

Stress et relaxation au cycle 2

***En quoi un rituel quotidien de relaxation
influence-t-il le taux de stress perçu par les
élèves du cycle 2 ?***

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Laurine Belhaj

Sous la direction de : Catherine Oppliger

La Chaux-de-Fonds avril 2026

Remerciements

Je tiens sincèrement à remercier les différentes personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce mémoire et rendu possible l'aboutissement de ce travail de recherche.

Mes premiers remerciements s'adressent à Madame Catherine Oppliger, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils et son aide précieuse tout au long de ce travail.

Je remercie tout particulièrement l'enseignante qui m'a ouvert les portes de sa classe. Sa disponibilité, sa bienveillance et la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de ce travail m'ont été d'une grande aide. Je lui suis reconnaissante d'avoir pris le temps de répondre à mes questions lors de l'entretien. Sans elle, ce mémoire n'aurait tout simplement pas pu voir le jour.

Je remercie tout autant les élèves de 7^e année pour avoir suivi le rituel et répondu aux deux questionnaires et tout particulièrement les trois élèves qui ont accepté de me rencontrer lors d'un entretien. Leurs réponses ont été essentielles à cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également aux parents d'élèves, qui ont accepté que leur enfant participe aux entretiens.

Finalement, je tiens à remercier Monsieur François Chavanne pour sa relecture, son soutien et ses remarques, qui ont permis d'améliorer la qualité de ce travail.

Avant - propos

Dans ce travail, le choix a été fait de ne pas recourir à l'écriture inclusive, principalement pour des raisons de lisibilité et de limitation du nombre de caractères. Le masculin générique est donc utilisé pour désigner les personnes, quel que soit leur genre.

Par ailleurs, bien que ce mémoire soit l'œuvre d'une seule auteure, le pronom "nous" est employé. Je certifie être l'unique auteure de ce travail.

Résumé

Dans ce mémoire, nous nous intéressons au stress scolaire chez les élèves du cycle 2 et à l'influence qu'un rituel quotidien de relaxation peut avoir sur leur perception du stress.

La question qui guide cette recherche est la suivante : En quoi un rituel quotidien de relaxation influence-t-il le taux de stress perçu par les élèves du cycle 2 ?

Pour tenter d'y répondre, nous avons mis en place un rituel quotidien de relaxation pendant trois semaines auprès d'une classe de 7^e année. Afin d'en mesurer les effets, nous avons combiné des questionnaires adressés à l'ensemble de la classe et des entretiens semi-directifs menés auprès de l'enseignante titulaire et de trois élèves.

Les résultats montrent que le stress est bien présent, surtout lors des évaluations, mais qu'il varie beaucoup d'un élève à l'autre et reste, dans la plupart des cas, d'une intensité modérée.

Si le rituel a été bien accueilli et a contribué à apaiser le climat de classe, ses effets sur le stress individuel restent variables, allant d'une légère réduction chez certains à l'absence de changement perceptible chez d'autres. De plus, l'utilisation autonome de ces outils par les élèves demeure fragile et requiert un accompagnement prolongé pour transformer ces exercices en compétences réelles de gestion émotionnelle.

Cinq mots-clés

- Stress scolaire
- Rituel de classe
- Relaxation
- Bien-être à l'école
- Cycle 2

Liste des figures

Figure 1 : Connaissance du terme "stress" chez les élèves	18
Figure 2 : Nuage de mots des termes utilisés par les élèves pour définir le stress	19
Figure 3 : Fréquence du stress ressenti à l'école	19
Figure 4 : Fréquence hebdomadaire du stress	20
Figure 5 : Degré de stress attribué à l'école par les élèves	20
Figure 6 : Situation où les élèves se sentent le plus stressés à l'école	21
Figure 7 : Manifestation du stress	22
Figure 8 : Stratégies utilisées lorsqu'un élève ressent du stress	22
Figure 9 : Efficacité perçue des stratégies utilisées par les élèves	23
Figure 10 : Présence d'une technique personnelle pour se calmer ou se détendre	23
Figure 11 : Premières impressions sur les moments de relaxation	24
Figure 12 : Moment de la journée préféré pour réaliser le rituel	25
Figure 13 : Durée idéale du rituel selon les élèves	25
Figure 14 : Apports perçus des exercices de relaxation	27
Figure 15 : Ressenti des élèves après le moment de relaxation	28
Figure 16 : Évolution perçue du stress depuis la mise en place du rituel	28
Figure 17 : Aide perçue du rituel dans la gestion du stress	28
Figure 18 : Réutilisation des exercices en dehors du rituel	29
Figure 19 : Intention des élèves de poursuivre les exercices de relaxation	30

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire initiale - Perception du stress chez les élèves du cycle 2	I
Annexe 2 : Questionnaire - Mon ressenti après le rituel de relaxation	IV
Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif avec les élèves	VI
Annexe 4 : Guide d'entretien semi-directif avec l'enseignante	IX
Annexe 5 : Plan du rituel de relaxation semaine 1	XII
Annexe 6 : Plan du rituel de relaxation semaine 2	XIV
Annexe 7 : Plan du rituel de relaxation semaine 3	XVI
Annexe 8 : Retranscription de l'entretien avec l'élève 1 (E1)	XVIII
Annexe 9 : Retranscription de l'entretien avec l'élève 2 (E2)	XXV
Annexe 10 : Retranscription de l'entretien avec l'élève 3 (E3)	XXXI
Annexe 11 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante	XXXVIII
Annexe 12 : Demande d'autorisation d'entretien pour les parents	XLIX

Sommaire

Introduction	1
1. Problématique	2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	2
1.2. État des connaissances théoriques	4
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	10
2. Méthodologie.....	11
2.1. Fondements méthodologiques.....	11
2.2. Nature du corpus	13
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	15
3. Présentation et interprétation des résultats	18
3.1. Perception du stress et ses manifestations	18
3.2. Vécu et réception du rituel de relaxation	24
3.3. Effets perçus du rituel	26
3.4. Limites du dispositif et réutilisation des exercices	29
Conclusion.....	31
Références bibliographiques	34
Annexes	I

Introduction

Le stress ne touche pas uniquement les adultes et les étudiants, mais aussi les enfants et les adolescents. Pourtant, au début des années 2000, il était surtout étudié chez les adultes (George, 2002), et il semblait difficile à associer à l'enfant, voire à l'adolescence. Aujourd'hui, même si le sujet est davantage pris en considération, il n'en reste pas moins peu étudié. Quelques études ont été menées depuis lors sur le stress chez les enfants.

Selon l'étude HBSC menée par l'OMS et relayée par le journal *Le Matin* (2024), un tiers des jeunes de 11 à 15 ans en Suisse déclarent se sentir stressés à l'école, soit une augmentation de 8 % par rapport à 2018. Même si ces données concernent principalement les élèves de fin de primaire et du secondaire, elles montrent toutefois que le stress persiste dans le milieu scolaire. Rien ne permet de penser qu'il n'existe pas non plus chez les élèves plus jeunes. D'autres chiffres confirment cette réalité. Selon Pro Juventute (2021, p. 4), près de 26,1 % des enfants de moins de 12 ans présentent déjà un niveau élevé de stress lié à l'école. Même si les chiffres varient selon l'âge, ces données convergent vers l'idée que le stress scolaire constitue une réalité significative en Suisse.

Ce constat amène à se demander quel est le rôle de l'école dans ce contexte. Aucune prise en charge thérapeutique n'est attendue, car cette fonction ne lui est pas attribuée. En revanche, l'école peut offrir un accompagnement simple et concret, facilement intégrable au quotidien. Parce que si l'école est l'un des principaux lieux où le stress apparaît chez un élève, elle peut aussi devenir l'endroit où nous apprenons à l'identifier et à l'appréhender.

La thématique de ce travail porte donc sur le stress scolaire tel qu'il est vécu et perçu par les élèves du cycle 2. Par stress scolaire, nous désignons ici un état de tension, d'inquiétude ou de pression lié à des situations vécues à l'école. Nous le savons : bien que cette réalité soit parfois minimisée, elle peut entraîner des répercussions sur les élèves et leur capacité à s'engager dans les apprentissages. Ce qui nous a amené à nous interroger sur la manière dont les élèves perçoivent leur propre stress à l'école et sur les moyens auxquels ils peuvent recourir pour y faire face. Selon Pro Juventute (2021), environ un tiers des enfants et des jeunes en Suisse se sentent stressés. Ce dernier peut se manifester par des troubles du comportement, des difficultés de concentration, de l'inquiétude, des difficultés d'apprentissage et de l'anxiété aux examens, autant de manifestations qui compromettent leur bien-être et peuvent nuire à leur réussite scolaire.

Plusieurs auteurs (Bouchez, 2012 ; Cretin, 2019 ; Giraud et Bodin, 2023) mettent en évidence les bienfaits de la relaxation pour réduire l'état de stress. En partant de ces constats, ce travail vise à observer en quoi un rituel quotidien de relaxation par le mouvement peut influencer la perception du stress chez les élèves du cycle 2. Il s'agira d'analyser la manière dont les élèves définissent, décrivent et vivent le stress à l'école.

Ce travail s'organise en trois temps. Nous présentons d'abord les principaux apports théoriques relatifs au stress, au stress scolaire, au bien-être et à la relaxation, avant de décrire la méthodologie retenue et le dispositif mis en place en classe. Nous terminons par l'analyse des résultats et une réflexion sur les apports, les limites et les perspectives pour la pratique enseignante.

1. Problématique

Le stress scolaire touche de nombreux enfants, et de multiples interrogations restent à ce jour ouvertes et en constante mutation. La recherche s'est longtemps concentrée sur les adolescents et les adultes, laissant de côté une réalité bien présente dès l'école primaire. Qui sont ces élèves qui arrivent en classe le ventre noué avant une évaluation ? Qui sont ceux qui s'agitent, se bloquent ou se replient ? Et surtout, qu'est-ce que l'enseignant peut faire concrètement dans le quotidien de sa classe pour les aider ?

La recherche sur le stress scolaire met principalement en évidence les jeunes du secondaire et les adultes du monde du travail. Pourtant, plusieurs données récentes (Le Matin, 2024 ; Pro Juventute, 2021) montrent que le stress apparaît tôt, dès l'âge de l'école primaire. Le stress, comme nous le savons, peut nuire au bien-être émotionnel des élèves et, par conséquent, à leur réussite.

Le stress des parents ne reste pas sans conséquence sur les enfants. En 2024, le directeur général de la santé publique des États-Unis en a fait une préoccupation majeure en raison de ses répercussions sur ces derniers (Children's Health, 2024, para. 2). La psychologue pédiatrique Juliana Alba-Suarez ajoute que lorsque les parents subissent un stress élevé, leurs enfants en ressentent les effets. En percevant le stress de leurs parents, ils tendent à s'inquiéter à leur tour, ce qui peut se traduire par des difficultés à l'école, des tensions dans les relations, des changements d'humeur ou encore des nuits perturbées (Children's Health, 2024, para. 3 et 11).

Dans une société toujours plus stressée, le risque d'un cercle vicieux se renforce puisque les enfants s'imprègnent du stress des parents et en subissent eux-mêmes les conséquences. En Suisse, la part de travailleurs se déclarant stressés est passée de 18 % en 2012 à 23 % en 2022 (OFS, 2024). Rien n'indique à ce jour une diminution de cette tendance, ce qui nous amène à penser que les générations futures pourraient être confrontées à des niveaux de stress toujours plus élevés.

De ce fait, lorsque les parents éprouvent eux-mêmes des difficultés à gérer leur stress, nous supposons qu'ils disposent de peu, voire d'aucune ressource pour accompagner leur enfant dans la régulation de ses émotions. L'enfant peut alors se retrouver sans modèle ni outils pour faire face à ses propres tensions. Dans ce contexte, l'école occupe une place centrale. Après la famille, c'est le lieu où les élèves passent le plus de temps. Ils y arrivent avec leurs émotions, leurs préoccupations et, parfois, leur stress. Or, l'école ne se limite pas à la transmission des savoirs fondamentaux. C'est aussi un lieu où les élèves peuvent apprendre à mieux comprendre et réguler leurs émotions, une compétence tout aussi indispensable à développer que les apprentissages scolaires.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Notre intérêt pour cette thématique est dû à notre parcours de formation et à nos observations en pratique professionnelle. Avec le recul, nous réalisons que certaines situations scolaires vécues dans notre propre parcours ont été marquées par le stress et ont pu influencer notre rapport aux apprentissages. Cette prise de recul ne vise en rien à projeter notre vécu sur les élèves, mais nourrit chez nous une question professionnelle : comment les élèves du cycle 2 perçoivent-ils aujourd'hui leur stress, et comment l'enseignant peut-il les accompagner dans la régulation de celui-ci ?

Au fil de nos stages et de nos remplacements, nous avons constaté que le stress est bien présent dans les salles de classe. Quelques-uns l'expriment verbalement, tandis que d'autres le manifestent plus indirectement. Nous nous souvenons notamment d'une élève qui, lors d'un rituel consacré aux émotions, a confié : « Moi, je suis stressée » Cette remarque nous a interpellé et a renforcé notre envie de comprendre ce que les élèves mettent derrière le mot « stress ». Le connaissent-ils ? En ressentent-ils les effets ? Comment se manifeste-t-il dans leur corps et dans leurs pensées ? Et lorsqu'il devient trop envahissant, qu'est-ce qui les aide à le réduire ?

1.1.2. Présentation du problème

Les données récentes rappellent que le stress lié à l'école concerne une part importante d'élèves (Pro Juventute, 2021 ; Le Matin, 2024). Ce stress n'est cependant pas un phénomène uniforme ; tous les élèves ne le vivent pas de la même manière et tous ne disposent pas des mêmes ressources pour y faire face (Romano, 2016). Nous avons pu observer que certains élèves parviennent à verbaliser leur stress, alors que d'autres l'expriment de manière plus indirecte, par de l'agitation, une baisse de l'attention, un mal-être intérieur ou des douleurs physiques. Ces manifestations rendent parfois l'entrée dans les apprentissages plus difficile et fragilisent l'engagement dans les tâches scolaires. Il reste toutefois important de nuancer nos propos.

