qu'ils pratiquent avec des contenus assez complets tout en gardant une certaine durée.

Bruno explique : *« Je fais les mouvements du Tai Ji, donc l'enroulement de la soie, puis inversement et, ensuite, avec les deux bras. Et à la fin, je fais l'arbre. » (B14)*

Camille précise : *« une fois que je commence, j'ai bien envie de faire les échauffements, puis après de faire l'arbre et l'enchaînement. Et, rapidement, une demi-heure est passée. Donc forcément, je pratique pendant une certaine durée. » (C34)*

David expose une situation similaire : *« Je pratique tous les soirs. Bien sûr, ça dépend de la fatigue ou pas. Mais souvent, je le fais pendant 20 et 30 minutes. » (D26)* Il ajoute : *« Au début, je fais « l'enroulement de la soie », après, je fais l'enchaînement, et souvent je finis par faire l'arbre. J'aime bien l'arbre. Surtout avant de me coucher, j'aime bien. » (D28)*

Franco fait part aussi d'un travail régulier chez lui : *« Je pratique au moins deux fois en dehors des cours. Je pratique souvent le Tai Ji le matin. Cette régularité de pratique maintient un certain équilibre pour moi. » (F18)*

D'autre part, la pratique du Tai Ji Quan ne demande pas beaucoup d'aménagements ou même la réunion de nombreuses conditions, que ce soit en termes de lieu, d'équipement et de matériels. A la suite de nos entretiens, nous notons que cet avantage favorise une pratique à tout moment par les étudiants.

Par exemple, Camille habite dans un petit appartement et n'a pas beaucoup de place libre : *« je n'ai pas trop de place. Il faut que je pousse un peu mes affaires dans un coin. » (C36)* Cependant, elle confirme pouvoir quand même pratiquer le Tai Ji chez elle malgré ce petit espace : *« Mais ça va, j'ai réussi à faire tout l'enchaînement dans les quatre directions, donc je me dis, bon, ça va ! Dans mon nouvel appartement, ce sera pareil. Mais je n'ai pas beaucoup de meubles, donc je peux les pousser pour pratiquer. » (C36)* Elle apprécie cet avantage en expliquant ensuite : *« j'en fais chez moi (l'enchaînement du Tai Ji Quan). Et c'est bien parce que, du coup, ça ne prend pas beaucoup de place. J'ai un petit appartement, donc, ça tombe bien. » (C58)*

David signale qu'il a parfois essayé de pratiquer certains exercices dans son bureau : *« pendant une période, j'ai essayé de faire la marche du Tai Ji. Parfois même, quand je suis au téléphone, je fais la marche. (Rire) Quand la conversation ne m'intéresse pas, je fais d'autres choses. Je laisse les gens parler comme ça, et je pratique la marche. » (D44)*

De plus, les interviewés observent qu'une pratique régulière en dehors des cours leur permet de mieux maîtriser les mouvements et de progresser plus efficacement. Et au contraire, ils se sentent moins à l'aise sur les mouvements qu'ils pratiquent moins souvent chez eux.

A titre d'exemple, Camille mentionne son expérience :

Par exemple, « l'enroulement la soie », je pense que je le connais moins. Bon, les mouvements ne sont pas forcément compliqués, mais c'est parce que je travaille moins chez moi. Du coup, je les maîtrise moins. C'est pour ça que je me suis bien entraînée pendant le dernier cours pour que je puisse arriver à faire ça correctement après. (C62)

David exprime le même ressenti : *« L'enchaînement, oui ! L'enroulement de la soie, aussi, parce que j'en fais souvent... (Réfléchit) Oui, j'arrive à le refaire parce que je le fais tous le temps... J'en fais tous les jours, parce que je sais que si je n'en fais pas, je vais les oublier. » (D44)*

Parmi tous les exercices, la posture de l'arbre (Zhan Zhuang) joue un rôle important dans la pratique du Tai Ji pour renforcer la base. Elle est aussi le seul exercice qui ne contient pas de mouvements. En raison de la particularité de cette pratique, nous posons les questions « Avez-vous régulièrement pratiqué l'exercice de l'arbre chez vous ? » et « Quels sont vos ressentis pendant cette pratique ? » à certains interviewés. Abella, Bruno, Camille, David ont eu à répondre à ces questions lors de nos entretiens. Ils confirment une pratique régulière chez eux, et certains soulèvent même des ressentis agréables pendant cette pratique, comme des visions de lumière, une chaleur dans le corps, une relaxation, etc.

Par exemple, Abella indique : *« Oui, j'ai pratiqué l'exercice de l'arbre régulièrement chez moi. C'était la première fois que j'ai appris l'arbre. J'ai déjà fait des exercices de relaxation et de respiration, mais c'était la position allongée. » (A18)* Puis, elle décrit son ressenti : *« Parfois, quand je fais l'arbre (la posture de l'arbre), je vois des images, comme des visions, qui commencent par l'orange, et ça change : le gris et puis le vert. Je ressens une lumière aussi. Je me sens comme si j'étais éclairée. » (A24)*

Bruno précise qu'il fait souvent la posture de l'arbre à la fin de sa pratique : *« A la fin, je fais l'arbre. J'ai essayé de rester le plus longtemps possible. J'ai regardé le temps, j'ai essayé de repousser un peu mes limites et je tiens 10 minutes. »* (B14) Il affirme se sentir bien détendu après cette pratique, ainsi que ressentir une chaleur dans le corps :

Et l'arbre, c'est par ça que je finis. Ça fait du bien. On se sent détendu avec un travail de respiration calme. Après, je ressors, et je suis bien (B16), *Parfois, je sens que ça chauffe vraiment derrière le dos et que ça remonte vers la tête. Je sens vraiment la chaleur...* (B18)

A la même question, Camille répond aussi qu'elle pratique la posture de l'arbre chaque fois, mais qu'elle ne reste pas forcément très longtemps. Elle précise : *« pendant une période, j'ai regardé... C'est à peu près 10 minutes chaque fois. »* (C46) Elle apprécie bien cet exercice : *« C'est pour ça que j'aime bien faire l'arbre, parce que c'est un moment où je peux me détendre vraiment... »* (C48) Elle ajoute aussi : *« J'aime bien faire tous les exercices qui suivent. Ça termine bien la pratique, surtout après la pratique de l'arbre. Je ne sais pas si c'est lié à la circulation du sang dans les mains. Mais du coup, je me sens bien et j'ai vraiment besoin de frotter mes mains, de les laisser frotter. »* (C66)

Comme pour Bruno et Camille, David réalise aussi cet exercice à la fin de sa pratique. Il le présente de la manière suivante : *« souvent, je finis par faire l'arbre. J'aime bien l'arbre. Surtout avant de me coucher, j'aime bien. »* (D28) Il avait souvent des tensions aux cervicales et dans le dos à cause de son travail de bureau. C'est pour cette raison qu'il insiste sur les bienfaits qu'il a ressentis en faisant cet exercice qui lui permet de « rester dans une bonne position » et de « se décontracter dans le dos ».

III.3.2.3.1.4. Désir de persévérer

D'après nos entretiens, certains interviewés manifestent un désir de persévérer dans cette pratique. Un souhait qui leur donne plus de motivation pendant leur apprentissage.

Par exemple, Camille fait des efforts pour se souvenir des mouvements afin qu'elle puisse continuer à pratiquer en dehors du stage : *« C'est pour ça que je voudrais bien garder ce rythme de pratique et me souvenir des mouvements. Comme ça, facilement, je pourrai m'entraîner. »* (C38)

Elle insiste d'ailleurs sur les efforts qu'elle fait pour se rappeler des mouvements :



Depuis la dernière fois qu'on a eu cours, je n'ai pas forcément pratiqué tous les soirs, mais je me suis remémorée les mouvements avant de me coucher pour bien retenir comment il faut faire. Mais après, forcément, quand je ne pourrai plus suivre les cours, ce sera dommage si j'oublie. (Rire). (C56)

A la question « Si un stage avancé a lieu dans le futur, souhaiteriez-vous y participer ou pas ? », elle répond sans attendre que « oui » et s'explique : « *je pars de la région, donc c'est plus difficile. Mais si je suis à Limoges, oui, j'en serai... Je remarque même que dernièrement, quand je m'entraînais toute seule, j'avais vraiment envie de reprendre des cours, de continuer les enchaînements.* » (C87)

David exprime également son désir de continuer et de persévérer, car il estime qu'il peut toujours s'améliorer dans cette pratique et il précise de la manière suivante :

Ce que je trouve intéressant aussi dans le Tai Ji, c'est que l'on peut toujours s'améliorer. Dans la manière de faire les mouvements, on peut toujours faire mieux ! On peut toujours travailler, travailler, pour faire mieux ! Et ça, c'est bien ! Parce qu'on sait que ce n'est jamais complètement acquis. On ne le maîtrise jamais. (D71)

Il ajoute :

Oui ! Parfois même, quand on pense que l'on fait déjà bien, il suffit que l'on vous regarde et on se dit qu'on aura encore beaucoup de travail ! (Rire) Mais ce n'est pas décourageant, parce que, en fait, on avance petit à petit. Et c'est par notre travail régulier qu'on progresse. Donc, ça, c'est bien ! (D73)

Il exprime ainsi son envie de continuer à pratiquer le Tai Ji Quan et déclare : « *ça (le stage) déclenche les choses, effectivement, ça m'a donné envie de continuer. C'est pour ça que j'ai continué après tout seul. Dès que j'ai pu, j'ai continué avec les cours du SUAPS. Je pense que je vais essayer de continuer pendant longtemps.* » (D63)

Emila fait part également de son envie de poursuivre dans cette pratique car elle est attirée par le côté esthétique du Tai Ji et son aspect défensif :

Au départ, j'ai fait du Tai Ji par curiosité. Je me sens plus détendue et plus à l'aise après les cours. Suite à la vidéo de Tai Ji Quan réalisée par la femme de ton maître avec l'éventail, j'étais émerveillée. J'ai beaucoup apprécié ! Ainsi, j'ai trouvé la raison de ma pratique du Tai Ji. Je découvre aussi que c'est extrêmement intéressant sensuellement, en plus de l'aspect de défense, et aussi d'une grande féminité. La



démonstration de la dame avec l'éventail était très sensuelle et très féminine. C'est un grand plaisir de regarder cette pratique. C'était une stimulation supplémentaire.
(E32)

A la question « Voulez-vous continuer cette pratique ? », Franco répond sans hésiter : « Oui. J'aimerais bien continuer. » (F64) Cependant, il raconte avoir suivi des cours du Tai Ji quelques années plus tôt dans son pays d'origine, mais que cela n'a pas déclenché son intérêt à pratiquer. Il raconte :

Avant, j'ai eu des approches avec le Tai Ji, mais c'était très informel. Je me rappelle que mon prof d'arts martiaux en Argentine m'avait amené au cours d'un maître qui dirige le Tai Ji Quan style Yang. J'ai fait deux ou trois cours, mais je n'arrivais pas à me connecter. (F52)

Ensuite, il explique que la raison pour laquelle il ne s'y intéressait pas est qu'il n'arrivait pas à comprendre la profondeur du Tai Ji, suivant ses propres mots :

Je n'arrivais pas à comprendre la profondeur du Tai Ji. Pour moi, c'était joli et différent, mais je n'arrivais pas à saisir l'aspect de l'art martial interne. Pour moi, c'était plutôt le mouvement externe, et vide. Maintenant, petit à petit, je pense que je commence à comprendre la profondeur du Tai Ji Quan, et même maîtriser ma capacité à avoir conscience de choses qui sont normalement inconscientes. (F54)

En résumé, les interviewés évoquent leur satisfaction par rapport au contenu et à la durée du stage. Ils trouvent que chaque modalité du contenu présente sa spécificité et est complémentaire. Ils précisent aussi que la durée du stage a contribué à leur investissement et à bien travailler sur les mouvements qu'ils ont appris. En revanche, certains souhaiteraient que soit ajouté un peu d'applications martiales dans le programme.

Concernant les supports matériels, nous notons que les DVDs et les documents écrits que nous proposons aux élèves les ont aidés dans leur apprentissage du Tai Ji. Cependant, les étudiants auraient besoin de plus de documents francophones, notamment multimédia, concernant à cette pratique, tel que des DVD, des livres, des documents écrits ou encore des manuels pédagogiques.

Sur la partie du travail chez soi, la plupart des interviewés dévoilent un travail personnel régulier et rigoureux. De l'échauffement à « la posture de l'arbre », les étudiants pratiquent un contenu assez complet. Ce résultat correspond également à notre recherche quantitative, qui



révèle que le temps moyen de la pratique à domicile est de 15 minutes (cinq jours par semaine pendant les huit semaines du stage). De plus, nous constatons que le Tai Ji Quan ne demande pas beaucoup d'espace ou d'équipement. Cela encourage les étudiants à pratiquer à tout moment. Troisièmement, les interviewés confirment aussi le fait que pratiquer régulièrement a contribué à améliorer leur apprentissage pendant le stage et les a aidés à progresser.

S'agissant du désir de persévérer dans cette pratique, nous découvrons des motivations différentes : volonté de conserver le même rythme de pratique dans le futur, souci de progresser et de s'améliorer progressivement, envie de découvrir les aspects esthétiques et défensifs de cette pratique, désir de comprendre la profondeur de la philosophie et de la pratique du Tai Ji, etc. Dans le même temps, nous pouvons aussi noter que ce désir de persévérer les motive dans leur pratique.

III.3.2.3.2. Difficultés rencontrées pendant la pratique du Tai Ji Quan et remédiations

Lors de nos entretiens, nous voulons savoir clairement quelles sont les difficultés rencontrées par les interviewés pendant leur pratique du Tai Ji Quan, afin de trouver des solutions nous permettant ensuite d'avancer dans l'élaboration de stratégies pédagogiques. A partir des résultats des entretiens, nous analyserons les difficultés rencontrées et les remédiations suivant deux périodes distinctes : pendant l'apprentissage et pendant le travail personnel à domicile.

III.3.2.3.2.1. Difficultés rencontrées pendant l'apprentissage et remédiations

Avoir mal aux jambes et aux genoux

Tout d'abord, le Tai Ji Quan est une activité qui travaille beaucoup sur les muscles des jambes. Sa position spéciale, qui demande d'avoir les jambes pliées tout le temps, provoque souvent des douleurs aux jambes ou aux genoux au début. C'est pour cette raison que nous avons posé la question suivante : « Avez-vous mal aux jambes pendant la pratique ? » à certains des interviewés (A, C, D). Ils répondent tous que « oui ». Cependant, ils précisent que cette douleur est temporaire et supportable.

A titre d'exemple, Abella répond : « *cela m'est arrivé (à savoir, d'avoir mal aux jambes), mais je continue...* » (A22) Camille ajoute pour sa part : « *Parfois, oui. Surtout quand on a fait déjà une heure et demi, et du coup... (J'ai mal aux jambes). Mais quand j'en fais chez moi, non ! Ça ne me gêne pas du tout.* » (C50) David explique : « *les deux, trois premiers*

cours, parfois, j'avais mal aux genoux. Après, je pense que c'était ma position qui n'était pas très bonne. Et j'avais mal au dos aussi... » (D69)

Remédiations :

A travers les paroles des interviewés, nous notons qu'il est fréquent d'avoir mal aux jambes, aux genoux ou au dos pendant la pratique, surtout au cours des premières séances. Ce sentiment de douleur peut être provoqué pour deux raisons, dont, premièrement, le fait de renforcer les muscles et d'assouplir les tendons. Si c'est le cas, la douleur ressentie est tout à fait normale. Cependant, lorsqu'ils débutent cette pratique, l'enseignant devait conseiller aux élèves de ne pas trop plier les jambes et de ne pas trop les écarter. Il vaut mieux expliquer aux élèves dès le départ que la progression dans cette pratique demande un travail régulier qui leur permet de s'améliorer petit à petit. Dans la philosophie du Tai Ji, il est toujours proposé de respecter le temps et la limite du corps : il vaut mieux pratiquer régulièrement et correctement que de faire trop d'un coup.

Puis, deuxièmement, comme l'affirme David, le fait d'avoir mal aux genoux ou au dos peut venir d'une position incorrecte du corps. C'est pour cela que l'une des missions de l'enseignant est de bien exposer dès le début de la formation la bonne position à adopter, mais aussi de bien surveiller et de corriger la position des étudiants tout au long du stage.

Mémorisation et réalisation des règles des mouvements

Au fil de nos entretiens, nous notons que la plus grande difficulté rencontrée par les interviewés est de mémoriser les règles des mouvements et d'appliquer ces règles à leur corps.

Par exemple, Abella dit : *« Je trouve que c'est difficile d'accéder à cette activité et d'arriver à une synchronisation du corps au début. » (A14)*

Elle ajoute :

La difficulté pour moi, c'est plutôt dans l'enchaînement. Une mémorisation de l'ensemble. Et, en fait, je n'arrive pas à contrôler mon corps, à tout contrôler : que les hanches soient relâchées, le déplacement du centre de gravité, la synchronisation des mouvements... Quand on regarde, c'est simple. Mais quand on pratique, et quand vous nous corrigez les mouvements, ce n'est pas facile parce qu'il faut prendre conscience, surtout des parties différentes du corps : les doigts, les hanches, les coudes, les mains... J'ai eu du mal à prendre en compte toutes les règles. (A16)



Camille avance la même difficulté à observer et à réaliser des mouvements dans l'espace :

Peut-être faut-il avoir une meilleure confiance en soi. Et je sais que j'ai eu du mal à voir mon corps dans l'espace quand on faisait l'enchaînement. J'ai du mal à savoir, par exemple, si mes bras sont bien positionnés par rapport à ce que vous nous montrez. Du coup, c'est bien. Ça nous fait travailler le corps dans l'espace. (C40)

Elle insiste sur la difficulté d'arriver à une « précision des mouvements » dans la pratique du Tai Ji Quan :

Cela dépend (quant à savoir si c'est difficile de pratiquer cette activité ou pas), je pense, jusqu'où on veut aller dans la précision des mouvements.

Par exemple, je voudrais bien que ma position des mains soit comme la vôtre, mais je n'arrive pas à faire pareil. Cela fait trois semaines que je travaille sur ça, mais mes doigts sont trop fermés, soit trop relâchés.

Je pense que c'est accessible, c'est-à-dire que l'on peut faire les enchaînements et les mémoriser, etc. Mais après, quand on veut bien faire les mouvements, cela demande vraiment du travail. (C44)

David admet lui aussi chercher à avoir « les meilleures positions possibles », ressentant un manque de force suffisante dans les jambes :

C'est vrai qu'il est encore difficile de bien avoir les meilleures positions possibles, tel que les jambes bien pliées, les hanches bien relâchées... Et des fois, c'est difficile, parce que ça muscle bien, quoi.

Je sens bien qu'on travaille. Et c'est une position que j'aurai du mal à garder tout le temps, en fait. Des fois, je me mets un peu plus haut parce que je me dis que, là, ça fatigue ! D'autres fois, j'ai les jambes qui tremblent, et de temps en temps, je remonte un petit peu, pour que ça fasse moins mal aux genoux et alors ça appuie moins sur les genoux. (D77)

Il ajoute : « ce n'est pas évident, parce qu'il faut bien... (Il réfléchit) Parfois, forcément, il y avait une différence... Parce qu'on vous voit faire et qu'on veut essayer de faire exactement pareil. Mais d'autres fois, il y a un écart entre ce que l'on voit et ce que l'on fait ! » (D81)

Emila insiste aussi sur cette difficulté de mémorisation :

C'est un travail intellectuel mais relaxant, même s'il faut réfléchir pour mémoriser les mouvements, et c'est ça le plus dur. Je me souviens des mouvements appris il y a deux ans et je peux les refaire sans problème. Mais lorsque vous nous apprenez de nouveaux mouvements, avec les changements de position, j'ai des difficultés à les faire seule. Ces mouvements ne sont pas encore acquis, je ne peux pas réagir automatiquement. C'est un travail de mémorisation, où le cerveau est très engagé dans cette pratique. (E22)

Franco remarque aussi qu'il est difficile d'atteindre une telle exigence tout d'un coup :

Voilà, en fait, le Tai Ji Quan semble une chose en regardant, mais quand on pratique, c'est tout à fait autre chose. C'est-à-dire que, quand on le voit, on pense que c'est très facile à faire, parce qu'il n'y a aucune force physique ; mais quand on commence à pratiquer, il y a une telle exigence sur l'aspect physique qui n'est pas si évidente à atteindre. (F58)

Il ajoute : « En tout cas, je pense y arriver quand même, mais ce n'est pas évident ! » (F60)

Remédiations :

Certains interviewés ont proposé également des remédiations pour résoudre leurs difficultés de mémorisation et de réalisation des mouvements.

A titre d'exemple, Camille estime que la correction par le professeur est nécessaire pour mieux comprendre les mouvements. Elle s'exprime sur ce point : « Oui, par exemple, comme quand on doit détendre les hanches. Quand vous m'avez fait faire après, du coup, je me suis dit que oui, oui, comme ça, je me sens beaucoup mieux. En fait, on a tellement l'habitude d'être tendu à certains endroits qu'on ne sait donc même pas la façon d'être détendu. » (C42)

D'ailleurs, David défend qu'une pratique régulière l'aide à avancer petit à petit : « En fait, je fais ça pour pouvoir continuer à le faire tout le temps. Je me dis qu'il faut que j'arrive à avancer petit à petit, et ce pour continuer à le faire. » (D77)

Pour sa part, Emila propose que l'enseignant montre les mouvements de dos mais aussi face aux élèves, et qu'il les répète plusieurs fois :

Cependant, j'aimerais bien que vous puissiez répéter les mouvements et les montrer plusieurs fois. Par exemple, j'aimerais bien, si vous pouvez, que vous vous mettiez en face de nous, car souvent je ne vous vois pas. Lorsque vous faites le premier mouvement, et que vous posez votre main, je n'arrive pas à répéter parce que vous

êtes toujours de dos, donc je n'arrive pas à savoir comment vous faites. J'observe les mouvements des élèves du premier rang grâce au miroir, mais je ne peux pas voir votre mouvement directement.

Ce serait bien aussi, comme dans les cours de danse, d'avoir une petite estrade. Comme ça, on pourrait vous voir plus facilement. (E38)

III.3.2.3.2.2. Difficultés rencontrées pendant le travail à domicile et remédiations

Nos entretiens et notre recherche quantitative montrent un résultat satisfaisant quant au travail effectué par les participants à domicile. Cependant, au travers des discussions avec les interviewés, nous notons également des difficultés rencontrées pendant leur travail à domicile, comme celles de se lancer à pratiquer tout seul, de garder sa concentration, de se rappeler des mouvements, ainsi qu'un manque de patience pour faire les exercices complets, notamment.

Pour prendre un exemple, Camille explique que la pratique du Tai Ji Quan l'aide bien à se détendre. Toutefois, nous observons chez elle une difficulté à se mettre à pratiquer toute seule :

Après, c'est ce que j'avais déjà dit comme quoi, parfois, je ne suis pas suffisamment bien dans mes baskets pour faire du Tai Ji, parce que j'ai peur que si je m'énerve en faisant du Tai Ji, je m'énerve sur les mouvements, du coup, je n'en fais pas à cause de ça. Sinon, effectivement, ça m'aide vraiment à me détendre. (C24)

Elle signale qu'elle pratique régulièrement, excepté quand elle est stressée où elle évite d'en faire :

La semaine qui vient de passer, je n'ai pas assez travaillé. Mais je trouve que, en fait, j'ai du mal à m'y mettre, à faire du Tai Ji quand je sens que je suis vraiment tendue, ou que j'ai trop de choses en tête. Je sais que quand je vais m'y mettre, je vais vraiment avoir du mal à faire les choses bien, en fait. (C30)

C'est pour cette raison qu'elle n'arrive pas à fixer un temps de pratique régulier pour chaque jour :

En fait, je n'aime pas trop me fixer une durée... Par exemple, bon, si je me dis que je vais fixer une demi-heure, je ne me sens alors pas prête à en faire. C'est pour ça qu'il y a des soirs où je n'en fais pas, parce que je me dis que, vraiment, je me sens un peu faible, déjà fatiguée ou que je suis un peu énervée. Et que, du coup, ça ne va pas bien se passer, donc je n'en fais pas. Mais il me semble pourtant que je devrais peut-être

quand même en faire... Je me suis dit : tant pis, je réduis la durée. Et en faisant pendant un quart d'heure, au moins, j'en fais tous les soirs. (C32)

Elle expose la même situation pour sa pratique de la posture de l'arbre : « *C'est pour ça que j'aime bien faire l'arbre, parce que c'est vraiment un moment où je peux me détendre vraiment. Mais si je suis trop énervée avant de faire du Tai Ji, quelques fois, je ne fais pas l'arbre, parce que je sais que je n'arrive pas à laisser passer ma pensée, en fait. » (C48)*

Par contre, elle pense que ce n'est pas une difficulté de trouver du temps libre pour en faire :

Oui, je pense qu'on pourrait en faire et trouver un temps tous les jours. Ce sont des choix qu'on fait aussi dans la vie. Le temps que l'on passe à faire d'autres choses pourrait être consacré à faire du Tai Ji, en fait. Moi, je n'ai pas d'excuse. Si je n'en fais pas, c'est parce que j'ai quelque chose d'autre. Mais je pense qu'il vaut mieux en faire tous les soirs... On trouvera forcément le temps d'en faire. (C34)

Concernant la difficulté évoquée par Camille, nous posons la même question à David : « Vous arrive-t-il à certains moments de ne pas pouvoir ou de ne pas vouloir pratiquer le Tai Ji Quan ? Par exemple, à un moment où il y a beaucoup d'agitation dans votre tête et où cela vous empêche de continuer ». Il répond que ça lui arrive, mais que c'est assez rare. Cependant, il note que parfois il pense à d'autres choses en faisant du Tai Ji :

Alors, c'est assez rare. Mais si j'ai eu une journée où il s'est passé des choses importantes ou si elles me viennent à l'esprit, dans ce cas, involontairement, je me remémore les événements de la journée. Par exemple, la dernière fois, j'étais allé au Conseil Régional avec des agriculteurs, des élus, des conseillers régionaux. C'était très sérieux, très formel. Et du coup, le soir (donc pendant sa pratique du Tai Ji), il y a des moments où je pensais à la réunion. Bon, j'ai essayé de ne pas y penser, mais, quelques fois, ces pensées sont revenues. (Il rit) Mais ça, c'est rarement. Sinon, j'arrive à rester calme (à savoir, pendant la pratique). (D36)

Emila confirme cette idée : « *C'est surtout la concentration nécessaire pour réaliser les mouvements qui est la plus difficile à trouver. » (E40)*

David a également mis en avant l'autre difficulté qu'il rencontre au moment de la reprise après une période d'interruption :

Quand j'ai arrêté cet été, en septembre, quand je voulais recommencer, j'ai visualisé beaucoup de vidéos. Je me rappelle donc du début de l'enchaînement, mais je n'arrive



plus à le refaire entièrement. C'est pourquoi, depuis que l'on a commencé (à savoir, les cours du SUAPS), j'en fais tous les jours, car je sais que, si je n'en fais pas, je vais oublier. (D44)

Nous notons aussi que, lorsque David pratique tout seul, il manque souvent certaines parties des exercices, tels que les mouvements d'échauffement, les exercices de relaxation à la fin, etc. Ainsi, dit-il : « *Non, je n'en fais pas du tout (de mouvements d'échauffement), rien. Mais je sais que ce n'est pas bien. Je commence tout de suite par l'enroulement de la soie. Je sais que je devais faire les échauffements, mais...* » (D46)

Il rit tout en expliquant qu'il sait parfaitement que ces exercices lui feraient du bien et, surtout, qu'il a le temps de les faire, mais il ne sait pas pourquoi il n'en fait pas. Il l'explique d'ailleurs : « *Honnêtement, j'ai le temps, mais... Je ne sais pas... Il faut que je les fasse ! Les échauffements, ça me ferait du bien.* » (D48)

A la question « Faites-vous des exercices de relaxation pour terminer ? », il répond que « *Non, pas du tout. (Il rit.) Mais ce serait bien.* » (D50)

Remédiations :

Concernant les difficultés rencontrées au moment de la reprise, nous constatons que les supports matériels, tels que les vidéos d'explication, aident les élèves à réviser et à se rappeler les mouvements qu'ils ont appris. Ainsi que David le remarque :

J'ai essayé d'en faire tous les soirs, donc je suis arrivé à m'en souvenir. Mais après, il m'arrive aussi de regarder les vidéos parfois. Par exemple, le week-end pour la semaine, histoire de me rappeler. Les premiers jours, ça va. Mais il suffit qu'il y ait au milieu deux jours pendant lesquels on n'en fait pas... J'ai essayé quand même d'en faire, mais pour les détails je n'étais pas trop sûr. Et en regardant les vidéos, ça allait. (D71)

Enfin, nous avons élaboré le tableau ci-dessous pour rassembler toutes les difficultés rencontrées et certaines remédiations relevées lors des entretiens :



Difficultés rencontrées pendant l'apprentissage, et remédiations	Douleurs aux jambes et aux genoux (A22, C50, D69)	
	Difficulté de mémorisation et de réalisation des règles des mouvements (A14, 16 ; C40, 44 ; D77, 81 ; E22 ; F58, 60)	- La correction par le professeur (C4) - La pratique régulière (D77) - Le professeur montre les mouvements de dos et face aux élèves, et répète les mouvements plusieurs fois (E38)
Difficultés rencontrées pendant le travail à domicile, et remédiations	Difficulté pour se mettre à pratiquer tout seul (C24, 30, 32, 34, 48)	
	Difficulté à rester concentré (D36 ; E40)	
	Oubli des mouvements après une période d'interruption (D44)	- Regarder les vidéos (D77)
	Exclusion de certains exercices lors de la pratique tout seul (D46, 48, 50)	

Tableau 18. Résumé des difficultés rencontrées pendant l'apprentissage et remédiation

Source : Tableau fait par nous

III.3.2.3.3. Evaluation des effets de la formation

III.3.2.3.3.1. Effets pour les apprenants

Au fil de nos entretiens, nous observons que cette formation apporte aux élèves des effets importantes.

Premièrement, la formation a permis aux étudiants de faire l'expérience importante de pouvoir gérer leur stress et d'améliorer leur état de bien-être. Cette expérience leur a aussi fait découvrir la possibilité de gérer leur stress dans la vie quotidienne et dans le travail.

A titre d'exemple, David exprime que cette formation est très importante pour lui, parce qu'elle lui offre un moyen efficace de gérer le stress :

Pour moi, il [le stage] était très important !

Parce que j'étais en pleine période de stress à ce moment-là, et c'est arrivé un petit peu comme si j'étais en mer et qu'on me donne une bouée ! Pour moi, c'était arrivé comme ça.

Et je n'étais pas quand même très sûr au début que j'arriverais à avoir des effets positifs, et bénéfiques. Je me suis dit que je vais essayer, mais je ne sais pas...je ne le connais pas, j'ai jamais fait, même j'ai déjà fait du Ju JiTu, Karaté, et Aikido, mais, je ne savais pas qu'est-ce que ça faisait. Donc, effectivement, j'étais très surpris ! Très surpris ! Même la première fois, et le premier cours, ça, c'est très bien passé. (D61)

Rappelons qu'avant ce stage, David avait souvent du mal à se concentrer sur son travail à cause d'un environnement désagréable. Cependant, une expérience qu'il a eue par hasard pendant le stage lui a fait comprendre une chose très importante : nous pouvons nous concentrer sur nous-même malgré l'agitation de l'environnement extérieur. Ainsi, dit-il :

Et même un cours, je ne sais pas si vous vous souvenez dans les huit séances, où, en fait, il y a des joueurs de baskets à côté de nous, et des fois, ils ont joué pendant que nous faisons du Tai Ji. Je me suis dit au début que je ne vais jamais arriver à me concentrer sur les mouvements, sur ce que vous nous montriez, parce que à côté, avec les bruits qu'ils font; le ballon, ça résonnait; je me suis dit que je ne vais jamais arriver ! Mais petit à petit, en fait, j'avais oublié qu'ils étaient là !