Le stress n'est pas systématiquement négatif. Un certain niveau de stress peut produire de l'énergie et soutenir l'engagement. Romano (2016, p. 85) rappelle d'ailleurs que « L'absence de stress est donc nuisible car nos ressources ne sont pas mobilisées et notre performance est médiocre. Le stress est donc fondamentalement utile, mais à l'unique condition que les réactions biologiques et psychologiques soient déclenchées à bon escient et dans des limites acceptables. » Selon la psychologue Solenna Martin (2024, para. 4), le stress peut « générer des difficultés de concentration, affecter la mémoire, entraîner une baisse des performances cognitives et de la motivation », ce qui perturbe directement les apprentissages. Dans le contexte scolaire, la pression sur la performance ou la crainte de décevoir peut accentuer la tension ressentie par certains élèves. Pro Juventute (2021, p. 5) souligne que les enfants peuvent également ressentir cette attente, se mettre la pression et craindre de décevoir.

À partir de ces constats, le problème de recherche se précise. Même si le stress scolaire est reconnu, il reste incertain que les élèves sachent réellement l'identifier lorsqu'il survient et disposent de stratégies concrètes pour y faire face. En classe, les réponses apportées restent souvent ponctuelles. D'après nos observations, l'enseignant rassure, propose de prendre l'air ou invite les élèves à se calmer, sans qu'aucune structure ne permette une véritable régulation autonome.

Dans cette perspective, ce mémoire s'intéresse à l'intérêt d'un rituel quotidien de relaxation, conçu comme un moment court, régulier et ritualisé, proposé une fois par jour et intégré au quotidien d'une classe. Dans son mémoire sur le thème de la relaxation, Cretin (2019) relève plusieurs effets positifs : une meilleure attention, un climat apaisant, une meilleure gestion du stress et une écoute de soi. Ces effets nous ont conforté dans l'idée d'expérimenter cette approche.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'intérêt de ce travail est le suivant : il est désormais connu que les élèves du cycle 2 sont sujets au stress, cependant, il existe peu ou pas de démarches explicites pour l'aborder et apprendre à le gérer au sein des classes. Ce constat s'appuie sur nos observations lors de stages ou de remplacements. Nous avons souvent observé des élèves stressés, parfois même paniqués, notamment lors d'évaluations ou de situations nouvelles auxquelles ils n'étaient pas préparés. Pourtant, nous n'avons encore jamais réellement vu de dispositif mis en place pour aider la classe à gérer ces moments. Quand nous leur demandons ce qui les aide, beaucoup répondent : « Je ne sais pas. » Cette absence d'accompagnement contraste avec l'ampleur du phénomène, de plus en plus présent, et la nécessité de mettre en place des pistes d'action accessibles aux élèves.

Nous pouvons également établir un lien avec le PER, qui accorde une place importante au bien-être des élèves à travers la formation générale santé et bien-être, plus précisément l'axe FG 22 - Agir par rapport à ses besoins fondamentaux, notamment en « ...mobilisant les ressources utiles » et en « ...identifiant plusieurs comportements possibles dans diverses situations (encouragement, amitié, conflit, fatigue, stress, danger...) » (CIIP, 2010). Le rituel s'inscrit précisément dans cette logique en offrant aux élèves un moment leur permettant d'identifier les raisons de leur stress et de mobiliser des ressources pour y faire face, contribuant ainsi au développement d'une meilleure connaissance de soi et d'une gestion autonome des émotions. Sachant que le stress a des conséquences tant sur le plan émotionnel (anxiété, irritabilité, découragement) que sur le plan cognitif (baisse de la concentration, perte de moyens, blocages), il nous paraît essentiel de réfléchir à des pratiques simples susceptibles d'être intégrées au quotidien scolaire pour le bien-être général des élèves.

La brochure cantonale *Le stress ?, parlons-en* (Santépsy, 2024, p. 10) insiste d'ailleurs sur l'importance, pour diminuer un stress devenu gênant, d'analyser la situation qui le provoque et de chercher à modifier ce qui peut l'être.

Cette réflexion rejoint des préoccupations actuelles. En 2024, une équipe de pédagogues bernois s'est intéressée à ce qui fait une « école heureuse ». Leur étude a montré que les jeunes apprécient moins l'école qu'avant, se disent inquiets et évoquent plus souvent des problèmes physiques. Elle met également en évidence qu'une bonne relation entre enseignants et élèves favorise le bien-être collectif. Ces résultats prouvent qu'il est important de se préoccuper du bien-être scolaire (Le Matin, 2024).

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Le stress

C'est surtout dans la langue anglaise qu'apparaît l'usage du mot *stress*, dès le XIV^e siècle, où il signifie : malheur, difficulté, adversité (Lumsden, 1981, cité dans Chapelle, F., p. 2). Il a d'abord été étudié dans les domaines médicaux et psychologiques avant d'être repris dans d'autres contextes, comme l'école.

Dès 1914, Walter Cannon s'intéresse aux réactions du corps face au danger. Il met en évidence ce qu'il appelle la réponse *fight or flight*, fuir ou combattre, qu'il considère comme une réaction naturelle permettant à l'individu de mobiliser ses ressources face à une menace (Cannon, 1914, cité dans Chapelle, F., 2018, p. 8). Hans Selye reprend et approfondit l'idée en développant le concept de « syndrome général d'adaptation », qui décrit comment

l'organisme traverse trois phases successives lorsqu'il est soumis à une agression : l'alarme, la résistance, puis l'épuisement (Selye, 1936, cité dans Chapelle, F., p. 9).

Ce modèle a ensuite été complété en 1984 dans le domaine de la psychologie avec les travaux de Lazarus et Folkman. Pour Lazarus et Folkman (1984, p. 19), le stress est avant tout « la relation particulière entre la personne et l'environnement, évaluée par la personne comme mettant à rude épreuve ou dépassant ses ressources et mettant en danger son bien-être ». Cette définition marque un avancement, l'état de stress devient alors une expérience subjective, dépendante de la perception individuelle d'une personne face à une situation.

Aujourd'hui, les définitions modernes considèrent que le stress n'est pas seulement l'un ou l'autre, mais un phénomène beaucoup plus général qui touche le corps, avec des réactions physiologiques, les émotions et les relations sociales. L'OMS (2026) le définit, quant à elle, comme « un état d'inquiétude ou de tension mentale causé par une situation difficile », soit une réponse humaine naturelle face aux défis du quotidien.

Les premières théories sur le stress mettaient surtout l'accent sur ses mécanismes biologiques. Les approches plus récentes, quant à elles, s'intéressent davantage à la manière dont chaque individu perçoit et vit une situation. Le stress n'est donc pas uniquement une réaction du corps. Il dépend aussi en grande partie de la manière dont la personne évalue ce qu'elle traverse.

1.2.2. Le stress scolaire

Si les définitions présentées jusqu'à présent permettent de comprendre la notion de stress, il reste à préciser comment il se manifeste dans un contexte scolaire et ce que l'on entend par « stress scolaire ». L'école, avec ses exigences, ses évaluations et ses nombreuses interactions sociales, constitue un environnement susceptible d'engendrer du stress. Reste alors à déterminer si ce phénomène peut être comparable à celui observé dans le monde du travail ou s'il présente des caractéristiques propres au milieu scolaire.

Dans son ouvrage *Pour une école bientraitante*, Romano (2016, p. 4) transpose la notion de risques psychosociaux au contexte scolaire et définit le stress scolaire comme une « réaction physique et/ou émotionnelle ressentie dans toute situation scolaire liée à un déséquilibre entre la perception qu'un élève a des contraintes que lui impose sa scolarité et son environnement scolaire, et la perception qu'il a de ses ressources pour y faire face ». Selon Romano (2016, p. 4), les sources de stress dans le milieu scolaire peuvent avoir des effets négatifs variés, tant sur la santé physique que sur le bien-être psychologique, la scolarité et la vie personnelle de l'élève.

Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy et Cazenave-Tapie (2015, p. 93) complètent cette approche en définissant le stress scolaire comme une « relation particulière entre l'élève et son environnement scolaire, relation évaluée par l'élève comme étant porteuse d'un enjeu important et perçue comme un défi, une menace, un gain ou une perte réelle ou symbolique, c'est-à-dire dépassant ou excédant ses compétences, savoir-faire, savoir-être, acquisitions scolaires, etc., et ses ressources, tels que le soutien social, l'estime de soi, etc., et mettant en danger son bien-être ». Autrement dit, le stress scolaire correspond avant tout à la perception qu'à l'élève de la situation. Cette définition rejoint les travaux de Lazarus et Folkman (1984), pour qui la réaction au stress dépend davantage de la signification donnée à la situation que de la situation elle-même.

Ces définitions se rejoignent autour d'une idée centrale et nous permettent de préciser ce que nous entendons par stress scolaire. Celui-ci survient d'un décalage entre ce que l'école demande et ce que l'élève pense pouvoir mobiliser pour faire face à une situation qui le

dépasse. Ce déséquilibre peut concerner ses compétences scolaires, son savoir-faire, ainsi que ses ressources personnelles et sociales. Le stress vécu à l'école n'est donc pas seulement lié aux situations d'évaluation, mais peut s'étendre à l'ensemble de la vie de l'élève et peser sur son bien-être.

Pour revenir à l'interrogation de départ, il apparaît donc qu'il s'agit d'un stress « habituel » subi en milieu scolaire, avec la particularité qu'il découle du contexte scolaire, marqué par le déséquilibre perçu entre les exigences scolaires et les ressources des élèves. Ce stress peut être ponctuel ou chronique et dépend de la manière dont chacun évalue son environnement et l'impact que la situation a sur sa vie. Le stress scolaire présente ainsi des caractéristiques à la fois individuelles et contextuelles.

1.2.3. Facteurs de stress auprès des élèves

Si ces définitions permettent de mieux comprendre ce qu'est le stress scolaire, elles montrent aussi qu'il ne s'agit pas d'un phénomène simple. Pour aller plus loin, il importe de s'intéresser aux facteurs susceptibles de le déclencher ou de l'accentuer au quotidien des élèves.

Romano (2016, p. 213) rappelle « qu'il existe pourtant une spécificité des risques psychosociaux en milieu scolaire en raison du contexte scolaire, de ses modalités d'organisation des enseignements et de la gestion des élèves et des personnels ». Elle identifie plusieurs types de facteurs susceptibles de générer du stress en milieu scolaire, que nous abordons ci-dessous (pp. 214-216).

1.2.3.1. Facteurs liés à la dynamique individuelle

Ces facteurs concernent les ressources personnelles de l'élève, comme le manque de confiance en soi, une estime fragile, une pression parentale excessive sur les résultats scolaires ou encore un soutien familial insuffisant. Des événements difficiles, tels qu'un deuil, une maladie ou une situation de maltraitance, peuvent également fragiliser l'élève.

1.2.3.2. Facteurs liés à l'organisation de la scolarisation et aux règles internes de l'institution scolaire

L'organisation de la vie scolaire n'est pas sans effet sur les élèves. Trop de devoirs, des évaluations qui se succèdent, des horaires qui changent ou des passages de classe peuvent peser sur les élèves et augmenter leur niveau de stress.

1.2.3.3. Facteurs liés aux enseignements et aux apprentissages

La manière d'enseigner joue, elle aussi, un rôle. Quand les tâches semblent inaccessibles, que le rythme ne correspond pas aux capacités de l'élève ou qu'il manque d'autonomie dans ses apprentissages, le découragement peut vite s'installer et le stress s'amplifier.

1.2.3.4. Facteurs liés aux relations au sein de l'établissement

Se sentir exclu, être victime de harcèlement, ne pas être reconnu ou être en conflit avec ses camarades ou les adultes de l'école sont autant de situations qui peuvent fragiliser l'élève et peser sur son quotidien.

1.2.3.5. Facteurs liés à l'environnement scolaire

Un environnement bruyant, mal éclairé ou à température inadaptée peut tout autant constituer une source de stress pour les élèves.

1.2.3.6. Facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'institution scolaire

Les contraintes financières de l'établissement ou des familles, ainsi que la précarisation, peuvent constituer une source supplémentaire de stress pour les élèves et fragiliser leur confiance dans les valeurs de la réussite scolaire.

Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy et Cazenave-Tapie (2015, pp. 90-91) proposent une classification complémentaire à celle de Romano (2016). Celle-ci met davantage l'accent sur le rôle du climat scolaire, des relations avec les pairs et les enseignants, ainsi que sur le poids des examens et des choix d'orientation.

Ces deux classifications montrent clairement que le stress scolaire ne provient pas uniquement de l'élève lui-même. Il résulte d'une multitude de facteurs individuels, relationnels et organisationnels qui s'influencent mutuellement et dépendent largement du contexte éducatif dans lequel l'élève évolue.

Il convient toutefois de reconnaître que l'enseignant ne peut pas agir sur l'ensemble de ces facteurs. Certaines causes, qu'elles soient familiales, socio-économiques ou extérieures à l'école, échappent à ce qu'il est possible de faire en classe. C'est précisément dans cette optique que cette recherche se concentre sur ce qui est réalisable au quotidien dans une classe. L'enjeu ici n'est pas d'éliminer les sources de stress, mais de doter les élèves d'outils concrets leur permettant d'y faire face.

1.2.4. Conséquence du stress

Il est important de savoir d'où vient ce stress, mais tout aussi important d'en comprendre les conséquences. Bargiacchi et Hubert (2021) rappellent que le stress perturbe les apprentissages et les comportements à l'école et nuit de manière plus générale au bien-être des enfants. Le stress peut nuire à l'adaptation émotionnelle, au comportement et aux performances académiques, et devenir particulièrement problématique lorsqu'il s'installe de manière chronique, menant à des phénomènes tels que le burnout scolaire (Prokofieva et Hérold, 2020, p. 143).

Romano (2016, p. 217) souligne qu'un stress ponctuel peut en réalité être utile à l'élève, en le poussant à faire face à une situation difficile et à chercher des solutions. En revanche, lorsqu'il s'installe dans la durée ou devient trop intense, les ressources de l'élève s'épuisent et le stress devient nocif.