À la fin, vous nous avons dit que ce n'était pas facile aujourd'hui parce qu'ils étaient là. Mais en fait, moi, j'avais oublié qu'ils étaient là. C'est vraiment... enfin, vraiment...On a parlé de valeur tout à l'heure, je ne sais pas si je l'ai déjà dit, mais

c'est vraiment le fait de diriger sa concentration, en fait. C'est que si on veut, on peut mettre la concentration que sur ça, que sur les mouvements, par exemple ; tout le reste n'est pas là ! (D61)

C'est pour cette raison qu'il insiste sur l'importance du stage pour lui, et que celui-ci lui donne envie de persévérer :

C'est pour ça que je dis que c'était très important pour moi, parce que j'étais vraiment dans un mode où je ne trouvais pas la solution. Enfin, face au stress que j'avais, je n'en trouvais pas !

Quand j'ai vu ce stage, je me suis dit que je vais essayer. Enfin, de toute façon, ça ne va pas être pire, donc, je vais essayer. Et effectivement, assez rapidement, j'ai senti c'est à dire que pendant les jours qu'on a fait ça (la pratique du Tai Ji), j'étais mieux ! Je le sens tout de suite que au travail, j'ai senti que j'étais mieux !

Et après, ça déclenche les choses, effectivement, ça m'a donné envie de continuer. C'est pour ça que j'ai continué ça après tout seul. Dès que j'ai pu, j'ai continué avec les cours du SUAPS. Je pense que je vais essayer de continuer pendant longtemps, quoi. (D63)

Deuxièmement, cette formation a ouvert une porte aux étudiants, leur a permis de découvrir une culture différente et la philosophie du Tao.

Par exemple, Camille exprime son intérêt concernant la culture asiatique à propos de la notion du « Qi » (les énergies internes) :

Moi, personnellement, je trouve que c'est intéressant parce que j'étais sensibilisée, plus jeune, à tout ce qui concerne les énergies internes. Enfin, le fait de faire les mouvements, ça permet de faire circuler les énergies. Du coup, j'étais plus prête à faire du Tai Ji que les autres personnes, je pense. (C81)

Elle précise ensuite son point de vue sur le « Qi » :

Oui, Je l'accepte plus facilement. Je pense ça existe, mais on le voit pas, et on ne le ressent pas toujours. Par principe, ce n'est pas parce qu'on ne le voit pas, et on ne peut pas le mesurer, que ça n'existe pas. Pour moi, c'est un ensemble avec la pratique du Tai Ji. Moi, J'aime bien qu'on parle d'énergie interne, ça circule. Quand je fais l'arbre, j'ai essayé de visualiser l'énergie à travers du corps. Ça m'aide pas mal ! (C83)

Cependant, elle explique que si elle s'y intéresse c'est parce qu'elle a « une culture asiatique dans la famille ». Ajoutant ensuite qu'elle s'interroge : « *est-ce que tout le monde est prêt dans la culture française, est-ce que les gens sont prêts à faire ça ? Est-ce qu'ils vont être intéressés par ça...* » (C81)

Concernant cette interrogation, nous avons posé la même question aux interviewés suivants (David, Emila et Franco) : « Le Tai Ji Quan est un art martial chinois, qui apporte la philosophie et la culture traditionnelle chinoise. Est-ce que cela peut vous provoquer des contraintes culturelles lors de votre apprentissage du Tai Ji Quan ? ».

David répond que cela ne provoque pas de contraintes, et qu'au contraire nous aurons bien besoin de cette pratique et de cette culture dans la vie, même si nous n'en avons pas l'habitude. Ainsi, déclare-t-il :

Non ! Moi, je dirais que, au contraire, ça peut être un apport pour nous, même si on n'a pas tout à fait cette culture-là. Malheureusement ce n'est pas dans notre culture, du matin par exemple, de faire du Tai Ji ensemble dans le jardin. Ce n'est pas du tout dans notre culture. Enfin, pour nous, c'est plutôt... au travail, discuter devant la machine de café, et boire un café. Ce n'est pas une chose qu'on raconte la veille où la semaine avant... C'est dommage, mais ce n'est pas dans notre culture.

Mais, par contre, je pense qu'on aurait bien besoin, de manière plus large ; que, effectivement, on n'a pas dans l'habitude de faire ça. Mais comme beaucoup de choses, même si ce n'est pas notre habitude, c'est bien qu'on fasse ça, et ce serait bien que les gens fassent... (D93)

Emila, étudiante polonaise, exprime la même idée :

Non, non, non. En fait, je ne réside pas toujours en Pologne. J'ai étudié des langues et cultures étrangères, car cela m'intéresse. De toute façon, pour pratiquer les arts martiaux, il faut être sensible à la culture chinoise. Je pense qu'il faut être à l'écoute des autres pour pouvoir être intéressée et apprécier les autres cultures. (E36)

Elle explique que cette pratique lui offre différentes choses qui l'intéressent : « *C'est le côté martial, et le côté esthétique. La musique, les mouvements, c'est gracieux, et très sensuel. Après, comme je vous avais dit, c'est un échange d'énergie, un travail intérieur. Vivre quelque chose de différent me plaît beaucoup.* » (E34)

Franco, étudiant d'origine argentine, ne ressent pas non plus de contraintes culturelles lors de son apprentissage du Tai Ji Quan. Au contraire, il s'intéresse beaucoup à la philosophie du Tao. Ce qu'il explique ainsi :

Je vois les applications des notions Taoïstes (dans la pratique). Moi, j'ai beaucoup de résonnance avec cette philosophie Taoïste. Le premier livre de philosophie que j'ai lu, c'était le « Tao Te King ». C'était suggéré par mon prof des arts martiaux. J'avais, je pense, 12 ans ou 13 ans. Je ne comprenais rien à l'époque. Le « Tao Te King » s'arrêtait là. Par contre, ça me fascinait. C'était une logique paradoxale. Mais c'était comme ça. Je ne comprenais pas, mais ça stimulait tout mon intérêt pour savoir plus. (F34)

En outre, il perçoit le Tai Ji Quan comme une pratique intégrée dans une riche culture traditionnelle chinoise :

D'abord, c'est (le Tai Ji Quan) un art martial, même si pendant notre stage, il y n'avait pas beaucoup d'applications dans ce domaine. Toutes les applications dans cette pratique sont voilées, ne sont pas claires comme dans les autres arts martiaux externes.

En même temps, y est intégrée la théorie de la médecine traditionnelle chinoise, donc c'est bien aussi pour la santé. C'est très complexe. Beaucoup de dimensions sont impliquées dans cette pratique, donc il y a l'aspect de la médecine traditionnelle chinoise, telle que les points des acupunctures, l'aspect de travail énergétique, telle que la respiration, et aussi l'aspect de la philosophie traditionnelle chinoise, etc. Et après, c'est une façon de rentrer facilement dans un autre état de conscience. (F26)

III.3.2.3.3.2. Effets en éducation

Au fil des entretiens, certains interviewés ont également mis en avant les effets que cette formation pourrait apporter à l'éducation actuelle.

A la question « Que pensez-vous d'intégrer une formation telle que le Tai Ji Quan au sein de l'Université et dans notre système éducatif actuel ? », David répond :

Je pense que c'est essentiel !

On retrouve, dans toutes les universités, les activités sportives traditionnelles, telles que le foot, le basket... C'est normal, c'est bien.

Mais je pense qu'il est important aussi d'avoir des activités qui viennent d'autres cultures, qui permettent aux étudiants une ouverture d'esprit. Et, comme c'est le cas pour le Tai Ji Quan, si vous n'êtes pas là, il n'y aura pas cette activité. Et, nous, les étudiants, on ne pourrait pas découvrir cette activité. Ce n'est pas comme le foot, le basket... Enfin, la plupart des sports. On peut faire ces sports-là n'importe où, à Limoges, en France encore plus. Alors que le Tai Ji, non. Le Tai Ji, c'est nouveau pour nous, et ça nous permet de voir autre chose. C'est important, quand on est étudiant, d'avoir une ouverture d'esprit, de se renseigner sur plein de choses, de se former sur ce qui existe. Voilà, je pense que l'Université, ça sert à ça aussi. Ça sert à nous montrer d'autres cultures !

On le voit de par nos cours. On a des cours avec des matières fondamentales, dont dépend notre diplôme. Et à côté de cette unité fondamentale, on a souvent d'autres matières en plus, qui nous amènent à réfléchir, à nous interroger, à travailler sur les autres domaines. Mais ces autres domaines-là sont complémentaires de notre matière principale.

Pour moi, le Tai Ji, c'est aussi une matière secondaire qui vient s'ajouter à ma matière principale. (D95)

David nous précise deux valeurs que cette intégration de la formation du Tai Ji pourrait apporter à l'enseignement supérieur. Premièrement, elle permet aux étudiants d'avoir une ouverture d'esprit, de se renseigner et de se former tout en se confrontant à une diversité au niveau culturel. Deuxièmement, cette formation pourrait prendre place comme matière secondaire afin d'amener les étudiants à réfléchir, à s'interroger et à travailler sur d'autres domaines.

Franco évoque la même idée que David. Il estime qu'une formation autour du Tai Ji Quan pourrait permettre aux élèves d'être « plus performants » scolairement et pourrait être intéressante aussi pour les professeurs. Il l'explique en ces termes :

Moi, j'aime bien cette idée. (A savoir, une intégration de la formation du Tai Ji Quan dans le programme éducatif). Je me souviens que quand j'étais petit, j'ai vu des écoles proposant des cours d'arts martiaux. Je trouve que c'est une bonne idée. Les arts martiaux, notamment le Tai Ji Quan, nous aident dans notre travail intellectuel. Ils nous aident à être plus performants. Je pense que ça pourrait être très enrichissant, autant pour les élèves que pour les professeurs. (F48)



De plus, au niveau éducatif, il pense que les arts martiaux sont une bonne manière de transférer « une certaine énergie destructive » en énergie « constructive », et ce afin d'arriver à « vaincre son côté sombre » et à « être plus sûr de soi » :

D'abord, c'est une façon de cadrer une certaine énergie destructive et de la rendre constructive. Apparaît alors la notion de la pulsion de mort psychanalytique. C'est donc comme lorsqu'on maîtrise cette pulsion de mort, qu'on la change en réalité, et que, du coup, on devient le maître de soi-même. Personnellement, je me sens plus sûr de moi. Je pense qu'on a toujours un côté qui est plus sombre, provoqué parfois par des problèmes de santé ou des difficultés dans la vie. Par contre, l'esprit des arts martiaux peut nous encourager à sortir de cet état sombre. Parce qu'ils nous apprennent à nous défendre, dans les cas extrêmes avec un ennemi, mais aussi dans la vie, à vaincre son côté sombre, à se vaincre soi-même. (F52)

III.3.2.3.3. Effets pour la société

Tout au long des entretiens, certains interviewés ont relevé également des effets que la formation pourrait apporter à notre société actuelle.

A titre d'exemple, David pense que le Tai Ji Quan pourrait être une réponse aux maux qui rongent notre société aujourd'hui ; des maux tels que le stress, la dépression, l'anxiété, etc. :

La France est le premier pays consommateur de médicaments, d'antidépresseurs... Mais effectivement, au lieu de prendre des médicaments, une activité comme le Tai Ji permettrait, je pense, à certains de prendre moins d'antidépresseurs et autres médicaments contre l'anxiété. (D93)

En réalité, selon une enquête effectuée par l'OCDE¹, « Panorama de la santé 2015 », la France n'est pas en tête concernant la consommation de médicaments en Europe. Cependant, l'Institut de veille sanitaire et l'Agence nationale du médicament révèlent, dans un rapport publié en 2015, la situation inquiétante née de la consommation d'antibiotique en France et précisent comme à la suite :

La France se situe parmi les pays les plus consommateurs en Europe, juste derrière la Grèce. Elle consomme 30% de plus que la moyenne européenne, 3 fois plus que les pays les plus vertueux, qui nous sont à bien des égards comparables. Cette surconsommation entraîne une dépense injustifiée de 71 millions d'euros par rapport

¹ OCDE : L'Organisation de coopération et de développement économique



à la moyenne européenne, et de 441 millions par rapport aux pays les plus vertueux (Carlet, 2015, p. 1).

Plus loin, il y est admis que le Tai Ji Quan peut apporter aux gens un sentiment de bien-être et de bonheur, ce qui manquerait dans cette société. Sur ce point, David déclare clairement :

Et en plus, toutes les études montrent que nous sommes un pays dans lequel les gens sont les plus démoralisés, et qui ont le moins de visions positives de l'avenir. Euh... Par exemple, il y a des pays d'Afrique ou d'Asie dans lesquels la population, visiblement, semble plus heureuse que la nôtre. C'est quand même paradoxal ! C'est quand même une preuve que, quelque part, le bonheur ne vient pas du fait d'avoir une télévision qui fait la moitié du salon... Le bonheur, ce n'est pas ça, quoi ! Et effectivement, le Tai Ji peut nous apporter beaucoup de ce point de vue- là ! (D93)

Il ajoute que le Tai Ji Quan est une pratique dont les gens ont bien besoin dans leur vie, et que c'est la raison pour laquelle ils vont l'accepter et l'aimer bien qu'il soit originaire d'une autre culture :

Je pense, et j'espère en tout cas, que ça se développe. Et ça va se développer encore plus, parce que l'on en a besoin. Je pense que, petit à petit, les gens en France commencent à se dire qu'ils ont besoin de ce genre de choses. Généralement, on est conscient qu'il y en a plein qui prennent des médicaments, qu'il y en a plein qui ne sont pas contents, et qu'il y en a qui consomment beaucoup... Mais la réponse à la vie ne tient pas dans ça !

En revanche, cette réponse peut être trouvée par la pratique de cette activité. Malheureusement, souvent on fonctionne en fonction de ce qu'on connaît et de ce qu'on ne connaît pas, en fait. Si on ne connaît pas, en France, on agit toujours de sorte à prendre un peu de recul, et on n'a pas la curiosité d'aller voir.

Mais je pense que, par exemple, si vous allez dans une grande entreprise et que vous proposez des cours une fois de temps en temps, que vous leur faites faire du Tai Ji, soit avant manger, soit après manger, soit après leur arrivée, au bout d'un moment, je pense qu'ils auront envie de revenir tous les jours, parce qu'ils n'étaient pas forcément conscients des bienfaits avant.

Le fait que cette discipline vienne d'une autre culture pourrait peut-être les freiner au début. Mais après, je pense que s'ils essayaient, ils en feraient.



Maintenant, on voit de grandes entreprises qui font venir des masseurs, des gens exprès pour le bien-être des employés. C'est bien, mais on est encore en retard. On est très très lent dans ce domaine. Et c'est dommage, parce que je pense que ce serait bien si ça pouvait participer un peu à notre culture et notre mode de vie.

La Tai Ji Quan vient de la Chine, mais on peut aussi apprendre et partager de bonnes choses. Ce serait bien, je pense ! (D93)

Emila relève une autre valeur présente dans la pratique du Tai Ji qui pourrait bénéficier à la société actuelle. Il s'agit d'une conception fondamentale, celle de « ralentir pour être plus dynamique », ainsi qu'elle l'explique :

En fait, ce qui est particulier dans le Tai Ji, c'est aussi la lenteur des mouvements. Ici, il ne s'agit pas de faire simplement les mouvements et c'est fini. En fait, il faut faire doucement, lentement, à son rythme, pour en profiter pleinement. Le Tai Ji est finalement dynamique, mais c'est une dynamique lente. Cette lenteur nous donne une autre dimension. Ce n'est pas comme le Karaté ou les autres arts martiaux qui sont plus rapides, car avec un adversaire il faut gagner tout de suite et le faire tomber. Dans la pratique du Tai Ji, c'est toute une réflexion. On retrouve toutes les réflexions. Lorsque toutes ces réflexions se réalisent, c'est le bonheur. Il y a un échange d'énergie. Avec la vitesse, on peut donner un coup ou se blesser. (Rire)

Dans le dépliant que vous nous avez donné, il y avait un proverbe qui dit : « Dans la lenteur, il y a de la vitesse ». Et il y en a d'autres. Je trouve que c'est important, parce que c'est la philosophie de cette pratique qui contribue à notre bien-être. Pour vous, étant chinoise, cela peut paraître tout à fait naturel. Pour nous, vivant dans une société de consommation, c'est comme une découverte. De ces deux philosophies de vie différentes, nous pouvons comprendre la Chine. Bon, ce n'est pas la Chine actuelle, mais la Chine ancienne dont les vestiges apportent beaucoup au monde. Nous, en tant qu'occidentaux, nous n'y accordons pas d'importance, parce que ce sont nos inventions que nous trouvons les plus importantes. Tandis que le monde chinois les avait inventées longtemps auparavant. C'est aussi une acceptation de notre part de faire confiance à quelqu'un qui vient de l'autre bout du monde. La valeur que nous apportons, c'est un rythme différent, et à la fois une ouverture. Grâce à la pratique du Tai Ji, on fait entrer la philosophie de la Chine antique et martiale dans notre vie. (E44)



Elle explique ensuite que le Tai Ji l'oblige à ralentir, et que cette attitude contribue à changer son rythme de vie stressant. Elle précise :

Moi, je suis rapide dans ce que je fais et le Tai Ji m'oblige à ralentir. Je dois être vigilante, car je cours toujours pour ne pas être en retard. Ensuite, lorsqu'on entre dans la salle de pratique, nous avons l'occasion de nous modérer. Il faut se mettre dans la lenteur, avec des mouvements fluides, dans la subtilité de la mentalité de l'art martial chinois. (E46)

D'après les résultats obtenus à la suite des entretiens, nous pouvons résumer à l'aide du tableau suivant les effets que la formation pourrait apporter aux apprentis, à l'éducation et à la société française :

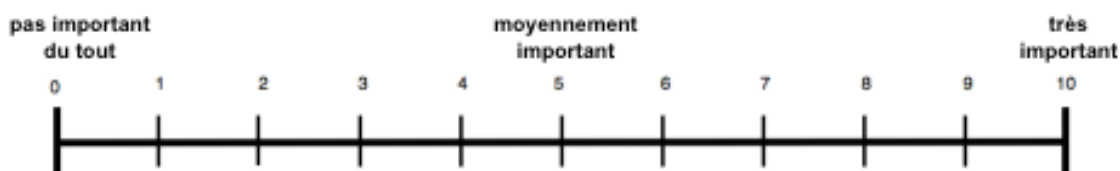
Effets pour les apprenants	Offrir aux apprentis un moyen de réduire leur stress et d'améliorer leur état de bien-être par une pratique sur soi-même (D61, 63)
	Permettre aux apprentis de découvrir et d'approcher les conceptions du Tao (C81, 83 ; D93 ; E34, 36 ; F34, 26)
Effets en éducation	Favoriser une ouverture d'esprit et une diversité au niveau culturel (D95)
	Offrir une matière secondaire complémentaire avec les autres matières (D95)
	Améliorer les performances scolaires des étudiants (F48)
	Offrir aux étudiants un outil pour travailler sur soi (F52)
Effets en société	Offrir une réponse aux maux de la société (D93)
	Augmenter le sentiment de bonheur (D93)
	Rééquilibrer le rythme de vie stressant (E44, 46)

Tableau 19. Résumé des effets du stage du Tai Ji Quan évoqués par les interviewés

Source : Tableau fait par nous.

III.3.2.4. Evaluation générale par les étudiants de la première recherche

Rappelons que les onze participants du groupe expérimental de notre première recherche menée en 2012 étaient invités à la fin de la formation à répondre anonymement, et sans mentionner leur sexe, à une « Question générale finale » consistant à évaluer sur une échelle allant de 0 à 10 (voir échelle suivante) à quel point le stage avait été important pour eux en plaçant pour cela une croix à l'endroit choisi.



Ensuite, nous les invitions à écrire librement sur la même feuille les raisons pour lesquelles ils avaient attribué un tel score (« pouvez-vous préciser, SVP, pourquoi vous avez attribué ce score »).

Nous avons obtenu un résultat statistique très positif avec une moyenne de 8,95 (écart type : 0,93) calculée sur les scores fournis par les onze étudiants. (voir annexes II. Question générale finale)

Parmi ces onze étudiants, dix ont répondu à la question « pouvez-vous préciser, SVP, pourquoi vous avez attribué ce score », détaillant beaucoup de commentaires et de ressentis concernant le stage. Ces informations nous permettent de dresser une analyse et d'établir des comparaisons avec les résultats des entretiens effectués l'année suivante. Cette « Question générale finale » étant strictement anonyme, sans mention du sexe de l'étudiant, nous ne le connaissons pas sauf pour les 2^{ème}, 5^{ème}, 8^{ème} et 10^{ème} qui sont des étudiantes, sachant qu'elles ont inclus des accords au féminin dans l'écrit de leur commentaire.

III.3.2.4.1. Les bienfaits apportés lors du stage

Sur la base des réponses écrites par les dix étudiants, nous constatons que tous font état de bienfaits acquis pendant le stage. Dans les paragraphes suivants nous reproduisons des extraits de ces réponses dans leur stricte originalité, en conservant les données brutes que les étudiants ont écrites, avec leurs fautes d'orthographe, des mots manquants, etc.

Gestion du stress :

Par exemple, en matière de gestion du stress, le 3^{ème} étudiant précise : « *Ce stage m'a permis de me relaxer, et de prendre conscience de l'importance de cette relaxation* », « *J'ai pu appliquer certains principes lors de situations stressantes* ». (3°)

Le 4^{ème} étudiant explique : « *Ce cours m'a vraiment aidé à me détendre. [...] Les mouvements « enrouler la soie » m'aident aussi à me détendre.* » (4°)

La 8^{ème} étudiante avance pour sa part : « *Malgré quelques absences, j'étais soulagée de stress [...]* » (8°)

La 10^{ème} étudiante écrit : « *J'ai beaucoup aimé les cours car, à la fin, je me suis vraiment sentie détendue et apaisée* », « *La pratique de l'arbre m'a détendue aussi.* » (10°)

Le 9^{ème} étudiants écrit : « *Le stage m'a donné les clefs pour réduire mon stress au quotidien, et cela va me servir pendant très longtemps.* »

Les bénéfices mis en avant à travers ces témoignages écrits viennent confirmer les résultats des entretiens. Les six interviewés soulignent que la pratique du Tai Ji Quan leur permettait de se détendre et de réduire leur stress (A8, 22 ; B12 ; C2, 16, 24, 48, 93 ; D10 ; E32, 30 ; F20, 44).

Bienfaits physiologiques :

Sur le plan physiologique, le 1^{er} étudiant écrit : « *J'ai trouvé ce stage très riche [...] physiquement.* »

Le 2^{ème} étudiants précise : « *J'étais très surprise du fait que le Tai Chi Chuan était si exigeant tant au niveau d'endurance comme au niveau de coordination et équilibre.* »

Le 3^{ème} étudiant exprime sa surprise de réussir à se décontracter grâce à cette pratique. Sur ce bénéfice particulier, il écrit : « *Je ne pensais pas être capable de me décontracter autant.* » (3°)

La 8^{ème} étudiante ajoute : « *[...] j'étais soulagée de stress, du mal de tête et j'améliore jour à jour la mobilité de mon corps ainsi que la flexibilité de mes muscles.* » (8°)

Toutes ces réponses rejoignent le constat qui ressort des entretiens, à savoir que la pratique du Tai Ji Quan favorise la détente des muscles et permet ainsi de se décontracter (C24, 52 ; D32, 34 ; E30). Par exemple, parmi les interviewés, David explique qu'il travaillait dans un bureau et ressentait souvent des tensions au niveau des cervicales et du dos. La pratique du Tai Ji



Quan lui permettait donc de se décontracter. (D32) En revanche, les entretiens relèvent plus largement les bienfaits liés à une amélioration des conditions physiques (D52 ; E28 ; F20, 58), de la fonction des articulations (C64, F20), et de la synchronisation et de la respiration (B2, 8).

Bienfaits physiques et mentaux :

Concernant les bénéfices sur la relation physique-mental-esprit, les étudiants du groupe expérimental écrivent dans leurs réponses à la « Question générale finale » que, grâce aux mouvements physiques, la pratique du Tai Ji contribue à améliorer leur concentration et leur permet de réguler les émotions et d'avoir un esprit plus calme et apaisé.

Concentration :

A titre d'exemple, le 4^{ème} étudiant écrit : *« J'aime plus particulièrement l'enchaînement qui nécessite de la concentration et permet donc de ne penser à rien d'autre. »* (4°)

La 5^{ème} étudiante précise : *« Je suis plus sereine et détendue et je me concentre mieux. »* (5°)

Le 6^{ème} étudiant avance : *« Ce cours m'a réellement beaucoup aidé à être plus calme. [...] J'ai beaucoup apprécié pratiquer les mouvements du Tai Chi. Cela m'a permis de mieux contrôler ma respiration et ma concentration. »* (6°)

Réguler les émotions :

Le 1^{er} étudiant écrit : *« J'ai trouvé ce stage très riche [...] psychologiquement. »*

Le 3^{ème} étudiant remarque :

« Ce stage m'a apporté énormément en termes de :

- confiance en moi*
- sérénité*
- relaxation »*

Il ajoute : *« Même si j'en suis au début, je ne pensais pas que cela m'apporterait autant intérieurement, plus précisément : un équilibre, une harmonie. »* (3°)

Le 6^{ème} étudiant précise : *« Ce cours m'a réellement beaucoup aidé à être plus calme. J'ai remarqué que je ne ressentais presque plus d'énervement grâce aux cours et à la pratique quotidienne. »*

La 8^{ème} étudiante avance : « *Je suis une personne appréhensive et grâce au régime du Tai Chi Chuan j'ai appris à contrôler un peu plus mes émotions et ses effets sur mon bien-être.* » (8°)

Leurs témoignages écrits concordent avec les idées exprimées oralement par les six interviewés lors des entretiens (A12 ; B16 ; C28, 93 ; D28, 55 ; E8, 22, 26 ; F14, 22, 36).

Bienfaits ressentis au quotidien :

De plus, d'après ces mêmes réponses écrites par les dix étudiants, nous constatons également que les bienfaits acquis pendant les cours ont une influence positive sur leur vie quotidienne.

Par exemple, le 3^{ème} étudiant précise : « *Ce stage m'aide quotidiennement.* » (3°)

Le 6^{ème} étudiant complète : « *J'ai remarqué que je ne ressentais presque plus d'énervement grâce aux cours et à la pratique quotidienne* » (6°). Il ajoute : « *Ayant du mal à me concentrer sur une seule pensée ce sport m'a beaucoup apporté au quotidien [...]* » (6°)

Le 7^{ème} étudiant note : « *Ce stage m'a permis chaque semaine de faire un break, de mettre les soucis quotidiens de côté.* » (7°)

Le 9^{ème} étudiant conclut : « *Le stage m'a donné les clefs pour réduire mon stress au quotidien et cela va me servir pendant très longtemps.* » (9°)

Ces données écrites correspondent une nouvelle fois aux résultats des entretiens en mettant en avant que la pratique du Tai Ji Quan permet aux pratiquants de mieux gérer leurs pensées et leurs émotions, tout en prolongeant cet état de calme dans leur vie quotidienne (A10, 12 ; C20, 24, 26, 28 ; D12, 20, 32, 38, 57, 63, 97 ; E12 ; F20, 24, 38, 46).

Effets appréciables :

Parmi les onze participants du groupe expérimental de 2012, quatre étudiants (le 3^{ème}, la 5^{ème}, le 6^{ème} et la 8^{ème}) ont attribué la note maximale de 10, signifiant l'importance bénéfique de ce stage pour eux ; la note moyenne attribuée par l'ensemble des onze étudiants étant de 8,95. Au fil des commentaires écrits, nous notons que le stage enseigne à ces apprentis des effets appréciables :

Le 3^{ème} étudiant explique : « *J'ai attribué ce score car j'ai l'impression que dans ma vie il y aura un « avant » le Tai Chi et un « après ».* »

La 5^{ème} étudiante écrit : « *J'ai mis la note maximale car le cours m'a beaucoup apporté, je suis plus sereine et détendue et je me concentre mieux.* » (5°)

Le 6^{ème} étudiant avance : « *Ce cours m'a réellement beaucoup aidé à être plus calme.* » (6°)

Aspect culturel :

Les autres participants relèvent également la richesse de la philosophie et de la culture que ce stage leur a apportée :

« J'ai trouvé ce stage très riche, autant culturellement (avec les anecdotes et autres réflexions), que physiquement ou psychologiquement » (1°), précise le 1^{er} étudiant.

La 2^{ème} étudiante note : *« Depuis longtemps j'ai voulu apprendre le Tai Chi. Le Tai Chi Chuan a été pour moi tout une nouvelle expérience. [...] J'ai envie de continuer à expérimenter avec cette pratique profonde, stimulante et à la fois relachante ».* (2°)

Le 7^{ème} étudiant ajoute : *« Grâce à ce stage, j'ai découvert une pratique mais toute une philosophie qu'il y a derrière. »* (7°)

Le 9^{ème} étudiant : *« La pratique de ce sport (et la découverte !), que nous n'avons pas l'habitude de voir et de pratiquer, fut quelque chose d'enrichissant. De par la découverte d'une autre culture et de par l'enrichissement personnel j'ai beaucoup aimé cette expérience. »* (9°)

D'après ces témoignages, nous observons que ce stage transmet aux participants des valeurs de développement personnel, et leur permet ainsi de découvrir une culture riche.

Concernant les effets sur le développement personnel, nous constatons que ce stage permet aux apprentis d'apprendre à être plus relaxés, plus calmes, et à mieux se concentrer. Ces bienfaits sont liés l'un à l'autre. Le fait de relaxer physiquement son corps assure aux apprentis d'entrer dans un état plus calme mentalement, et cet état leur permet à son tour de mieux se concentrer et d'être efficaces sur les choses qu'ils sont en train de faire. C'est en cela que cette pratique aide également les participants à avoir plus de confiance en eux.

Pour résumer, nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous les effets mentionnés dans les témoignages écrits en les comparant aux résultats des six entretiens :

Bienfaits pour les apprenants	Mots clés	Données des dix témoignages écrits de 2012	Données des six entretiens de 2013
Gestion du stress	- relaxation - détente - réduction du stress	2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 8°, 9°, 10° <u>8 /10*</u>	A8, 22 ; B12 ; C2, 16, 24, 48, 52, 93 ; D10, 32, 34 ; E32, 30 ; F20, 44 <u>6/6</u>
Bienfaits physiologiques	- se décontracter -soulager le mal de tête -flexibilité des muscles -endurance, coordination, équilibre	1°, 2°, 3°, 8° <u>4 /10</u>	C24, 52, 64 ; B2, 8 ; D32, 34, 52 ; E28, 30 ; F20, 58 ; <u>5/6</u>
Bienfaits physiques-mentaux	-concentration -réguler les émotions : (être plus serein, plus calme, contrôler mieux ses émotions, se sentir apaisé...)	4°, 5°, 6° 1°, 3°, 6°, 8° <u>6 /10</u>	Concentration : A12 ; C93 ; D61 ; E22, 26 ; Réguler les émotions : A10 ; B16 ; C20, 28 ; D28, 55, 57 ; E8 ; F14, 22, 36 <u>6/6</u>
Bienfaits	- confiance en soi	3°, 6°, 7° 9°	A10, 12 ; C20,

ressentis au quotidien	- équilibre et harmonie intérieure - mettre les soucis quotidiens de côté - donner les clés pour réduire le stress au quotidien	<u>4 /10</u>	24, 26, 28 ; D12, 20, 32, 38, 57, 63, 97 ; E12 ; F20, 24, 38, 46 <u>5/6</u>
Aspect culture	-pratique profonde, stimulante -découverte de la philosophie -découverte d'une autre culture	1°, 2°, 7°, 9° <u>4 /10</u>	C81, 83 ; D93 ; E34, 36 ; F34, 26 <u>4/6</u>

8/10* : parmi les 10 témoignages, 8 étudiants mentionnent ce point.

Tableau 20. Bienfaits mentionnés dans les témoignages écrits et les six entretiens

Source : Tableau fait par nous.

III.3.2.4.2. Evaluation du programme

Les réponses écrites par dix des onze étudiants à la « Question générale finale » comprennent également des commentaires sur le programme de ce stage Tai Quan 2012.

Contenu et durée du stage

Concernant le contenu et la durée du stage, ces dix étudiants du groupe expérimental Tai Ji Quan expriment leur satisfaction :

« Les cours sont, je pense, d'une bonne durée, et les exercices divers », écrit le 1^{er} étudiant ;

« Le cours du mardi a été bénéfique, j'ai appris beaucoup de choses que je re-appliquerai par la suite. Les cours étaient clairs, adaptés au rythme des élèves et variés », précise la 5^{ème} étudiante.

Lors de nos entretiens, les six interviewés font part de leur intérêt pour l'ensemble des exercices. En revanche, certains des dix étudiants du groupe expérimental de 2012 mettent en avant leur intérêt plus particulier pour la pratique de l'enchaînement et trouvent l'exercice de l'« enroulement de la soie » moins stimulant :

« La partie que j'aime le plus est l'enchaînement. Je ne connais pas les règles du tai chi, mais quelques fois, j'aimerais faire moins de Chan Si (répétitif même si nécessaire et agréable)

pour pouvoir avancer plus dans les enchaînements », écrit le 1^{er} des 10 étudiants ayant répondu des commentaires à la « Question générale finale » – sur les onze, au total, du groupe expérimental de 2012.

« J'aime plus particulièrement l'enchaînement qui nécessite de la concentration et permet donc de ne penser à rien d'autre », écrit le 4^{ème} étudiant de ce même groupe des onze ;

Dans le même sens, le 7^{ème} étudiant avance : *« Ce que j'ai le plus apprécié lors de ce stage, c'était de découvrir chaque semaine de nouveaux mouvements pour l'enchaînement ; c'était une sorte de fil rouge qui m'a beaucoup motivé à venir à chaque séance et à pratiquer à la maison. »* Il poursuit : *« Le chan si est, je trouve, moins stimulant ; mais c'est un bon entraînement pour synchroniser les mouvements de son corps. »*

Le 9^{ème} étudiant s'exprime à son tour : *« Je trouve chaque exercice très intéressant mais surtout l'enchaînement que j'aurais souhaité poursuivre... »*

Cependant, d'autres préférences apparaissent ; pour citer le 6^{ème} étudiant : *« La pratique de l'arbre et les exercices de relaxation sont très efficace et il m'arrive souvent de les mettre en pratique. [...] L'échauffement est également important pour moi car il me permet de débiter la concentration personnelle. »*

Supports matériels et travail chez soi

Très peu d'étudiants ont donné leurs avis sur la pratique à domicile et les supports matériels. Toutefois, la 2^{ème} étudiante, du groupe des onze, témoigne de sa pratique régulière : *« Certes, j'ai pratiqué au moyen 2-3 jours par semaines. »*

La 5^{ème} étudiante note : *« La pratique chez soi est d'autant plus facile lorsque l'on reproduit les mouvements appris au cours car ils étaient bien expliqués. »* D'autre part, elle déclare que la musique mise pendant les cours l'aide à se détendre et à se concentrer : *« La musique lors des cours était très agréable et je pense qu'elle nous a aidé à nous concentrer et à nous détendre. »*

La 10^{ème} étudiante confirme aussi l'effet positif de la musique : *« La pratique de l'arbre m'a détendue aussi ; surtout avec une musique en fond. »*

Commentaires sur le stage et le professeur et désir de persévérer

D'après les témoignages écrits par dix des onze étudiants du groupe expérimental de 2012, nous constatons que les participants sont satisfaits de ce stage et de leur professeur, ce qui leur donne envie de persévérer et de continuer dans leur pratique.



Par exemple, le 1^{er} étudiant écrit : « *Le stage se déroule en plus dans une très bonne ambiance avec une prof très chaleureuse. Donne encore plus envie d'y aller !* »

La 2^{ème} précise : « *J'ai envie de continuer à expérimenter avec cette pratique profonde, stimulante et à la fois relachante.* » Elle ajoute : « *J'ai trouvé la conduite de ce stage très professionnel et enrichissant.* » Elle remercie également le professeur pour sa « *patience et enthousiasme.* »

Le 3^{ème} étudiant exprime son envie de continuer à pratiquer : « *Ce stage m'aide quotidiennement. Il m'a donné envie de continuer à pratiquer ensuite. J'ai l'impression que je ne pourrai être bien détendu qu'en continuant à pratiquer.* »

Le 6^{ème} étudiant avance : « *[...] ce sport m'a beaucoup apporté au quotidien et c'est pour cela que je compte continuer la pratique du Tai Chi.* »

Le 7^{ème} étudiant écrit : « *Je pense aller plus loin dans la pratique du Tai Chi Chuan et m'entraîner régulièrement après ce stage. [...] Ces deux mois sont passés très vite, je les ai appréciés du début à la fin.* »

La 8^{ème} étudiante ajoute : « *J'aimerais continuer à pratiquer cette art martial.* »

La 10^{ème} étudiante insiste sur le fait que les explications du professeur « *étaient très claires et ont permis de comprendre comment effectuer les mouvements qui paraissent, à première vue, très compliqués !* » Elle déclare aussi : « *J'ai beaucoup aimé les cours [...]* »

Le 9^{ème} étudiant conclut : « *Je trouve chaque exercice très intéressant mais surtout l'enchaînement que j'aurais souhaité poursuivre...* », « *C'est avec plaisir que je recommencerai.* »

Afin de rendre nos résultats plus visibles et de les comparer avec ceux des cinq entretiens de 2013, nous avons listé et détaillé les mots-clés dans le tableau ci-dessous :

	Données des dix témoignages écrits de 2012 (Mots-clés)	Données des six entretiens de 2013 (Mots-clés)
Contenu	« exercices diversifiés », 1° ; « clairs, adaptés au rythme des étudiants, variés », 5° ; préférence pour « l'enchaînement » 1°, 4°, 7°, 9° ; intérêt pour « la posture de l'arbre », « les exercices de relaxation » et « l'échauffement » 6° ; <u>enroulement de la soie jugé « moins stimulant »</u>, 1°, 7°	intérêt commun pour tous les exercices, B20, C93, E38, F62 ; attachement à la précision des mouvements, C85 ; <u>difficultés sur « la posture de l'arbre »</u>, F28 ; <u>souhait quant à l'ajout d'applications martiales</u>, F56, 62 ; C89, 91 ; E8
Durée	« une bonne durée », 1°	une bonne durée, C54, D40
Supports matériels	« une musique agréable », 5°, 10°	contribution des vidéos, fiches explicatives et musiques aux efforts, D40 ; <u>manque de documents écrits comprenant une explication sur les mouvements</u>, C75 ; <u>utilisation correcte du miroir nécessaire</u>, D81, 85
Travail chez soi	pratique chez soi régulière, 2° ; travail chez soi facile, 5°	travail régulier, contenus assez complets, bonne durée, B14 ; C34 ; D26, 28 ; F18 ; travail chez soi facile, C36, 58 ; D44 ; travail chez soi régulier et favorable à la maîtrise des mouvements, C62, D44 ; ressentis durant « la posture de l'arbre » A18, 24 ; B14, 16, 18 ; C46, 48, 66 ; D28
Désir de persévérer	envie de continuer à pratiquer et de persévérer dans cette pratique 1°, 2°,	désir de persévérer C38, 56, 87 ; D71, 73, 63 ; E32 ; F64

	3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°	
Commentaires sur le stage	« très bonne ambiance », 1° ; « conduite professionnelle et enrichissante », 2° ; intérêt pour « le stage du début à la fin », 5°	
Commentaires sur le professeur	« une prof très chaleureuse », 1° ; « patience et enthousiasme », 2° ; « explications claires », 9°	

Tableau 21. Evaluation du programme (dix témoignages écrits et six entretiens)

Source : Tableau fait par nous.

III.3.2.4.3. Difficultés rencontrées pendant la pratique du Tai Ji Quan

Les témoignages écrits par 10 des 11 participants de 2012 à la « Question générale finale » permettent de mettre en évidence les difficultés rencontrées par certains étudiants lors de l'apprentissage du Tai Ji Quan, ainsi que durant le travail chez soi.

S'agissant de l'apprentissage de cette pratique, certains étudiants font observer qu'ils avaient plus de difficultés au début du stage, telles qu'une mémorisation difficile ou encore un doute sur les mouvements. D'autres expliquent que ces difficultés s'estompent au fur à mesure avec l'entraînement.

Par exemple, la 2^{ème} étudiante écrit : *« Au début je ne me sentais très à l'aise, car j'avais tellement des questions et des doutes, et je n'avais pas confiance en ma pratique. J'étais très surprise du fait que le Tai Chi Chuan était si exigeant tant au niveau d'endurance comme au niveau de coordination et équilibre. »*

La 10^{ème} étudiante insiste sur la synchronisation des mouvements : *« Le mouvement où il faut « enrouler la soie » est assez compliqué lorsque les bras doivent passer par l'extérieur en faisant des cercles. »*

Le 6^{ème} étudiant note pour sa part : *« Au début je trouvais que la mémorisation des mouvements étaient difficile mais avec l'entraînement tout est devenue plus facile. »*

Nous rappelons que nous avons intentionnellement conservé le texte brut écrit par les 10 étudiants, comprenant leurs fautes d'orthographe, de façon à reproduire les données exactes recueillies, et sachant que l'interprétation des phrases ne prête généralement pas à équivoque.

Ces difficultés relevées par les participants du groupe expérimental de 2012 apparaissent également dans les entretiens de 2013, dans lesquels les étudiants expriment aussi des problèmes de mémorisation (A16 ; E22), de manque de confiance sur les mouvements (C40), et la nécessité d'appliquer les mouvements correctement (A14 ; C44 ; D77, 81), avec une exigence au niveau de l'endurance et de la synchronisation (A14, F58).

Sur ce point, certains admettent d'ailleurs qu'une pratique régulière aide à la mémorisation des mouvements (D77).

Concernant le travail chez soi, les données écrites des 10 étudiants mettent en avant une difficulté à trouver du temps libre pour pratiquer et ce de manière quotidienne, ainsi que l'exprime la 2^{ème} étudiante : « *Comme j'ai beaucoup des activités et obligations dans ma vie personnelle je regrette de ne pas incorporer cette pratique aux mes activités quotidiennes.* »

Le 4^{ème} étudiant précise : « *C'était parfois difficile de trouver un moment de libre pour pratiquer, c'est pourquoi je le faisais le plus souvent avant d'aller dormir.* »

La 10^{ème} étudiante écrit : « *Mon problème a été de trouver du temps pour me consacrer au tai-chi en dehors des cours.* »

Le 9^{ème} étudiant souligne : « *Bien que la pratique quotidienne soit dure à respecter, les moments de pratique font beaucoup de bien.* »

Afin de comparer et de compléter les résultats des entretiens, nous avons élaboré le tableau ci-après :

	Mots-clés	Données écrites de 2012	Entretiens de 2013	Remédiations
Difficultés rencontrées pendant l'apprentissage et remédiations	Douleurs aux jambes et aux genoux		A22, C50, D69	
	Mémorisation et réalisation des règles des mouvements	2°, 6°, 10°	A14, 16 ; C40, 44 ; D77, 81 ; E22 ; F58, 60	La correction par le professeur (C4) La pratique régulière (D77) (6°) Le professeur montre les mouvements de dos et face aux étudiants, et répète les mouvements plusieurs fois (E38)
Difficultés rencontrées pendant le travail à domicile, et remédiations	Trouver du temps libre pour pratiquer	2°, 4°, 9°, 10°		La pratique avant de se coucher (4°)
	Se mettre à pratiquer tout seul		C24, 30, 32, 34, 48	
	Rester concentré		D36 ; E40	
	Oubli des mouvements après une période d'interruption		D44	Le visionnage des vidéos (D77)
	Exclusion de certains exercices lors de la pratique tout seul		D46, 48, 50	

Tableau 22. Difficultés rencontrées et remédiations (données écrites et entretiens)

Source : Tableau fait par nous.

III.3.3. Discussion

III.3.3.1. Capacité à gérer le stress et à améliorer le bien-être

Dans l'alinéa 3.2.1.3. *Analyse des besoins par l'étude de l'écart*, nous avons pu observer des similarités entre les données provenant d'enquêtes nationales sur la santé des étudiants et les données provenant des témoignages des interviewés sur les ressentis de leur situation réelle. Ces données viennent confirmer le point de départ de notre recherche suivant laquelle les étudiants ont beaucoup de mal à gérer le stress ; que ce soit par manque de moyens pour résoudre le stress ; par manque de pratique physique ; du fait d'une fragilité des étudiants sur le plan psychologique ; ou encore par la manifestation de signes de mal-être, tels que des douleurs, des troubles du sommeil, une migraine, etc.

De plus, dès le début de notre travail, nous avons exposé un contexte globalement stressant au travers de nos recherches documentaires. Celui-ci se manifeste dans le monde du travail, dans la vie universitaire et dans la vie privée des étudiants. Les témoignages des interviewés viennent confirmer ces constats, avec l'énonciation de mots-clés tels que : compétition, comparaison avec les autres, rythme de vie rapide, travail surchargé, lieu de travail désagréable, problème de financement, relations personnelles tendues, etc.

Alors que la recherche à partir d'enquêtes, de documents d'archives nous présente un panorama de la situation actuelle de stress des étudiants, les résultats des entretiens nous permettent, quant à eux, d'analyser en profondeur les causes et effets de ce phénomène.

L'analyse des entretiens nous fait constater que le stress ressenti par les interviewés ne dépend pas toujours des facteurs stressants de leur environnement. Par exemple Camille ressent un stress très élevé, cependant elle estime que son stress n'est pas provoqué par son environnement. En revanche, Emila nous a raconté sa vie très stressante : problèmes financiers, changement d'environnement, travail surchargé, etc. Pourtant elle trouve que sa vie n'est pas stressante en général. Pour prendre un autre exemple, Abella pratique le Karaté et le Jujitsu, et Bruno a précisé qu'il pratiquait aussi ces deux arts martiaux. Nous constatons pourtant la différence suivante entre eux : alors qu'Abella ressent une pression liée aux compétitions dans ces pratiques, Bruno, lui, n'envisage pas du tout la pression et le stress comme elle.

Face à ces constats, la conception transactionnelle de Lazarus sur la définition du stress nous a semblé éclairante. Selon Lazarus et Folkman (1984b, p.19), le stress est défini comme « *une transaction particulière entre la personne et l'environnement, dans laquelle la situation est*

évaluée par l'individu comme taxant ou excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être ». Le stress dépend de la qualité de la transaction entre l'individu et l'environnement, mais pas seulement l'objet empirique qui provoque le stress, nommés « *stresseurs* » en psychologie. Cette transaction consiste en une évaluation cognitive (*appraisal*) de la situation. Cette évaluation est double, « primaire » et « secondaire ». L'évaluation « primaire » fait référence au « *stress perçu* », qui concerne le danger ou la menace que représente potentiellement telle situation. Ainsi, après avoir appréhendé la situation, l'individu va évaluer les ressources personnelles et sociales dont il dispose pour y faire face, s'y adapter (*to cope*). Sa perception, son estimation et sa capacité à maîtriser la situation constituent le « *contrôle perçu* ». Cette procédure est l'évaluation « secondaire » (voir chapitre I.1.).

Le modèle psychologique du stress permet d'appréhender les processus d'acquisition des ressources personnelles et des ressources sociales face à des situations contraignantes. Notre recherche n'a pas pour but de valider ce modèle, mais celui-ci va nous aider à analyser une problématique complexe et à trouver la relation entre l'environnement, la condition physique, la condition mentale, l'outil utilisé et le stress ressenti en réel.

Suivant la conception de ce modèle, nous avons essayé d'analyser la relation entre les ressources personnelles et sociales que possèdent les étudiants et leur stress ressenti. Dans la notion transactionnelle du stress, les ressources personnelles et sociales sont des choses que l'individu va évaluer pour faire face à une situation appréhendée. Il s'agit d'une estimation par le sujet de sa capacité à maîtriser la situation. Il y a beaucoup d'éléments capables d'influencer cette capacité de faire face à une situation : la condition physique, l'état émotionnel, les expériences, la conscience de soutiens familiaux et sociaux, et bien d'autres encore. Dans notre travail, nous attachons plus particulièrement de l'importance à l'état physique, à l'état mental et au moyen utilisé par les étudiants pour réduire le stress.

D'après les résultats des entretiens et nos observations, Camille, David et Franco présentent un niveau de stress très élevé. En comparant leurs situations réelles respectives, nous constatons des situations similaires avec une baisse de leur condition physique à cause d'un manque de pratique sportive pendant la période universitaire, d'une part, et un état mental qui n'est pas non plus favorable à leur bien-être et qui se manifeste par une sensibilité accrue, un « trop-plein de l'esprit », un sentiment d'angoisse ou encore des difficultés à se concentrer, d'autre part. De plus, ces trois interviewés déclarent tous ne disposer d'aucun outil pour réduire leur stress ; ils paraissent là manquer de ressources.

En revanche, Bruno a expliqué qu'il ne ressent pas du tout de stress. Tout comme Aude, il pratique d'autres arts martiaux, mais de manière ludique et pour le plaisir sans se soucier du résultat. À la suite des entretiens et de nos observations, nous concluons qu'il possède un bon état physique et mental.

Abella et Emila ressentent le stress et la pression de la vie, mais, à la différence des autres interviewés, elles ne les considèrent pas comme un problème important qu'elles n'arriveraient pas à maîtriser. Elles ont un point commun puisqu'elles pratiquaient la relaxation avant de participer à notre stage. Cependant, il existe aussi des différences entre elles-deux. Abella est très sportive et elle pratique d'autres arts martiaux qui travaillent sur des mouvements physiques. Cependant, elle manque d'une pratique interne, sur « *l'intérieur de soi* », et a toujours « *trop de choses à penser* ». Emila, elle, en tant que doctorante en littérature, laisse une plus grande part au travail intellectuel et trouve qu'il est très difficile de maintenir un équilibre entre son travail intellectuel et une pratique physique. Toutefois, son mental est bon et elle reste optimiste face aux situations difficiles.

Ces observations illustrent le fait attendu selon lequel un bon entretien de l'état physique et mental favorise la réduction du stress, constitue une bonne ressource personnelle – au sens du modèle de Lazarus. En revanche, une baisse de la condition physique et un état mental défavorable peuvent s'accompagner d'un niveau de stress élevé, difficile à gérer. Dans le cadre de ce modèle transactionnel du stress de Lazarus, la pratique du Tai Ji Quan peut être ainsi interprétée en terme de ressource personnelle qui facilite la gestion et la réduction du stress.

III.3.3.2. Compétences développées lors de la pratique du Tai Ji Quan

Comme nous l'avons vu au chapitre I.2., les conceptions et les pratiques de l'éducation à la santé évoluent d'une approche préventive à divers domaines : développement des compétences psychosociales (CPS) des élèves, renforcement du lien entre le sujet et son environnement, progression dans une approche plus complexe où le sujet est en interaction permanente avec son contexte (Berger & Jourdan, 2017, p. 214-215)... Cette tendance se rapproche de la pensée antique chinoise, dans laquelle l'Univers, l'être humain, ainsi que l'être humain et la Nature, devraient composer une entité harmonieuse.

Cependant, des limites existent dans la pratique scolaire, comme le critique Jacques Fortin (2015) :

La lecture de certains projets [d'éducation à la santé] n'est pas toujours explicite.

Trop souvent, on a le sentiment que l'accent mis par exemple sur le renforcement

exclusif de l'estime de soi - pour réduire la violence dans une école ou dissuader des adolescents de consommer des drogues – relève davantage d'un pari sur l'impact espéré que d'une hypothèse argumentée.

Il insiste sur le fait qu' « *une hyper estime de soi, sans compétences sociales développées, conduit à l'égoïsme* » (Ibid.), et est source de difficultés relationnelles et adaptatives. Pour cette raison, il propose de « *bien préciser l'objectif que l'on veut atteindre et les processus qui justifieraient et valideraient la volonté d'optimiser des CPS* » (Ibid.), et que « *lors de la conception d'un projet, il serait donc souhaitable d'étudier comment l'ensemble de ces CPS est impliqué dans les comportements que l'on veut promouvoir* » (Ibid.).

En outre, les objectifs de l'éducation physique et sportive évoluent de la problématique physique au domaine psychologique et social. Or, dans la pratique scolaire, la dimension psychologique et sociale est encore loin d'être développée (Loizon, 2012). D'autre part, dans le domaine de l'éducation à la santé à l'école, il y a peu d'articles concernant l'éducation physique et sportive (Marsault, 2015). Le lien corps-esprit, physique-mental-social, devrait dépasser le dualisme cartésien pour mieux s'exprimer.

De ce point de vue, la pratique du Tai Ji et sa théorie du Yin-Yang pourraient enrichir un curriculum visant à développer des CPS. Selon sa philosophie, le corps et l'esprit, le physique et le mental sont deux éléments inséparables générant un ensemble équilibré et dynamique par le renforcement du Qi, énergie primordiale de la vie. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que la pratique du Tai Ji Quan produit des bénéfices en matière de santé physique et mentale, en augmentant le niveau de conscience de ses pratiquants.

Les résultats de nos entretiens confirment cette hypothèse. Nous constatons que les compétences développées lors de la formation du Tai Ji Quan sont diverses.

Tout d'abord, nous découvrons que les compétences physiologiques des étudiants ont été améliorées : décontraction, maux de tête soulagés, meilleure flexibilité des muscles, renforcement de l'endurance, de la coordination et de l'équilibre, respiration régulée, qualité de sommeil améliorée... (voir III.3.2.2.2.)

En même temps, cette pratique développe les compétences psychosociales (*life skills*) des étudiants dans les trois grandes catégories : compétences sociales, cognitives et émotionnelles ainsi définies d'après WHO (2003, 2009), (voir I.2.3.1.).

Dans nos entretiens, les étudiants relèvent une grande amélioration de leurs compétences émotionnelles dans la vie quotidienne. Celle-ci se manifeste par une meilleure gestion du stress, une régulation des émotions plus efficace et une amélioration de la confiance en soi (voir tableau 20).

En même temps, nous notons que ces bienfaits se prolongent dans leur vie quotidienne et les aident à perfectionner leurs compétences sociales : avoir plus d'énergie, plus de confiance en face de situations stressantes (ex : C20, 26 ; D12, 38 ; F20, E12), trouver des solutions pour résoudre des conflits (ex : D20), être plus résistant à la pression d'autrui (ex : F46).

En outre, nous découvrons que la théorie et la riche philosophie inhérentes à la pratique du Tai Ji Quan font progresser les étudiants dans une réflexion plus profonde sur soi, sur l'éducation et la société. Comme l'évoquent les étudiants, la pratique du Tai Ji Quan pourrait être une réponse aux maux de la société, en particulier la vitesse et l'esprit de compétition ; le stress, la dépression et l'anxiété ; la consommation excessive de médicaments, d'antidépresseurs... (tableau 19). En effet, la pensée critique fait partie d'une des compétences cognitives importantes qui « *impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (source d') informations pertinentes* » (Luis & Lamboy, 2015). De ce point de vue, la formation du Tai Ji améliore les compétences cognitives des étudiants.

Nous constatons également que ces compétences développées lors de la formation du Tai Ji Quan n'existent pas isolément, mais ont des influences réciproques.

Par exemple, les étudiants disent que le fait de pratiquer les mouvements, de prendre conscience de son corps, stimule leur cerveau et la réflexion, et améliore leur capacité de concentration (A12, C93, E22, 26). Le fait de se concentrer sur la pratique leur permet d'apaiser leur esprit et de retrouver un état calme et serein. Ces bénéfices, apportés par le « travail sur soi », donnent à ces pratiquants confiance en eux pour faire face aux situations difficiles de la vie quotidienne (tableau 20). Cette expérience leur donne envie de persévérer dans cette pratique afin d'avoir un regard plus critique sur la société et la situation qu'ils vivent et d'être plus conscients de leurs comportements et leurs actions.

La notion de conscience développée en psychologie ainsi qu'en sciences de l'éducation pourrait nous aider à la compréhension de ce processus d'interaction entre les compétences émotionnelles, cognitives et sociales. Comme le note Jon Kabat-Zin (2016, p.458) : « *une*

vigilance de tout instant et sans jugement vous permet de rester présent et d'influencer le flot des événements et votre relation à ces événements, dans ces moments mêmes où vous risquez le plus de réagir automatiquement, et de plonger dans l'hyperstimulation et dans des tentatives dysfonctionnelles de garder les choses un minimum sous contrôle ». Pour cette raison, une conscience élevée ou une attention vigilante permet au sujet de comprendre le fonctionnement entre ses actions, valeurs, pensées, émotions et paroles, et d'être capable de les identifier à l'instant où elles se manifestent. Enfin, cette conscience et cette attention vigilante, qui peuvent être améliorées par des techniques basées sur la pleine conscience ou la méditation, permettent de développer l'empathie du sujet, sa responsabilité envers lui-même, les autres et son environnement (Hagège, 2017, p. 200) (voir I.2.3.2.).

Cependant, dans ces concepts, la pratique physique ainsi que la relation entre le physique et le mental sont moins évoquées. Dans le concept des compétences psychosociales, seules sont expliquées les sensations et expressions physiques pouvant faire partie des compétences psychologiques, comme la douleur, le plaisir, la colère, la peur, les besoins physiologiques (nourriture, sommeil...) (Broussouloux & Houzelle-Marchal, 2006, p. 108) (voir I.2.3.1.).

A l'inverse de la division occidentale entre la pratique physique et la pratique mentale, la pratique du Tai Ji Quan agit sur l'ensemble du corps physique, du Qi et de l'esprit. Ses mouvements, circulaires et en spirale, liés à la respiration et la conscience, ont pour but de favoriser l'accroissement du Qi, l'énergie vitale. Les « compétences » pourraient être considérées comme une manifestation extérieure de cette énergie vitale sur les plans physique, mental et social. Ils s'influencent l'un l'autre, suivant une progression régulière dans cette pratique.

Pour cette raison, les méthodes de sa pratique sont différentes de beaucoup de pratiques physiques et sportives. Au lieu de porter les efforts sur la vitesse, la force physique et la performance en dépensant beaucoup d'énergie, le Tai Ji Quan travaille sur la relaxation, l'enracinement, la synchronisation et la lenteur pour accumuler le Qi. Cette énergie vitale est renforcée et nourrie particulièrement par la synchronisation corps-esprit et un état de tranquillité. La pratique du Tai Ji ne demande pas « le dépassement de soi » (Queval, 2004), mais propose de s'accomplir, à condition d'une pratique modérée et régulière et du respect de la loi inhérente du corps et de la nature, sans « la recherche effrénée du record ou du rendement du modèle compétitif » (Knobé, 2008). Dans nos entretiens, les étudiants évoquent également certains avantages spécifiques à la pratique du Tai Ji qui complètent leur pratique

dans d'autres activités physiques et sportives, ainsi que dans des exercices de relaxation et de méditation (voir III.3.2.2.2.2.).

En résumé, nous proposons ce tableau ci-dessous pour rassembler certaines compétences que la formation du Tai Ji Quan pourrait apporter aux étudiants (tableau 23) :

Compétences physiologiques	relaxation musculaire ; souplesse des tendons ; renforcement de la force des jambes ; synchronisation et fluidité des mouvements ; régulation de la respiration ; ressenti de l'enracinement ; conscience corporelle de sa posture et ses mouvements ; endurance ; capacité d'équilibre, renforcement des fonctions des organes...
Compétences émotionnelles	gestion du stress ; régulation des émotions (être plus serein, plus calme, contrôler mieux ses émotions, se sentir apaisé...) ; concentration ; confiance en soi...
Compétences cognitives	Compréhension globale de la philosophie et de la théorie du Tai Ji ; pensée critique ; attention vigilante à ses actions, ses comportements...
Compétences sociales	Faire face aux situations difficiles ; trouver la solution pour gérer des conflits ; résistance à la pression d'autrui ; empathie ; responsabilité...

Tableau 23. Résumé des compétences développées lors de la pratique du Tai Ji Quan

Source : tableau élaboré par nos soins

III.3.3.3. Complémentarité de la recherche quantitative et de la recherche qualitative

Dans notre recherche expérimentale quantitative, les hypothèses sont préétablies avant la démarche procédurale. Des analyses statistiques ont validé nos hypothèses : le stage de Tai Ji Quan de style Chen diminue les problèmes de santé mentale (santé générale, stress, anxiété, dépression) et favorise la santé mentale positive (auto-efficacité, satisfaction de vie, bien-être et aptitude de « pleine conscience ») des étudiants.

Les résultats statistiques sont confirmés par les entretiens. Au travers des points soulevés par les interviewés, nous avons découvert que le stage de Tai Ji Quan les aide à se détendre, à ressentir moins de stress, à mieux gérer le stress et l'angoisse.

Cependant notre étude ne visait pas seulement à acquérir une connaissance – quantitative – des bénéfices procurés par le stage (sur les huit échelles de santé mentale). Sachant qu'elle correspond à un programme éducatif que nous souhaiterions voir intégré dans le système universitaire, nous avons cherché à savoir – qualitativement – pourquoi le stage procure ces bienfaits aux étudiants et comment ces effets bénéfiques peuvent les influencer ? Ceci nous a conduit à mettre en œuvre notre recherche qualitative par entretiens semi-directifs.

Nous avons noté que les interviewés ont tous ressenti des bienfaits physiologiques à la suite de cette pratique ; avec un renforcement de leurs condition physique ; une amélioration des fonctions des articulations ; une détente des muscles et des tendons ; le déploiement d'une respiration plus profonde et régulière, etc. Les huit indicateurs que nous avons choisis dans notre recherche quantitative sont des échelles qui nous ont permis d'évaluer l'état de santé mentale des étudiants, les témoignages des interviewés sur les bienfaits physiologiques qu'ils ont ressentis sont des éléments complémentaires qui ont enrichi notre analyse des effets de ce programme dans une vision plus complexe.

De plus, les explications des interviewés ont toutes fait apparaître que le Tai Ji Quan est une pratique qui associe en même temps un travail physique et un travail mental. Le fait de travailler sur des mouvements physiques aide les étudiants à garder une respiration plus profonde et régulière, et favorise un travail de concentration et de conscience du corps. Les résultats des entretiens correspondent à la théorie du Tai Ji Quan selon laquelle les principes de cette pratique consistent en un travail engageant à la fois le corps physique, la respiration et l'esprit (voir II.2.2. Principes de la pratique du Tai Ji Quan).

Les bienfaits physiologiques et mentaux énoncés par les interviewés, comme la réduction de la douleur des articulations et des os, l'amélioration du sommeil, la stimulation du cerveau et l'amélioration de la concentration, sont également mentionnés dans la littérature scientifique (voir I.5.1.2. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan).

Les déclarations des interviewés ont en outre révélé les spécificités du Tai Ji Quan. Par rapport à la pratique générale des activités physiques et sportives, le Tai Ji Quan travaille davantage sur la détente, la synchronisation, la conscience de l'intérieur de soi. Et dans le même temps, à la différence des activités de relaxation et de méditation, la pratique du Tai Ji Quan vient s'appliquer sur des mouvements physiques, qui aident ses pratiquants à se concentrer (voir A8, B2, B8, B10, B12, C22, D8, A18, E20, F14, F30, F32).