Ces conséquences touchent les élèves sur plusieurs aspects de leur vie. Au niveau somatique, elles se traduisent par de l'épuisement, des troubles du sommeil, des douleurs récurrentes ou encore des troubles alimentaires. Sur le plan psychique, elles peuvent entraîner une atteinte à l'estime de soi, une irritabilité accrue ou des troubles de l'humeur. Sur le plan social, le stress peut mener à l'isolement et à des tensions avec la famille. Au niveau scolaire, il entraîne des difficultés de concentration, une baisse des performances et un désengagement progressif, pouvant mener, dans les cas les plus graves, au décrochage scolaire. Ces conséquences pèsent également sur la vie scolaire dans son ensemble, en créant des tensions entre les élèves, les équipes éducatives et les familles (pp. 217-220).

Toutefois, des études sur le stress psychologique ont montré que des différences individuelles existent dans la manière de donner un sens aux situations jugées stressantes et d'y réagir. Une même situation peut être vécue de manière totalement différente selon les individus. Pour celui qui ne dispose pas des ressources nécessaires pour y faire face, elle peut s'avérer insupportable, tandis que pour celui qui en a les capacités, elle peut devenir stimulante (Aldwin, 1924, cité dans Dumont et Plancherel, 2001, p. 4). La manière dont un élève réagit au stress dépend fortement de sa vulnérabilité, influencée par des prédispositions psychologiques, biologiques et environnementales. Sa capacité à résister varie également selon la présence de facteurs de protection tels qu'un bon soutien social et familial, une bonne estime de soi ou une attitude optimiste (Dumont et Plancherel, 2001, p. 5).

Ces conséquences rappellent qu'il ne faut pas considérer le stress comme un simple malaise qui passe avec le temps, mais bel et bien comme une sensation susceptible de persister et de nuire à leur bien-être. Il semble donc pertinent de réfléchir à des moyens concrets pour les soutenir, d'autant que, comme le rappelle Romano (2016, p. 89), « apprendre à gérer son stress n'est pas chose aisée, mais cela reste possible ».

1.2.5. Le bien-être scolaire

Aujourd'hui, le bien-être des élèves comme des enseignants occupe une place importante dans l'éducation. S'intéresser à cette question à l'école est essentiel, car elle fait partie intégrante de la qualité de vie des enfants, des adolescents et des jeunes adultes (Ferrière et al., 2016, p. 346). Comme en témoignent les nombreux travaux réalisés dans ce domaine (Florin et Guimard, 2017, p. 8), l'étude du bien-être des enfants fait l'objet, ces dernières décennies, d'un intérêt scientifique croissant.

Dans son article *Bien-être à l'école : de quoi parle-t-on ?*, Kammerer (2020) rappelle que cette notion, bien qu'intuitive, cache une question ancienne et toujours discutée par les chercheurs. Elle cite Guimard, qui affirme « qu'il n'existe à l'heure actuelle aucun modèle théorique validé pour définir le bien-être en général et le bien-être scolaire en particulier » (Guimard, cité par Kammerer, 2020, para. 1). Depuis les années 1960, plusieurs disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'économie et la médecine se sont emparées de la question, mais leurs approches différentes ont surtout rendu la notion plus complexe. Aujourd'hui, seule la définition de l'OMS fait consensus. Le bien-être des élèves y apparaît indissociable de leur bonne santé, définie depuis 1946 comme « un état de complet bien-être physique, mental et social » (OMS, 1946, citée par Kammerer, 2020, para. 1).

Toutefois, même si aucun modèle unique ne fait consensus, plusieurs chercheurs ont proposé des définitions ou des cas de réflexion utiles pour penser le bien-être dans un contexte scolaire. C'est le cas de la méta-analyse de Randolph, Kangas et Ruokamo (2010, cités dans Fouquet-Chauprade, 2014, p. 424).

Celle-ci distingue quatre types de facteurs associés au bien-être scolaire :

- L'organisation de la classe et de l'école, incluant le degré de participation, l'équité, la perception de la sécurité, la relation avec les enseignants ainsi que le climat académique.
- Les facteurs sociaux concernent les effets des pairs et des enseignants.
- Les caractéristiques individuelles, il s'agit ici de la perception des compétences, de la satisfaction dans la vie en général et de l'engagement dans les apprentissages mais aussi de l'âge et du genre.
- Les facteurs qui n'ont pas de lien significatif avec le bien-être, tels que l'intelligence, la taille de la classe, la proportion fille/garçon et les résultats scolaires.

En somme, le bien-être scolaire ne dépend pas d'un seul facteur, mais de multiples interactions entre l'élève, son environnement scolaire, ses relations sociales et ses propres ressources. Cette idée s'inscrit dans la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979, cité par Favez, 2017, p. 35), selon laquelle le développement de l'individu ne peut se comprendre que s'il est envisagé dans un contexte de vie fait de systèmes de différents niveaux, emboîtés les uns dans les autres.

Pour un élève, le microsystème correspond à son environnement immédiat, soit la famille, l'école ou les groupes de pairs. Le mésosystème englobe les liens entre ces microsystèmes, comme les rapports entre les enseignants et les parents. L'exosystème regroupe les systèmes auxquels l'élève ne prend pas part directement, mais qui ont tout de même une influence sur lui. Le macrosystème, quant à lui, englobe les valeurs et idéologies culturelles qui traversent l'ensemble des autres systèmes. Un point central de cette théorie est l'idée d'interdépendance. Ce qui se passe à un niveau donné a des répercussions sur tous les autres niveaux (Favez, 2017, p. 35). Comprendre le bien-être scolaire implique donc de ne pas s'arrêter sur l'élève seul, mais de tenir compte de tous les systèmes dans lesquels il grandit et évolue.

1.2.6. La relaxation comme outil de régulation

Le bien-être scolaire est une condition indispensable à l'épanouissement et à la réussite scolaire des élèves. Pourtant, comme l'ont montré les recherches précédemment citées, le stress, lorsqu'il devient trop intense ou s'installe dans la durée, fragilise ce bien-être en affectant la santé, la concentration et les relations sociales. Se pose alors la question des moyens concrets que les enseignants peuvent mettre en place pour aider les élèves à mieux faire face au stress et, par la même occasion, renforcer leur bien-être. C'est dans cette optique que la relaxation entre en jeu. Elle a pour but de diminuer les tensions et de calmer l'esprit. Penser à la relaxation, c'est donc envisager un moyen concret de réguler le stress.

La relaxation regroupe des techniques visant à apaiser le corps et l'esprit, en apportant un état de détente et de bien-être (Monié, 2018, p. 219). Ces pratiques corporelles, qui mêlent des exercices issus de différentes méthodes, telles que la relaxation, la respiration ou les étirements, visent à favoriser le bien-être, à associer mouvement, pensée et sensation, et à encourager une approche globale de la personne (Sébière et Pierotti, 2013, cités dans Necker et Boizumault, 2020, p. 81).

Certaines techniques de relaxation agissent principalement sur le mental, tandis que d'autres ont également des effets sur le corps. Dans les deux cas, l'objectif reste le même, celui de réduire la tension du corps et du mental pour procurer un bien-être global, surmonter la pression et prévenir le surmenage (Leibovitz, A., 2019, p. 128).

L'intérêt d'utiliser ces pratiques est multiple. Dans un premier temps, elles permettent de se décontracter et de prendre conscience de son souffle. Dans un second temps, réduire le stress et retrouver un état de calme intérieur. La relaxation induit un effet de détente musculaire, aide à gérer son stress, à chasser les pensées parasites et à mieux maîtriser les émotions négatives (Dr D. Servant citée dans Leibovitz, A., 2019, p. 129).

Enfin, plusieurs travaux récents montrent que des séances régulières de relaxation en classe permettent d'améliorer la concentration et la gestion des émotions, de réduire le stress et l'agitation chez les élèves (Bouchez, 2012 ; Cretin, 2019 ; Giraud et Bodin, 2023). Ces résultats se retrouvent également dans les expériences pratiques d'enseignants. Bastien (2022, p. 46) rapporte que pratiquer cinq minutes de relaxation en début de leçon fait partie de la structure de son cours sans lui faire perdre de temps, bien au contraire, les élèves, relaxés, se montrent plus disponibles aux apprentissages, au moins durant les vingt minutes qui suivent l'exercice.

Au-delà de la prise de conscience du problème que représente le stress scolaire, il est d'autant plus important de réfléchir aux solutions concrètes qui peuvent être mises en place. La relaxation apparaît ici comme une solution toute trouvée. Elle est simple, ne requiert pas de matériel particulier, peut être intégrée facilement dans une classe, est peu coûteuse et prend quelques minutes. Elle apporte également des outils transposables que les élèves peuvent réutiliser dans d'autres situations jugées stressantes.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

L'état des connaissances théoriques a montré que le stress scolaire est une réalité complexe, liée à de nombreux facteurs. Le stress peut nuire au bien-être émotionnel et, lorsqu'il s'installe dans la durée, peser sur leur santé, leurs apprentissages et leur vie sociale. Les pratiques de relaxation, quant à elles, semblent offrir une piste prometteuse pour aider les élèves à mieux réguler leurs émotions et à retrouver un état propice aux apprentissages.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les données statistiques évoquées plus tôt (Pro Juventute, 2021 ; HBSC Suisse, 2018 relayée dans Le Matin, 2024) montrent que le stress apparaît dès le primaire et nuit directement à la concentration, à l'attention et à la motivation des élèves. Face à ces constats, il semble nécessaire de s'interroger sur la manière dont les élèves perçoivent et vivent leur propre stress, et sur les moyens concrets qu'un enseignant peut mettre en place pour les aider à le reconnaître et à le réguler au quotidien.

Ainsi, la question de recherche formulée est la suivante :

En quoi un rituel quotidien de relaxation influence-t-il le taux de stress perçu par les élèves du cycle 2 ?

Cette question s'accompagne de plusieurs sous-interrogations qui orienteront notre observation et analyse :

- Comment le stress se manifeste-t-il chez les élèves (objectif 1) ?
- Disposent-ils déjà d'outils pour y faire face, et peuvent-ils utiliser le rituel comme stratégie de régulation (objectifs 2, 3 et 4) ?
- Est-il possible de ritualiser efficacement la pratique de la relaxation au quotidien de la classe (objectif 2) ?
- Quels sont leurs ressentis après plusieurs semaines de pratique (objectif 5 et 6) ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche en lien avec notre question sont les suivants :

1. Explorer la perception du stress vécu par les élèves du cycle 2, en identifiant les situations, les émotions, les signes auxquels ils l'associent.
2. Comprendre comment les élèves décrivent et expriment leur stress, ainsi que les moyens qu'ils utilisent pour y faire face.
3. Instaurer une habitude quotidienne de relaxation en classe.
4. Observer et analyser si ce rituel contribue à réduire le stress.
5. Identifier les exercices les plus efficaces.
6. Recueillir le ressenti des élèves concernant leur évolution émotionnelle et leur engagement après plusieurs semaines de pratique.

2. Méthodologie

Pour obtenir des résultats aussi précis et complets que possible, nous avons choisi de combiner plusieurs outils de collecte de données.

Un premier questionnaire a été distribué avant la mise en place du rituel, portant sur la perception qu'ont les élèves du stress et les moyens qu'ils mobilisent pour y faire face.

S'en sont suivies trois semaines d'exercices de relaxation menés quotidiennement par l'enseignante, puis un questionnaire final recueillant le ressenti des élèves concernant le rituel et ses effets. Des entretiens individuels ont également été menés avec trois élèves et l'enseignante de la classe.

2.1. Fondements méthodologiques

Dans cette section, nous précisons et approfondissons nos choix afin d'expliquer la démarche adoptée.

2.1.1. Type de recherche

Il existe deux types de recherches généralement distinguées : la recherche quantitative et la recherche qualitative. Pour Pope et May (1995, cités par Kohn et Christiaens, 2014, p. 69), le but de la recherche qualitative est de « développer des concepts qui aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels, en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue des participants ». Comme le précisent Paillé et Mucchielli (2012, p. 13), la recherche qualitative de terrain implique un contact personnel avec les participants, notamment à travers des entretiens et l'observation des pratiques dans le contexte réel où évoluent les acteurs.

Pour ce mémoire, nous adoptons principalement une approche qualitative, tout en y intégrant une dimension quantitative. Il s'agit donc d'une approche mixte. Comme le soulignent Guével et Pommier (2012, p. 24), la principale raison d'utiliser des méthodes mixtes est de « combiner les forces des méthodes qualitatives et quantitatives », ce qui permet d'intégrer plusieurs perspectives.

Les entretiens permettent d'aller en profondeur dans l'expérience vécue par les élèves. Toutefois, le stress perçu demeurant difficile à observer directement, il nous a semblé nécessaire d'intégrer des questionnaires portant sur leur ressenti. Ces données chiffrées, analysées statistiquement, permettent de faire ressortir des tendances et de compléter les données qualitatives (Farjaudon et Portal, 2024, p. 31).

2.1.2. Type d'approche

Dans le milieu de la recherche, il existe deux approches : l'approche déductive et l'approche inductive. Pour Blais et Martineau (2006, p. 4), l'approche inductive est « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ». Autrement dit, le chercheur part d'éléments concrets, d'observations, d'expériences ou de faits vécus pour aller vers une compréhension plus abstraite. À partir de ces observations ou des faits rapportés, le chercheur construit progressivement sa compréhension du phénomène, sans chercher à vérifier des hypothèses formulées au départ. L'approche déductive, quant à elle, consiste à s'appuyer sur

une théorie existante pour vérifier si les hypothèses formulées se confirment dans les données recueillies (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024).

Dans ce mémoire, une démarche inductive est privilégiée pour répondre à notre question. En effet, nous partons des données recueillies à partir des questionnaires et des entretiens menés avec les élèves et l'enseignante pour comprendre comment les élèves perçoivent le stress à l'école et en quoi un rituel de relaxation peut influencer cette perception.

2.1.3. Type de démarche

La démarche que nous utilisons dans notre travail est à visée compréhensive. Elle a pour but d'acquérir des connaissances et de répondre à un questionnement en cherchant à comprendre le sens que les acteurs attribuent à leur expérience.