Pour conclure, les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs se correspondent et sont complémentaires, nous permettant d'évaluer les effets du stage de Tai Ji Quan en profondeur et de découvrir les principes et les spécificités de cette pratique.

III.3.3.4. Enjeux de la mise en place de la formation du Tai Ji Quan

Bien que notre recherche quantitative et qualitative ait révélé les bénéfices physiques, psychologiques et sociaux du Tai Ji Quan pour les étudiants, de nombreuses recherches effectuées en Chine sur l'actualité de la formation du Tai Ji Quan dans les universités chinoises nous montrent que la mise en place de cette formation pourra être insatisfaisante lorsque son but n'est pas clair, que les contenus des cours ne sont pas adéquats ou que les enseignants ne sont pas compétents, etc. (voir I.5.1.3.2.).

C'est la raison pour laquelle nous attachons de l'importance à l'évaluation du programme du Tai Ji Quan et aux enjeux de la formation dans l'analyse des entretiens.

Concernant le contenu des cours, les interviewés ont exprimé l'idée que chaque composant du cours présente sa spécificité. De plus, nous notons que *Zhan Zhuang* (la posture de l'arbre), cette exercice traditionnel du Tai Ji Quan, aide bien les pratiquants à se détendre.

Certains des interviewés souhaitent que soient ajoutées un peu plus d'applications martiales dans le programme. Nous notons également que les six interviewés portent tous un grand intérêt aux arts martiaux chinois.

Ce constat nous amène à rappeler la source théorique des arts martiaux chinois évoquée dans la deuxième partie de notre travail. Cet art, dans sa visée originelle, est destiné à arrêter la violence à l'extérieur, ainsi qu'à l'intérieur de soi. Au cours de son développement, les techniques de défense, les codes éthiques, ainsi que l'aspect esthétique se sont déployés, enrichis et se sont réunis dans la pratique du Tai Ji Quan (voir II.1.3. Les arts martiaux chinois).

C'est la raison pour laquelle certains chercheurs en Chine proposent de développer l'aspect esthétique et l'aspect défensif du Tai Ji Quan afin d'attiser l'intérêt des étudiants (voir I.5.1.3.2.3. Suggestions de réformes).

Enfin, certains interviewés ont mentionné des difficultés rencontrées pendant leur apprentissage, ainsi que durant leur pratique à domicile. La difficulté la plus fréquemment évoquée porte sur la mémorisation et la réalisation des règles des mouvements. Ce constat nous révèle l'importance d'élaborer des supports multimédias portant sur les contenus de

l'apprentissage : manuels, livres, DVDs, etc. D'autant plus que les mouvements du Tai Ji Quan ne sont pas faciles à réaliser. Ils exigent une stratégie pédagogique, étape par étape, pour guider les apprentis et les amener à progresser.

III.3.4. Limites de la recherche qualitative

Bien que les entretiens et l'analyse des écrits fournissent de riches informations, il existe des limites que nous devons prendre en compte.

Premièrement, nous n'avons pas pu éviter le fait que l'observatrice soit aussi l'enseignante. Certes ce double rôle facilite la communication avec les interviewés, mais il crée des inconvénients dans la recherche. Tout d'abord, les stagiaires peuvent être soumis volontairement ou involontairement aux attentes de l'observateur. En face de l'intervieweur, qui est aussi l'animateur de cette activité, ils peuvent répondre aux questions afin de satisfaire ses «attentes, espérances et conceptions ». D'un autre côté, celui-ci peut se créer un préjugé sur les participants à partir de ses observations pendant l'apprentissage. Même en essayant de rester neutre de l'entretien et de l'analyse des écrits, le fait d'être impliqué dans le processus pédagogique en tant qu'animateur influence inévitablement l'interprétation et la compréhension des données qualitatives.

Deuxièmement, la fidélité et la fiabilité des données obtenues par l'entretien sont limitées par le phénomène de « reconstruction du passé » (Van der Maren, 1996, p. 106). Sur les six interviewées, trois proviennent du stage de l'année précédente. C'est à dire qu'ils vont énoncer des souvenirs de leur expérience de l'année précédente. Les trois autres, qui viennent de faire le stage en 2013, sont interviewés sur un souvenir plus récent. Jean-Marie Van Der Maren explique la nuance du souvenir à partir du présent de la façon suivante :

le souvenir, en tant que reconstruction présente du passé, implique que le rappel de la trace du passé soit organisé de manière linéaire : on ne peut se rappeler en même temps de tout ce qui s'est passé simultanément. En conséquence, la trace rappelée est linéarisée selon la capacité actuelle de celui qui se souvient. Mais plus encore, ce rappel s'effectue à partir du présent, c'est-à-dire que la représentation du passé devient conforme avec la représentation du présent à propos du passé (Ibid.).

C'est pour cette raison que nous devons prendre en compte l'influence du souvenir qu'ils ont conservé du stage de 2012. Par exemple, sur les questions concernant les bienfaits acquis de



la formation, ils peuvent mélanger les bienfaits qu'ils ressentent actuellement avec ceux de l'an passé. Nous observons aussi que ce décalage dans le temps conduit parfois les stagiaires à une réflexion et une hésitation.

Troisièmement, dans la situation éducative réelle, chaque individu est un cas particulier et complexe. Cependant, dans notre recherche qualitative, nous sommes obligée de trouver une cohérence entre ces cas particuliers, et de les classer en catégories bien définies. Par exemple, concernant l'analyse des intérêts des étudiants pour le Tai Ji Quan, nous n'avons sélectionné que trois sortes d'intérêts : la réduction du stress, la découverte d'une autre culture et l'amélioration des conditions physiques et mentales. Ainsi, nous n'avons pas pris en compte la possibilité d'autres intérêts plus personnels et précis tels que le fait de conserver sa jeunesse, de servir du Tai Ji Quan comme technique de défense, de compléter les autres arts martiaux...

De plus, nous sommes obligés de « *linéariser, c'est-à-dire exposer l'un à la suite de l'autre les événements qui se sont présentés simultanément* », et de les « *condenser sous la forme d'un raisonnement simple* ». Pour ce qui concerne par exemple les énoncés sur les bienfaits ressentis, nous les séparons en deux moments différents, d'une part pendant la pratique et, d'autre part, dans la vie quotidienne, afin de présenter plus clairement et logiquement les résultats au lecteur. Cependant, dans le discours des interviewés, et même dans la situation réelle, les bienfaits résultent conjointement de l'apprentissage et de la pratique personnelle, sans qu'il soit évident de déterminer la part de chacun. Toutes ces raisons entraînent ce que Jean-Marie Van Der Maren appelle « *l'élaboration réductrice de la complexité du sujet* » (*Ibid.*, p. 108).

Chapitre III.4. Perspective de développement du curriculum de Tai Ji Quan

III.4.1. Intérêt d'un curriculum du Tai Ji Quan dans le système universitaire français

III.4.1.1. Curriculum du Tai Ji Quan pour faire face aux besoins des étudiants

Dans nos analyses des entretiens cités précédemment, nous avons constaté que la formation de Tai Ji Quan apportait des compétences physiologiques ainsi psychosociales importantes aux étudiants (voir III.3.3.2.).

En outre, un curriculum visant au développement des compétences de la santé devrait « *prendre en compte les besoins, définir des objectifs, prévoir une évaluation* » (Jourdan & Bourgeois-Victor, 1998), qui sont les étapes constitutives de tout projet.

A partir de nos recherches nous avons pu identifier trois besoins principaux dont la satisfaction améliorerait la condition des étudiants français.

- **1^{er} besoin : trouver un moyen leur permettant de mieux gérer leur stress**

Bon nombre d'étudiants doivent affronter, tout au long de leur vie universitaire, des difficultés financières, un rythme de vie stressant et des relations personnelles compliquées (voir annexe VIII). A partir d'enquêtes nationales réalisées depuis 1999 sur la santé des étudiants, nous constatons que leur stress s'aggrave chaque année. Ce phénomène s'accompagne d'une dégradation de leur bien-être qui se manifeste par un grand nombre de symptômes de mal-être sur les plans physique, psychologique et social.

Ce constat s'est confirmé au cours de notre recherche de terrain. Dans les entretiens, nous découvrons une diversité de facteurs qui affectent la vie des étudiants : l'esprit de compétition (A8), l'image renvoyée par les autres dans le travail en groupe (C10), le rythme de vie intense (D6), les lieux de travail bruyants (D6), les relations personnelles désagréables (D14, D12), les problèmes de financement (E10), la surcharge de travail (E10), le changement de situation (F20), la perte d'efficacité dans la vie et dans le travail (A, D).

Trois étudiants (C, D, F), parmi les six interrogés, souffrent d'un niveau de stress très élevé. Ce qui provoque chez eux de l'énervement (C28), des difficultés à s'endormir (C28), des migraines (D2), des crises d'angoisse (F42), etc.

Ces trois interviewés font part de leur souhait de trouver un outil leur permettant de réduire leur stress. Ce dont ils manquaient avant de participer à notre stage.



Leur situation nous amène à rappeler les résultats de la 9^{ème} enquête nationale de l'emeVia, mutuelle étudiante, en 2015, d'après laquelle : « 52,3 % des étudiants qui gèrent mal leur stress ne trouvent personne à qui parler en cas de problème personnel » (emeVia, 2015a, p. 10).

Or, il n'est pas toujours facile pour les étudiants de trouver la bonne voie pour apaiser leur stress. L'enquête nationale de l'emeVia en 2015 souligne un point important sur l'illusion de la gestion du stress par la consommation de cannabis, qui crée un cercle vicieux dangereux : 57,7 % des consommateurs quasi-quotidiens de cannabis déclarent bien gérer leur stress. En revanche, ils sont plus nombreux à avoir des comportements à risques (consommation de produits psychoactifs, de tabac, d'alcool en excès, même de drogues), à juger leur alimentation non équilibrée, à avoir mauvais appétit et un sommeil dégradé. Ces comportements les affaiblissent et les poussent à consommer encore plus ces produits afin d'évacuer la pression et leur stress (emeVia, 2015b, p. 20) (voir I.4.3.).

En outre, les soins médicaux et les campagnes nationales de prévention sur l'alcool et le tabac n'ont pas d'effet notable sur le bien-être des étudiants. Selon la même enquête d'emeVia en 2015, 86,5% des buveurs excessifs et 77,6% des fumeurs quotidiens déclarent que les campagnes nationales n'ont rien changé à leurs habitudes. Certains d'entre eux augmentent même leur consommation (1% des buveurs excessifs et 1,7% des fumeurs quotidiens) (Ibid., p. 15, 25). L'étude « Santé des étudiants et lycéens » de la SMEREP¹, du 29 juin 2017, note que 90% des étudiants n'effectuent pas de visite régulière ni systématique chez leur médecin (SMEREP, 2017).

Cet écart entre la situation réelle et leur souhait d'une meilleure gestion du stress et de moindres symptômes de mal-être, peut être réduit par le curriculum de Tai Ji Quan que nous avons proposé.

Les résultats de notre recherche expérimentale de 2012 montrent en effet une diminution très significative des « difficultés de santé mentale » (☹) à l'issue des huit semaines de stage et de pratique personnelle à domicile des onze étudiants (Tableau 6). Réduction :

- du stress, d'un score de 41 à 32,64 ($p < 0,003$) sur l'Echelle de stress perçu PSS-14.

¹ La Société Mutualiste des Etudiants de la Région Parisienne.



- des difficultés générales de santé, d'un score de 31,18 à 14,36 ($p < 0,008$) sur le Questionnaire général de santé GHQ-28. Ce questionnaire évaluant quatre domaines : symptômes somatiques, anxiété et insomnie, dysfonctionnement social, dépression.
- de l'anxiété, d'un score de 9,82 à 6 ($p < 0,025$) sur l'Echelle HAD anxiété.
- et de la dépression, d'un score de 4,45 à 2 ($p < 0,015$) sur l'Echelle HAD dépression.

Alors que, comparativement, les étudiants du groupe témoin qui n'ont pas fait le stage de Tai Ji Quan n'obtiennent pas une telle diminution des « difficultés de santé mentale » (voir Chapitre III.2.).

Ces données statistiques rejoignent nos entretiens de 2013. Les témoignages des interviewés montrent que le stage de Tai Ji leur a permis de « se détendre » (exemple : A8, B12, C2, E32, E30), de « ressentir une réduction du stress » (D10), et de mieux gérer le stress et l'angoisse de manière générale (F20, F44). On retrouve les mêmes ressentis dans les témoignages écrits des étudiants de la première recherche, avec l'évocation de termes tels que « relaxation » (2°, 3°), « plus détendu » (4°, 5°, 10°), « soulagée du stress » (8°). Pour celui qui n'arrive pas à gérer son stress, le stage de Tai Ji Quan intervient comme s'il était en mer et « qu'on lui [me] jette une bouée ! » (D61)

- **2^{ème} besoin : progresser vers un développement personnel liant le physique et le mental**

A la suite des entretiens, nous observons une aspiration forte de tous les interviewés à progresser en épanouissement personnel, liant les deux facettes inséparables du corps et de l'esprit, du physique et du mental (A2, B2, C6, D2, F38).

Sur le plan physique, nous constatons un manque de pratique physique et sportive chez les étudiants. Rappelons que, d'après l'enquête nationale de la Mutuelle des étudiants (LMDE) publiée en 2015, 49 % des étudiants ne font pas de sport régulièrement et 32 % n'en pratiquent jamais (Chiltz et al., 2015, p. 112). Cette situation se retrouve dans nos entretiens qui font état d'un manque de pratique physique et sportive (C16, E22, F38), de baisse de condition physique (D52), de problèmes osseux et de faiblesses au niveau des articulations (C64, D32, F20).

Sur le plan mental, en plus des sentiments de stress, d'anxiété et de déprime évoqués plus haut, les étudiants apparaissent exposés à l'épuisement : 60,8 % d'entre eux sont concernés par ce problème selon l'enquête de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) publiée

récemment en septembre 2017. La même situation est rapportée par nos interviewés, dans les termes suivants : « plein de choses à faire, à penser » (A10), « plein d'émotions, plein de choses qui me passent par la tête » (C20), « une tendance à penser beaucoup, à penser à plusieurs choses en même temps » (D57), etc.

Le manque de pratique physique et le sentiment de saturation mentale, psychologique, poussent les étudiants à chercher une activité qui puisse leur permettre d'améliorer leur état physique et, dans le même temps, d'apaiser leur esprit.

Le curriculum du Tai Ji Quan va dans le sens de ce besoin des étudiants. Il est basé sur l'assimilation de pratiques associant harmonieusement le corps et l'esprit.

Notre analyse des entretiens fait apparaître que la pratique du Tai Ji Quan améliore la condition physique des étudiants (D52, E28, F20, F58), perfectionne la fonction des articulations (C64, F20), favorise la détente des muscles (C24, D32, E30), améliore la position du corps (D32), soulage les douleurs (C64, F20, D34), approfondit la synchronisation du corps et la respiration (B2, B8).

Grâce à la pratique de cette activité, les six interviewés ressentent une amélioration de leurs fonctions cérébrales et de leur concentration (A12, C93, E22, E26). Cette pratique les aide également à calmer leur pensée et à apaiser leur esprit (B16, C28, D28, D55, E8, F14, F22, F36).

Les étudiants du groupe expérimental de 2012 expriment des ressentis identiques concernant les bienfaits physiques (1°), l'amélioration de la « concentration » (4°, 5°, 6°) et l'accession à un certain calme de l'esprit (1°, 3°, 5°, 6°, 8°, 10°).

En outre, de nombreuses recherches scientifiques prouvent qu'une régularité dans la pratique du Tai Ji Quan permet de renforcer l'équilibre, d'augmenter la densité osseuse, de soulager les douleurs et de renforcer le fonctionnement des organes ; mais également d'améliorer les fonctions du cerveau et de favoriser le bien-être psychologique (voir I.5.1.2.).

- **3^{ème} besoin : acquérir des compétences en matière d'amélioration du bien-être au quotidien**

Comme nous l'avons vu avec le modèle transactionnel du stress de Lazarus (Figure 23, III.3.3.1), le stress ressenti par les interviewés ne dépend pas directement des facteurs de stress de leur environnement (évaluation primaire), mais du bilan qu'ils établissent entre ces stressors et les différentes ressources dont ils disposent (évaluation secondaire). L'évaluation



finale du stress, le stress ressenti, dépend ainsi de la capacité des étudiants à affronter des événements ou situations auxquels ils ne sont pas préparés, grâce à leurs ressources personnelles et sociales.

Dans le même sens, la « psychologie positive » (Shankland, 2014), qui se réfère au modèle de « santé positive », met en avant l'importance du développement des ressources personnelles. Rébecca Shankland définit la « psychologie positive » ainsi : « *elle étudie les individus en bonne santé pour mieux comprendre le fonctionnement humain, et se focalise sur le développement des compétences pour favoriser la gestion des difficultés et l'épanouissement de la personne* » (Ibid., p. 53). Pareillement, dans le champ éducatif, Philippe Perrenoud (2016, p. 17) définit la compétence comme la « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations », ajoutant qu'il lui paraît judicieux d'envisager une éducation qui « prépare à la vie » (2011).

Notre intérêt pour la condition physique et psychologique des étudiants s'étend ainsi, au-delà des seuls bienfaits ressentis pendant la pratique du Tai Ji Quan, à l'acquisition de compétences favorisant continuellement leur bien-être au quotidien.

Les résultats de notre recherche expérimentale de 2012 montrent alors, effectivement, une amélioration très significative de la « santé mentale positive » (☺) des onze étudiants, à l'issue des huit semaines de stage et de pratique personnelle à domicile, sur trois des quatre échelles que nous avons choisies, comparativement au groupe témoin (Tableau 6). Amélioration :

- du sentiment d'auto-efficacité, d'un score de 29,36 à 32,09 ($p < 0,001$) sur l'Echelle d'auto-efficacité. L'échelle a été élaborée sur la base de la conception de l'auto-efficacité développée par Albert Bandura (cf. Partie 3, 2.3.3.2).
- du sentiment de satisfaction de vie, d'un score de 23,73 à 28,09 ($p < 0,001$) sur l'Echelle de satisfaction de vie SWLS. L'échelle de satisfaction de la vie SWLS « est le plus souvent considérée comme composante cognitive-évaluative du bien-être. Elle résulte de la comparaison par une personne entre sa vie actuelle et la vie qu'elle souhaiterait avoir, selon ses normes, valeurs et idéaux » (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 16).
- du sentiment de bien-être, d'un score de 20,36 à 26,09 ($p < 0,003$) sur l'Echelle de bien-être WBQ12. Elaborée par Bradley, puis réduite à 12 items, elle évalue les affects positifs, les affects négatifs et l'énergie (cf. Partie 3, 2.3.3.2).

- d'aptitude en *mindfulness*, d'un score de 37,00 à 42,36 ($p < 0,003$) sur le Questionnaire de *mindfulness* FMI-14. Mais pour cette échelle, qui permet d'apprécier l'état de pleine conscience dans la vie quotidienne, la comparaison avec les scores obtenus par le groupe témoin ne ressort pas significativement.

Les bénéfices obtenus en matière d'auto-efficacité se maintiennent significativement ($p < 0,03$) dans le suivi réalisé deux mois après la fin du stage. En revanche ce n'est pas le cas pour les trois autres indicateurs SWLS, WBQ-12, FMI-14 (tableau 6).

Nos entretiens avec les six étudiants de 2012, 2013 viennent confirmer les bénéfices. Les interviewés affirment que, dans leur vie, ils se sentent moins stressés (C20, C26, D12, D38, F20, E12), bénéficient d'une amélioration de la qualité de leur sommeil (C24, C28, D32), gèrent mieux leurs pensées et leurs émotions (A10, C20, D57), ont plus d'énergie pour faire face aux situations stressantes et trouver des solutions (F24, F38, F46, D20), et acquièrent une plus grande efficacité dans la vie et dans le travail. (A12, D63, D97)

Les écrits des dix étudiants, sur les onze du groupe expérimental de 2012, qui ont écrit un commentaire dans la « Question générale finale », confirment ces constats. Ils expriment les bénéfices ressentis au quotidien (nous reproduisons, comme précédemment, le texte brut avec les fautes d'orthographe) : « ce stage m'aide quotidiennement » (3°), « je ne ressentais presque plus d'énervement, [...] ce sport m'a beaucoup apporté au quotidien » (6°), « ce stage m'a permis [...] de mettre les soucis quotidiens de côté » (7°), « j'ai appris à contrôler un peu plus mes émotions et ses effets sur mon bien-être » (8°), « Le stage m'a donné les clefs pour réduire mon stress au quotidien » (9°), etc.

En conclusion, les difficultés de la condition d'étudiant sont susceptibles d'entraîner des répercussions défavorables sur le plan de leur santé physique et mentale, du stress en particulier ; elles peuvent aussi dégrader le bien-être des étudiants et freiner leur épanouissement. Face à cela, nous pensons qu'une intégration du curriculum du Tai Ji Quan dans le cursus universitaire permettrait de répondre aux trois besoins principaux que nous avons associés à ces difficultés : le besoin de mieux gérer le stress, celui de progresser vers un développement personnel liant le physique et le mental et celui de l'acquisition de compétences en matière d'amélioration du bien-être au quotidien.

III.4.1.2. Motivation des étudiants au curriculum de Tai Ji Quan

Dans notre recherche, nous constatons que les étudiants apprécient les effets de « travail sur soi », incorporée dans le curriculum du Tai Ji Quan, qui leur donnent envie aux étudiants de persévérer dans cette pratique (C38, 56, 87 ; D71, 73, 63 ; E32 ; F64 ; 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°), où ils retrouvent une confiance en eux (3°, F50), ce qui leur permet non seulement d'améliorer leur bien-être au quotidien, mais aussi de « toujours s'améliorer » (D71) tout au long de leur vie.

Nous observons, en outre, que la source théorique de la pratique du Tai Ji Quan attire l'intérêt des étudiants. Dans nos entretiens, certains d'entre eux disent être venus au stage, au départ, par curiosité, pour découvrir une autre culture (E32, F2, C2). Puis, au fur et à mesure, en avançant dans leur pratique, ils ont commencé à comprendre « la profondeur du Tai Ji Quan » (F54), « la philosophie qu'il y avait derrière » (7°), qui les ont incités à persévérer. Cette influence culturelle se retrouve à la fois dans les entretiens et dans des témoignages écrits (par exemple : C81, 83 ; D93 ; E34, 36 ; F26, 34 ; 2°, 7°, 11°).

D'autre part, nous avons découvert que l'aspect défensif et l'esthétique du Tai Ji Quan plaisaient aux étudiants et les incitaient à avancer dans cette pratique. Par exemple, Emila dit qu'elle a trouvé le sens de sa pratique du Tai Ji quand elle a découvert que c'était « *extrêmement intéressant sensuellement, en plus de l'aspect défensif* » (E32) ; Franco, lui, préfère en savoir davantage sur les applications martiales, et précise que ça peut l'aider à « *cadrer une certaine énergie destructrice, et la rendre constructive* » (F50).

Un autre effet spécial du Tai Ji Quan est la pratique unissant le corps et l'esprit. Comme nous l'avons constaté au travers des entretiens, elle prolonge d'autres activités physiques et sportives (A8 ; B2, 8, 10, 12 ; C22 ; D8) et des exercices de relaxation et de méditation (A18 ; E20 ; F14, 30, 32).

Enfin, les étudiants déclarent aussi dans nos entretiens qu'un curriculum du Tai Ji Quan intégré au programme universitaire pourrait les aider dans « leur travail intellectuel » (F48), à « être plus performants » (F48), les amener à réfléchir, à s'interroger et à travailler dans d'autres domaines (D95). Ils pensent également que cette pratique pourrait être une réponse aux difficultés que connaît notre société (D93, E44, 46).

Rappelons les situations difficiles évoquées précédemment : rythme intensif des emplois du temps ; faible attractivité des équipements sportifs, culturels et médicaux ; examens stressants (voir I.3.3.1.) ; perte d'une vision positive de l'avenir (voir I.4.1). Le curriculum du Tai Ji

Quan pourrait favoriser un rééquilibrage du cursus universitaire et de son rythme, et redonner aux étudiants une vision positive de leur vie et de leur avenir.

Enfin, il nous apparaît que les valeurs inhérentes à la pratique du Tai Ji Quan, telles que le « travail sur soi », sa pratique alliant le physique et le mental, son esthétique et son aspect défensif, ses dimensions éducative et sociétale, rencontrent l'intérêt des étudiants et les incitent à pratiquer et à persévérer. La découverte d'une autre culture orientale chinoise, autre, riche, et de son histoire sont aussi de nature à enrichir la propre culture des étudiants et leur vision de l'avenir dans notre monde moderne mondialisé.

Un curriculum fondé sur la pratique du Tai Ji Quan doit satisfaire les besoins des étudiants et leur transmettre l'envie et le plaisir de poursuivre cette pratique au moment où ils s'y engagent ; en même temps, les compétences et les objectifs éducatifs ne pourront être atteints que sur la base d'une pratique rigoureuse et régulière suffisamment prolongée. Pour cette raison, un curriculum de Tai Ji Quan devrait s'inscrire dans la perspective d'une pratique durable, pouvant même se poursuivre tout au long de leur vie.

III.4.2. Définition des objectifs du curriculum du Tai Ji Quan

III.4.2.1. Apport de la philosophie du Tai Ji Quan à l'éducation

Selon la pensée du Tao, nous vivons dans les cycles perpétuellement changeants de la vie, qui se renouvellent éternellement, à partir de la Source immuable, nommés le Tao. Dans ces changements perpétuels, la seule chose qui ne changera jamais, c'est sa loi inhérente. La théorie du Yin-Yang est donc l'une des théories principales pour décrire l'ordre cosmique. Selon cette conception, le Yin et le Yang, deux éléments opposés mais interdépendants, dérivés du Tao, existent l'un dans l'autre, évoluent constamment en spirale, et sont harmonisés par le Qi – l'énergie primordiale de l'Univers pénétrant dans tous les êtres. La finalité de l'éducation est de guider l'homme à trouver, à adapter et à appliquer cette loi dans la vie (voir II.1.).

Constantin Fotinas développait cette pensée antique du Tao dans le domaine éducatif. Il soulignait que l'éducation devait mesurer l'importance de ces deux facettes : l'une préconisant une « Education utilitaire », qui éduque les sens, la logique, les savoirs, la distinction des valeurs entre bon et mauvais, qui nous permet d'acquérir les connaissances relatives au monde visible ; l'autre préconisant une « Education des Profondeurs », qui nous conduit à retrouver l'inné en nous, à retrouver notre source profonde, originelle, où il n'y a

pas de jugement, de domination, ni de valeurs préétablies par la société. L'Education des Profondeurs conduit vers « les lois et les fonctions des profondeurs » (Fotinas, 1991, p. 38), elle est à la base « *des origines de l'être humain, du monde et de la vie quotidienne. Elle se manifeste par un silence total sans désir et elle s'accomplit par une profonde contemplation sans action* » (Ibid.). Les deux sortes d'éducatons « coexistent inséparables » (Ibid., p. 31), et elles composent « La Grande Education » (Ibid.). Cependant, l'« Education des Profondeurs » est souvent négligée par le système éducatif actuel. Alors que l'absence de l'essentiel, « l'Education du Profit » (Ibid.), qui enseigne la domination, l'exploitation, le jugement, la séparation ou encore la compétition, prédomine. Cette dernière constitue la source « du malheur et des souffrances » (Ibid., p. 46).

Le Tai Ji Quan est une pratique fondée sur la pensée antique du Tao. C'est la raison pour laquelle la construction du curriculum du Tai Ji Quan doit respecter sa source d'origine, dans laquelle les finalités de l'éducation impliquent de conduire les apprentis à retourner à leur source profonde et originelle, à retrouver une vie équilibrée et censée respecter et refléter l'ordre de l'Univers. Pour les réaliser, une coexistence inséparable entre l'apprentissage des savoirs et la connaissance de soi est demandée. Ces deux voies, comme le Yang et le Yin, se transfèrent et s'influencent l'une l'autre par une pratique persistante sur soi, qui est appliquée dans la vie quotidienne.

III.4.2.2. Adaptation du curriculum à l'éducation française

Philippe Perrenoud, sociologue de l'Université de Genève, pointe le fait que l'école se focalise sur la transmission de connaissances disciplinaires, alors qu'elle « *n'éprouve pas le besoin de relier ces ressources à des situations précises de la vie* »². C'est la raison pour laquelle il souligne que les compétences et le transfert des connaissances doivent œuvrer à « préparer à la vie » (Perrenoud, 2011), de sorte que l'élève devrait « *être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école* » (Perrenoud, 1997).

En 1950, Ralph W. Tyler (1950) proposait que la construction d'un curriculum réponde à cinq questions fondamentales : Quels objectifs éducatifs l'école doit-elle chercher à atteindre ? Comment les expériences d'apprentissage doivent-elle être choisies pour être susceptibles d'atteindre ces objectifs ? Comment ces expériences peuvent-elles être organisées en vue d'un

² Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève, sur le thème : Construire des compétences, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html, 2000, (consulté le 11 novembre 2017).

enseignement efficace ? Comment l'efficacité de ces expériences peut-elle être évaluée ? Comment l'enseignant et les personnels de l'école ou de l'université peuvent-ils travailler sur la construction de ce curriculum ?

D'après Viviane de Landsheere (1992, p.103) :

La définition d'un objectif sera dite essentielle si elle est formulée abstraitement et opérationnelle si elle précise les comportements ou les produits observables qui établiront que l'objectif est atteint. [...] Entre les fins et les objectifs opératoires, on distingue un niveau intermédiaire, celui des buts ou objectifs généraux, spécifiés en grandes catégories de comportements appliqués aux contenus.

R. W. Tyler avait proposé un modèle concernant la sélection des objectifs, dans lequel les besoins de la société, les besoins et les intérêts des étudiants, les contenus de l'enseignement sont des facteurs qui révèlent des objectifs généraux provisoires. Puis, la philosophie de l'éducation et les théories de l'apprentissage sont intervenues pour cibler des objectifs d'enseignements précis (Tyler, 1950). Bien que ce modèle soit très répandu, il est critiqué par certains chercheurs. Par exemple, J. Goodlad (1967) proposait de considérer d'abord les valeurs, qui sont définies comme croyances que quelque chose est bon ou mauvais, désirable ou indésirable. Les valeurs influencent les buts, et les buts décident les objectifs, et ces derniers guident l'organisation de l'apprentissage (V. D. Landsheere & Landsheere, 1978, p. 38).

Cependant, la sélection des objectifs du curriculum du Tai Ji Quan ne s'inscrit ni dans le modèle de Tyler, ni dans la proposition de Goodlad. Elle est liée à sa propre philosophie dans laquelle l'ordre cosmique et l'harmonie universelle préétablie existaient bien avant toutes les valeurs de la société humaine.

Sur cette base philosophique, peuvent être tout à fait repris les points de vue de Tyler et Goodlad pour dire que les buts ou les objectifs généraux d'un curriculum doivent prendre en compte des éléments variés tels que les besoins de la société, les besoins des élèves, les valeurs reconnues dans une époque, le contenu d'apprentissage, etc.

Dans cette perspective ouverte, les buts de l'apprentissage du Tai Ji Quan peuvent différer suivant les différents besoins. Ainsi que nous avons pu le présenter dans le chapitre sur *la pratique du Tai Ji Quan* (chapitre II.2.), cette pratique était à l'origine un art martial ayant pour but de se défendre, d'arrêter la violence et de nourrir l'esprit (voir II.1.3.). A l'époque de l'arme blanche, l'intérêt de maîtriser ces techniques martiales apparaissait très important aux

yeux des anciens maîtres afin de chasser les bandits et de protéger leurs villages. Lorsque Yang Luchan, le créateur du Tai Ji Quan style Yang, développa cette pratique pour la famille royale, la motivation de chasser les bandits était devenue moins importante que celle de maintenir une bonne santé. Lorsque Wu Yuxiang, le créateur du Tai Ji Quan style Wu, développa cet art, sous l'influence de sa famille lettrée, il attacha plus d'importance à développer la pensée philosophique et la théorie de cet art. C'est pour cette raison que le Tai Ji Quan peut être développé et diversifié. Cependant, peu importe vis-vis de quels buts l'apprentissage du Tai Ji Quan s'inscrit au début, sachant qu'il doit être capable d'amener ses apprentis sur une voie qui leur permet de l'approfondir jusqu'à ses fins. Au fil de leur progression, les apprentis découvriront la diversité des valeurs que recèle la pratique du Tai Ji.