D'après Fortin (2010, p. 275), la démarche compréhensive « vise la compréhension et la description de l'expérience humaine telle qu'elle est vécue par la personne ». Dans cette recherche, les acteurs concernés sont les élèves, et la démarche ne repose pas sur la formulation d'hypothèses à vérifier, mais sur des objectifs qui orientent l'observation et l'analyse. Schurmans (2003, p. 57, cité par Charmillot et Dayer, 2012, p. 165) précise qu'elle « dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action ».

Dans ce mémoire, cette démarche consiste à comprendre comment les élèves perçoivent leur stress et dans quelle mesure le rituel de relaxation peut influencer cette perception, en nous intéressant à la manière dont ils en parlent, le décrivent et le ressentent au fil des semaines. Ainsi, à travers nos objectifs de recherche, nous cherchons avant tout à donner du sens aux expériences vécues par les élèves.

Notre démarche comporte également une dimension descriptive, car elle vise à décrire l'effet d'un phénomène sur une population donnée. Comme le précise Fortin (2010, p. 260), une démarche descriptive consiste à « décrire l'incidence et l'effet d'un phénomène sur un groupe ou une situation particulière », ce qui correspond précisément à l'analyse de l'effet du rituel sur la perception du stress chez les élèves du cycle 2.

2.1.4 Type d'enjeu et visée

Van der Maren (2003), dans son ouvrage *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, distingue quatre types d'enjeux pour les travaux de recherche (p. 23) :

1. L'enjeu nomothétique vise à produire un savoir scientifique ou théorique.
2. L'enjeu pragmatique vise à résoudre des dysfonctionnements.
3. L'enjeu politique porte sur le changement des pratiques des individus ou des institutions.
4. L'enjeu ontogénique concerne le perfectionnement et le développement à travers la réflexion sur l'action.

Ce travail s'inscrit principalement dans un enjeu ontogénique. Comme le souligne Van der Maren (2003, p. 28), « un enjeu de recherche de plus en plus fréquent réside dans le perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention ». En tant que futurs enseignants, ce travail nous permet de réfléchir à notre manière de faire face au stress des élèves et de trouver des outils simples pour leur apporter un soutien au quotidien scolaire.

Notre recherche comporte également un enjeu pragmatique, cette dernière étant directement liée à la réalité de la classe et visant à améliorer une pratique concrète. Comme le souligne Van der Maren (2004, p. 65), dans les recherches à enjeux pragmatiques, « le « pourquoi » n'y a pas sa place, il n'y a de place que pour le « comment » », ce qui signifie qu'il ne s'agit pas d'expliquer les mécanismes théoriques du stress, mais de trouver ce qui fonctionne concrètement pour les élèves. C'est précisément dans cette optique que le rituel de relaxation et les questionnaires ont été mis en place. Le rituel vise à offrir aux élèves un moment de recentrage et d'apaisement. Les questionnaires, quant à eux, leur donnent l'occasion de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent.

Cette démarche peut enrichir leur expérience et renforcer leur connaissance d'eux-mêmes. Comme l'affirme Van der Maren (2004, p. 65), « il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions ».

2.2. Nature du corpus

Dans ce qui suit, nous présentons les différents outils de collecte de données utilisés dans le cadre de cette recherche, à savoir les questionnaires, le rituel de relaxation et les entretiens, ainsi que les choix liés à l'échantillonnage.

2.2.1. Les questionnaires

Deux questionnaires ont été utilisés pour recueillir les données de cette recherche. Avant de commencer, les élèves ont été informés qu'il s'agirait d'une enquête sur la perception du stress.

Le premier questionnaire, intitulé *Perception du stress chez les élèves du cycle 2* (Annexe 1), a été distribué avant la mise en place du rituel. Il vise à recueillir la représentation du stress scolaire chez les élèves, les situations dans lesquelles ils le ressentent, les manifestations qu'ils y associent, ainsi que les stratégies qu'ils utilisent pour y faire face. Il contient à la fois des questions ouvertes et fermées. Les questions ouvertes permettent d'obtenir des informations riches et variées, tandis que les questions fermées facilitent la comparaison entre les répondants et sont simples à administrer et à traiter (Berthier, 2023, p. 101). Comme le rappelle Berthier (2023, p. 99), un questionnaire doit placer tous les participants dans une même situation afin de rendre leurs réponses comparables. C'est pourquoi la formulation des questions et les conditions de passation ont été conçues pour garantir les mêmes conditions pour tous les élèves, leur permettant de s'exprimer librement à partir de leur vécu et de leur compréhension personnelle du stress.

Le second questionnaire, intitulé *Mon ressenti après le rituel de relaxation* (Annexe 2), a été distribué à la fin de la période du rituel. Il recueille le ressenti global des élèves à propos du dispositif et ne comporte que des questions fermées, ce qui facilite l'analyse et nous permet de regrouper les réponses dans un tableau pour obtenir une vue d'ensemble. Pour construire ces deux questionnaires, nous nous sommes appuyés sur les conseils de Berthier (2023, pp. 100-101), qui recommande de varier la façon d'interroger. Ceci pour que le questionnaire ne paraisse ni ennuyeux ni rébarbatif.

Le choix d'utiliser des questionnaires auprès des élèves repose sur plusieurs raisons. Cet outil, souvent utilisé dans les recherches à visée quantitative (Fortin et Gagnon, 2016), offre la possibilité d'obtenir rapidement un grand nombre de données. Le questionnaire donne aussi

la parole à tous les élèves, ce qui serait difficile à réaliser au moyen d'une vingtaine d'entretiens individuels, trop longs et chronophages à mener auprès d'une classe entière. Comme notre recherche porte sur la perception du stress vécu par tous les élèves, cette méthode rend les réponses plus représentatives.

2.2.2. Le rituel de relaxation

En amont de l'instauration du rituel, un plan quotidien a été élaboré pour chacune des trois semaines du dispositif (Annexes 5, 6 et 7). Ces documents précisent, pour chaque jour, l'exercice prévu, sa durée, le matériel requis, le cas échéant, la position attendue des élèves ainsi que le déroulement détaillé de l'activité. Cette planification vise à garantir une certaine cohérence dans la conduite du rituel, tout en offrant à l'enseignante un document clé en main.

Les exercices proposés relèvent de modalités variées, telles que la respiration, le relâchement musculaire, les étirements, l'écoute calme ou encore l'automassage. La première semaine se déroule comme une phase de découverte, avec un exercice différent chaque jour.

Dès la deuxième semaine, le programme prévoit des alternances entre les exercices déjà connus et de nouvelles propositions. Cette approche répond à un double objectif. Premièrement, instaurer progressivement une routine chez les élèves et, deuxièmement, varier les séances tout en leur permettant de se familiariser avec certains exercices et de les approprier plus facilement au fil des répétitions.

Les exercices retenus s'inspirent de différents supports consacrés à la relaxation en milieu scolaire (Boski, 2008 ; Pinel, s.d. ; L'école bouge, s.d.). Ils ne sont toutefois pas repris tels quels, mais sélectionnés, simplifiés, réorganisés et ajustés en fonction de l'objectif poursuivi, à savoir instaurer en classe un moment de relaxation simple à mettre en place, nécessitant peu, voire pas, de matériel, réalisable dans un laps de temps de 5 à 7 minutes, et suffisamment accessible pour l'enseignante, sans exiger de sa part un investissement supplémentaire autre que sa mise en œuvre en classe.

2.2.3. Les entretiens individuels

Le questionnaire ne permettant pas de tout saisir, nous avons complété la collecte de données en menant des entretiens semi-directifs auprès de trois élèves ayant participé au rituel ainsi qu'auprès de l'enseignante ayant mis en place le dispositif. Ces entretiens visent à aller plus loin que les questionnaires, en abordant des aspects plus personnels et en donnant à chacun la possibilité de s'exprimer plus librement sur son vécu, des éléments plus difficiles à restituer à l'écrit.

Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2007, p. 24, cités par Sauvayre, 2021, p. 17), « l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs [...] ». Un guide d'entretien (Annexes 3 et 4) permet de maintenir un cadre commun tout en laissant la liberté à chacun de s'exprimer selon son vécu.

Les trois élèves interrogés ont été recommandés par l'enseignante, en fonction de leurs réponses contrastées au premier questionnaire, de leur aisance à prendre la parole, tout en veillant à obtenir leur accord, ceci afin de représenter une diversité de points de vue. L'entretien avec l'enseignante a quant à lui cherché à recueillir son regard professionnel sur le déroulement du rituel, les réactions des élèves et les éventuels changements observés au fil des semaines.

2.2.4. Choix de l'échantillonnage et population

L'échantillonnage correspond à la procédure par laquelle un groupe restreint de participants, représentatif d'une population, est sélectionné (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024). C'est à partir de ce groupe que la collecte de données est effectuée.

La population de notre recherche regroupe les élèves d'une classe de 7^e année du cycle 2, comptant 18 élèves, dans une école d'une ville du Haut-canton de Neuchâtel. Le choix de la classe n'a pas relevé d'une sélection méthodologique stricte, c'est avant tout une opportunité de terrain qui s'est présentée, celle d'une enseignante disponible et disposée à s'investir dans le projet avec sa classe.

La sélection des participants se base sur un échantillonnage empirique, donc non aléatoire. Comme l'explique Berthier (2023, p. 181), lorsqu'on ne dispose pas de base de sondage, le choix des sujets à interroger est alors entièrement effectué sur le terrain. Le choix s'est porté sur le cycle 2, car il s'agit d'un moment clé du développement scolaire, durant lequel les élèves gagnent en autonomie tout en faisant face à des exigences scolaires qui augmentent, susceptibles d'engendrer du stress.

Ce choix représente toutefois un biais dont nous sommes conscients, dans la mesure où l'étude ne porte que sur une seule classe et ne saurait représenter l'ensemble des élèves du cycle 2 ni refléter toutes les réalités de ce degré. Les données recueillies offrent néanmoins des pistes de réflexion intéressantes.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Cette partie présente la manière dont les données recueillies sont traitées afin de préparer la partie analytique de ce mémoire. Les informations proviennent des questionnaires distribués aux élèves, ainsi que des entretiens semi-directifs menés avec trois élèves et l'enseignante.

Comme le rappellent Lee, Seale et Gephart (1998 ; 1999 ; 2004, cités dans Krief et Zardet, 2013, p. 216), « il est nécessaire, pour assurer une certaine fiabilité des informations collectées, de mettre en place des techniques rigoureuses de prise de notes », la collecte des données devant être claire pour assurer la traçabilité du raisonnement.

2.3.1 Les questionnaires

Le questionnaire initial (Annexe 1) a été distribué aux élèves avant la mise en place du rituel et rempli individuellement en classe. Il comprend huit questions, composées à la fois de questions ouvertes et fermées. Les questions ouvertes offrent des réponses plus personnelles et variées. Elles sont analysées par thématiques, en regroupant les mots, idées ou expressions récurrentes afin de faire ressortir les représentations les plus fréquentes partagées par les élèves. Les questions fermées, quant à elles, comportent cinq choix de réponses ainsi qu'une rubrique « autre », offrant aux élèves la possibilité d'ajouter un élément personnel lorsqu'aucune des propositions ne correspond à leur vécu.

Les réponses ont été regroupées sous forme de graphiques pour visualiser plus aisément la répartition des résultats. Comme le soulignent Van Campenhoudt et Quivy (2011, p. 203), « présenter les mêmes données sous diverses formes favorise incontestablement la qualité des interprétations » et « la statistique descriptive et l'expression graphique des données constituent bien plus que de simples méthodes d'exposition des résultats ». De plus, les visualisations d'information permettent de créer du sens supplémentaire en donnant une forme

concrète aux données et favorisent une économie cognitive en simplifiant le traitement de l'information (Andry, Kieffer et Lambotte, 2022, p. 27). Chaque graphique est accompagné d'un commentaire interprétatif, les résultats sont analysés question par question afin de proposer des éléments d'explication quant aux choix exprimés par les élèves.

Cette même méthode a été appliquée au questionnaire final (Annexe 2), qui ne comporte que des questions fermées.

Avec ces deux questionnaires, notre objectif n'est pas d'obtenir des chiffres précis, mais de faire ressortir les tendances dans les représentations des élèves face au stress scolaire et de comprendre ce que le rituel de relaxation leur a apporté.

2.3.2 Retranscription et analyse des entretiens semi-directifs

Avant le début des entretiens, les participants ont été informés qu'il s'agissait d'une recherche portant sur la perception du stress scolaire. Les élèves ont été avertis que l'entretien visait à recueillir leur ressenti. L'enseignante, quant à elle, a été invitée à partager son expérience sur le déroulement du rituel et sur la façon dont elle a perçu les élèves au fil de ces trois semaines. Il a également été précisé à chacun que leurs propos resteraient anonymes.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits à l'aide de l'application *Turboscribe*¹, puis les retranscriptions ont été relues et retravaillées par nos soins afin de vérifier la fidélité du discours. Comme le soulignent Joyeux et Borel (2022, p. 93), la transcription mot à mot permet de faire ressortir la parole exacte de l'enquêté, tout en limitant l'interprétation immédiate liée à la prise de notes. Le premier principe essentiel est la fidélité du discours tenu. Nous avons ainsi choisi de tout retranscrire, y compris les éléments non verbaux susceptibles d'apporter des informations complémentaires sur le ressenti des élèves. Les noms, prénoms et lieux ont été modifiés pour garantir l'anonymat et la confidentialité (Abrial et Louvel, 2011, p. 69).

Les règles de transcription retenues sont les suivantes :

- Les questions du guide d'entretien sont en gras et en italique.
- Les lignes sont numérotées.
- La chercheuse est identifiée par la première lettre de son prénom.
- Les élèves interrogés sont désignés par la lettre E suivie d'un chiffre (E1, E2, E3).
- L'enseignante est anonymisée et désignée par l'abréviation « Ens. ».

Les entretiens ont été analysés à partir de six thèmes structurant le guide d'entretien :

1. Le stress à l'école
2. L'évolution du stress pendant le rituel
3. Le vécu du rituel
4. Les effets ressentis
5. La réutilisation personnelle des exercices
6. La perception globale du dispositif

Pour chacun de ces thèmes, nous avons regroupé les réponses des trois élèves dans un tableau, ce qui nous a permis de les comparer plus facilement, en relevant les phrases importantes, les mots répétés et les ressentis exprimés, et ainsi de repérer les points communs et les différences entre les élèves.

¹ Turboscribe est un outil en ligne permettant la transcription d'enregistrement audio. <https://turboscribe.ai/fr/>

Une fois ce travail effectué pour chaque thème, nous avons rédigé une synthèse résumant ce que nous avons observé dans les témoignages, puis nous avons mis en relation ces résultats avec les réponses aux questionnaires et le cadre théorique présenté dans la première partie. Nous avons procédé de la même manière pour l'entretien de l'enseignante.

3. Présentation et interprétation des résultats

Cette section présente les résultats de la recherche menée auprès d'une classe de 7^e année comptant 18 élèves dont 10 filles et 8 garçons. L'étude s'appuie sur une approche mixte, combinant les données issues des questionnaires distribués à la classe et les témoignages recueillis lors d'entretiens semi-directifs menés avec l'enseignante titulaire et les trois élèves.

La présentation des résultats suit une logique thématique en croisant systématiquement les réponses aux questionnaires avec les propos des participants. Cette approche nous a permis de croiser les points de vue pour mettre en évidence les points communs, les différences et les nuances entre le regard de l'enseignante et celui des élèves.

À partir de la mise en relation du questionnaire et des entretiens, plusieurs axes de résultats ont pu être dégagés. Les sous-parties suivantes présentent ces différents éléments en croisant les réponses des élèves avec les observations recueillies lors des entretiens, dans le but de répondre de manière progressive à la question de recherche.

3.1. Perception du stress et ses manifestations

Pour mieux comprendre l'impact du rituel et ses effets, il s'agit, dans un premier temps, de s'intéresser au contexte de la classe, et plus particulièrement à la façon dont le stress y est vécu et perçu. L'enseignante décrit un groupe « très agité », issu d'une grande multiculturalité et de profils très variés (Ens., l. 10-11), dont la dynamique demande « beaucoup d'énergie » et se caractérise principalement par du bavardage, un manque d'attention et beaucoup de bruit (Ens., l. 14-17). Elle précise que cette agitation est présente à presque tous les moments de la journée, que ce soit le matin à l'arrivée en classe, au retour de la récréation ou en fin de journée, et que malgré plusieurs tentatives pour recentrer la classe, aucune routine ne fonctionne pour le moment (Ens., l. 34-42 et 59-71).

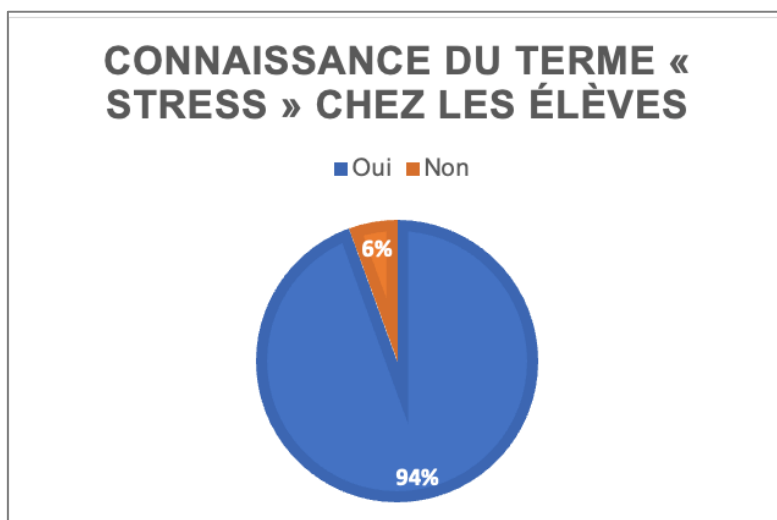


Figure 1 : Connaissance du terme "stress" chez les élèves

Lorsque nous observons ce premier graphique (**Figure 1**), la quasi-totalité des élèves affirme connaître le mot « stress ». Connaître un mot est une chose, mais ce qui nous intéresse davantage, c'est la signification qu'ils lui attribuent réellement. C'est précisément ce que la deuxième question cherchait à explorer, en les invitant à expliquer, avec leurs propres mots, ce qu'il signifiait pour eux.

Une analyse lexicale des réponses des élèves a permis de dégager les termes les plus fréquemment associés au stress, visualisés à l'aide d'un nuage de mots (**Figure 2**), où la taille de chaque mot reflète sa fréquence d'apparition dans leurs réponses.

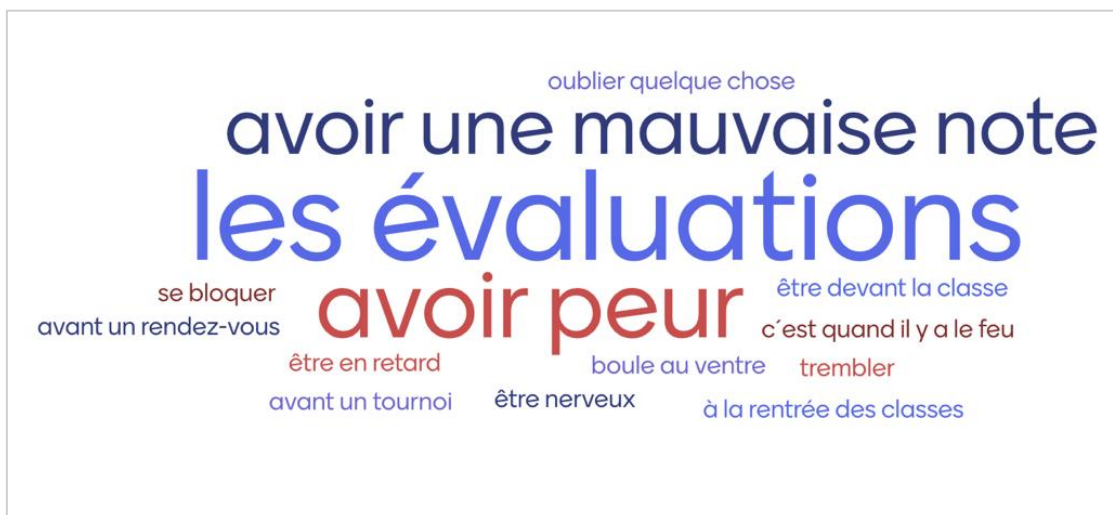


Figure 2 : Nuage de mots des termes utilisés par les élèves pour définir le stress

Cette familiarité apparente s'ancre principalement dans une logique de performance scolaire. Ce sont d'abord les évaluations qui occupent une place importante dans leurs définitions, souvent liées à la peur de se tromper ou d'obtenir une mauvaise note. Les entretiens vont dans le même sens, les deux élèves citant les évaluations et les exercices non compris comme principales sources de stress (E1, l. 22 ; E2, l. 21 et 41). Cette tendance fait écho aux travaux de Prokofieva et Hérold (2020), qui soulignent que la pression liée aux attentes académiques est un facteur majeur de stress. Certains l'ont également associé à un sentiment d'inquiétude ou de peur, et d'autres encore à des manifestations physiologiques, comme la boule au ventre ou des tremblements. Ces manifestations rejoignent les conceptions théoriques du stress, considérées comme un phénomène touchant à la fois le corps et les émotions. Romano (2016) le définit notamment comme une réaction physique et/ou émotionnelle face à un déséquilibre perçu entre les contraintes scolaires et les ressources de l'élève.

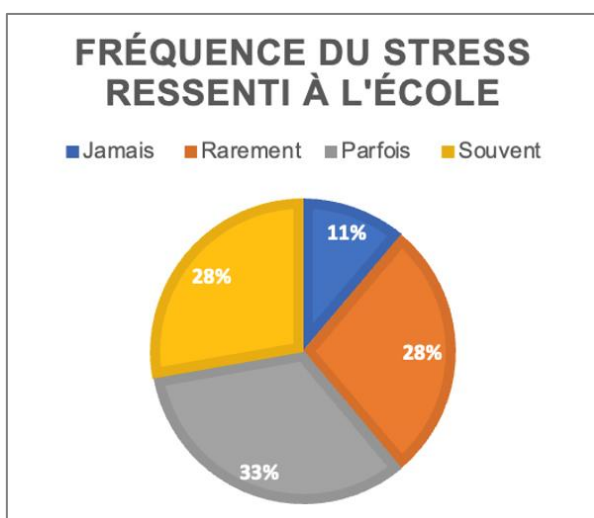


Figure 3 : Fréquence du stress ressenti à l'école

L'analyse des données révèle une réalité hétérogène au sein de la classe de 7^e année. Les résultats des questionnaires (**Figure 3**) montrent qu'une majorité d'élèves s'identifie à la problématique du stress. En effet, 33% d'entre eux affirment en ressentir « parfois », 28% « souvent » et 28% « rarement ». Seuls 11% déclarent ne jamais en ressentir. Si le stress est un concept connu, il est loin d'être une expérience universelle chez tous les élèves.

² Nuage de mots généré à l'aide de Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>) à partir des réponses des élèves au questionnaire initial.

Conformément au modèle de Lazarus et Folkman (1984), le stress est une transaction subjective entre l'individu et son environnement. Pour certains sujets, le manque de stress peut donc s'expliquer par la perception que les exigences scolaires sont compatibles avec leurs ressources personnelles. Un tel résultat peut être interprété comme un indice d'ajustement relativement favorable à la situation vécue, sans pour autant exclure un stress ponctuel qui, selon Romano (2016), peut également avoir une fonction adaptative lorsqu'il reste modéré.

La fréquence du stress (**Figure 3**) peut sembler indiquer que les élèves sont fortement confrontés à cette problématique. Cependant, son intensité apparaît nettement différente. La **Figure 5** mesure en effet le degré de stress attribué à l'école et invite à nuancer ce premier constat. 50% déclarent n'en ressentir « qu'un peu », ce qui peut être interprété comme un stress minimal, presque négligeable ; 22% déclarent « pas trop », soit un stress quasi absent ; 17% affirment « pas du tout » ; et seuls 11% déclarent en ressentir « beaucoup ». Ainsi, 89% des élèves décrivent un stress d'intensité faible voire nulle.

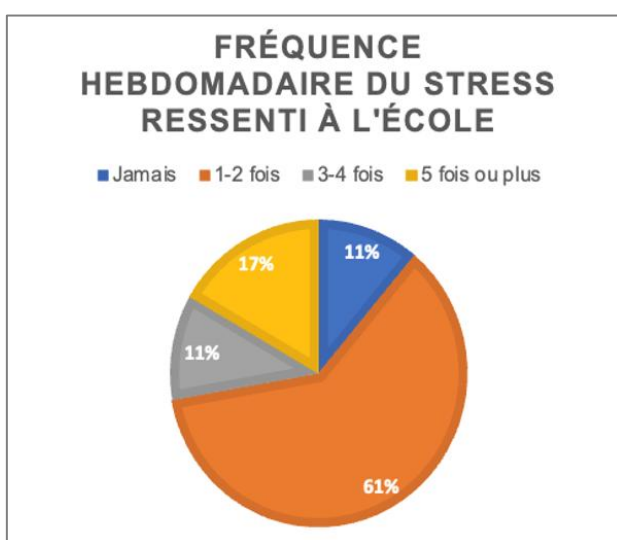


Figure 4 : Fréquence hebdomadaire du stress

Pour les élèves qui déclarent éprouver du stress, celui-ci n'est pas décrit comme un état récurrent. La tendance majoritaire est celle d'un ressenti ponctuel survenant une à deux fois par semaine (**Figure 4**). Les entretiens illustrent bien cette diversité. Les élèves ne décrivent pas un stress omniprésent, mais plutôt un stress ponctuel. Le terme « parfois » revient d'ailleurs dans les trois entretiens (E1, l. 27 ; E2, l. 30 ; E3, l. 71). Si l'élève 1 associe son stress de manière exclusive et occasionnelle aux évaluations (E1, l. 29-31), les deux autres élèves partagent avec nous des réalités plus complexes.

L'élève 2, par exemple, rapporte un ressenti présent « parfois » à l'école, tout en précisant qu'il traverse une période de stress « un peu intense », touchant à la fois le cadre scolaire et familial, sans pouvoir en expliquer la cause (E2, l. 34-37). L'élève 3, quant à elle, confie, dans un premier temps, se sentir stressée « un peu tout le temps », avant de nuancer sa réponse en précisant « parfois » (E3, l. 27). Ces deux témoignages montrent bien que le stress ne se vit pas de la même façon pour tous.

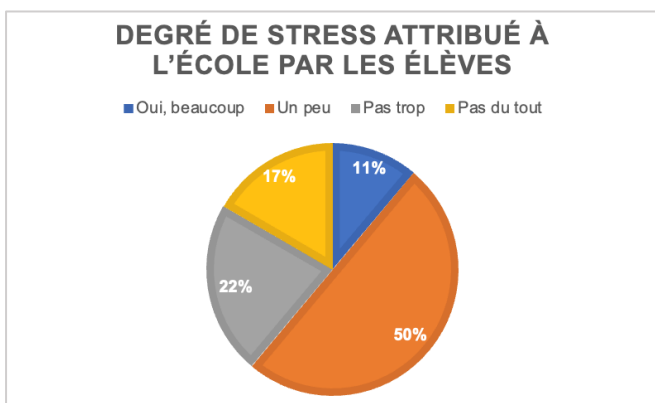


Figure 5 : Degré de stress attribué à l'école par les élèves

L'ensemble des données de la **Figure 5** est cohérent avec les observations de l'enseignante, qui souligne que le stress lié aux enjeux scolaires ne touche qu'une petite minorité d'environ trois élèves (Ens., l. 76-80). Elle apporte toutefois une nuance : pour certains, les termes « stress » ou « anxiété » sont parfois inconnus (Ens., l. 83-85). Il est donc possible que l'absence de stress chez certains répondants ne traduise pas une absence totale mais plutôt une difficulté à identifier ou à nommer leurs émotions.