La question se pose de savoir si l'adaptation d'un curriculum de Tai Ji Quan à l'éducation française peut être considérée comme un développement ou comme une déformation de cette discipline, par rapport à sa pratique originelle ? La réponse à cette question dépend directement de la qualité de continuité de sa transmission, qui doit être conjuguée avec l'immensité de ses potentiels.

A notre époque, l'apprentissage du Tai Ji Quan présente encore des objectifs très variés. Les chercheurs de la médecine alternative américaine se focalisent sur sa faculté à développer des bienfaits thérapeutiques chez les patients. Le gouvernement chinois popularise cette pratique dans le but politique de promouvoir la santé du peuple. Certains curriculums sont développés en vue d'adapter les besoins de ce sport compétitif international ou encore de manifester son côté esthétique à travers le cinéma et sur scène, etc.

Dans notre cas de l'adaptation d'un curriculum de Tai Ji Quan à l'éducation française, nous devons définir les buts en tenant compte des nouveaux besoins de la société et des étudiants en matière de réduction du stress et d'amélioration du bien-être, mais aussi des fins éducatives dans lesquelles cette activité et sa philosophie s'inscrivent.

Les objectifs proposés pourraient être, notamment, les suivants :

- ✓ Renforcer le Qi, l'énergie vitale de la vie, par un travail du corps et de l'esprit
- ✓ Développer les compétences du bien-être physique, mental et social
- ✓ Favoriser un développement personnel et un épanouissement
- ✓ Renforcer la capacité à gérer le stress et réguler les émotions
- ✓ Améliorer la faculté de faire face aux difficultés et aux changements de la vie

Le curriculum du Tai Ji Quan est construit sur la base d'un travail physique. Et, précisément, certains objectifs généraux de l'éducation physique française vont dans le même sens, ainsi que l'écrit Viviane de Landsheere :

- ✓ *Améliorer la qualité de la vie grâce au mieux-être ;*
- ✓ *Développer la santé physique et mentale ;*
- ✓ *Acquérir une plus grande maîtrise de soi, un meilleur équilibre affectif ;*
- ✓ *Augmenter les qualités d'habileté et de performance physique ;*
- ✓ *Vivre une expérience esthétique dans l'harmonie des mouvements ;*
- ✓ *Développer des attitudes sociales positives par l'action en équipe ;*
- ✓ *Enrichir les activités de loisir* (De Landsheere, 1992, p. 318).

Dans le même temps, du fait des nombreux bénéfices que la pratique du Tai Ji Quan apporte à ses pratiquants, auxquels peut être ajoutée la riche contribution de la médecine traditionnelle chinoise, le curriculum du Tai Ji Quan peut aussi s'inscrire dans une volonté d'éducation à la santé affichant les objectifs suivants :

- ✓ Susciter l'apprentissage et le maintien d'un mode de vie sain
- ✓ Apprendre à bien respecter la loi inhérente du corps en accord avec son environnement
- ✓ Maîtriser un outil de pratique permettant de diminuer les symptômes physiques et psychologiques de mal-être et d'améliorer le bien-être
- ✓ Prendre conscience de son corps et de son état de santé

La pratique du Tai Ji Quan insiste sur la relation intrinsèque de l'Homme avec l'Univers, avec son environnement et avec les autres. Cette perspective permet de développer la pratique dans le sens d'une éducation à l'environnement.

Quels que soient les buts concrets dans lesquels une pratique du Tai Ji Quan est engagée, les objectifs généraux envisagés ne représentent seulement que des entrées ou des positions différentes, ils ne constituent jamais les fins propres de cette pratique. Comme l'écrit D. C. Phillips, « *les jugements de valeur que l'on a considérés comme les buts généraux de l'éducation ne sont pas du tout des buts ou des fins, mais des principes procéduraux. Ils ne nous disent pas où nous allons, ils nous disent comment voyager* » (Phillips, 1971, p. 71, 75).



Nous pouvons ainsi mieux répondre à notre question de savoir si l'adaptation d'un curriculum de Tai Ji Quan à l'éducation française peut être considérée comme un développement ou comme une déformation de cette discipline, par rapport à sa pratique originelle ?

Les objectifs d'un curriculum de Tai Ji Quan ne peuvent constituer qu'un intermédiaire lié aux objectifs opérationnels et aux finalités. Ils favorisent la mise en pratique d'une partie de cette discipline, tout en respectant ses origines et son essence, donc sans la démembrer ou la déformer.

III.4.2.3. Perspectives sur les objectifs opérationnels

III.4.2.3.1. Taxonomie des objectifs

En sciences de l'éducation, les objectifs opérationnels sont souvent classés en une hiérarchie nommée taxonomie. Par exemple, dans la taxonomie de Bloom, les objectifs sont classés du cognitif inférieur au cognitif supérieur par :

Acquisition des connaissances – Compréhension – Application – Analyse – Synthèse – Evaluation (V. D. Landsheere & Landsheere, 1978, p. 67-95).

Dans le domaine affectif, Krathwohl proposait une taxonomie dans l'ordre suivant :

Réception – Réponse – Valorisation – Organisation – Caractérisation par une valeur (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1970).

La taxonomie de Harrow dans le domaine psychomoteur proposait un principe hiérarchique comme « *Un continuum allant du niveau inférieur des mouvements observables au niveau supérieur* » (V. D. Landsheere & Landsheere, 1978, p. 192) :

Mouvements réflexes – Mouvements naturels ou fondamentaux – Aptitude perceptives – Aptitudes physique – Habiletés motrices – Communication non verbale (Ibid., p. 192-200).

Cependant, la pratique du Tai Ji Quan n'est pas seulement une procédure cognitive ni simplement affective. Elle n'appartient pas non plus à la procédure psychomotrice.

Dans cette pratique, l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être permet à l'apprenti de mieux pratiquer ; en revanche, la pratique, étroitement liée à son état physique et mental, influence également ses comportements et son attitude face à son environnement. En outre, ses progrès en pratique et ses expériences dans la vie approfondissent ses facultés cognitives. Ainsi, les domaines cognitif, affectif et psychomoteur se fondent dans la procédure



d'apprentissage et de pratique personnelle ; autrement dit, l'évolution des savoirs et de la compréhension de cette pratique et de sa théorie, les progrès dans la pratique et l'attitude face à la vie interagissent et évoluent en spirale. Cette spécificité du phénomène a bien été constatée dans nos entretiens (voir la partie III).

Prenons un exemple avec David : avant qu'il pratique le Tai Ji, il avait du mal à se concentrer dans son travail. Au début du stage, il prit connaissance des règles principales du Tai Ji Quan (domaine cognitif), puis essaya de les appliquer dans sa pratique. Il progressa (domaine psychomoteur) et, lors d'une séance de stage, il réalisa qu'il était tellement concentré qu'il oubliait qu'il y avait une équipe de basketball en train de jouer dans la même salle. Cette expérience lui apporta une grande confiance en lui. Lorsqu'il retourna à son travail, dans un environnement bruyant, il réussit à rester calme et à trouver une solution (domaine affectif). Cette expérience lui permit de mieux comprendre la demande de concentration dans la pratique, et le motiva pour en savoir davantage et approfondir sa pratique (domaine cognitif).

L'autre étudiant, Franco, explique que les mouvements de la pratique du Tai Ji créent un autre rythme, plus lent et plus réfléchi. Ce rythme l'amène petit à petit à un état calme de connexion avec son moi intime. Cet état d'esprit le plonge dans sa vie, et l'aide à faire face aux changements et aux difficultés. Il comprend mieux ainsi la théorie du Tai Ji et la philosophie du Tao (voir III.3.2.2.).

La maîtrise technique du Tai Ji Quan possède également son propre classement des objectifs en fonction des différentes étapes :

Chen Xin (1849-1929), ancien maître de Tai Ji Quan style Chen, avait élaboré des niveaux de pratique en disant :

Un Yin neuf Yang est comme un bâton déséquilibré ; deux Yin huit Yang est de pratique dispersée ; trois Yin sept Yang ont encore la rigidité ; quatre Yin six Yang manifeste l'excellence ; seul cinq Yin cinq Yang est parfait, c'est alors de niveau merveilleux.³

Maître Chen Xiaowang développe ces cinq étapes de maîtrise dans son article « Discussion sur les cinq étapes du KungFu »⁴. Il explique que les critères exigés dans la pratique du Tai Ji Quan, tels que la souplesse, la relaxation, la synchronisation, le renforcement du Qi, l'esprit

³ Chen Xin (1849-1929), « Livre illustré du Tai Ji Quan style Chen ». Traduit pas nous.

⁴ Chen Xiaowang, Forme 38 du Tai Ji Quan style Chen, Edition sciences popularisation, 1986, 143 p. (陈小旺, 1986)



calme n'ont pas le même sens dans les différentes étapes. Par exemple, la « synchronisation » : dans la première étape, l'objectif est de coordonner les mouvements des jambes et des bras, et le déplacement du centre de gravité ; dans la deuxième étape, la synchronisation est réalisée par des mouvements plus fluides, plus détaillés, associés avec la respiration ; la troisième étape, plus exigeante, demande une liaison ininterrompue entre chaque mouvement, la respiration et l'esprit ; la synchronisation dans la quatrième étape exige une capacité de haut niveau afin de mobiliser toutes les parties du corps, l'énergie et l'esprit dans une situation réelle face à un adversaire ; dans la cinquième étape, les mouvements physiques sont très agiles, le Qi est abondant, l'esprit est posé et calme, cependant elle demande encore une amélioration pour approcher un parfait équilibre corps-esprit.

C'est pour cela que le Tai Ji Quan doit se pratiquer tout au long de la vie, pour obtenir une amélioration infinie sur soi.

Pour concrétiser les objectifs pédagogiques afin qu'ils soient plus opérationnels, Maître Zhang Dongwu proposait six étapes d'apprentissage (D. Zhang & Jian, 2000, p. 25), permettant d'associer la théorie ancienne avec les objectifs pédagogiques convenant à notre époque.

Les six étapes sont :

Apprendre la forme – Corriger la forme – Préciser la forme – Harmoniser la forme – Séparer la forme – Fixer la forme.

A chaque étape, les critères sur la pratique sont plus exigeants, plus précis et plus raffinés. De la première étape à l'étape supérieure, les mouvements physiques deviennent de plus en plus fluides, sans interruption, mieux coordonnés ; la respiration devient plus fine, équilibrée et profonde ; l'état d'esprit est plus calme et posé ; le Qi interne s'accumule de plus en plus ; les mouvements physiques, le Qi et la conscience se synchronisent de plus en plus harmonieusement.

En fonction de ces caractéristiques, nous proposons quelques suggestions concernant la définition des objectifs pédagogiques du curriculum du Tai Ji Quan :

Premièrement, respecter une taxonomie des objectifs étape par étape, au fur et à mesure. Dans les étapes plus avancées, les mouvements du corps seront mieux synchronisés, fluides, en harmonie avec la respiration et l'esprit. Mais nous ne pouvons pas atteindre ce niveau tout de suite. Il est important de faire comprendre aux élèves que cette pratique demande un travail

régulier et constant. Comme le dit l'ancien maître : sans Kung Fu, toutes les connaissances sont vaines. Le Kung Fu signifie donc un travail qui doit être pratiqué quotidiennement pour être efficace. De ce point de vue, un des objectifs du curriculum du Tai Ji Quan est d'encourager et de susciter la motivation et l'intérêt des élèves dans cette pratique personnelle sur le long terme.

Deuxièmement, les objectifs pédagogiques visés pour les débutants devraient se concentrer sur la construction d'une bonne base : acquérir une bonne connaissance des principes du Tai Ji Quan ; prendre de bonnes habitudes dans l'exécution des mouvements ; renforcer les jambes en relaxant le haut du corps... Dans cette étape, il n'est pas nécessaire d'imposer trop de détails aux élèves. Cependant, l'enseignant devra observer et corriger les fautes gestuelles importantes des apprentis, comme la tête inclinée, le dos penché trop en avant ou en arrière, les hanches déséquilibrées, les bras et les épaules tendus, les erreurs sur la position du centre de gravité et la direction des mouvements.

Troisièmement, les objectifs du Tai Ji Quan font que son curriculum ne pourra pas être évalué comme les autres disciplines. Les critères techniques dans cette pratique, tels que la souplesse, la relaxation, la flexibilité, la synchronisation des mouvements avec l'énergie interne et la conscience, l'état d'esprit, sont impossibles à mesurer avec un paramètre identique. Nous ne pouvons pas évaluer l'évolution de la fluctuation mentale d'un apprenti de Tai Ji de la même façon qu'on mesure la performance d'un coureur avec un chronomètre.

III.4.2.3.2. Les objectifs en fonction des besoins

L'analyse des besoins est une démarche essentielle pour « établir les priorités » (Roegiers et al., 1992) d'un projet de formation et pour « produire des objectifs de formation pertinents » (Ibid.).

Dans la première partie de nos travaux, nous faisons le constat d'une situation dégradée dans la gestion du stress et le bien-être des étudiants. Au travers des entretiens, nous avons recueilli de plus en plus de témoignages sur les situations réelles vécues par les étudiants et les conditions meilleures qu'ils souhaiteraient. L'analyse de ces écarts nous révèle la nécessité de l'acquisition d'un moyen efficace pour réduire leur stress, améliorer leur condition physique et mentale et augmenter leur capacité à faire face aux difficultés et aux changements de la vie (voir III.3.2.2., III.3.2.4.1)

Dans le livre *Définir les objectifs de l'éducation*, Viviane et Gilbert de Landsheere pointent une distinction entre les objectifs de maîtrise, les objectifs de transfert et les objectifs d'expression. Les objectifs de maîtrise « *portent sur un univers entièrement circonscrit et qui, par là-même, peut être totalement connu et a fortiori prévu* » (V. D. Landsheere & Landsheere, 1978, p. 234). Les objectifs de transfert concernent « *des comportements appris dans un cadre donné qui devront s'appliquer à un autre* » (Ibid., p.235). Les objectifs d'expression décrivent « *une situation d'éducation dans laquelle les élèves doivent travailler : problèmes à résoudre, tâches à effectuer... Ce qui doit être appris n'est donc pas précisé : on invite à explorer, à réfléchir...* » (Ibid.).

Selon cette classification, les objectifs de maîtrise concernent des critères liés directement aux contenus que nous intégrons et liés au niveau des apprentis. Dans notre stage de 18 heures sur 8 semaines pour les étudiants n'ayant jamais pratiqué le Tai Ji Quan, les objectifs pourraient être définis comme :

- ✓ Prendre connaissance de la théorie et des règles principales du Tai Ji Quan.
- ✓ Effectuer les mouvements dans un rythme lent en synchronisant les jambes et les bras avec un déplacement en forme de spirale.
- ✓ Mémoriser un enchaînement de 4 formes, et arriver à le reproduire dans le bon ordre.
- ✓ Etre capable de pratiquer « la posture de l'arbre » seul, en prenant conscience de la respiration dans son corps, plus intimement. Sentir un état calme, détendu et posé lors de la pratique.

Cependant, les besoins des étudiants ne s'inscrivent pas dans les objectifs de maîtrise, ils indiquent plutôt les objectifs de transfert et les objectifs d'expression. En se référant aux résultats de nos entretiens sur l'analyse des besoins et sur les bienfaits de la formation, nous pourrions définir les objectifs de transfert et les objectifs d'expression comme ci-dessous :

Objectifs de transfert :

- ✓ Améliorer la condition physique
- ✓ Se détendre, sentir une diminution du stress
- ✓ Augmenter le bien-être
- ✓ Stimuler le cerveau
- ✓ Améliorer la concentration

Objectifs d'expression :

- ✓ Ressentir moins de stress dans la vie
- ✓ Améliorer le sommeil
- ✓ Pratiquer d'autres activités physiques
- ✓ Pratiquer des exercices de relaxation et de méditation
- ✓ Mieux gérer les pensées et réguler les émotions
- ✓ Améliorer la capacité à faire face aux situations stressantes et à trouver des solutions
- ✓ Être plus efficace dans le travail et dans l'étude
- ✓ S'ouvrir à divers centres d'intérêt culturel

Comme Gilbert de Landsheere le souligne : « *sous-évaluer l'importance des objectifs de maîtrise serait une grave erreur, car ils concernent l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs* » (Ibid., p. 234). En accord avec lui, nous considérons aussi que les objectifs de maîtrise sont la base de tous les autres objectifs. Pendant notre stage d'essai, nous avons mis en place une procédure d'enseignement respectant les critères inhérents à la pratique du Tai Ji Quan traditionnel. Nous n'avons pas donné de consigne aux étudiants sur la façon de réduire le stress, améliorer la concentration, avoir le courage de faire face aux situations stressantes... Cependant, grâce à leur pratique et leur expérience du Tai Ji Quan les étudiants ressentent eux-mêmes les bienfaits acquis. Cette expérience les influence bénéfiquement dans la vie quotidienne, et améliore leur comportement et leur attitude par rapport à leur environnement.

III.4.3. Implantation du curriculum

III.4.3.1. Contenu du curriculum du Tai Ji Quan

Dans une éducation basée sur l'acquisition des savoirs, les contenus du curriculum portent sur « *l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être, que l'élève doit normalement acquérir au cours d'un cycle d'apprentissage* » (De Landsheere, 1992, p. 111). Ces contenus sont divisés en disciplines, soit descriptives et centrées sur la connaissance, soit normatives et axées sur les valeurs, les critères (Ibid., p.113).

Cependant, les contenus du curriculum du Tai Ji Quan sont déterminés par les fins et buts poursuivis. Ils doivent prendre en compte deux voies à suivre : l'acquisition des savoirs et la

conscience de soi. L'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, implique des contenus d'apprentissage, tels que l'introduction de la théorie et des caractéristiques du Tai Ji Quan, l'explication des règles principales des mouvements, la démonstration des mouvements par l'enseignant, la correction de la pratique des apprentis, etc. Par ailleurs, la pratique sur la conscience de soi exige des contenus dans lesquels les élèves sont amenés à pratiquer par eux-même ; par exemple, Zhan Zhuang (la posture de l'arbre) est un exercice traditionnel qui répond à ce critère.

De plus, de nombreuses recherches sur l'enseignement du Tai Ji Quan en Chine révèlent qu'un contenu inadéquat peut provoquer un échec du curriculum. Les contraintes peuvent se manifester par un manque dans « l'essence » de cette pratique, par l'absence de travail continu ou encore d'intérêt pour les étudiants, etc.

C'est la raison pour laquelle le choix des contenus du curriculum du Tai Ji Quan devrait prendre en compte à la fois « l'essence » de cette pratique traditionnelle, les intérêts des étudiants et les objectifs du curriculum.

III.4.3.2. Stratégie pédagogique

Viviane de Landsheere définit la méthode d'enseignement ainsi : « *ensemble de démarches raisonnées pour atteindre un but, une méthode d'enseignement est d'abord une façon d'être et d'agir à l'égard de l'élève* » (Ibid., p. 121). Sang Shouhui, chercheur chinois spécialisé dans le développement des arts martiaux, avançait la même idée quant au fait que susciter l'intérêt des apprentis est la meilleure méthode d'enseignement. Il proposait d'intégrer des explications sur les techniques de défense, qui pourraient selon lui passionner beaucoup de jeunes. Certains chercheurs chinois suggéraient également de développer l'aspect esthétique du Tai Ji Quan dans l'enseignement (voir I. 5.1.3.2.3.). L'approche de « la pédagogie conative » (Bui-Xuân & Ninot, 1997, p. 47-66) a mis l'accent sur « ce qui pousse un élève à agir » (Mikulovic, Vanlerberghe, & Bui-Xuân, 2010, p. 137), et « postule que seul l'élève apprend en se transformant dans et par l'action » (Ibid., p.138).

Au cours de nos entretiens, nous avons pu ainsi constater l'intérêt qui s'élevait chez les étudiants et leur souhait de découvrir les applications martiales et une démonstration du haut niveau du Tai Ji Quan pendant leur apprentissage.

C'est pour cette raison qu'une diversité de méthodes d'enseignement est nécessaire. L'enseignant pourrait expliquer certaines techniques de défense, monter des extraits de DVD



avec des démonstrations de Tai Ji Quan, notamment avec des armes. Ces méthodes, répondant aux intérêts des étudiants, pourraient contribuer à améliorer l'ambiance des cours et augmenter la motivation des élèves. De plus, au lieu d'adopter une modalité d'enseignement végétative avec explication-imitation-répétition des mouvements, l'enseignant pourrait équilibrer avec des méthodes diverses entre la pratique sur des mouvements séparés et la pratique sur l'enchaînement regroupé, la pratique en suivant l'enseignant et la pratique en solitaire, la pratique en groupe et la pratique à deux pour les exercices de Tui Shou (les mains collantes), la correction des mouvements par l'enseignant et la correction des mouvements entre les élèves, etc.

En outre, la stratégie didactique du Tai Ji devrait respecter une progression étape par étape. Contrairement à d'autres disciplines, la conception d'une comparaison entre les élèves ne s'applique pas dans cette pratique. L'objectif est que chaque apprenti progresse sur lui-même. Cela demande à l'enseignant de développer une méthode souple lui permettant de s'adapter à chaque élève.

III.4.3.3. Supports matériels

Pendant nos entretiens, nous avons constaté que la mémorisation des mouvements pose de grandes difficultés pour l'ensemble des apprentis au début de leur apprentissage. Il est important de développer des supports multimédias sur les contenus de l'apprentissage : manuels, livres, DVDs, etc. Les résultats de certaines recherches en Chine, ainsi que des arguments développés lors de nos entretiens, permettent d'affirmer que ces supports matériels sont très utiles pour la mémorisation des mouvements dans la pratique quotidienne et permettent également d'assurer un travail continu en dehors des cours.

D'ailleurs, certains supports matériels peuvent aider dans la procédure d'apprentissage, à condition que l'enseignant s'en serve correctement.

Par exemple, la musique peut aider les étudiants à se détendre, et à créer un environnement relaxant. Cependant, il faut choisir une mélodie douce, simple, sans trop de fluctuations. Le but est de guider les élèves à entrer dans un état de conscience sur soi, mais pas d'être attirés par la musique. Pendant la phase d'explication des mouvements, l'enseignant pourrait couper la musique, ou encore, lorsque le moment de pratiquer des exercices exige une certaine concentration, la musique pourrait être réglée moins fort. En fait, la musique n'est pas un support matériel obligatoire dans l'apprentissage, mais si l'on en fait bon usage, elle peut être un outil favorable à l'enseignement.

De même pour le miroir, ainsi que nous l'avons découvert lors des entretiens. Ce dernier peut aider l'élève pour observer les mouvements de l'enseignant, les siens et ceux des autres. Mais il peut aussi l'amener à se déconcentrer. L'enseignant doit donc gérer les moments d'utilisation du miroir en fonction des besoins.

En outre, de nombreuses recherches en Chine révèlent un manque de lieux adéquats pour effectuer les cours de Tai Ji Quan. En France, nous avons rencontré aussi ce genre de situation lors de la mise en place de notre stage d'essai. Idéalement, les cours du Tai Ji Quan demandent une salle calme et agréable, isolée d'autres salles, et avec un sol dur, telle que dans une salle de danse. Mais il n'est pas toujours possible d'obtenir un créneau libre dans une salle adéquate. En cela, le programme de formation du Tai Ji Quan peut se trouver contrarié à cause d'un manque de lieu adéquat.

III.4.3.4. A propos des enseignants

L'enseignant a un rôle très important dans l'intégration du curriculum du Tai Ji Quan. Les élèves vont apprendre tout ce qui concerne cette pratique grâce à ses explications et son comportement. Si la pratique de l'enseignant n'est pas en phase avec les règles et les valeurs qu'il enseigne, par exemple si ses mouvements sont rigides, si sa posture corporelle n'est pas juste, si sa pratique n'est pas fluide et relaxante, son enseignement risque d'avoir peu d'effets, voire même des effets contraires à ceux attendus auprès des élèves : une mauvaise image et une mauvaise compréhension du Tai Ji Quan, et un désintérêt de l'apprentissage...

D'autre part, même si un enseignant maîtrise bien la pratique du Tai Ji, il peut manquer d'expérience et de méthode, par exemple : un manque de patience, une mauvaise organisation des contenus, une méthode pédagogique monotone, une communication insuffisante avec les élèves, une absence d'observation et d'analyse des difficultés, un manque de stratégie dans la progression étape par étape...

En Chine, l'incompétence des enseignants qui dirigent les cours du Tai Ji Quan à l'université est une des premières choses critiquées par les chercheurs. Des recherches révèlent que la plupart des enseignants sont formés en éducation physique, mais n'ont jamais suivi de formation en Tai Ji Quan (voir I.5.1.3.2.2. Réflexion sur le curriculum du Tai Ji Quan).

Le Tai Ji Quan est un art complexe qui exige plusieurs années de pratique constante pour bien assimiler ses fondements. L'enseignement du Tai Ji Quan demande aussi des connaissances et

des compétences consolidées par l'expérience. C'est pour cette raison que la qualité de l'enseignant est une des conditions importantes de réussite de l'implantation de ce curriculum.

Concernant l'importance de ces conditions, nous proposons plusieurs pistes :

Premièrement, l'Université pourrait renforcer sa coopération et le lien avec d'autres établissements et des associations non universitaires. Aujourd'hui, de nombreuses associations de Tai Ji Quan se développent en France. Parmi elles, certaines ont des objectifs de formation des enseignants de Tai Ji Quan dans un cadre sérieux et rigoureux, respectant les caractéristiques d'origine de cette pratique. Un bon développement de cette pratique dans la société française faciliterait la possibilité de l'intégrer à l'université.

Deuxièmement, la formation professionnelle spécialisée de Tai Ji Quan pourrait se faire dans le cadre universitaire afin de former des enseignants ou des animateurs compétents. Cette formation professionnelle pourrait se focaliser sur un des styles traditionnels du Tai Ji Quan, pendant trois ou quatre ans, avec l'objectif de former les personnes qui satisferaient les critères d'accession au métier d'enseignant, comme l'acquisition de la connaissance de la théorie, la pratique, les méthodes pédagogiques et des expériences de stagiaires dans l'enseignement...

Troisièmement, comme le dit maître Zhang Dongwu, expert en Tai Ji Quan style Chen, 7ème Duan en arts martiaux chinois, « un bon enseignant de Tai Ji Quan est tout d'abord un bon élève qui ne cesse de se perfectionner. » C'est pourquoi un enseignant de Tai Ji Quan devrait améliorer non seulement ses méthodes d'enseignement, mais aussi son niveau de pratique personnelle, ainsi que son état de bien-être physique, mental et social tout au long de sa carrière. Autrement dit, la procédure d'apprentissage ne s'applique pas seulement aux apprentis, mais aussi aux enseignants. Les observations de ses élèves, la réflexion sur les méthodes d'enseignement et sur les solutions pour résoudre les difficultés d'apprentissage peuvent aider l'enseignant à approfondir sa propre compréhension de la pratique. Démontrer et expliquer les mouvements et pratiquer avec ses élèves fait également avancer le niveau de pratique de l'enseignant.

Un proverbe chinois noté dans « Les Classiques des Rites » daté de la période des Royaumes combattants (221-5 avant J.-C.) dit : « *Enseignants et élèves s'aident l'un l'autre à progresser ensemble ; l'enseignement et l'apprentissage s'influencent l'un l'autre pour s'améliorer.* »⁵

⁵ “教学相长” – 礼记。学记. Traduit par nous.



En revanche, actuellement, dans l'enseignement supérieur, la distance entre enseignants et étudiants est bien présente. Plusieurs enquêtes montrent que les enseignants sont « des inconnus » pour les étudiants de premier cycle (Voir I.4.1.). Pour éviter cette lacune relationnelle dans le curriculum du Tai Ji Quan, il est important que les enseignants prennent conscience qu'ils sont sur la même voie et tendent vers le même but que leurs élèves, et qu'ils ont besoin de s'améliorer. Leur expérience de l'enseignement et la communication avec leurs élèves sont les meilleurs moyens de les aider à progresser.

En outre, des stages de perfectionnement, de formation continue, des échanges internationaux, des forums et des communications interdisciplinaires au sein de l'Université ou en dehors sont aussi des moyens nécessaires pour améliorer les compétences des enseignants.

III.4.4. Perspectives de l'évaluation du curriculum du Tai Ji Quan

Une des choses importantes lors de la construction du curriculum du Tai Ji Quan consiste à déterminer les formes et les méthodes d'évaluation.

Deux formes d'évaluation se distinguent en fonction des finalités que nous souhaitons atteindre : l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

La finalité traditionnelle, celle de l'évaluation sommative, est de faire un bilan (alors sommatif) des savoirs possédés ou des compétences maîtrisées après une activité d'apprentissage. Elle intervient après coup, pour contrôler des acquisitions.

La finalité nouvelle, celle de l'évaluation formative, est d'informer l'apprenant, comme l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs, et des difficultés dans leur poursuite (Hadj, 2018).

L'évaluation sommative permet donc de « dresser un bilan des performances des élèves et de leur situation (examens, concours, interrogations périodiques) au terme d'un cursus d'enseignement ou de formation donné » (Talbot, 2009). Il s'agit d'établir un état des lieux final, de certifier si les objectifs assignés sont atteints, d'aboutir à un classement des élèves, à la communication d'informations à d'autres et de permettre la prise d'une décision, comme le maintien dans le cycle ou le passage dans la classe supérieur (Ibid.).

D'après Abrecht (1991), l'évaluation sommative « clôt une phase d'apprentissage, sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance, sous diverses formes, et en rejetant l'erreur dans le sens où elle n'est prise en compte que de manière négative, sous

forme de manque essentiellement contrairement à l'évaluation formative où l'erreur est source d'apprentissage et d'enseignement » (Talbot, 2009). En ce sens, cette évaluation est basée souvent sur des épreuves qui déterminent la réussite ou l'échec des étudiants. Ces procédures provoquent une réaction de stress chez les apprentis. Ce phénomène a été démontré par plusieurs recherches. C'est le cas aussi dans notre recherche expérimentale, grâce à laquelle nous constatons clairement une augmentation des symptômes de mal-être et une dégradation du bien-être pendant la période des examens pour le groupe expérimental et le groupe contrôle des étudiants.

Cependant, le curriculum du Tai Ji Quan, orienté sur la construction des compétences du bien-être des étudiants, attache de l'importance aux besoins profonds de chaque individu, sur les aspects physiques, mentaux et sociaux. Au lieu d'être soumis à un environnement concurrentiel et d'exploitation, il se focalise sur le fait de retrouver un système équilibré dans le changement perpétuel de l'Univers, s'appliquant au plus profond de soi, entre l'individu et son environnement. Au lieu de distinguer la réussite et l'échec provoqués par de nombreuses épreuves, il considère le déroulement de la vie comme une procédure d'apprentissage dans laquelle tout le travail, la réflexion, les expériences, les ressentis.

En se référant à sa finalité et à ses conceptions différentes, nous proposons quelques perspectives concernant l'évaluation formative du curriculum du Tai Ji Quan :

Premièrement, les évaluations concernant les apprentissages réalisés par les élèves, le programme, la qualité de l'enseignement et même le système éducatif, sont nécessaires et importantes pour l'implantation du curriculum du Tai Ji Quan. Cependant, les objectifs de ces évaluations sont de fournir une piste d'amélioration aux acteurs concernés : les étudiants, les enseignants, les personnels administratifs, et non pas de les former à un esprit de compétition ou de jugement sur la réussite ou l'échec. Bien qu'aujourd'hui nous attachions plus d'importance aux bienfaits que cette pratique apporte aux élèves pour leur bien-être, il s'avère aussi important de prendre en considération les évaluations concernant les objectifs de maîtrise, tels que la réalisation des critères de mouvements, la justesse des postures... Ces évaluations sur l'acquis des techniques et la performance de la pratique pourraient aider l'enseignant à améliorer son programme d'enseignement, réfléchir sur ses méthodes, les contenus, la stratégie pédagogique. Elles fournissent à ses apprentis un sens clair de ce qu'ils doivent améliorer. Prenons un exemple : si, au terme d'une formation, l'évaluation de la performance d'acquisition des mouvements montre que plus de la moitié des élèves n'arrive pas à les reproduire, ce résultat peut aider l'enseignant à réfléchir sur sa procédure éducative.

Les contenus des cours dépassent-ils le niveau et la capacité des élèves ? L'enseignant a-t-il laissé assez de temps à ses élèves pour qu'ils pratiquent et mémorisent les mouvements tout seuls ? L'enseignant a-t-il montré et expliqué les règles clairement ? Les élèves manquent-ils de motivation ou de bonnes conditions pour pratiquer chez eux ? Toutes ces interrogations, partagées avec les élèves, pourraient aider l'enseignant à ajuster son programme et à améliorer son enseignement.

Deuxièmement, ainsi que nous l'avons présenté dans le chapitre précédent (III.4.3.4.), dans la pratique du Tai Ji Quan, l'enseignant continue à apprendre et s'améliorer à travers la procédure d'apprentissage de ses élèves. De ce point de vue, l'évaluation des techniques et des bienfaits acquis par les élèves donne aussi une piste d'amélioration pour l'enseignant de sa pratique personnelle. Par exemple, si la plupart des élèves commettent la même erreur ou ne sont pas certains d'un mouvement, ce peut être dû à une démonstration moins performante de l'enseignant. Et grâce à l'évaluation et à l'observation de la pratique de ses élèves, l'enseignant peut voir un reflet de la performance de sa propre maîtrise de la pratique, et ainsi s'améliorer. L'évaluation de l'enseignant dans le curriculum du Tai Ji Quan pourrait prendre en considération sa propre pratique et son enseignement de celle-ci. Le plus important est que tous les dispositifs d'évaluation puissent favoriser et guider les enseignants pour se perfectionner sur ces deux aspects.

Troisièmement, les méthodes d'évaluation pourraient être diverses afin de compléter des informations acquises. Par exemple, des mesures développées et validées en psychologie pourraient être utilisées dans l'évaluation d'objets abstraits, tels que les fluctuations de l'état mental des apprentis. Des méthodes qualitatives, telles que l'observation, l'étude de cas, les entretiens, pourraient être adoptées pour collecter plus de données correspondant à « l'essence des personnes », à la complexité de la situation, et mieux comprendre ce qui se passe « au quotidien, dans la vie réelle » (Miles, Huberman, Hlady Rispal, & Bonniol, 2003, p. 27).

En outre, Jean-Marie Van der Maren propose de construire des données invoquées, des données suscitées et des données provoquées. Concernant les données invoquées, les enseignants ou les chercheurs pourraient effectuer une observation systématique, à l'aide d'une grille de catégories, des comportements perçus au cours de l'apprentissage, ou une observation électronique, à l'aide d'outils comme des microphones, caméras et caméscopes. Ils pourraient aussi s'appuyer sur des documents d'archives pour chercher à comprendre les origines et le contexte d'une situation éducative, à connaître la théorie et la pensée inhérentes à la pratique du Tai Ji. Les données suscitées pourraient être collectées lors d'entretiens avec

les acteurs concernés. Les données provoquées pourraient être recueillies par des questionnaires et des tests écrits. Ces données recueillies par diverses méthodes peuvent se croiser, se contrôler et se consolider l'une l'autre afin d'analyser une situation éducative complexe.

Pour finir, l'évaluation du curriculum du Tai Ji Quan ne devrait pas être faite uniquement par des chercheurs ou des personnels administratifs hors formation. Au contraire, il est nécessaire que l'évaluation soit réalisée par l'enseignant et les élèves eux-mêmes. Un bon système d'auto-évaluation rigoureux sur la pratique et sur l'enseignement pourrait permettre aux apprentis et à l'enseignant d'identifier les difficultés et de trouver les solutions.

En conclusion, comme le dit Paguay Léopold, professeur de l'Université de Louvain : « « évaluer », *[qui signifie de] produire des informations permettant de réguler, extraire la valeur, donner du sens... (et non pas d'abord porter un jugement ni contrôler !)* » (Paguay, 2002, p. 14). Peu importe la méthode et la destination de ces évaluations, elles doivent être effectuées dans un seul but : fournir une piste d'amélioration pour les acteurs du curriculum.

Synthèse de la troisième partie :

Souhaitant nous rapprocher d'une réalité clinique de terrain, nous avons effectué notre recherche sur deux années universitaires.

En 2011-2012 nous avons entrepris avec monsieur Philippe Lestage, maître de conférences en psychologie de l'ESPE du Limousin, une étude comparative des bénéfices procurés par des stages de *mindfulness* et de Tai Ji Quan à une population d'étudiants de l'université de Limoges (janvier-mai 2012). Cette recherche expérimentale a fourni des résultats quantitatifs, analysés statistiquement et interprétés.

Le protocole de cette recherche, l'organisation du stage Tai Ji et du stage *mindfulness* ont été calés sur un même standard, celui des stages de huit semaines des programmes MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) de Jon Kabat-Zinn et MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) de Zindel Segal, Mark Williams et John Teasdale, pour ce qui concerne le nombre de séances, leur durée, le nombre de participants, la consigne des exercices à réaliser chez soi à domicile. Ceci permettait, d'une part, une comparaison rigoureuse entre les bénéfices acquis du stage de *mindfulness* et ceux obtenus par le stage de Tai Ji Quan et, d'autre part, une comparaison de nos résultats avec ceux de la littérature scientifique internationale.

L'année suivante nous avons prolongé sur un plan qualitatif l'étude des bénéfices des stages de Tai Ji Quan, en procédant à des entretiens semi-directifs avec trois étudiants ayant participé au stage de 2013, et trois étudiants ayant participé au stage de 2012.

A travers ces entretiens, nous avons constaté que les étudiants interviewés étaient exposés à un environnement stressant, une condition physique en baisse, une dégradation psychologique, des signes de mal-être, un manque de confiance en soi et un manque de moyens pour réduire le stress, etc. Face à cela, nous avons vu à quel point ils exprimaient le désir d'acquérir un moyen de réduire leur stress ; de se maintenir dans un bon état physique, psychologique et social ; de se sentir bien dans leur vie, dans leurs relations avec les autres, et d'être plus sûrs d'eux-mêmes.

Ce décalage entre le vécu réel et le vécu souhaité exprimé par les étudiants nous permet de développer un curriculum du Tai Ji Quan susceptible de correspondre à leurs besoins et à l'élargissement de leurs compétences. Un curriculum qui constitue un moyen efficace de réduire le stress, d'améliorer la condition physique et la santé mentale, de renforcer la

capacité à faire face aux difficultés et aux changements de la vie, et de s'épanouir dans la vie quotidienne.

Les résultats statistiques de notre recherche expérimentale ont mis en relief les bienfaits significatifs de la formation du Tai Ji Quan sur la réduction du stress et l'amélioration du bien-être des étudiants. Les scores attribués pour le stage de Tai Ji par les onze étudiants à la « Question générale finale » font apparaître une forte motivation de leur part, ce qui nous encourage à continuer la mise en place de programmes semblables, sur la base de cette pratique traditionnelle.

Les données qualitatives des six entretiens et des commentaires écrits par dix des onze étudiants du groupe expérimental nous précisent le détail des bénéfices apportés lors de la formation de 18 heures de Tai Ji Quan sur le plan physiologique, psychologique et en matière d'interaction physique-mental, corps-esprit.

A travers les entretiens et textes écrits, nous avons pu faire évoluer le programme du Tai Ji Quan sur de nombreux points, tels que son contenu et sa durée, les supports matériels, la situation de travail chez soi, le désir de persévérer, les difficultés rencontrées pendant la pratique du Tai Ji Quan et les remédiations, ainsi que sur le plan des valeurs apportées par cette formation aux apprenants. Ces résultats nous permettent de mieux comprendre, décrire et améliorer ce programme.

Cette recherche appliquée sur le terrain a montré certaines limites. Comme nous l'avons souligné au chapitre III.2., bien que les résultats soient encourageants, des limites incitent à la prudence. La principale tient à la taille réduite de l'échantillon de vingt-trois étudiants. Le contexte ouvert, chaleureux de l'accueil des participants volontaires a renforcé l'implication des étudiants ; une partie des résultats acquis peut être imputée à ces simples conditions de vécu positif des groupes. Les questionnaires ont été remplis anonymement, ce qui a pu induire des biais de subjectivité dans le choix des réponses : mauvaise interprétation des questions, exagération, désir de plaire... Enfin, le suivi à distance n'a porté que sur une courte période de deux mois.

Conclusion générale

D'après *Le curriculum et ses logiques*, l'origine d'un curriculum se situe habituellement dans les besoins et les demandes auxquels un système éducatif doit répondre à un moment donné. Cependant, les auteurs soulignent que les besoins et les demandes sont directement liés aux valeurs, car « *en l'absence de la reconnaissance de certaines valeurs, des besoins, qui pourraient apparaître comme importants à l'observateur extérieur, risquent de ne jamais s'exprimer* » (Noel & Depover, 2005, p. 28).

C'est pour cette raison que nous avons cherché quels effets les valeurs de la société avaient sur les besoins de l'enseignement supérieur. Nous constatons que l'accélération de la mondialisation, les progrès technologiques, l'essor de l'économie, la production et la transmission des savoirs sont les valeurs importantes de notre société, ce qui pousse l'enseignement supérieur à orienter ses missions et ses objectifs vers les besoins de l'économie et de la compétition mondiale.

Sous cette influence mondiale, il paraît logique que l'orientation de l'enseignement supérieur français soit basée également sur les besoins économiques, politiques et sociaux, comme sa contribution à la démocratie, à la diffusion des connaissances, à la croissance et la compétitivité de l'économie, à l'insertion par l'emploi, etc. Nous utilisons « l'effet d'engrenages » (voir I.4.4) pour illustrer la relation entre les valeurs de la société, la finalité de l'enseignement supérieur et l'individu : la société conduit les universités à s'adapter aux valeurs dominantes ; elles ont donc pour mission de former des individus pouvant contribuer à une société à la prospérité matérielle croissante.

Cependant, la société évolue à une vitesse de plus en plus grande avec des changements et des exigences générant une pression de plus en plus forte. Le stress devient un mal du siècle dans le monde entier. Nous, les êtres humains, semblons tomber dans un cercle vicieux : ces valeurs universelles de la société nous poussent à être plus rapides, plus efficaces, plus compétitifs, plus riches. Avec l'effort fourni pour satisfaire ces demandes, le mal-être, le stress, les problèmes de santé, les émotions négatives surgissent, ce qui finalement conduit à des résultats opposés : stagnation, manque d'efficacité, domination, accroissement de l'écart entre les riches et les pauvres, etc. Ainsi que l'exprime le sociologue Michel Maffesoli dans un entretien accordé au FigaroVox :

Je ne prône donc pas un « retour en arrière », ni même une décroissance. Je constate simplement que l'idéologie du progrès, ce progressisme dans lequel nous avons

baigné depuis l'époque des lumières, a certes produit de belles choses, [...] mais a également abouti aux catastrophes naturelles et humaines que l'on sait... (Devecchio, 2017)

Au regard de ces problématiques, nous nous interrogeons sur les objectifs de l'enseignement supérieur : le bien-être de l'individu est-il reconnu comme une valeur dans le domaine de l'éducation ? Ne devrait-il pas être inscrit dans ses objectifs des « compétences » ? Pourrions-nous trouver un équilibre entre croissance matérielle et développement personnel ?

Au travers de recherches en littérature, nous découvrons que dans la pensée du Tao, les anciens constatent la relation intrinsèque de l'Homme avec l'Univers : l'Homme lui-même est un micro-univers qui exprime toute la loi de l'Univers. L'être humain et son environnement devraient composer une entité harmonieuse. L'orientation de l'éducation doit être d'aider l'homme à trouver la loi de l'univers, et à mieux s'adapter aux changements de la vie. Les expériences éducatives ont pour but de faire découvrir à l'élève la loi du Tao qui demeure au fond de chaque individu.

En fonction de la conception du Tao, toutes les choses de l'Univers sont en changement perpétuel, avec leurs propres cycles de vie. Cependant, ce changement et cette transformation respectent toujours une loi immuable, qui provient de la même Source immuable. La construction du curriculum du Tai Ji Quan devrait travailler sur ceux qui connaissent un changement perpétuel, et ceux qui sont immuables.

Dans la perspective que nous proposons, la source philosophique et les principes de pratique sont des choses immuables que l'on doit respecter et exploiter en profondeur. Cependant, le but, les objectifs, les contenus, la stratégie pédagogique, les supports matériels sont des éléments qui changent, s'adaptent et évoluent en fonction des besoins, des caractéristiques des élèves, des conditions de l'environnement.

Le succès d'une implantation d'un curriculum du Tai Ji Quan dépend aussi de la qualité des enseignants. C'est pour cette raison que nous suggérons à l'université de renforcer ses liens avec l'extérieur, et de faire intervenir des professionnels compétents dans ce domaine. De plus, l'université pourrait intégrer une formation de longue durée pour former des enseignants de Tai Ji Quan. Ajoutons qu'un enseignant qualifié de Tai Ji devrait satisfaire les critères judicieux que requièrent sa pratique personnelle et sa compétence dans l'enseignement, et entretenir continuellement sa propre progression.



Sur le plan de l'évaluation, nous soulignons l'importance qu'il faut attacher aux besoins profonds des étudiants – besoins physiques, psychologiques et sociaux. Il importe d'entreprendre une évaluation conjuguée du travail effectué en cours de Tai Ji et du travail d'exercice réalisé chez soi, et d'accorder une importance particulière aux bénéfices acquis lors de la formation puis se prolongeant ultérieurement dans la vie quotidienne. Les évaluations sur des techniques de maîtrise ne devraient pas être négligées, parce qu'elles pourraient fournir une piste d'amélioration aux acteurs concernés. Les méthodes d'évaluation devraient être variées afin de pouvoir répondre aux exigences que requiert la complexité de cette situation éducative. Un bon système d'auto-évaluation des élèves et des enseignants pourrait les aider à identifier les difficultés et à trouver des solutions.

Finalement, il n'existe pas de curriculum parfait, standard, qui s'adapte à toutes les circonstances. C'est la raison pour laquelle un programme devrait être souple, susceptible d'être mis en œuvre dans une multitude de contextes, et pouvant se développer et s'améliorer dans le temps.

Respectant l'approche traditionnelle du Tai Ji Quan, nous essayons d'associer les deux aspects de la philosophie et de la pratique. Nous souhaitons que notre travail présente la philosophie du Tao à travers une pratique réalisable, le Tai Ji Quan, pour atténuer les difficultés actuelles de la condition des étudiants. En même temps nous souhaitons que le programme de 18 heures que nous avons présenté, le curriculum que nous proposons, offre aux étudiants un moyen d'améliorer leur bien-être grâce à sa pratique physique, mentale ainsi qu'à son application dans la vie quotidienne.

Nous espérons que notre travail poussera plus de chercheurs et d'éducateurs à prendre en considération le bien-être des étudiants, à s'intéresser à la philosophie et à la pratique du Tai Ji Quan, et à le développer comme un programme éducatif qui corresponde aux besoins et aux intérêts des étudiants afin de favoriser leur bien-être complet.

Références bibliographiques

- 1) Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative: une analyse critique. Paris: De Boeck.
- 2) Alami, S., Desjeux, D., & Garabua-Moussaoui, I. (2013). Les méthodes qualitatives. Paris: Presses universitaires de France.
- 3) Albert, B. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- 4) Albert, L. (2008). Classement de Shanghai : les universités françaises à la traîne. Consulté 14 juin 2016, à l'adresse: http://www.lesechos.fr/07/08/2008/LesEchos/20231-007-ECH_classement-de-shangai---les-universites-francaises-a-la-traine.htm
- 5) An, Z. (2010). Effect of Tai Ji Quan on cardiovascular function of college students. *Sports World*, 2010(10), 107-108.
- 6) Anderson, R., Dubois, H., Leoncikas, T., & Sandor, E. (2012). Third european quality of life survey – quality of life in europe impacts of the crisis (No. EF1264) (p. 168). Eurofound. Consulté à l'adresse <https://www.google.fr/#q=third+european+quality+of+life+survey+%E2%80%93+quality+of+life+in+europe+impacts+of+the+crisis>
- 7) André, R. (1983). Alain Michel, La parole et la beauté. Rhétorique et esthétique dans la tradition occidentale. *Revue Philosophique de Louvain*, 81(51), 533-534.
- 8) Andrieu, B., & Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en STAPS ? *Staps*, 4(98), 7-22.
- 9) Aucouturier, J.-L., Vialle, P., Cumunel, C., & Jolivet, J.-L. (1999). Le sport à l'université : la pratique du sport par les étudiants (rapport public). Paris: Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.
- 10) Au-Yeung, S. S. Y., Hui-Chan, C. W. Y., & Tang, J. C. S. (2009). Short-form Tai Chi Improves Standing Balance of People With Chronic Stroke. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 23(5), 515-522.
- 11) Barbier, R. (1977). La recherche-action dans l'institution éducative. Gauthier-Villars.



- 12) Barbier, R. (1997). L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines. Anthropos.
- 13) Barbier, R. (2005). Apprendre au fond de soi - Le Journal des Chercheurs. Consulté 30 juillet 2017, à l'adresse <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article452>
- 14) Beaud, S., & Weber, F. (2010). Guide de l'enquête de terrain (4e édition). Paris: La Découverte.
- 15) Beer, F.-J. (1977). L'histoire du concept biologique du stress. Histoire des sciences médicales, Tome XI(3), 135-140.
- 16) Belghith, F., Ferry, O., & Oton, A. (2014). La santé des étudiants - Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013 (enquête) (p. 20). Paris: Observatoire national de la vie étudiante.
- 17) Belghith, F., Ferry, O., Patros, T., & Tenret, E. (2017a). La restauration étudiante - Enquête nationale Conditions de vie des étudiant(e)s 2016 (p. 12). Vanves: Observatoire national de la vie étudiante.
- 18) Belghith, F., Ferry, O., Patros, T., & Tenret, E. (2017b). La santé des étudiants - Enquête nationale Conditions de vie des étudiant(e)s 2016 (Enquête) (p. 28). Vanves: Observatoire national de la vie étudiante.
- 19) Belghith, F., Ferry, O., & Tenret, E. (2017). Repère 2016 : résultats clés de l'enquête nationale Conditions de vie des étudiants au printemps 2016 (p. 27). Observatoire national de la vie étudiante.
- 20) Belghith, F., Giret, J.-F., Ronzeau, M., & Tenret, E. (2017). Panorama 2016 : Conditions de vie des étudiants. OVE infos, (34), 12.
- 21) Belghith, F., Verley, E., Vourc'h, R., & Zilloniz, S. (2011). La vie étudiante repères (p. 23). Paris: Observatoire national de la vie étudiante.
- 22) Berger, D., & Jourdan, M. (2017). Éducation à la santé. In Dictionnaire critique: des enjeux et concepts des « éducation à » (p. 212-219). Paris: L'Harmattan.
- 23) Berghmans, C. (2010a). Soigner par la méditation: thérapies de pleine conscience. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson. Consulté à l'adresse <http://site.ebrary.com/id/10537309>

- 24) Berghmans, C. (2010b). Stress au travail: des outils pour les RH : mindfulness, gestion émotionnelle, gestion cognitive. Paris: Dunod.
- 25) Berthier, N. (2016). Les techniques d'enquête en sciences sociales: méthodes et exercices corrigés (4^e éd.). Armand Colin.
- 26) Blais, J.-G. (s. d.). Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Repères, essais en éducation, 13, 63-90.
- 27) Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale ». Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21(2), 210-223.
- 28) Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes: l'entretien. Paris: Nathan.
- 29) Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2015). L'entretien. Paris: Armand Colin.
- 30) Boniwell, I. (2011). L'éducation positive: apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes. In Traité de psychologie positive (p. 540-556). Bruxelles: De Boeck.
- 31) Boniwell, I. (2012). Introduction à la psychologie positive: science de l'expérience optimale. Paris: Payot.
- 32) Bonnaud-Antignac, A., Tessier, P., Quere, M., Guihard, É., Hardouin, J.-B., Nazih-Sanderson, F., & Alliot-Licht, B. (2015). Stress, qualité de vie et santé des étudiants. Suivi de cohorte en première année commune d'étude en santé (PACES). Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 25(2), 58-65.
- 33) Boudoukha, A., Bonnaud Antignac, A., Acier, D., & Chaillou, A. (2011). Anxiété et stress : impact de la préparation du concours de pharmacie. Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 21(3), 90-96.
- 34) Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique. Mesure et évaluation en éducation, 14(1), 17-60.
- 35) Bourque, J., Blais, J.-G., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. Revue des sciences de l'éducation, 35(1), 211-226.

- 36) Bradley, C. (2000). The 12-Item Well-Being Questionnaire: origins, current stage of development, and availability. *Diabetes Care*, 23(6), 875.
- 37) Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- 38) Broussouloux, S., & Houzelle-Marchal, N. (2006). *Education à la santé en milieu scolaire: choisir, élaborer et développer un projet*. Saint-Denis Cedex: Inpes.
- 39) Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- 40) Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé: modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- 41) Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé: concepts, méthodes et modèles (2e éd.)*. Paris: Dunod.
- 42) Bruno, I. (2008). *A vos marques, prêts... cherchez !: La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Bellecombe-en-Bauges: Editions du Croquant.
- 43) Bui-Xuân, G., & Ninot, G. (1997). *Pédagogie conative*. Tréma, (Hors série N°1), 47-66.
- 44) Cai, Y. (2015). Discussion sur le retour à l'art martial traditionnel et sa valeur contemporaine. *Journal of Wuhan Institute of Physical Education*, (08), 40-46.
- 45) Caldwell, K., Emery, L., Harrison, M., & Greeson, J. (2011). Changes in mindfulness, well-being, and sleep quality in college students through taijiquan courses: a cohort control study. *Journal of Alternative and Complementary Medicine (New York, N.Y.)*, 17(10), 931-938.
- 46) Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., & Triplett, N. T. (2009). Effect of Pilates and taiji quan training on self-efficacy, sleep quality, mood, and physical performance of college students. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 13(2), 155-163.
- 47) Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage, an account of recent researches into the function of emotional excitement (2e éd.)*. New York: Appleton.



- 48) Caracostas, P., & Muldur, U. (1997). La société, ultime frontière. Une vision européenne des politiques de recherche et d'innovation pour le XXIème siècle. Commission européenne. Consulté à l'adresse http://www.myobase.org/index.php?lvl=notice_display&id=22018
- 49) Carlet, J. (2015). Consommation d'antibiotiques et résistance aux antibiotiques en France: nécessité d'une mobilisation déterminée et durable (Billan des données de surveillance). Institut de veille sanitaire.
- 50) Carlier, G. (2008). La santé. Paris: EPS revue. Consulté à l'adresse <https://www.librairiedialogues.fr/livre/760711-la-sante-ghislain-carlier-eps-revue>
- 51) Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494.
- 52) Caudine, A. (2010). Taiji quan: Itinéraire d'un défi. Paris: G. Trédaniel.
- 53) Chanquoy, L. (2005). Statistiques appliquées à la psychologie. Paris: Hachette Éducation.
- 54) Chapuisat, X., & Laurent, C. (2006). Classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur et de recherche - Quelques perspectives pour améliorer l'image des universités françaises. *Horizons stratégiques*, (2), 116-120.
- 55) Charle, C., & Soulié, C. (2008). Les ravages de la modernisation universitaire en Europe. Paris: Editions Syllepse.
- 56) Chen, D. D., & Sherman, C. P. (2002). Teaching Balance with Tai Chi: Strategies for College and Secondary School Instruction. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(9), 31-37.
- 57) Chen, S.-C., Ueng, K.-C., Lee, S.-H., Sun, K.-T., & Lee, M.-C. (2010). Effect of T'ai Chi Exercise on Biochemical Profiles and Oxidative Stress Indicators in Obese Patients with Type 2 Diabetes. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16(11), 1153-1159.
- 58) Chen, Z. L. (2007). Tai Ji Quan de la famille Chen. Paris: Quimétao.
- 59) Cheng, A. (1997). Histoire de la pensée chinoise. Paris: Seuil.
- 60) Cheng, F. (2006). Cinq méditations sur la beauté. Paris: Ablin Michel.



- 61) Cherbonnier, A. (2005). Agir en promotion de la santé: un peu de méthodes. *Question santé, (N°spécial)*, 55.
- 62) Cheung, S. Y., Tsai, E., Fung, L., & Ng, J. (2007). Physical benefits of Tai Chi Chuan for individuals with lower-limb disabilities. *Occupational Therapy International*, 14(1), 1-10.
- 63) Chiltz, C., Santos, S., & Payet, M. (2015). La santé des étudiants en France - 4ème enquête nationale (p. 163). La Mutuelle des Etudiants (LMDE).
- 64) Cho, K.-L. (2008). Effect of Tai Chi on Depressive Symptoms amongst Chinese Older Patients with Major Depression: The Role of Social Support, 52, 146-154.
- 65) Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- 66) Cohen, Sheldon, Kamarck, T., & Mermeistein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- 67) Confucius, & Ryckmans, P. (2005). *Les Entretiens de Confucius*. Paris: Folio.
- 68) Cope, A. (2017). Children's mental health: it's time to put wellbeing on the curriculum. *The Guardian*. Consulté à l'adresse <http://www.theguardian.com/teacher-network/2017/aug/25/childrens-mental-health-its-time-to-put-wellbeing-on-the-curriculum>
- 69) Cotton, E. (1982). *L'éducation pour la santé: méthodes*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- 70) Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur (rapport pour l'Observatoire nationale de la vie étudiante) (p. 87). Observatoire national de la vie étudiante.
- 71) Dalusung-Angosta, A. (2011). The impact of Tai Chi exercise on coronary heart disease: A systematic review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23(7), 376-381.
- 72) De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

- 73) Debarge, O., Laurent, P.-Y., & Rabaey, O. (2004). Quel avenir pour l'Union européenne?: la stratégie de Lisbonne définie par la Conseil européen en 2000 : actes du colloque organisé à Reims le 23 octobre 2003. Bruylant.
- 74) Dechamps, A., Quintard, B., & Lafont, L. (2008). Effets d'une intervention courte en tai-chi-chuan sur le sentiment d'efficacité, l'anxiété et les troubles émotionnels chez des étudiants ayant un style de vie sédentaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(2), 125-132.
- 75) Dechamps, Arnaud, Lucile, L., & Bourdel-Marchasson, I. (2007). Effects of Tai Chi exercises on self-efficacy and psychological health. *European Review of Aging and Physical Activity*, 4, 25-32.
- 76) Deledalle, G. (1965). La pédagogie de John Dewey: philosophie de la continuité. Paris: Éditions du Scarabée.
- 77) Delza, S. (1961). T'ai Chi Ch'uan: Body and Mind in Harmony. D. McKay Co.
- 78) Delza, S. (1963). Corps et ame en harmonie par les secrets de la Chine millénaire. Paris: Denoel.
- 79) Depover, C. (2006). Conception et pilotage des réformes du curriculum. Division des politiques et stratégies éducatives, UNESCO.
- 80) Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Kerr, C., Lazar, S. W., ... Vago, D. R. (2014). Moving beyond Mindfulness: Defining Equanimity as an Outcome Measure in Meditation and Contemplative Research. *Mindfulness*, 6(2), 356_372.
- 81) Despeux, C. (1976). T'ai-ki k'iu'an: technique de longue vie, technique de combat. Paris: Collège de France, Institut des hautes études chinoises.
- 82) Despeux, C. (1981). Taiji quan: art martial, technique de longue vie. Paris: G. Trédaniel.
- 83) Devecchio, A. (2017, mars 17). Michel Maffesoli: "La fin d'un monde n'est pas la fin du monde". *Le Figaro*.
- 84) Dewey, J. (1902). *The Child and The Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 85) Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

- 86) Diener, Ed. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- 87) Dong, H., & Zhao, F. (1999). An Experimental Study en the Relationship between Tai Ji Quan Exercicese and Colloge Students' Academic Achievement. *Journal of Shanghai Physical Education Institute*, 1999(23), 125-126.
- 88) Dreyer, S. (2013). L'enseignement-apprentissage du taiji quan en France et la notion de santé. Une perspective culturelle. *Corps*, (11), 151-159.
- 89) Dreyer, S. (2017). Dimensions spirituelles du taiji quan à travers la pratique du pousser des mains. *Staps*, (117-118), 141-154.
- 90) Droesbeke, J.-J., Fine, J., & Saporta, G. (1997). Plans d'expériences: applications à l'entreprise. Editions TECHNIP.
- 91) Dufresne, T., & Nguyen, J. (1994). Taiji Quan. Art martial ancien de la famille Chen. Paris: Budo Editions.
- 92) Dugas, É., & Mikulovic, J. (2015). Santé et plaisir d'agir en Éducation Physique et Sportive : Pour un réinvestissement tout au long de sa vie. *Éducation, Santé, Sociétés*, 2(1), 135-150.
- 93) Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (s. d.). French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. Consulté 10 mars 2016, à l'adresse <https://www.google.fr/#q=french+adaptation+of+the+general+self-efficacy+scale+Dumont+M>
- 94) Dunn, A. L., Trivedi, M. H., & O'Neal, H. A. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(6 Suppl), S587-597; discussion 609-610.
- 95) Dyer, W., & Hallé, C. (2009). Changez vos pensées, changez votre vie : La sagesse du Tao. Paris: Editeur Guy Tredaniel.
- 96) Eades, J. M. F., & Seldon, A. (2008). Celebrating Strengths: Building Strengths-Based Schools. Coventry, England: CAPP Press.
- 97) Éloire, F. (2010). Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique. *L'Harmattan*, 4(178), 17-38.



- 98) EmeVia. (2013). Dossier de Presse: « L'accès aux soins des étudiants en 2013 » - 8ème enquête nationale (Dossier de presse) (p. 14). Paris: Le Réseau national des Mutuelles étudiantes de proximité (emeVia).
- 99) EmeVia. (2015a). Dossier de presse: « L'accès aux soins des étudiants en 2015 » 9ème enquête nationale. Paris: Le Réseau national des Mutuelles étudiantes de proximité.
- 100) EmeVia. (2015b). La santé des étudiants 2015 (p. 30). Puteaux: Institut CSA.
- 101) EmeVia. (2015c). Stress, sommeil et alimentation déséquilibrée : les nouveaux maux des étudiants - 9ème enquête nationale.
- 102) EmeVia. (2015d). Une augmentation inquiétante de la consommation de substance addictives - La santé des étudiants en 2015, 9ème enquête nationale (Communiqué de presse) (p. 5). Le Réseau national des Mutuelles étudiantes de proximité.
- 103) Eppright, T. D., Sanfacon, J. A., Beck, N. C., & Bradley, J. S. (1997). Sport Psychiatry in Childhood and Adolescence: An Overview. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(2), 71-88.
- 104) Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2006). Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. Continuum International Publishing Group, Limited.
- 105) Eymard, C. (2004). Essai de modélisation des liens entre éducation et santé. *Questions vives*, 2(5), 13-34.
- 106) Fédération nationale des Etudiants en Soins infirmières (FNESI). (2015). Je veux que ma voix compte; réformons la gouvernance des instituts de formation paramédicaux (rapport d'enquête) (p. 19). Paris.
- 107) Feng, Y., & Li, Y. (2011). La stratégie d'enseignement du Tai Ji Quan à l'enseignement supérieur sous l'attention centrée sur les élèves. *Journal of Tianshui Normal University*, 31(5), 116-118.
- 108) Ferry, O., & Tenret, E. (2017). « À la tête de l'étudiant(e) »? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur (No. 35). Observatoire national de la vie étudiante.