L'enseignante nous explique d'ailleurs que plusieurs élèves « savent aussi bien cacher » leurs ressentis, ce qui peut rendre leurs besoins difficiles à percevoir de l'extérieur. Ces écarts confirment que les élèves n'ont pas le même niveau de vulnérabilité, celle-ci étant influencée par des prédispositions personnelles et environnementales comme le suggèrent Dumont et Plancherel (2001). Cette hétérogénéité peut également s'expliquer par la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979, cité par Favez, 2017, p. 35), qui rappelle que chaque individu, et dans notre cas chaque élève, évolue dans plusieurs environnements, tels que sa famille, son école ou son groupe d'amis, qui s'influencent mutuellement. Ainsi, le stress ressenti à l'école ne peut être que difficilement compris indépendamment de ce que vit l'élève en dehors de l'école, ce qui explique en partie pourquoi certains y sont plus sensibles que d'autres.

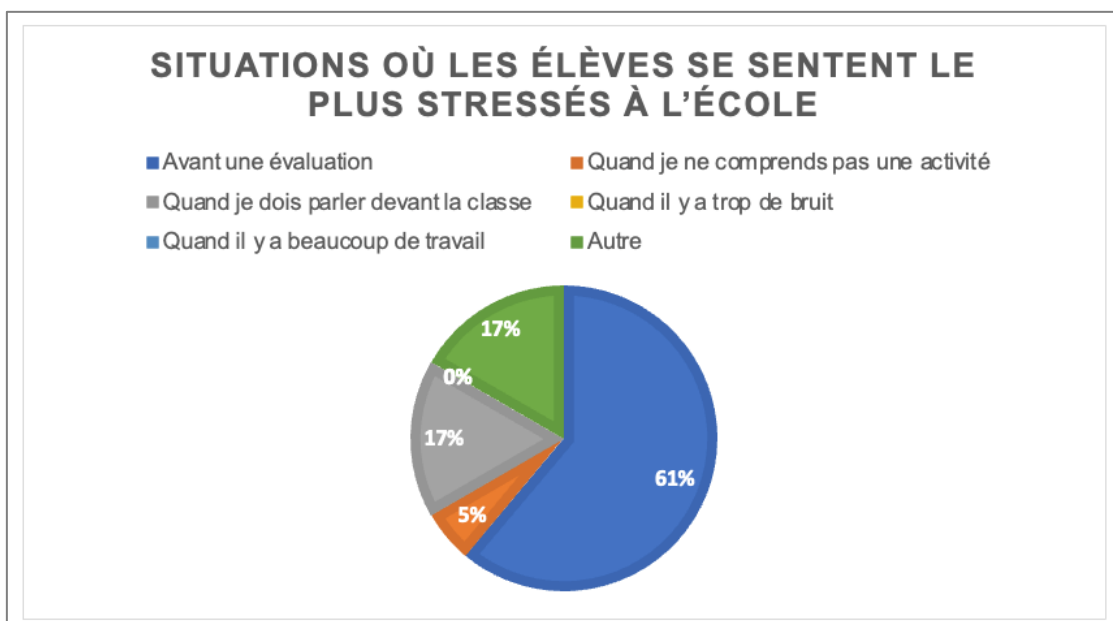


Figure 6 : Situation où les élèves se sentent le plus stressés à l'école.

Alors qu'une partie des élèves se focalise surtout sur les évaluations (**Figure 6**), qui renvoient à la peur de se tromper et à la pression liée à la performance scolaire, ce qui illustre la crainte de décevoir et la pression liée à la performance, mentionnées par Pro Juventute (2021), l'enseignante met davantage en avant « le regard des autres ». Elle relie plusieurs tensions du quotidien, comme les disputes ou l'agitation, à une forme de stress que les élèves ne nomment pas forcément comme telle, précisant que ces situations sont « toujours liées au regard des autres » (Ens., I. 99-101). Cette différence entre les points de vue laisse penser que les élèves répercutent plus facilement le stress sur les apprentissages que sur les relations sociales. Cette idée rejoint Romano (2016), qui distingue plusieurs sources de stress scolaire.

L'analyse croisée des données recueillies permet de répondre au 2^e objectif de cette recherche qui consiste à identifier comment les élèves expriment leur stress. Pour analyser les manifestations du stress, la **Figure 7**, à la page suivante, utilise un diagramme en barres. Les symptômes n'étant pas uniques chez une même personne, les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses. Le symptôme le plus fréquemment cité par les élèves est d'ordre cognitif. Sept d'entre eux rapportent avoir « du mal à réfléchir et se sentent bloqués ». C'est également ce qui ressort des entretiens, les élèves évoquant « j'ai l'impression que je n'arrive pas à apprendre » (E3, I. 86), et l'élève 2 précisant être stressé face à « parfois des exercices » qu'il ne comprend pas (E2, I. 41). Ce sentiment de blocage intellectuel fait écho aux apports théoriques de Solenna Martin (2024), qui souligne que le stress peut altérer la mémoire et entraîner une baisse des performances cognitives en milieu scolaire.

Sur le plan physique, les manifestations du stress sont très nombreuses. Si le questionnaire met en avant le « mal de ventre » et le « cœur qui bat vite », les entretiens nous permettent d'affiner ces ressentis. Les élèves décrivent des sensations internes comme des « guilis » (E2, l. 25), « le cœur qui bat plus vite » (E1, l. 40), une sensation de « boule au ventre » (E2, l. 14) ou encore « des papillons dans le ventre » (E3, l. 92), des tremblements (E2, l. 49-50) ou des difficultés respiratoires (E3, l. 31-32).



Figure 7 : Manifestation du stress

L'enseignante ajoute avoir observé chez certains élèves un « débit de parole très rapide » comme signe d'inconfort (Ens., l. 108-114). Ces différentes sources déclenchent, selon le stress, tel que défini par Seyle (1936, cité dans Chapelle, F., p. 9), une réponse physiologique totale mobilisant le système de défense de l'organisme face à ce qui est perçu comme une menace. De plus, ces différentes manifestations illustrent bien que le stress ne se traduit pas de la même façon chez tous les élèves, ce qui rejoint les propos de Romano (2016), selon lesquels les conséquences touchent les élèves sur plusieurs plans à la fois, rendant leur identification en classe d'autant plus complexe pour l'enseignant.

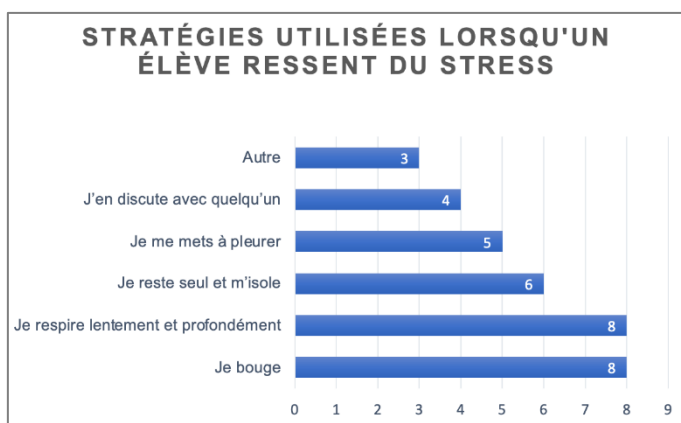


Figure 8 : Stratégies utilisées lorsqu'un élève ressent du stress

Les stratégies présentées sur la **Figure 8** nous offrent un premier aperçu des ressources qu'ils mobilisent avant la mise en place du rituel pour se calmer face à des situations qu'ils jugent stressantes. Les données indiquent que les élèves ne sont pas totalement démunis. Les réponses aux questionnaires font ressortir que les élèves privilégient majoritairement deux types d'action : le mouvement et la respiration profonde.

Les élèves ayant indiqué avoir une technique personnelle ont été invités à partager leurs réponses. La plupart ont mentionné le mouvement ou la respiration. Quelques nouvelles réponses sont toutefois apparues, comme faire un câlin à la maîtresse ou écouter de la musique.

Ces éléments de réponses peuvent en partie s'expliquer par le contexte de la classe, l'enseignante indiquant qu'une intervenante externe était déjà venue proposer trois périodes de relaxation à la classe (Ens., l. 188-192). Cette intervenante est une instructrice de pleine présence, mandatée par la direction pour animer des ateliers basés sur la méthode Eline Snel. Ces interventions portaient sur l'attention et la gestion des émotions, à travers des exercices de respiration et de méditation guidée. Les élèves avaient donc déjà été exposés à ce type de pratiques avant le début du rituel, même si l'enseignante précise que certains l'avaient bien vécu et d'autres non (Ens., l. 190-192), ce qui peut en partie expliquer leur familiarité avec les exercices proposés.³

³ Ces informations ont été obtenues a posteriori, à la suite d'une demande écrite adressée à l'enseignante après l'entretien initial.

L'efficacité perçue des stratégies utilisées par les élèves semble à la fois encourageante et contrastée. Selon les résultats de la **Figure 9**, une part importante de la classe attribue une valeur positive aux moyens qu'elle déploie spontanément. 50% des élèves estiment que leurs stratégies « aident beaucoup » et 33% jugent qu'elles les aident « un peu ». À première vue, ce résultat suggère que plusieurs élèves disposent déjà de ressources personnelles pour faire face au stress.

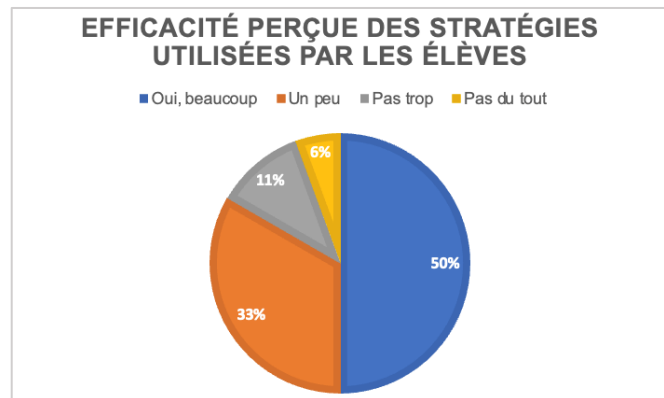


Figure 9 : Efficacité perçue des stratégies utilisées par les élèves

Ce qui rejoint Esparbés-Pistre, Bergonnier-Dupuy et Cazenave-Tapie (2015), pour qui le stress scolaire survient lorsque l'élève perçoit que les exigences de la situation dépassent ses compétences et ses ressources, mettant son bien-être en danger. Dès lors, disposer de ressources personnelles constitue un facteur protecteur, dans la mesure où cela peut aider l'élève à évaluer la situation qu'il qualifie de stressante comme plus gérable. Dumont et Plancherel (2001, p. 5) confirment cette idée en rappelant que la capacité à résister au stress varie selon la présence de tels facteurs de protection.

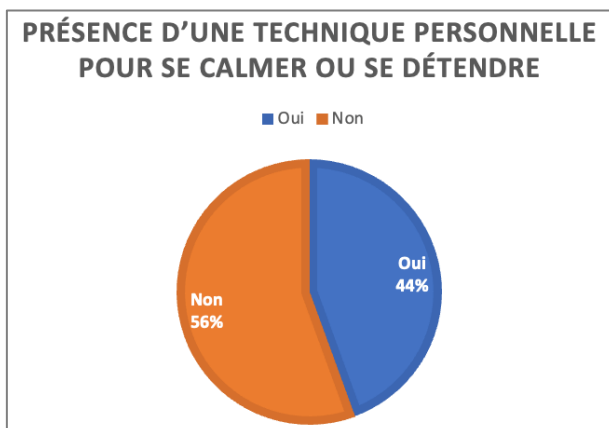


Figure 10 : Présence d'une technique personnelle pour se calmer ou se détendre

Cependant, une nuance apparaît à la lecture de la **Figure 10**, où 56 % des élèves déclarent n'avoir aucune « technique personnelle » pour se détendre. Ce paradoxe est central pour notre recherche. Comment des élèves peuvent-ils juger leurs moyens « très efficaces » tout en affirmant ne pas posséder de technique ?

Une dernière question ouverte invitait les élèves à réfléchir à ce qui pourrait, selon eux, les aider moins à ressentir le stress. Les réponses sont variées : respiration, mouvement, discussion avec un proche, activités de détente ou objets anti-stress. Certains ne savent pas encore quoi répondre, ce qui confirme que si les élèves perçoivent intuitivement le besoin de se détendre, ils ne disposent pas toujours d'outils clairement identifiés pour y parvenir.

Cela suggère que, comme indiqué à la **Figure 8**, les stratégies utilisées semblent davantage relever d'ajustements instinctifs et réactifs que de méthodes de régulation délibérées ou réfléchies. Ces réactions spontanées rappellent la réponse adaptative de « fuite ou combat » décrite par Cannon (1914, citée par Chapelle, F., 2018, p. 8), dans laquelle l'organisme cherche naturellement à mobiliser ses ressources pour retrouver un équilibre. L'enseignante explique même que le projet a permis aux élèves de mieux identifier leur ressenti et de le verbaliser. Selon ses dires, beaucoup d'élèves ressentent des tensions sans savoir qu'il s'agit de stress et n'ont pas les mots pour qualifier ces sensations (Ens., I. 403-404). Elle illustre d'ailleurs cette idée en expliquant que le rituel a permis aux élèves de « mettre des mots sur ce qu'ils ressentent » (Ens., I. 404).

L'introduction du rituel ne vise pas seulement à offrir un moment de détente. Comme le rappelle Romano (2016), apprendre à gérer son stress est possible. Ce dispositif souhaite précisément y contribuer en visant à faire évoluer un élan intuitif en une véritable compétence de gestion émotionnelle, offrant ainsi aux élèves des moyens concrets et contrôlés pour apaiser leurs tensions de manière autonome. Sur le plan de la gestion de classe, cet apport est également significatif. Sébire et Pierotti (2013, cités dans Necker et Boizumault, 2020) montrent que ces pratiques corporelles favorisent, à l'échelle du groupe-classe, la disponibilité, le calme et un climat de confiance propice aux apprentissages. Le rituel ne constitue donc pas seulement un outil de bien-être individuel, qui s'inscrit dans l'axe FG 22 du PER, visant à amener les élèves à mobiliser des ressources pour agir en faveur de leur bien-être, mais aussi un levier collectif intervenant sur la dynamique du groupe et les conditions dans lesquelles chaque élève peut apprendre.

3.2. Vécu et réception du rituel de relaxation

La première partie de l'analyse a mis en évidence une réalité contrastée au sein de la classe. Si une majorité d'élèves s'identifie à la problématique du stress, celui-ci reste d'une intensité modérée. En effet, 89% des élèves déclarent un stress faible, voire nul, lié à l'école. Il se manifeste, par ailleurs, de manière hétérogène selon les élèves, certains étant plus sensibles que d'autres. Enfin, si les élèves disposent de quelques ressources spontanées pour y faire face, celles-ci relèvent davantage de réactions instinctives que de véritables stratégies de régulation. C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit le rituel de relaxation, dont il s'agit maintenant d'analyser la réception et le vécu, tant du côté des élèves que de l'enseignante.

L'introduction du rituel de relaxation dans cette classe visait à offrir aux élèves un espace de régulation quotidien. L'analyse du questionnaire final et des entretiens montre que le dispositif a été globalement bien accueilli, tant par les élèves que par l'enseignante, bien que son appréciation ait varié selon les exercices et le profil des participants.

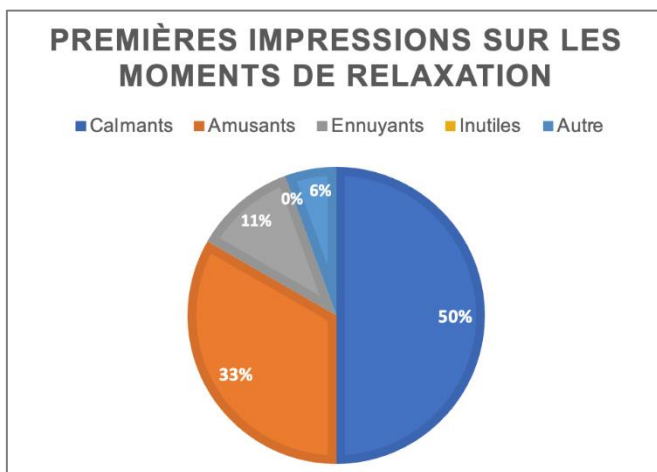


Figure 11 : Premières impressions sur les moments de relaxation

La réception du dispositif semble globalement appréciée par la classe et l'enseignante. Cette dernière nous explique que les documents « clés en main » et le format de 5 à 7 minutes ont grandement facilité l'organisation malgré un emploi du temps chargé (Ens., l. 150-163). Du côté des élèves, la moitié de la classe qualifie les moments de relaxation de « calmants », et plusieurs les jugent « amusants » (**Figure 11**).

Les entretiens viennent renforcer ce constat en évoquant des sentiments de « bien » ou de « joie » (E2, l. 90 et 96). L'élève 1, quant à lui, décrit plutôt « du calme » (E1, l. 78). L'élève 2 ajoute que le rituel lui a « apporté un peu de soleil » (E2, l. 94). Ils s'accordent même pour qualifier le dispositif de bonne idée pour la classe (E1, l. 207 ; E2, l. 149 ; E3, l. 295). Ce ressenti est cohérent avec le cadre théorique de Monié (2018), qui présente la relaxation comme un moyen de réduire les tensions, de calmer l'esprit et de favoriser un état de bien-être.

Dans le cadre de ce dispositif, le choix du moment pour réaliser le rituel avait été laissé à l'enseignante, en fonction de l'organisation propre à sa classe. L'instauration du rituel n'a toutefois pas suivi un déroulement linéaire. L'enseignante explique avoir initialement testé le dispositif de façon aléatoire durant la journée, avant de réaliser que cette approche manquait d'efficacité. Elle a alors ajusté sa pratique en privilégiant les moments de transition, comme le retour de récréation, pour favoriser le recentrage du groupe (Ens., l. 168-169).

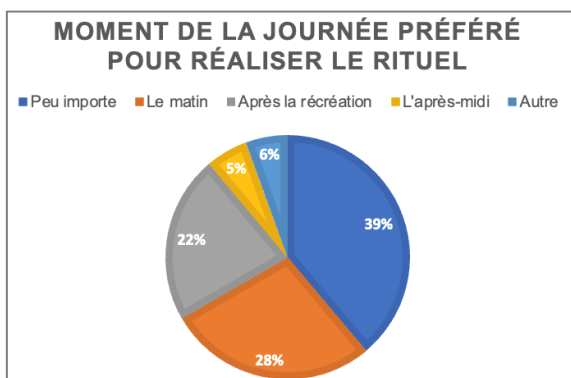


Figure 12 : Moment de la journée préféré pour réaliser le rituel

La **Figure 12** confirme que le retour de récréation est perçu par une partie de la classe comme un moment opportun pour réaliser le rituel, même si 39% des élèves déclarent que le moment leur importe peu. Nous nous rendons compte, malheureusement a posteriori, que la question aurait dû être formulée différemment. Le matin et l'après-midi étant des moments trop largement définis et incluant la récréation, cela explique possiblement le fait que le moment leur importe peu.

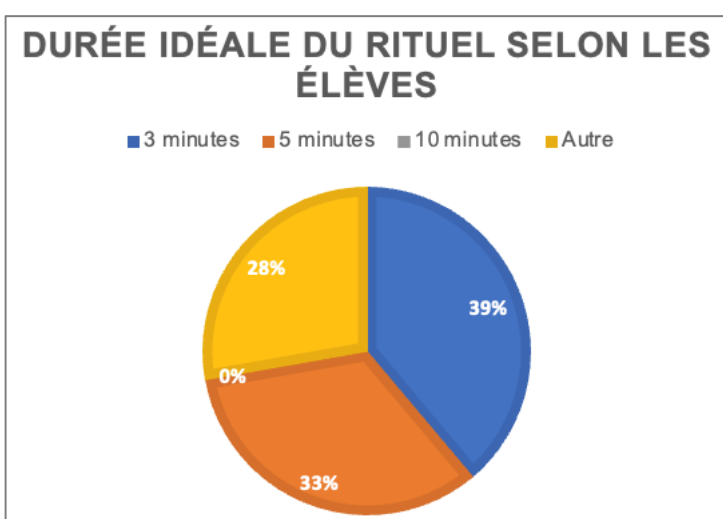


Figure 13 : Durée idéale du rituel selon les élèves

Concernant la durée du dispositif, l'enseignante souligne que le format de 5 à 10 minutes était parfaitement adapté aux contraintes de planification (Ens., l. 160-166). Du côté des élèves, la **Figure 13** raconte une histoire légèrement différente. Une majorité d'entre eux se prononce en faveur de moments plus courts. 39% considèrent 3 minutes comme suffisantes, 33% préfèrent 5 minutes, et certains élèves ayant répondu « autre » ont même évoqué des durées de 1 à 2 minutes seulement.

Ces résultats suggèrent que si le format de 5 à 10 minutes convient à l'organisation de l'enseignante, il dépasse ce que les élèves estiment optimal pour eux. Ce décalage invite à s'interroger sur la durée la mieux adaptée aux besoins de chacun.

Les entretiens révèlent une différence entre la perception des élèves et celle de l'enseignante concernant les exercices favorisés. Il convient toutefois de préciser que cette question n'a été posée que lors des entretiens individuels et non dans le questionnaire distribué à l'ensemble de la classe. Les éléments qui suivent reflètent donc uniquement le point de vue des trois élèves interrogés et ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble du groupe.

Dans leurs réponses, les élèves privilégient principalement des activités telles que le papillon, l'accordéon ou l'arbre, associant la respiration à une dimension imagée du mouvement, ce qui semble les rendre plus accessibles et engageants. Le papillon et l'arbre sont cités comme exercices préférés, l'un des élèves précisant avoir eu l'impression de devenir réellement ces éléments pendant l'exercice (E2, l. 102-103 et 157). Les deux autres mentionnent l'accordéon

(E3, l. 217) et le huit (E1, l. 140) comme exercices favoris. Cette préférence peut s'expliquer par le fait que ces exercices ouvrent un espace imaginaire et de liberté, favorisant une détente mentale propice à l'attention (Marquié-Dubié et Baixas, 2016, cités dans Cretin, 2019). Ces moments semblent appréciés notamment parce qu'ils permettent de sortir un instant du cadre habituel de la classe. Une élève rappelle d'ailleurs qu'ils sont « toujours dans la chaise en train d'écrire » (E3, l. 304), ce qui illustre bien en quoi ces moments représentent une rupture bienvenue avec la routine scolaire.

L'enseignante porte un regard plus nuancé sur les exercices de respiration, notant qu'ils ont parfois suscité du « rejet » au sein de la classe (Ens., l. 322-323). Elle lie cette résistance au caractère jugé trop « vague » des exercices pour certains élèves, notamment ceux très exposés aux écrans, qui ont de la peine à s'ancrer dans le moment présent (Ens., l. 197-199 et 321-322). Elle semble davantage valoriser les exercices les plus concrets.

Cette différence de perception est intéressante, car elle suggère que les élèves et l'enseignante ne retiennent pas exactement les mêmes critères pour juger un exercice pertinent. Les élèves paraissent davantage sensibles à ce qu'ils ressentent pendant l'exercice, tandis que l'enseignante évalue également ce qui fonctionne collectivement au sein de la dynamique de classe, valorisant davantage les exercices les plus concrets. Elle ajoute d'ailleurs que le dessin du « 8 » au stylo suscite un silence total et une adhésion immédiate dans la classe (Ens., l. 317-320).

Cela fait écho aux propos de Sébire et Pierotti, (2013) qui montrent que ces pratiques corporelles peuvent, à l'échelle du groupe-classe, favoriser la disponibilité, obtenir le calme et l'écoute, faire baisser le niveau sonore et créer un climat de confiance. De ce point de vue, on comprend que l'enseignante valorise particulièrement les exercices concrets qui suscitent une adhésion immédiate et un apaisement collectif. À l'inverse, l'exercice de contraction musculaire a été plus difficilement accueilli, décrit comme « gênant » ou physiquement désagréable (E1, l. 109 et 123 ; E3, l. 134).

3.3. Effets perçus du rituel

Cette partie s'intéresse aux effets attribués au rituel. Si les premières impressions sont plutôt positives, le qualifiant de calmant ou d'amusant, cette section vise à comprendre ce que les élèves et l'enseignante ont réellement ressenti ou observé après sa mise en place.

Les effets les plus visibles, mentionnés de manière unanime, concernent la transition vers un état de calme favorisant le retour aux apprentissages. Comme mentionné plus haut, la moitié de la classe juge ce moment calmant (**Figure 11**). L'enseignante confirme un effet immédiat sur l'ambiance sonore, précisant que le rituel apaise le groupe « le temps d'un instant », lui permettant de reprendre le travail avec une voix douce pendant environ dix minutes avant que l'agitation naturelle ne reprenne (Ens., l. 217-220). Ce constat semble particulièrement intéressant au regard de l'entrée dans les apprentissages. En effet, Sébire et Pierotti (2013) soulignent que les pratiques corporelles de bien-être favorisent la concentration et la disponibilité, des postures essentielles à l'apprentissage. Elles indiquent également qu'un moment de relaxation introduit avant ou après une leçon peut soutenir la fixation de ses connaissances. Dans cette perspective, l'inscription d'un tel rituel juste avant une activité paraît pertinente, puisqu'il peut aider les élèves à se rendre plus disponibles et engagés dans la tâche.

L'élève 3 nous rapporte se sentir « plus fixée » sur ses tâches (E3, l. 280-281). Elle note un changement de comportement : alors qu'elle jouait auparavant avec sa trousse, elle parvient, après le rituel, à « écouter la maîtresse mieux » (E3, l. 190-191) et se sent « plus impliquée » dans son travail (E3, l. 243). Ce témoignage rejoint les observations de Bastien (2022), pour qui la relaxation ne constitue pas une perte de temps ; bien au contraire, les élèves qui en bénéficient se montrent ensuite plus disponibles pour apprendre. Il convient toutefois de rester vigilant sur ce point. Dans la pratique, cet état de calme reste relativement court, et la question du coût d'opportunité, soit le temps consacré au rituel au détriment d'autres activités, demeure ouverte. Consacrer chaque jour 5 à 10 minutes de rituel pour obtenir une vingtaine de minutes de calme est encourageant, mais cela soulève une nouvelle question. Est-ce vraiment rentable sur la durée ? C'est une piste qui mériterait d'être explorée sur une période plus longue.

Le rituel semble particulièrement utile en période de tension, notamment avant les évaluations. L'enseignante explique avoir observé un meilleur recentrage des élèves juste avant, en particulier chez ceux qui sont plus sensibles au stress (Ens., l. 229-234). Ce point rejoint aussi les propos d'un élève qui dit avoir abordé une évaluation « vraiment facile » et sans stress après avoir fait l'exercice (E1, l. 165-167). La maîtrise de la respiration est explicitement citée par les élèves, ce qui leur permet de mieux « contrôler » leur corps (E1, l. 147-148). Ce résultat peut être mis en lien avec les travaux de Leibovitz (2019, p. 129), pour qui la maîtrise de la respiration permet non seulement une détente musculaire, mais aide également à « chasser les pensées parasites », favorisant ainsi un meilleur contrôle des émotions négatives lors de moments de pression.



Figure 14 : Apports perçus des exercices de relaxation

Même si plusieurs éléments de réponses vont dans le sens positif du rituel, les résultats du questionnaire final ne permettent pas de parler d'un effet uniforme chez tous les élèves. Concernant les apports perçus des exercices (**Figure 14**), les avis sont partagés. Si certains y voient un bénéfice, une part importante d'entre eux dit ne pas voir de différence notable (44%).

Les entretiens reflètent cette même diversité. Si l'élève 1 et l'élève 2 reconnaissent tous deux un effet calmant « je stresse un peu moins » (l. 49), « mon corps se calme et je ressens moins le stress » (l. 146-147), l'élève 3 indique que le rituel ne l'a « pas trop » aidée (l. 104), tout en ajoutant à la fin qu'il lui a été « utile pour rester plus fixée » sur son travail (l. 280-281).