- 109) Filliot, P. (2011). Vers une orientalisation du fait éducatif. *Sociétés*, (110), 129-138.
- 110) Fischer, G.-N., & Tarquinio, C. (2014). *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*. Paris: Dunod.
- 111) Floc'h, B. (2015, août 15). Le classement de Shanghai affole les universités, pas les étudiants. Consulté 8 novembre 2017, à l'adresse http://www.lemonde.fr/education/article/2015/08/15/le-classement-de-shanghai-affole-les-universites-pas-les-etudiants_4725577_1473685.html
- 112) Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire: Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Paris: De Boeck Supérieur.
- 113) Fortin, Jacques. (2004). Du profane au professionnel en éducation: modèles et valeurs dans la formation en éducation à la santé. In *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 51-67). Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- 114) Fortin, Jaques. (2015). Comment réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales. *La santé en action*, (431), 17-19.
- 115) Fotinas, C. (1991). *Le tao de l'éducation*. Montréal: Libre Expression.
- 116) Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations: la pratique du raisonnement*. Pearson Education France.
- 117) Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31(2), 228-240.
- 118) Frisullo, E. (2015, décembre 9). Lyon: Les étudiants en bonne santé, mais plus fatigués et stressés, selon une étude. Consulté 28 décembre 2015, à l'adresse <http://www.20minutes.fr/lyon/1747483-20151209-lyon-etudiants-bonne-sante-plus-fatigues-stresses-selon-etude>
- 119) Froment, B. (2014). *Rythmes universitaires-Enquête 2014 de l'Observatoire de la Vie Étudiante de Tours (séminaire)*. Université François-Rabelais Tours.
- 120) Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.



- 121) Galtier, B., Hamel, M.-P., Riposa, C., France, Ministère du travail, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, ... Centre d'analyse stratégique (Éd.). (2013). Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs: actes du colloque, 10 et 11 octobre 2011. Paris: DREES.
- 122) Gao, H. jun. (2011). The Cultivation of University Students' Aesthetic Temperament and Interest of in the Tai Chi Teaching. *Journal of Yulin Normal University*, (05), 122-124.
- 123) Gatts, S. K., & Woollacott, M. H. (2006). Neural mechanisms underlying balance improvement with short term Tai Chi training. *Aging Clinical and Experimental Research*, 18(1), 7-19.
- 124) Gendron, B. (2007). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants (Vol. Symposium, Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts (CD ROM), p. 250). Strasbourg: Université Louis Pasteur. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720/document>
- 125) Génolini, J.-P., & Clément, J.-P. (2010). Lutter contre la sédentarité : L'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort. *Sciences sociales et sport*, 1(3), 133-156.
- 126) Gibbons, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- 127) Giguet, C. (2015, octobre 9). Séminaire du bien-être à l'Université [Service des sport, Université Savoie Mont Blanc]. Consulté 10 novembre 2017, à l'adresse <https://oxygene.univ-smb.fr/semaine-du-bien-et-re-a-l-universite/>
- 128) Gilles, B.-X. (2005). Table ronde « Sciences et techniques des APSA: quels rapports, vers quels métiers de l'intervention ». In *Forum international de l'Education physique et du Sport*. Paris. Consulté à l'adresse <https://www.snepfsu.net/forum/actes/textes/afraps.pdf>
- 129) Goodlad, J. I., Richter, M. N., Angeles, U. of C., Los, & Activities, I. for D. of E. (1967). *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*. Educational Resources Information Center.

- 130) Göransson, B., & Brundenius, C. (Éd.). (2012). L'université en transition: l'évolution de son rôle et des défis à relever. Ottawa: Springer.
- 131) Graziani, P., & Swendsen, J. (2005). Le stress. Émotions et stratégies d'adaptation. Armand Colin.
- 132) Green, J., Tones, K., Cross, R., & Woodall, J. (2015). Health Promotion: Planning & Strategies (Thousand Oaks). UK: SAGE.
- 133) Habersetzer, G., & Habersetzer, R. (2004). Encyclopédie des arts martiaux de l'Extrême-Orient : technique, historique, biographique et culturelle. Editions Amphora.
- 134) Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2007). Statistiques: concepts et applications. Paris: PUM.
- 135) Hadji, C. (2018). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. Paris: ESF Sciences humaines.
- 136) Hagège, H. (2017). Éducation à la responsabilité. In Dictionnaire critique: des enjeux et concepts des « éducations à » (p. 194-201). Paris: L'Harmattan.
- 137) Hall, A., Maher, C., Latimer, J., & Ferreira, M. (2009). The effectiveness of Tai Chi for chronic musculoskeletal pain conditions: a systematic review and meta-analysis. *Arthritis and Rheumatism*, 61(6), 717-724.
- 138) Harfi, M., & Mathieu, C. (2006). Classement de Shanghai et image internationale des universités : quels enjeux pour la France ? *Horizons stratégiques*, (2), 100-115.
- 139) Huang, Y. (2017). Based on the statistical analysis of taijiquan culture heritage and development of colleges and universities. *National Convention on Sports Science of China*, 2016 (01020), 4.
- 140) Illich, I. (1975). *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*. Paris: Seuil.
- 141) Irwin, M. R., Olmstead, R., & Oxman, M. N. (2007). Augmenting Immune Responses to Varicella Zoster Virus in Older Adults: A Randomized, Controlled Trial of Tai Chi. *Journal of the American Geriatrics Society*, 55(4), 511-517.
- 142) Jacuqey-Vazquez, B., Ponsot, M.-F., Salle, J., & Zeggar, H. (2013). la politique de santé en direction des étudiants (Tome 4) (No. N°2013-087).



- 143) Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. R. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 33(1), 11-21.
- 144) Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.
- 145) Javary, C., & Faure, P. (2012). *Yi jing: le livre des changements*. Paris: A. Michel.
- 146) Jia, L. (2014). The Spread of Misunderstanding at Tai Chi Quan Teaching in Universities. *Wushu Science*, p. 60-61.
- 147) Jin, P. (1992). Efficacy of Tai Chi, brisk walking, meditation, and reading in reducing mental and emotional stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 36(4), 361-370.
- 148) Johnston, M., Wright, S. C., & Weinman, J. (1995). *Measures in Health Psychology: a User's Portfolio*. NFER-NELSON.
- 149) Jourdan, D., & Bourgeois-Victor, P. (1998). La formation des enseignants du primaire en éducation à la santé dans les IUFM : enjeux et obstacles. *Recherche & formation*, 28(1), 29-46.
- 150) Juster, R.-P., McEwen, B. S., & Lupien, S. J. (2010). Allostatic load biomarkers of chronic stress and impact on health and cognition. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(1), 2-16.
- 151) Kabat-Zinn, J. (2004). *Où tu vas, tu es: apprendre à méditer pour se libérer du stress et des tensions profondes*. Paris: J'ai lu.
- 152) Kabat-Zinn, J. (2009). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience: réduire le stress grâce à la mindfulness : programme complet en 8 semaines*. Bruxelles: De Boeck.
- 153) Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living : Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Books Trade Paperbacks.

- 154) Kabat-Zinn, J. (2016). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience* (De Boeck). Paris: De Boeck Supérieur.
- 155) Kaufman, R. A. (1972). *Educational System Planning*. Prentice-Hall.
- 156) Kennedy, B., & Guo, E. (2007). *Chinese Martial Arts Training Manuals: A Historical Survey*. Blue Snake Books.
- 157) Ketele, J.-M. D., Chastrette, M., Cros, D., & Mettelin, P. (2007). *Guide du formateur* (Édition : 3e édition). Bruxelles: De Boeck.
- 158) Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- 159) Km, M., Ja, K., & H, Z. (2006). A pilot study to assess the influence of tai chi chuan on functional capacity among breast cancer survivors. *The Journal of Supportive Oncology*, 4(3), 139-145.
- 160) Knobé, S. (2008). La performance au regard de l'effort sportif: quelques réflexions. *Revue Interrogation*, (7).
- 161) Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1970). *Taxonomie des objectifs pédagogiques: Domaine affectif*. Presses de l'Université du Québec.
- 162) La Santé en action. (2015). Programme Prodas à Marseille: « Créer un contexte favorable à des relations plus positives » - Entretien avec Aurélie Tardy. *La Santé en action*, 3(431), 24-25.
- 163) LaBerge, D. (1995). *Attentional Processing: The Brain's Art of Mindfulness*. London: Harvard University Press.
- 164) Laborit, H. (1986). *L'inhibition de l'action: biologie comportementale et physiopathologie*. Paris: Elsevier Masson.
- 165) Ladner, J., & Tavoracci, M.-P. (2014). Prévalence de l'épuisement professionnel (EP), stress et facteurs associés chez les étudiants en médecine. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 62, Supplement 5, S204.
- 166) Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications, 21(2), 281-304.

- 167) Landsheere, G. D. (1982). Introduction à la recherche en éducation. Armand Colin-Bourrellier.
- 168) Landsheere, V. D., & Landsheere, G. D. (1978). Définir les objectifs de l'éducation. Presses universitaires de France.
- 169) Lao Tseu, & Stanislas, J. (2010). Le Tao Te King: le livre de la Voie et de la Vertu. Kessinger Publishing.
- 170) Lao-Tseu, Mitchell, S., Labayle, B., & Ou Yang, J. J. (2012). Tao Te King. Paris: Synchronique éd.
- 171) Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. Revue des sciences de l'éducation, 9(2).
- 172) Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. L'orientation scolaire et professionnelle, (32/4), 669-691.
- 173) Launay, M. (2004). Psychologie cognitive. Paris: Hachette Éducation.
- 174) Laval, C., & Weber, L. (2002). Le nouvel ordre éducatif mondial. Nouveaux regards.
- 175) Lavier, J.-A. (1999). Nei tching sou wen. Puiseaux: Pardès.
- 176) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984a). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- 177) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984b). Stress, Appraisal and Coping. Springer Publishing Company.
- 178) Lecorps, P., & Paturet, J.-B. (1999). Santé publique: du biopouvoir à la démocratie. l'Ecole nationale de la santé publique.
- 179) Légifrance. (2008). Décret n° 2008-1026 du 7 octobre 2008 relatif à l'organisation et aux missions des services universitaires et interuniversitaires de médecine préventive et de promotion de la santé.
- 180) Legifrance. (2013). Code de l'éducation -Article L123-2; Version en vigueur au 24 juillet 2013.

- 181) Lépine, J., Godchau, M., Brun, P., & Lempérière, T. (1985). Évaluation de l'anxiété et de la dépression chez des patients hospitalisés dans un service de médecine interne. *Annales médico-psychologiques*, 143(2), 175-189.
- 182) Lestage, P., & Xu, R. (2016). Effets de la pratique de la pleine conscience et du Tai Chi Chuan sur la santé mentale d'étudiants : une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 26(1), 32-48.
- 183) Li, A., & Sun, F. (2006). Experimental Study of the impact of Taijiquan on psychological health. *Liaoning Sport Science and Technology*, 28(5), 33-34.
- 184) Li, Fugang. (2018). Aesthetic Origin of Chinese Wushu Routine Seen from Pre-Qin Dynasty Martial Dance. *Journal of Wuhan Institute of Physical Education*, 52(1), 68-81.
- 185) Li, Fuzhong, Duncan, T. E., Duncan, S. C., McAuley, E., Chaumeton, N. R., & Harmer, P. (2001). Enhancing the Psychological Well-Being of Elderly Individuals Through Tai Chi Exercise: A Latent Growth Curve Analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(1), 53-83.
- 186) Li, Fuzhong, Harmer, P., Fisher, K. J., McAuley, E., Chaumeton, N., Eckstrom, E., & Wilson, N. L. (2005). Tai Chi and Fall Reductions in Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *The Journals of Gerontology: Series A*, 60(2), 187-194.
- 187) Li, Fuzhong, Harmer, P., Fitzgerald, K., Eckstrom, E., Stock, R., Galver, J., ... Batya, S. S. (2012). Tai Chi and Postural Stability in Patients with Parkinson's Disease. *New England Journal of Medicine*, 366(6), 511-519.
- 188) Li, G., & Cui, Y. (2015). A Research on the Teaching Reform of Taichi in Ordinary Colleges and Universities. *Wushu Science*, (12), 44-45.
- 189) Li, K. (2013). Discussion sur l'enseignement de Tai Ji Quan à l'université dans le cadre d'une option de loisir. *Thinking*, (39), 403-404.
- 190) Liu, C., Wang, X., Xu, H., Liu, F., Dang, H., Dongming, Z., ... Tiquiao, X. (2014). X-ray phase-contrast CT imaging of the acupoints based on synchrotron radiation. *Journal of Electron Spectroscopy and Related Phenomena*, 196, 80-84.
- 191) Liu, N., & Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30(2), 127-136.

- 192) Liu, Y., Nie, H., Ma, G., Zhou, J., & Su, C. (s. d.). Research on Impacts of Tai Ji Quan on Immunoglobulins and the Relationship between Immunoglobulins and Upper Respiratory Tract Infections (URTI) in the Female College Students. *Journal of Beijing University of Physical Education*, 2005(08).
- 193) LMDE. (2011). Troisième enquête nationale sur la santé des étudiants - Principaux enseignements (p. 11). Tours: La Mutuelle des Etudiants (LMDE).
- 194) LMDE. (2015). Consommation d'alcool, accès aux soins, vie affective et sexuelle : la santé des étudiants, un enjeu de premier plan (Communiqué de presse). Ivry-sur-Seine.
- 195) LMDE. (2016). Communiqué de presse: La Mutuelle Des Etudiants publie sa 4ème Enquête Nationale sur la Santé des Etudiants (p. 2). Paris: La Mutuelle des Etudiants.
- 196) Loizon, D. (2012). EPS et éducation à la santé: un problème de définition? *Cahiers pédagogiques, Hors-série*(24).
- 197) Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., ... Pressgrove, C. (2004). Strategies for Accentuating Hope. In P. A. Linley & S. Joseph (Éd.), *Positive Psychology in Practice* (p. 388-404). John Wiley & Sons, Inc. Consulté à l'adresse <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470939338.ch24/summary>
- 198) Lu, Y., & Ma, J. (2008). On cultivating Women College Students' Interest in Taiji from the Aesthetic Perspective. *Journal of Guizhou University of Technology (Social Science Edition)*, (05), 195-199.
- 199) Luis, É., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances. *La santé en action*, (431), 12-16.
- 200) Maciocia, G. (1992). *Les Principes fondamentaux de la médecine chinoise*. Bruxelles: Sats.
- 201) Malissard, P., Gingras, Y., & Gemme, B. (2003). La commercialisation de la recherche. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(1), 57-67.

- 202) Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). Life skills approach to child and adolescent healthy human development. Washington DC: Pan American Health Organization.
- 203) Marsault, C. (2015). Santé et EPS : la question du lien ou le lien en question. *Movement & Sport Sciences*, (88), 43-51.
- 204) Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). *Traité de psychologie positive*. Bruxelles: De Boeck.
- 205) McAuley, E., Blissmer, B., Marquez, D. X., Jerome, G. J., Kramer, A. F., & Katula, J. (2000). Social Relations, Physical Activity, and Well-Being in Older Adults. *Preventive Medicine*, 31(5), 608-617.
- 206) McCain, N. L., Gray, D. P., Elswick, R. K., Robins, J. W., Tuck, I., Walter, J. M., ... Ketchum, J. M. (2008). A randomized clinical trial of alternative stress management interventions in persons with HIV infection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(3), 431-441.
- 207) McGibbon, C. A., Krebs, D. E., Parker, S. W., Scarborough, D. M., Wayne, P. M., & Wolf, S. L. (2005). Tai Chi and vestibular rehabilitation improve vestibulopathic gait via different neuromuscular mechanisms: Preliminary report. *BMC Neurology*, 5, 3.
- 208) Men, H., Caulier, E., & Andriamampianina, P. (1997). Le TaiJi Quan. *Revue EPS*, (264), 19-22.
- 209) Meyer, T., & Verhiac, J.-F. (2004). Auto-efficacité : quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques et de la préservation de la santé. *Savoirs, Hors série*(5), 117-134.
- 210) MGEL. (2009). La santé des étudiants en 2009 (enquête No. 801187) (p. 84). Mutuelle Générale de Etudiants de l'Est (MGEL), associée de l'USEM.
- 211) MGEL. (2011). La santé des étudiants 2011 (enquête No. 1000467) (p. 95). Mutuelle Générale de Etudiants de l'Est (MGEL), associée de l'USEM.
- 212) Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

- 213) Mikulovic, J., Vanlerberghe, G., & Bui-Xuân, G. (2010). De la pédagogie conative à la pédagogie metaconative, (45), 137-150.
- 214) Miles, M. B., Huberman, A. M., Hlady Rispal, M., & Bonniol, J.-J. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles: De Boeck université.
- 215) Ministère de l'éducation nationale. (1989). Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-488 du 10 juillet 1989).
- 216) Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive. Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.
- 217) Mond, J. M., Hay, P. J., Rodgers, B., & Owen, C. (2006). An update on the definition of "excessive exercise" in eating disorders research. *International Journal of Eating Disorders*, 39(2), 147-153.
- 218) Montaigne, M. de. (1872). *Essais de Montaigne*. Paris: Garnier Frères.
- 219) Montlibert, C. de. (2004). *Savoir à vendre: l'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Paris: Raisons d'agir.
- 220) Nasse, P., & Légeron, P. (2008). Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail (p. 94). Ministère de travail, des relations sociales et de la solidarité.
- 221) Naszályi, P. (2011). « Lorsque le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt... ou le classement de Shangai » (proverbe chinois). *La Revue des Sciences de Gestion*, (243-244), 1-3.
- 222) Nie, T. (2005). Réflexion sur la réforme du curriculum de Tai Ji Quan à l'enseignement supérieur. *Education and Vocation*, (24), 68-69.
- 223) Nino, G. (2013). Bénéfices psychologiques des activités physiques adaptées dans les maladies chroniques. *Science & Sports*, 28(1), 1-10.
- 224) Noel, B., & Depover, C. (2005). *Le curriculum et ses logiques: Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Editions L'Harmattan.
- 225) Not, L. (1984). *Une Science spécifique pour l'éducation?* Presses Univ. du Mirail.

- 226) Observatoire national du suicide. (2014). Suicide, état des lieux des connaissances et perspectives de recherche (No. 1er rapport) (p. 221). Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes.
- 227) OECD. (2000). Knowledge Management in the Learning Society. Paris: OECD Publishing.
- 228) OIT. (2012, juillet 5). Pourquoi le stress au travail ne doit pas être négligé. Consulté 7 janvier 2016, à l'adresse http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_184841/lang--fr/index.htm
- 229) OIT. (2016). Stress au travail: un défi collectif. Genève: BIT.
- 230) OIT, & Hansenne, M. (1993). Le travail dans le monde. Genève, 6, 73-85.
- 231) OMS. (1946). Constitution de l'OMS: ses principes (texte adopté en 1946 par 61 Etats). Consulté 5 septembre 2016, à l'adresse <http://www.who.int/about/mission/fr/>
- 232) OMS. (2017). Activité physique, aide-mémoire n° 384, Organisation Mondiale de la Santé. Consulté 17 novembre 2017, à l'adresse <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/fr/>
- 233) Oppert, J.-M., Simon, C., Riviere, D., & Guezennec, C.-Y. (2005). Activité physique et santé. Arguments scientifiques, pistes pratiques. Programme national nutrition santé. (p. 55). Paris: Ministère de la Santé et des Solidarité.
- 234) Organisation mondiale de la santé (OMS). (1986). Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. Consulté 22 mars 2018, à l'adresse www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf
- 235) Orsi, G. (2006). Santé et bien-être en EPS. Revue EPS, (317), 11-15.
- 236) Paillé, P., & Mucchielli, A. (2011). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin.
- 237) Pan, kaiyuan. (2006). Esthetics Ponder of the Taijiquan. Wushu Science, 2006(04), 28-30.
- 238) Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant: Pratiques, méthodes et fondements. Belgique: Presses universitaires de Louvain.

- 239) Pariente, P. D., Challita, H., Mesbah, M., & Guelfi, J. D. (1992). The GHQ-28 questionnaire in French: A validation survey in a panel of 158 general psychiatric patients. *European Psychiatry*, 7(1), 15-20.
- 240) Paternoster, N., Racodon, M., Bolpaire, R., & Beugin, J.-P. (2011). Santé - Les effets bénéfiques du Qi Gong pour des patients cardiaques. *Revue EPS*, (348).
- 241) Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'Année psychologique*, 92(4), 545-557.
- 242) Paulhan, I., & Bourgeois, M.-L. (1998). Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité. Paris: PUF.
- 243) Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further Validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- 244) Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. ESF éd.
- 245) Perrenoud, P. (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie... : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs? Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- 246) Perrenoud, P. (2016). Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage. ESF éditeur.
- 247) Perrin, C. (2003). Activités physiques et éducations pour la santé: un pont à consolider. *La santé de l'homme*, (364), 16-18.
- 248) Perrin, E. J. (2014). Le Yi King pratique. Aubagne: Quintessence.
- 249) Phillips, D. C. (1971). Theories, Values and Education. Melbourne University Press.
- 250) Pietrobon, X. (2012). L'équilibre des opposés : du Taiji quan comme principe d'harmonisation. Paris: Paris 10.
- 251) Posadzki, P., & Jacques, S. (2009). Tai chi and meditation: A conceptual (re)synthesis? *Journal of Holistic Nursing: Official Journal of the American Holistic Nurses' Association*, 27(2), 103-114.
- 252) Programme 231 Vie étudiante. (2014). Projet de loi de finances pour 2015 - Extrait du bleu budgétaire de la mission: Recherche et enseignement supérieur (p. 45). Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- 253) Programme 231 Vie étudiante. (2016). Projet de loi de finance 2017 (p. 44). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- 254) Queval, I. (2004). S'accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain. Paris: Gallimard.
- 255) Quintard, B. (2001). Concepts, stress, coping. Le concept de stress et ses méthodes d'évaluation. Recherche en soins infirmiers, (67), 46-47.
- 256) Raman, G., Zhang, Y., Minichiello, V. J., D'Ambrosio, C., & Wang, C. (2013). Tai Chi Improve sleep quality in healthy adults and patients with chronic conditions: A Systematic Review and Meta-analysis. Sleep Disorders and Therapy, 2(15), 6.
- 257) Rapport national. (2004). L'évolution du système éducatif de la France (rapport national) (p. 119). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- 258) Ravenet, J. (2001). Pensée du geste et geste de la pensée. Une lecture philosophique du problème de l'esprit dans les traités fondamentaux du Taijiquan. Paris 7.
- 259) Razavi, D., Delvaux, N., Farvacques, C., & Robaye, E. (1989). Validation de la version française du HADS dans une population de patients cancéreux hospitalisés. Revue de psychologie appliquée, 39(4), 295-307.
- 260) République Française. (1968). Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur. Journal officiel de la république française.
- 261) République Française. (2017). Budget général, Mission interministérielle, Projets annuels de performances, annexe au projet de loi de finance pour Recherche et enseignement supérieur 2017.
- 262) Reznitskaya, A., & Sternberg, R. J. (2004). Teaching Students to Make Wise Judgments: The "Teaching for Wisdom" Program. In P. A. Linley & S. Joseph (Éd.), Positive Psychology in Practice (p. 181-196). John Wiley & Sons, Inc.
- 263) Robert, O. (2006). Condition physique, posture et estime de soi. Hyper, (234), 13-19.

- 264) Roegiers, X., Woutters, P., & Gerard, F.-M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. *Formation et Technologie - Revue européenne de professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- 265) Rollot, O. (2008). Jean-Pierre Finance (président de la CPU) : «La LRU est une véritable loi de décentralisation». Consulté 3 octobre 2017, à l'adresse <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/jean-pierre-finance-president-de-la-cpu-la-lru-est-une-veritable-loi-de-decentralisation.html>
- 266) Ronzeau, M., & Van de Velde, C. (2014). *Panorama 2013 Conditions de vie des étudiants (rapport d'information)* (p. 8). Paris: Observatoire national de la vie étudiante (OVE).
- 267) Ropé, F. (2008). Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 150-152.
- 268) Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- 269) Rouanet, S. (2011). Les sens du « Ren » : ethnographie d'une école de Tai-chi. Mon: Montpellier 3.
- 270) Ruths, F. A., Zoysa, N. de, Frearson, S. J., Hutton, J., Williams, J. M. G., & Walsh, J. (2013). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Mental Health Professionals—a Pilot Study. *Mindfulness*, 4(4), 289-295.
- 271) Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- 272) Sandlund, E. S., & Norlander, T. (2000). The Effects of Tai Chi Chuan Relaxation and Exercise on Stress Responses and Well-Being: An Overview of Research. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 139-149.
- 273) Sang, S. (2011). Discussion sur la situation embarrassante de l'enseignement de Tai Ji Quan à l'enseignement supérieur et des contre-mesures. *Chinese Wushu Research*, (1), 29-31.
- 274) Sarkozy, N. (2007, juillet 5). Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de

l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement supérieur et de recherche, le 5 juillet 2007. Consulté 14 juin 2016, à l'adresse <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html>

- 275) Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000). Cross-Culture Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale. In *The First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture*. Tokyo.
- 276) SEDGT. (1974). *Tai Chi Chuan: La grande ultime action-Médiation en mouvement*. Paris: Maloine.
- 277) Selye, H. (1975). *Le Stress de la vie. Le problème de l'adaptation*. Paris: Gallimard.
- 278) Servant, D. (2012). *Gestion du stress et de l'anxiété*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- 279) Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris: Dunod.
- 280) Shapiro, S., Brown, K., & Biegel, G. (2007). Teaching self-care to caregivers: effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
- 281) Sharma, M., & Haider, T. (2015). Tai Chi as an Alternative and Complimentary Therapy for Anxiety: A Systematic Review. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 20(2), 143-153.
- 282) Shusterman, R., & Vieillescazes, N. (2007). *Conscience du corps : Pour une soma-esthétique*. Paris: Editions de l'Eclat.
- 283) Si, Q. (2015). The Influence of Shadow-Boxing on College Students' Moral Education. *Journal of Lanzhou Jiaotong University*, 34(5), 137-139.
- 284) Simar, C., & Jourdan, D. (2008). La contribution spécifique de l'éducation physique: à la lumière de travaux de recherche récents. *EPS : Revue éducation physique et sport*, (329), 10-12.
- 285) SMEREP. (2013). *Enquête santé des étudiants SMEREP/HARRIS Interactive 2013*. Paris: Société mutualiste étudiante de la Région Parisienne (SMEREP).
- 286) SMEREP. (2015). Communiqué de presse: l'étude 2015 « Santé des étudiants et lycéens » (Enquête Santé Etudiants) (p. 46). Paris.



- 287) SMEREP. (2017). Communiqué de presse: L'étude 2017 « Santé des étudiants et lycéen ». Paris: Centre de Sécurité sociale étudiant et mutuelle.
- 288) Sockeel, P., & Anceaux, F. (2014). La démarche expérimentale en psychologie. In Press.
- 289) Song, R., Roberts, B. L., Lee, E.-O., Lam, P., & Bae, S.-C. (2010). A randomized study of the effects of t'ai chi on muscle strength, bone mineral density, and fear of falling in women with osteoarthritis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine* (New York, N.Y.), 16(3), 227-233.
- 290) Sterling, M. (2011). General Health Questionnaire – 28 (GHQ-28). *Journal of Physiotherapy*, 57(4), 259.
- 291) Stora, J.-B. (2016). *Le stress*. Paris: Puf.
- 292) Sun, W. Y., Dosch, M., Gilmore, G. D., Pemberton, W., & Scarseth, T. (1996). Effects of a Tai Chi Chuan Program on Hmong American Older Adults. *Educational Gerontology*, 22(2), 161-167.
- 293) Szent-Györgyi, A. (2014). *Bioelectronics: A Study in Cellular Regulations, Defense, and Cancer*. Academic Press.
- 294) Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative: Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- 295) Tang, S., & Jin, Y. (2005). A Feasibility Study on the Integration of Taijiquan and Pushing Hand in Taijiquan - Discussion Chen Style Taijiquan's training methods. *Journal of Xinxiang Teachers College*, (2).
- 296) Taylor-Piliae, R. E., Haskell, W. L., Waters, C. M., & Froelicher, E. S. (2006). Change in perceived psychosocial status following a 12-week Tai Chi exercise programme. *Journal of Advanced Nursing*, 54(3), 313-329.
- 297) Terret, T. (2000). Les AP et la santé: orientation des recherches en histoire. In *Activité physique et santé. Apports des sciences humaines et sociales* (p. 3-31). Paris: Masson.
- 298) Thornton, E. W. (2008). Tai Chi Exercise in Improving Cardiorespiratory Capacity, 52, 54-63.

- 299) Trontin, C., Lassagne, M., Boini, S., & Rinal, S. (2007). Le coût du stress professionnel en France en 2007 (enquête) (p. 6). Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS).
- 300) Trouilloud, D. (2011). L'activité physique: quels bénéfices pour la santé mentale et le bien-être psychologique? In *Traité de psychologie positive* (p. 330-344). Bruxelles: De Boeck.
- 301) Trousselard, M., Steiler, D., Raphel, C., Cian, C., Duymedjian, R., Claverie, D., & Canini, F. (2010). Validation of a French version of the Freiburg Mindfulness Inventory - short version: relationships between mindfulness and stress in an adult population. *Biopsychosocial Medicine*, 4, 8.
- 302) Tsai, J.-C., Wang, W.-H., Chan, P., Lin, L.-J., Wang, C.-H., Tomlinson, B., ... Liu, J.-C. (2003). The Beneficial Effects of Tai Chi Chuan on Blood Pressure and Lipid Profile and Anxiety Status in a Randomized Controlled Trial. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 9(5), 747-754.
- 303) Tsang, W., & Hui-Chan, C. (2005). Comparison of muscle torque, balance, and confidence in older tai chi and healthy adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(2), 280-289.
- 304) Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- 305) UNEF. (2015). Dossier de presse: Rentrée 2015: enquête sur le coût de la vie étudiante (p. 16). Union Nationale des Etudiants de France.
- 306) UNICEF. (2007). La pauvreté des enfants en perspective: vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches (No. Bilan Innocenti 7) (p. 50). Italie: Centre de recherche Innocenti. Consulté à l'adresse <https://www.unicef-irc.org/publications/467/>
- 307) Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- 308) Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.

- 309) Verger, P., Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., & Kovess-Masfety, V. (2010). Psychiatric disorders in students in six French universities: 12-month prevalence, comorbidity, impairment and help-seeking. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(2), 189-199.
- 310) Verhagen, A. P., Immink, M., van der Meulen, A., & Bierma-Zeinstra, S. M. A. (2004). The efficacy of Tai Chi Chuan in older adults: a systematic review. *Family Practice*, 21(1), 107-113.
- 311) Vestergaard-Poulsen, P., Van Beek, M., Skewes, J., Bjarkam, C. R., Stubberup, M., Bertelsen, J., & Roepstorff, A. (2009). Long-term meditation is associated with increased gray matter density in the brain stem. *Neuroreport*, 20(2), 170-174.
- 312) Vican, C. (2015, mai 29). Les SUAPS acteurs de l'épanouissement de l'étudiant. Consulté 24 janvier 2016, à l'adresse <http://gnds.fr/index.php/travaux/sante-bien-etre/283-les-suaps-acteurs-de-l-epanouissement-de-l-etudiant.html>
- 313) Vinai, R. (1989). *Acupuncture: éléments de diagnostic*. Scriba.
- 314) Vinogradoff, M. (2000). Dans le Yi Jing à tire d'ailes: les commentaires du Yi Jing. Paris: Trédaniel.
- 315) Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- 316) Wall, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston Public Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230-237.
- 317) Wang, C., Bannuru, R., Ramel, J., Kupelnick, B., Scott, T., & Schmid, C. H. (2010). Tai Chi on psychological well-being: systematic review and meta-analysis. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 10, 23.
- 318) Wang, D. (2014). La valeur de la pratique traditionnelle du Tai Ji quan dans l'enseignement supérieur. *Sports Research and Education*, 29, 48-50.
- 319) Wang, F., Lee, E.-K. O., Wu, T., Benson, H., Fricchione, G., Wang, W., & Yeung, A. S. (2014). The Effects of Tai Chi on Depression, Anxiety, and

Psychological Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21(4), 605-617.

- 320) Wang, J. (2013). Enquête sur l'actualité du développement de Tai Ji Quan dans les établissements de l'enseignement supérieur de la province du Shanxi. Université du Shanxi.
- 321) Wang, R., & Wang, J. (2003). The Application of Inquiry Teaching Method in Taijiquan Teaching in universities. *Journal of Shanghai Physical Education Institute*, 2003(06).
- 322) Wang, Xian, & Caudine, A. (2004). *A la Source du Taiji Quan : Transmission de l'Ecole Chen*. Paris: Editeur Guy Tredaniel.
- 323) Wang, Xian, Wei, L. L., & Raffort, P. (2006). *Applications martiales du Taiji quan : Transmission de l'école Chen*. Paris: Editeur Guy Tredaniel.
- 324) Wang, Xuechen, & Chen, S. (2009). Effect of Yangshi Taijiquan on index of university students' hearts and lungs functions. *Journal of Shangdong Institute of Physical Education and Sports*, 25(7), 41-42.
- 325) Wang, YongTai, Taylor, L., Pearl, M., & Chang, L.-S. (2004). Effects of Tai Chi Exercise on Physical and Mental Health of College Students. *The American Journal of Chinese Medicine*, 32(03), 453-459.
- 326) Wang, Yongxin, & Ma, S. (2017). Discussion sur la construction d'un champ esthétique dans l'enseignement du Tai Ji Quan à l'université. *Heilongjiang Science and Technology Information*, 2017(01).
- 327) Wauquiez, L. (2006a). La santé et la protection sociale des étudiants (rapport d'information No. 3494) (p. 133). Paris: Assemblée nationale.
- 328) Wauquiez, L. (2006b). Les aides aux étudiants-Les conditions de vie étudiante: comment relancer l'ascenseur social? (Rapport de mission parlementaire sur les aides sociales étudiantes) (p. 159). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- 329) Wayne, P. M., & Merand-Surtel, M. (2014). *Tai Chi : la méditation en mouvement*. Paris: Belfond.



- 330) Wayne, P. M., Walsh, J. N., Taylor-Piliae, R. E., Wells, R. E., Papp, K. V., Donovan, N. J., & Yeh, G. Y. (2014). Effect of tai chi on cognitive performance in older adults: systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Geriatrics Society*, 62(1), 25-39.
- 331) Webster, C. S., Luo, A. Y., Krägeloh, C., Moir, F., & Henning, M. (2015). A systematic review of the health benefits of Tai Chi for students in higher education. *Preventive Medicine Reports*, 3, 103-112.
- 332) Wei, X., & Liang, S. (2012). Experimental Study of the Effect of Taijiquan on Psychological Health of College Students. *Journal of Educational Institute of Jilin Province*, 28(4), 106-107.
- 333) WHO. (2003). Skills for health: skills-based health education including life skills : an important componet of a child-friendly/health-promoting school. Geneva: World Health Organization.
- 334) WHO. (2009). Preventing violence by developing life skills in children and adolescents. Geneva: World Health Organization.
- 335) Williamson, M. O., & Lamour, P. (2013). En santé à l'école... ou agir pour renforcer les compétences psychosociales de 6000 enfants scolarisés en Pays de la Loire. *Actualité et Dossier en Santé Publique*, (83), 42-45.
- 336) Wolf, S. L., Sattin, R. W., Kutner, M., O'Grady, M., Greenspan, A. I., & Gregor, R. J. (2003). Intense Tai Chi Exercise Training and Fall Occurrences in Older, Transitionally Frail Adults: A Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Geriatrics Society*, 51(12), 1693-1701.
- 337) World Health Organization. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools : Introdutionand guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programs. Geneva: Programme on mental health.
- 338) Wu, W. (2014). The Importance of Taiji's Theory and Cultural Connotation in Colleges Taiji Teaching. *Wushu Science*, 2014(05).
- 339) Xiang, Y., Lu, L., Chen, X., & Wen, Z. (2017). Does Tai Chi relieve fatigue? A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 12(4), e0174872.

- 340) Xu, D. Q., Li, J. X., & Hong, Y. (2006). Effects of long term Tai Chi practice and jogging exercise on muscle strength and endurance in older people. *British Journal of Sports Medicine*, 40(1), 50-54.
- 341) Xu, D.-Q., Li, J.-X., & Hong, Y. (2005). Effect of regular Tai Chi and jogging exercise on neuromuscular reaction in older people. *Age and Ageing*, 34(5), 439-444.
- 342) XU, H. (2015). Research on the Daoyin Concept Origin. *China sport science*, 35(2), 88-92.
- 343) Yang, C., Swaim, L., Zheng, M., Yang, S., & Mairet, S. (2012). *L'Essence du Taijiquan*. Noisy-sur-École: Budo Editions.
- 344) Yang, J.-M. (2007). *La théorie du taïchi-chuan: les racines du taïchi-chuan*. Noisy-sur-École: Budo éd.
- 345) Yang, J.-M. (2010). *Les secrets des styles Li et Wu de taïchi-chuan*. Noisy-sur-Ecole: Budo.
- 346) Yeh, S.-H., Chuang, H., Lin, L.-W., Hsiao, C.-Y., Wang, P.-W., Liu, R.-T., & Yang, K. D. (2009). Regular Tai Chi Chuan exercise improves T cell helper function of patients with type 2 diabetes mellitus with an increase in T-bet transcription factor and IL-12 production. *British Journal of Sports Medicine*, 43(11), 845-850.
- 347) Zarader, J.-P. (2002). *Le vocabulaire des philosophes*. Ellipses.
- 348) Zhang, D., & Jian, L. (2000). *Essentiel du Taijiquan, style Chen*. Paris (57-59 Av. du Maine, 75014): Éd. Quimédao.
- 349) Zhang, X. (2000). Discussion on All round Education Thought of Taijiquan Teaching in General Colleges and Universities. *Journal of Beijing University of Physical Education*, (04), 55-56.
- 350) Zheng, G., Lan, X., Li, M., Ling, K., Lin, H., Chen, L., ... Fang, Q. (2015). Effectiveness of Tai Chi on Physical and Psychological Health of College Students: Results of a Randomized Controlled Trial. *PloS One*, 10(7), e0132605.
- 351) Zhou, C. (2010). Effect of Taijiquan Sparring on Psychological Health of College Students: an Experimental Study. *Journal of Liaodong University*, 2010(3), 235-238.

- 352) Zhuang, J. (2002). Effects of Chinese Traditional Culture on Taijiquan Aesthetic Thoughts. *Journal of Beijing University of Physical Education*, 25(2), 179-188.
- 353) Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-370.
- 354) Zou, H. (2015). Recherche sur l'actualité de l'enseignement de Tai Ji Quan à l'enseignement supérieur. *Physical Education*, (127), 57-58.

Sources Chinoises

- 1) 严双军, 太极拳, 浙江, 浙江人民出版社, 2007, 286 p. (Yan Shuangjun, *Tai Ji Quan*, Zhejiang, People's Publishing Press, 2007, 286 p.)
- 2) « 中国武术百科全书 » 编撰委员会, 中国武术百科全书, 北京, 中国大百科全书出版社, 1998, 904 p. (Comité de compilation, *Encyclopédie du Wushu en Chine*, Beijing, Encyclopedia of China Publishing House, 1998, 904 p.)
- 3) 伍绍祖, 中华人民共和国体育史, 1949-1998: 综合卷, 北京, 中国书籍出版社, 1999, 676 p. (Wu Shaozu, *L'histoire du sport en République Populaire de Chine, 1949-1998: Volume de collection*, Beijing, Maison d'édition des livres chinoises, 1999, 676 p.)
- 4) 余功保, 中国太极拳辞典, 北京, 人民体育出版社, 2006, 634 p. (Yu Gongbao, *Dictionnaire du Tai Ji Quan en Chine*, Beijing, People's Sports Publishing Press, 2006, 634 p.)
- 5) 关永礼, 中国功夫, 上海, 百花洲文艺出版社, 2012, 119 p. (Guan Yongli, *KungFu Chinois*, Shanghai, Baihuazhou Arts Press (Esphere Media), 2012, 119 p.)
- 6) 冯志强, 李秉慈, 孙剑云, 太极拳全书, 北京, 学苑出版社, 2002, 696 p. (Feng Zhiqiang, Li Bingci, et Sun Jianyun, *Enclopédie du Tai Ji Quan*, Beijing, National Academy Press, 2002, 696 p.)
- 7) 刘力红, 思考中医, 1^{re} éd., 广西, 广西师范大学出版社, 2003, 498 p. (Liu Lihong, *Réflexion sur la médecine traditionnelle chinoise*, 1^{re} éd., Guangxi, Guangxi Normal University Press, 2003, 498 p.)
- 8) 唐豪, 顾留馨, 太极拳研究, 北京, 人民体育出版社, 1996, 169 p. (Tang Hao, Gu Liuxin, *La recherche du Tai Ji Quan*, Beijing, People's Sports Publishing Press, 1996, 169 p.)
- 9) 子思, 中庸, s.l., 善書緣, 2016, 12 p. (Zisi (483-402 av. J. -C.), *Zhongyong*, Shanshuyuan, 2016, 12 p.)
- 10) 尊我齋主人, 少林拳術秘訣, 上海, 華聯出版社, 1936, 143 p. (Maître du Zunwozhai, *Boxe secret du Shaolin*, Shanghai, édition Hualian, 1936, 143 p.)
- 11) 张山, 裴锡荣, 中华武术大辞典, 江苏, 江苏科学技术出版社, 1994, 650 p.

- (Zhangshan, Peixirong, *Dictionnaire des arts martiaux chinois*, Jiangsu, Jiangsu Science and Technology Press, 1994, 650 p.)
- 12) 武占坤, 中华风土谚志, 北京, 中国经济出版社, 1997, 1296 p. (Wu Zhankun, *Dictionnaire des proverbes chinois*, Beijing, China Economic Press, 1977, 1296 p.)
 - 13) 沈家桢, 傅钟文, 徐致一, 郝少如, 孙剑云, 太极拳全书, 北京, 人民体育出版社, 1988, 744 p. (Shen Jiazhen et al., *Enclopédie du Tai Ji Quan*, Beijing, People's Sports Publishing Press, 1988, 744 p.)
 - 14) 沈家桢, 顾留馨, 陈式太极拳, 北京, 人民体育出版社, 1963, 360 p. (Shenjiazhen, Gu Liuxin, *Tai Ji Quan style Chen*, Beijing, People's Sports Publishing Press, 1963, 360 p.)
 - 15) 洪均生, 黄康辉, 陈式太极拳体用全书, 北京, 北京体育大学出版社, 2001, 440 p. (Hong Junsheng, Huang Kanghui, *Collection de la pratique et des applications du Tai Ji Quan style Chen*, Beijing, Beijing Sports University Press, 2001, 440 p.)
 - 16) 熊春锦, 龙文化的文明与教育, 北京, 团结出版社, 2010, 299 p. (Xiong Chunjin, *Civilisation et éducation de la culture antique chinoise*, Beijing, Unity Press, 299 p.)
 - 17) 熊春锦, 道醫學, 北京市, 團結出版社, 2009, 376 p. (Xiong Chunjin, *L'étude de Tao en médecine*, Beijing, Unity Press, 2009, 376 p.)
 - 18) 熊春锦, 中华国学道德根, 北京, 中央编译出版社, 2006, 376 p. (Xiong Chunjin, *La racine du Tao*, Beijing, Central Compilation & Translation Press, 2006, 376 p.)
 - 19) 熊春锦, 德道经, 北京, 中国国际广播音像出版社 (coll. « 中华德慧智教育-经典诵读系列 »), 2006. 123 p. (Xiong Chunjin, *De Dao Jing*, Beijing, China's international broadcasting audio-visual publishing, 2006, 123 p.)
 - 20) 王宗岳, 沈寿 等, 太极拳谱(修订本), 第2版, 北京, 人民体育出版社, 1995, 362 p. (Wang Zongyue, Shen Shou et al., *Le Traité du Tai Ji Quan* (avec interprétation), 2^{ème} édition, Beijing, People's Sports Publishing Press, 1995, 362 p.)
 - 21) 祝鸿熹, 古汉语常用词词典, 北京, 商务印书馆, 2012. (Zhu Hongxi., *Dictionnaire de la langue chinoise ancienne*, Beijing, Commercial Press, 2012.)
 - 22) 程贞一, 闻人军, 周髀算经译注, 上海, 上海古籍出版社, 2012. (Cheng Zhenyi, Wen Renjun, *Translation and Annotation of Zhoubi Suanjing (or the Arithmetical classic of the Gnomon and the circular paths)*, Shanghai, Shanghai Classics Publishing House, 2012.)
 - 23) 许慎, 说文解字: 附音序笔画检字, 北京, 中华书局, 2013. (Xu Shen (58-147), *Explication des pictogrammes et des idéo-phonogrammes*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2013.)
 - 24) 郝少如, 顾留馨, 武式太极拳, 人民体育出版社, 1963, 110 p. (Hao Shaoru, Gu Liuxin, *Tai Ji Quan style Wu*, People's Sports Publishing Press, 1963, 110 p.)
 - 25) 陈小旺, 世传陈式太极拳-内功拳学阐微, 广东, 齐鲁电子音像出版社 (« 中华武藏 »), 2005, vol. 3. Chen Xiaowang, *Explication du NeiGong – Tai Ji Quan style Chen traditionnel*, Guangdong, Qilu Electronic Audio & Video Publishing House, vol.3.)

- 26) 陈小旺, 陈氏三十八式太极拳, 广州, 科学普及出版社广州分社, 1986, 143 p. Chen Xiaowang, *Forme 38 du Tai Ji Quan style Chen*, Guangzhou, Edition sciences popularisation, 1986, 143 p.)
- 27) 陈正雷, 陈式太极拳养生功, 北京, 人民体育出版社, 2005, 99 p. (Chen Zhenglei, *Qi Gong du Tai Ji Quan style Chen*, Beijing, People's Sports Publishing Press, 2005, 99 p.)
- 28) 陈正雷, 陈氏太极拳汇宗, 郑州, 天马图书有限公司, 2005, 280 p. Chen Zhenglei, *Collection du Tai Ji Quan famille Chen*, Zhengzhou, Tianma, 2005, 280 p.)
- 29) 陈鑫, 陈氏太极拳图说: 珍藏原版, 太原, 山西科学技术出版社, 2012. (Chen Xin (1849-1929), *Livre illustré du style Chen du Taijiquan*, Taiyuan, Shanxi Science and Technology Press, 2012)
- 30) 焦作市志: 1987-2000, 郑州, 中州古籍出版社, 2005, p.991. (Histoire de la ville de Jiao Zuo : 1987-2000, Zhengzhou, Zhongzhou Ancient Books Publishing House, 2005, p.991.)





Table des matières

Remerciements	7
Droits d'auteurs	11
Sommaire	13
Table des illustrations	15
Table des tableaux	17
Liste des sigles utilisés	19
Avant-propos	23
Introduction générale	25
Partie I. Contexte de l'enseignement supérieur français en lien avec le stress et le bien-être des étudiants	33
Chapitre I.1. Définitions du stress et du bien-être dans les champs de la psychologie de la santé et de la psychologie positive	35
Chapitre I.2. Les concepts de santé dans le champ éducatif	47
I.2.1. Modèles de santé	47
I.2.2. L'éducation à la santé	49
I.2.3. Compétences en lien avec la santé	51
I.2.3.1. Compétences psychosociales	51
I.2.3.2. Compétences émotionnelles et attentionnelles	54
I.2.4. Curriculum visant à développer les compétences de la santé et les compétences psychosociales des apprenants	56
I.2.4.1. Curriculum visant au développement des compétences psychosociales dans le monde entier	56
I.2.4.2. Curriculum visant au développement des compétences psychosociales en France	58
I.2.5. Éducation physique et sportive et santé	59
I.2.5.1. La pratique physique et sportive et la santé	59
I.2.5.2. L'éducation physique scolaire et la santé	60
Chapitre I.3. Développement du bien-être des étudiants dans l'enseignement supérieur français	63
I.3.1. Orientations de l'enseignement supérieur en direction d'un monde du travail générateur de stress	63
I.3.1.1. L'enseignement supérieur et de la recherche centré sur les besoins de l'économie	63
I.3.1.2. L'enseignement supérieur et la recherche orientés vers la compétition mondiale	65
I.3.1.3. Aperçu de l'actualité d'un monde du travail stressant	68
I.3.2. Initiatives de l'enseignement supérieur français en matière de développement du bien-être des étudiants	69
I.3.2.1. « L'égalité des chances » dans la mission de l'enseignement supérieur français et les aides sociales pour l'amélioration des conditions de vie et d'étude des étudiants	69
I.3.2.2. La politique de santé en direction des étudiants	71
I.3.2.3. Le sport à l'Université visant à l'amélioration du bien-être des étudiants	72
I.3.3. Limites de l'enseignement supérieur français par rapport au développement du bien-être des étudiants	74



I.3.3.1. Absence de préoccupation du bien-être des étudiants dans l'orientation de l'enseignement supérieur français.....	74
I.3.3.2. Absence de programme éducatif au sein des services de l'enseignement supérieur...	75
Chapitre I.4. Facteurs liés au stress et au manque de bien-être des étudiants	80
I.4.1. Les difficultés des étudiants en termes de santé physique et mentale : anxiété, déprime, perte de confiance, dégradation du sommeil, conduites alimentaires inappropriées	80
I.4.2. Diversité de facteur de stress	82
I.4.3. Les stratégies dysfonctionnelles de gestion du stress.....	89
I.4.4. Le bien-être des étudiants devrait-il prendre une place dans l'enseignement supérieur et la recherche ?	90
Chapitre I.5. Recherche sur les bienfaits du Tai Ji Quan et son curriculum dans l'enseignement supérieur	94
I.5.1.1. La pratique du Tai Ji Quan dans le système éducatif occidental	94
I.5.1.2. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan	95
I.5.1.2.1. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan pour la santé physique.....	95
I.5.1.2.2. Bienfaits de la pratique du Tai Ji Quan sur le bien-être psychologique.....	99
I.5.1.2.3. Etudes sur les bienfaits du Tai Ji Quan pour les étudiants	102
I.5.1.3. Recherche sur le curriculum du Tai Ji Quan	106
I.5.1.3.1. Curriculum du Tai Ji Quan en occident	106
I.5.1.3.2. Curriculum du Tai Ji Quan dans l'enseignement supérieur chinois.....	107
Partie II. Source théorique et la pratique du Tai Ji Quan	121
Chapitre II.1. Source théorique.....	123
II.1.1. La philosophie du Tao.....	123
II.1.1.1. Origine du Tao et du « Tai Ji »	123
II.1.1.1.1. Origine du « Tai Ji ».....	123
II.1.1.1.2. Origine du Tao	123
II.1.1.2. La théorie du Yin-Yang et son application dans le Tai Ji Quan.....	123
II.1.1.2.1. Le Yang et le Yin en relation d'interdépendance.....	123
II.1.1.2.2. Le Yin existe dans le Yang, et le Yang existe dans le Yin	123
II.1.1.2.3. Le Yin et le Yang évoluent constamment en spirale.....	123
II.1.2. La médecine traditionnelle chinoise	123
II.1.2.1. Le « Qi »	123
II.1.2.2. Les « Trois trésors »	123
II.1.2.3. La pratique du <i>Dao Yin</i> et du <i>Tu Na</i>	123
II.1.3. Les arts martiaux chinois	123
II.1.3.1. Origine de l'art martial (Wu Shu) et ses systèmes	123
II.1.3.2. La Vertu de l'art martial (Wu De).....	123
II.1.3.3. La notion d'esthétique dans les arts martiaux	123
II.1.4. La pensée du Tao dans la vie quotidienne	123
II.1.4.1. Vivre sereinement face à la bonne ou mauvaise fortune	123
II.1.4.2. Portons une vision plus large et en profondeur.....	123
II.1.4.3. Appliquer le <i>Non-agir</i> dans la vie	124
II.1.5. Comment appliquer le Tao à l'éducation	124
II.1.5.1. Orientation de l'éducation selon la pensée du Tao	124
II.1.5.2. La philosophie du Tao appliquée à l'éducation en Occident.....	124
II.1.5.3. Pratique du Tao dans le champ de l'éducation	124
Chapitre II.2. La pratique du Tai Ji Quan.....	125

II.2.1. Histoire du Tai Ji Quan, son développement et ses écoles	125
II.2.1.1. Chen Wangting, créateur du Tai Ji Quan	125
II.2.1.2. Développement du Tai Ji Quan « style Chen »	125
II.2.1.3. Les autres écoles traditionnelles de Tai Ji Quan	125
II.2.1.4. Développement du Tai Ji Quan en France	125
II.2.2. Principes de la pratique du Tai Ji Quan	125
II.2.2.1. Régulation du corps	125
II.2.2.2. Régulation de la respiration (ne mêlez pas avec la pleine conscience)	125
II.2.2.3. Régulation du <i>Xin</i> (esprit émotionnel)	125
II.2.2.4. Pratique d'ensemble du corps et de l'esprit	125
Partie III. Recherche appliquée sur le terrain : Tai Ji Quan et <i>mindfulness</i> 2012, 2013	129
Chapitre III.1. Cadre général de la recherche	131
III.1.1. Introduction	131
III.1.2. Question méthodologique	132
III.1.3. Protocole de la recherche Tai Ji Quan/ <i>mindfulness</i> (2012)	139
III.1.4. Dispositifs pédagogiques du stage	142
Chapitre III.2. Méthode et résultats de la recherche expérimentale : Tai Ji	
Quan/ <i>mindfulness</i> 2012	145
III.2.1. La méthode expérimentale	145
III.2.2. Objectif de l'étude et hypothèses	145
III.2.2.1. Objectif de l'étude	145
III.2.2.2. Hypothèse	147
III.2.3. Construction du protocole de la recherche expérimentale Tai Ji Quan/ <i>mindfulness</i>	147
III.2.3.1. Population	147
III.2.3.2. Quelques notions de statistiques	149
III.2.3.2.1. Variables indépendantes et variables dépendantes	149
III.2.3.2.2. Test statistique	150
III.2.3.3. Huit indicateurs de santé mentale choisis	153
III.2.3.3.1. Quatre indicateurs de difficulté de santé mentale	153
III.2.3.3.2. Quatre indicateurs de santé mentale positive	157
III.2.3.4. Critères du choix des huit indicateurs	160
III.2.3.5. Relevé quotidien du temps de pratique et question finale	162
III.2.3.6. Plan expérimental	164
III.2.4. Résultats de la recherche expérimentale Tai Ji Quan/ <i>mindfulness</i>	166
III.2.4.1. Difficultés de santé mentale : échelles GHQ, PSS, HAD anxiété, HAD dépression	168
III.2.4.2. Santé mentale positive : échelles d'auto-efficacité, de satisfaction de vie SWLS, de bien-être WBQ-12, de <i>mindfulness</i> FMI-14	172
III.2.4.3. Corrélation des bénéfices pré-test/post-test avec le temps de pratique quotidienne	175
III.2.4.4. Importance accordée au stage par les participants	176
III.2.5. Discussion des résultats de la recherche expérimentale : Tai Ji Quan/ <i>mindfulness</i>	177
III.2.6. Prolongement de la discussion	179
III.2.7. Limites de notre recherche expérimentale quantitative et mise en oeuvre d'une recherche qualitative par entretiens semi-directifs	182
III.2.7.1. Résumé des résultats de la recherche expérimentale quantitative	182
III.2.7.2. Limites de notre recherche expérimentale quantitative	183
III.2.7.3. Intérêt de la mise en oeuvre d'une recherche qualitative par entretien	184

Chapitre III.3. Méthode et résultats des entretiens avec les étudiants : Tai Ji Quan 2013

.....	185
III.3.1. Méthode qualitative	185
III.3.1.1. Objectifs de l'étude	185
III.3.1.2. Méthode de l'entretien semi-directif	186
III.3.1.2.1. Préparation de l'entretien	186
III.3.1.2.2. Réalisation des entretiens	191
III.3.1.2.3. Analyse des entretiens	194
III.3.1.3. Méthode de l'analyse des besoins	198
III.3.2. Résultats de la recherche qualitative	201
III.3.2.1. Analyse des besoins dans la formation du Tai Ji Quan	201
III.3.2.1.1. Ressenti de la situation réelle des étudiants interviewés	201
III.3.2.1.2. Intérêts des interviewés pour la formation du Tai Ji Quan.....	209
III.3.2.1.3. Analyse des besoins par l'étude de l'écart	212
III.3.2.2. Evaluation des bienfaits apportés lors de la formation.....	216
III.3.2.2.1. Bienfaits sur la réduction du stress	216
III.3.2.2.2. Bienfaits physiologiques	220
III.3.2.2.3. Bienfaits physiques et mentaux.....	226
III.3.2.3. Evaluation du programme et enjeux de la formation	233
III.3.2.3.1. Evaluation du programme	233
III.3.2.3.2. Difficultés rencontrées pendant la pratique du Tai Ji Quan et remédiations.....	244
III.3.2.3.3. Evaluation des effets de la formation.....	252
III.3.2.4. Evaluation générale par les étudiants de la première recherche	261
III.3.2.4.1. Les bienfaits apportés lors du stage	261
III.3.2.4.2. Evaluation du programme	267
III.3.2.4.3. Difficultés rencontrées pendant la pratique du Tai Ji Quan	271
III.3.3. Discussion.....	274
III.3.3.1. Capacité à gérer le stress et à améliorer le bien-être	274
III.3.3.2. Compétences développées lors de la pratique du Tai Ji Quan.....	276
III.3.3.3. Complémentarité de la recherche quantitative et de la recherche qualitative.....	280
III.3.3.4. Enjeux de la mise en place de la formation du Tai Ji Quan	282
III.3.4. Limites de la recherche qualitative.....	283
Chapitre III.4. Perspective de développement du curriculum de Tai Ji Quan.....	285
III.4.1. Intérêt d'un curriculum du Tai Ji Quan dans le système universitaire français ..	285
III.4.1.1. Curriculum du Tai Ji Quan pour faire face aux besoins des étudiants	285
III.4.1.2. Motivation des étudiants au curriculum de Tai Ji Quan.....	291
III.4.2. Définition des objectifs du curriculum du Tai Ji Quan	292
III.4.2.1. Apport de la philosophie du Tai Ji Quan à l'éducation	292
III.4.2.2. Adaptation du curriculum à l'éducation française	293
III.4.2.3. Perspectives sur les objectifs opérationnels	297
III.4.2.3.1. Taxonomie des objectifs.....	297
III.4.2.3.2. Les objectifs en fonction des besoins	300
III.4.3. Implantation du curriculum	302
III.4.3.1. Contenu du curriculum du Tai Ji Quan.....	302
III.4.3.2. Stratégie pédagogique	303
III.4.3.3. Supports matériels	304
III.4.3.4. A propos des enseignants.....	305
III.4.4. Perspectives de l'évaluation du curriculum du Tai Ji Quan	307

Conclusion générale	313
---------------------------	-----

Références bibliographiques.....	317
Table des matières.....	351

Une intégration de la philosophie et de la pratique du Tai Ji Quan dans les curricula universitaires en France pour la prévention du stress et l'amélioration du bien-être des étudiants

À notre époque où le matérialisme est plus que présent et où l'enseignement supérieur s'obstine à s'orienter vers les besoins économiques et la compétition mondiale, le bien-être des étudiants reste un terrain négligé. En France, nous constatons une diminution des capacités de gestion du stress et la détérioration du bien-être chez les étudiants. Le Tai Ji Quan (Tai Chi Chuan), art martial basé sur la pensée du Tao, connu comme une pratique associant le corps et l'esprit, peut-il être introduit dans les curricula universitaires afin d'apporter l'aide dont ont besoin les étudiants pour gérer leur stress et parvenir au bien-être ?

Pour répondre à cette question, nous avons exploité les sources de la théorie du Tai Ji Quan et sa contribution à l'éducation ; étudié les fondements de cette pratique et analysé les avantages et les inconvénients de formations similaires existant en Chine, afin de réfléchir à l'intégration d'un curriculum de Tai Ji Quan dans le système universitaire français. A partir d'une réalité clinique de terrain, des stages de Tai Ji Quan style Chen de 18 heures ont été organisés, sur une durée de huit semaines, en 2012 et en 2013. Une étude pilote quasi expérimentale et une étude qualitative à l'aide d'entretiens semi directifs a été menée. La première de ces études monte des effets bénéfiques du Tai Ji Quan sur la réduction du stress et l'augmentation du bien-être des étudiants. De plus, les scores attribués au stage à la question finale ont montré une forte motivation des étudiants. Les résultats des entretiens, complétés par les témoignages écrits du groupe expérimental de la première recherche, montrent les bienfaits physiologiques et mentaux acquis lors de la formation. Des bénéfices ont été constatés qui se prolongent dans la vie quotidienne des étudiants. Ces données qualitatives ont permis d'identifier les points sur lesquels le curriculum du Tai Ji Quan pouvait satisfaire les besoins des étudiants et d'évaluer son programme : contenu et durée, supports matériels, situation de travail chez soi, désir de persévérer, difficultés rencontrées pendant la pratique du Tai Ji Quan et remédiations, qualification des enseignants, ainsi que les valeurs de ce curriculum apportées aux apprentis, sur le plan éducatif et sociétal.

Mots-clés : Tai Ji Quan, Tai Chi Chuan, curriculum, stress, bien-être, étudiants, université, éducation à la santé, compétences psychosociales...

Integrating the philosophy and practice of Tai Ji Quan in French university's curricula : Reducing stress and improving well-being of students

In a world driven by globalisation and materialism, higher education struggles with preparing students to excel in competition by offering extensive intellectual training, while how to nurture the well-being of students is still underexplored. In France, associated with the decrease of skills in stress management, French students' well-being has been deteriorated year by year. Tai Ji Quan (Tai Chi Chuan), the martial art that is based on Taoism philosophy and traditional Chinese medicine and known as a typical body-mind practice, has been proven to be effective in improving physical and mental health. How could Tai Ji Quan be integrated into university curricula to improve students' well being ?

To answer this question, we reviewed the theoretical roots of Tai Ji Quan and its contribution to education, we also examined its essential principles and analyzed the advantages and disadvantages of Tai Ji curriculum compared with other trainings courses in China. In order to explore means to integrate teaching Tai Ji Quan into French university system, we organized an 18-hour Chen style Tai Ji Quan training courses during an eight-week period at the University of Limoges (France) in 2012 and in 2013. We adopted a quasi-experimental pilot study and semi-structured interviews to collect data. Results show a strong motivation of students to engage in this practice, and show that our participants benefit physically and mentally from this training. They also reported that how this practice benefit them greatly in their daily lives. This study allows us to analyze at what extend that the Tai Ji Quan 's curriculum can satisfy the need of students ; discuss the design of curriculum programme. They also sheds lights how this curriculum can benefit students, the educational terms and the society overall.

Keywords : Tai Ji Quan, Tai Chi Chuan, curriculum, stress, well-being, student, university, health education, life skills...