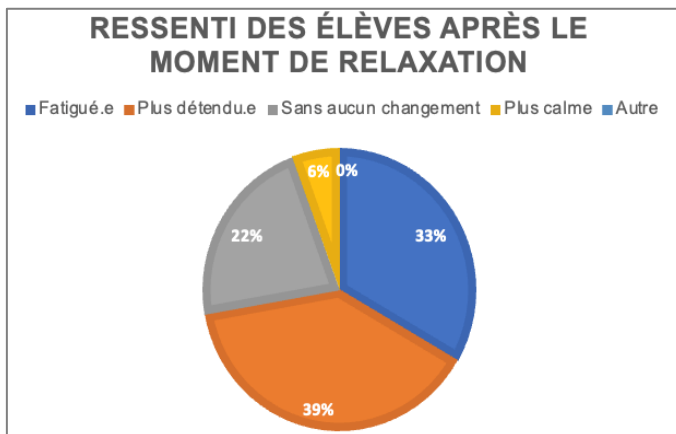


Figure 15 : Ressenti des élèves après le moment de relaxation

Ce résultat, mis en relation avec le ressenti après la pratique (**Figure 15**), laisse penser que le rituel a un effet apaisant. Les trois élèves interrogés le confirment. L'élève 1 se sent « calme » (l. 155), l'élève 2 « un peu plus calme » (l. 124) et l'élève 3 évoque même « la sérénité et le calme » (l. 229). En effet, même si plusieurs élèves se sentent plus détendus ou plus calmes, d'autres éprouvent de la fatigue, voire aucun changement, ce qui illustre une réception variable d'un élève à l'autre.

Cette variabilité peut être mise en relation avec le caractère subjectif de l'appropriation de la relaxation, puisque dans son ouvrage *À l'écoute de la subjectivité*, Baste (2016) insiste sur la place singulière du rapport au corps, aux sensations et aux affects dans les méthodes de relaxation.

Le constat se retrouve dans l'évolution perçue du stress à la Figure 16. Si une partie de la classe se dit moins stressée, une autre ne constate aucun changement réel dans son état de stress global. L'enseignante reconnaît qu'il est difficile de mesurer un effet sur le stress, trois semaines lui semblant insuffisantes pour observer un changement (Ens., l. 362-366).

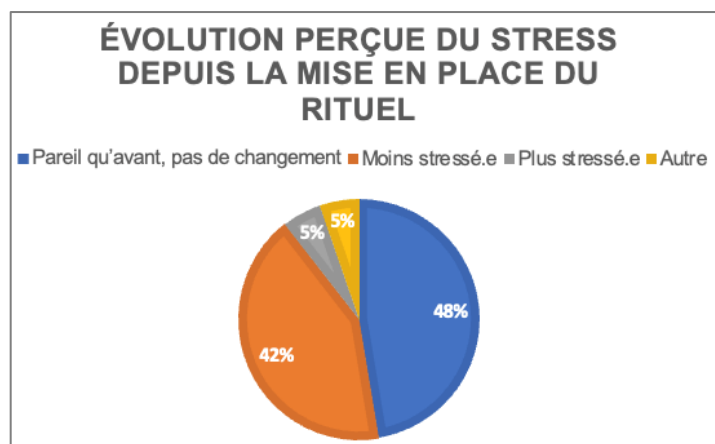


Figure 16 : Évolution perçue du stress depuis la mise en place du rituel

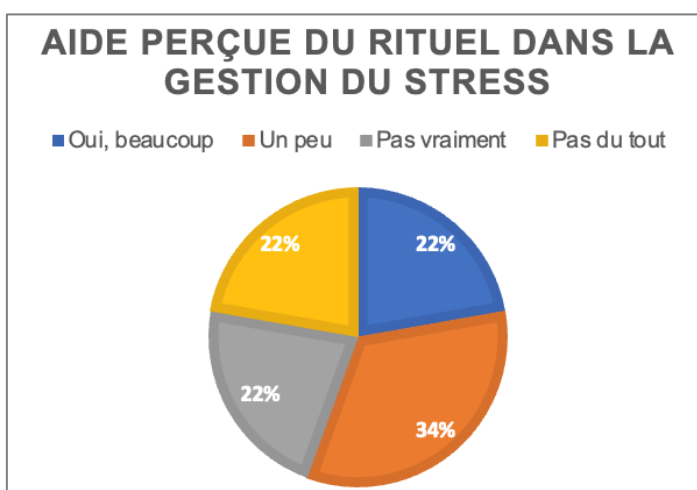


Figure 17 : Aide perçue du rituel dans la gestion du stress

L'aide perçue dans la gestion du stress reste également variable (**Figure 17**). L'enseignante précise d'ailleurs que les effets observés fonctionnent « le temps d'un instant et pas sur le long terme » (Ens., l. 219-220). Comme le suggèrent Leibovitz (2019) et Bastien (2022), la relaxation agit prioritairement comme un temps de détente dont les effets se perçoivent souvent davantage dans l'instant que dans la durée.

Nous retenons que les effets perçus du rituel dépassent le cadre individuel pour toucher la dynamique de la classe. Si le rituel n'a pas véritablement modifié le stress perçu pour tous les élèves, l'enseignante et les élèves s'accordent à le décrire comme un régulateur de l'agitation collective. L'élève 1 observe une classe « plus calme et plus silencieuse » (E1, l. 215), l'élève 2 souligne un bénéfice relationnel, partageant qu'il n'y a « plus d'embrouilles » après les exercices (E2, l. 153-154), et l'élève 3 décrit ce moment comme « incroyable », y voyant un véritable temps de calme dans une classe où le bruit est très présent au quotidien (E3, l. 164). Ce temps a également été profitable à l'enseignante elle-même, lui offrant un moment de « lâcher prise » appréciable au milieu de la dynamique agitée de la classe (Ens., l. 354-357).

Si le rituel semble remplir une fonction utile de retour au calme et de recentrage, son influence sur le stress des élèves reste plus nuancée. Les effets perçus varient selon les élèves et semblent dépendre à la fois des situations rencontrées et de la sensibilité de chacun.

3.4. Limites du dispositif et réutilisation des exercices

Bien que les bénéfices perçus du rituel sur le climat de classe et l'apaisement ponctuel soient plus significatifs que ceux sur le stress lui-même, l'analyse des données met en évidence des limites. Toutefois, pour répondre pleinement à notre question de recherche, il est nécessaire d'interroger les limites rencontrées lors de l'expérimentation, tant dans la mise en place collective que dans l'appropriation individuelle des outils par les élèves.

L'enseignante souligne d'abord des contraintes organisationnelles. Le partage de la classe et les horaires variables ont parfois empêché la tenue d'une routine à heure fixe, pourtant essentielle au processus de ritualisation (Ens., l. 172-177). Elle notait également que les élèves très exposés aux écrans peinent davantage à s'investir dans cet état de présence (l. 196-199). Comme mentionné précédemment, la contraction musculaire a généré une gêne, tant physique qu'au sein de classe, certains élèves ayant ri lors de l'exercice (E1, l. 114 et 131 ; E3, l. 197), ce qui rejoint les observations de Leibovitz (2019) et Bastien (2022) sur la dimension subjective de la relaxation, qui doit avant tout être vécue comme un temps de détente pour être efficace. Ainsi, la gêne exprimée souligne que tous les exercices ne sont pas réalisés avec la même aisance, l'aspect trop physiologique de la contraction pouvant limiter l'engagement de l'élève, d'autant plus que certaines parties du corps peuvent s'avérer plus gênantes que d'autres à mobiliser en groupe.

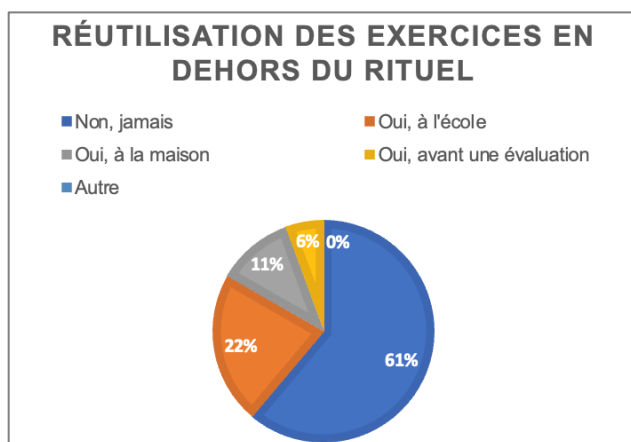


Figure 18 : Réutilisation des exercices en dehors du rituel

L'appropriation personnelle des exercices constitue l'un des défis de ce dispositif. Nous constatons qu'une majorité d'élèves n'a pas mobilisé ces exercices spontanément en dehors des temps prévus en classe, que ce soit à l'école ou à la maison (**Figure 18**). Ce qui rejoint les témoignages issus des entretiens, dans lesquels les élèves expliquent que la réutilisation de ces exercices était plus difficile en autonomie.

Parmi les trois élèves interrogés, un seul partage avec nous une réutilisation autonome d'un exercice en dehors du cadre scolaire. Il explique avoir lui-même repris une technique de respiration pour gérer son stress avant un tournoi de jeu vidéo (E1, l. 180-188). Pour les deux autres, l'absence de supports en était la cause. L'un dit ne pas savoir quel exercice choisir et exprime le besoin d'une « feuille pour les rituels » pour pallier ses oublis (E2, l. 131-136). Ce qui est partagé par sa camarade, qui se dit avoir une « mémoire de poisson rouge » et explique ne pas avoir refait les exercices par oubli. (E3, l. 257-259).

Même si la pratique autonome reste fragile, certains propos laissent penser que le rituel pourrait également être utile dans d'autres situations du quotidien. L'élève 3 explique, par exemple, qu'elle aurait pu l'utiliser après avoir mal parlé à ses amis pour se calmer (l. 263-264). Si trois quarts des élèves se disent ouverts à l'idée de poursuivre le rituel (**Figure 19**).



Figure 19 : Intention des élèves de poursuivre les exercices de relaxation

L'intérêt manifesté pour poursuivre le rituel en classe est bien présent, ceci malgré une réutilisation autonome encore fragile. Cela peut s'expliquer par ce que souligne l'enseignante, à savoir que trois semaines constituent un délai trop court (Ens., l. 362-366). L'oubli des consignes ou la difficulté à choisir un exercice confirment que les élèves ne se sont pas encore pleinement appropriés ces pratiques. Comme le montre l'expérience de Bastien (2022), c'est avec le temps et la répétition que ces exercices finissent par s'intégrer naturellement, certains devenant même des autogestes que les élèves mobilisent spontanément. Ce constat fait écho aux travaux de Raffin (2025), selon lesquels il faut en moyenne entre 59 et 66 jours pour qu'un nouveau comportement se stabilise, et non 21 jours comme un mythe répandu le laisse croire. Trois semaines apparaissent donc comme un point de départ encourageant, mais insuffisantes pour permettre une réutilisation véritablement autonome en dehors du cadre collectif de la classe.

Conclusion

Au terme de ce travail de Bachelor, il est temps de prendre du recul sur ce que cette recherche a révélé. La question qui l'a guidée était la suivante : En quoi un rituel quotidien de relaxation influence-t-il le taux de stress perçu par les élèves du cycle 2 ? C'est en nous appuyant sur les données recueillies et les observations menées tout au long de cette expérimentation que nous allons tenter d'y apporter une réponse.

Lorsque ce projet a pris forme, nous portions des représentations assez arrêtées de ce que nous allions trouver. Nous nous doutions bien que tous les élèves ne seraient pas stressés de la même façon, mais nous nous attendions tout de même à observer une classe davantage marquée par le stress scolaire. Nous pensions également que certains élèves pourraient percevoir le stress de manière positive, comme un moteur. Or, cet aspect n'est jamais apparu dans les données, aucun élève n'a partagé l'idée que le stress pouvait aussi être bénéfique. La réalité du terrain a ainsi modifié bon nombre de nos représentations initiales. Toutefois, c'est souvent lorsque les résultats nous surprennent que la réflexion commence vraiment.

Pour rappel, ce travail poursuivait six objectifs : explorer la perception du stress des élèves, comprendre comment ils l'expriment et y font face, instaurer un rituel quotidien de relaxation en classe, observer son effet sur la perception du stress, identifier les exercices les plus efficaces et recueillir le ressenti des élèves après plusieurs semaines de pratique.

Si nous dressons le bilan de nos objectifs, nous pouvons dire qu'ils sont tous atteints, dans la mesure où chacun d'eux a pu trouver une réponse à partir des données recueillies.

Grâce à notre premier questionnaire, nous savons désormais ce que les élèves associent au mot stress et ce qui le déclenche dans le cadre de l'école, à savoir principalement les évaluations. Nous avons également pu observer les stratégies auxquelles ils recourent spontanément pour faire face au stress, même si celles-ci semblent davantage instinctives plutôt que contrôlées. L'instauration du rituel a abouti, grâce à l'implication de l'enseignante, qui a su lui trouver une place dans la routine de la classe (objectifs 1-3).

En ce qui concerne l'objectif quatre, qui constitue le cœur de notre travail, à savoir l'effet du rituel sur la perception du stress, ce que nous retenons est qu'un effet sur le calme collectif a bien été observé, mais que l'impact sur le stress individuel demeure modeste et variable d'un élève à l'autre. Cela semble cohérent, le stress étant par nature subjectif et variable d'un individu à l'autre. Quant aux exercices les plus efficaces, les avis diffèrent entre les élèves et l'enseignante, les élèves privilégiant les exercices imagés et le dessin du « 8 » pour ce qu'ils leur font ressentir, l'enseignante valorisant, quant à elle, davantage ce qui fonctionne collectivement au sein du groupe-classe (objectif 5).

Enfin, si le ressenti des élèves a bien pu être recueilli à travers les questionnaires et les entretiens, la réutilisation autonome des exercices hors du cadre collectif reste encore fragile (objectif 6).

Concernant les résultats, nous nous sommes interrogés en nous demandant si un rituel de quelques minutes par jour pouvait réellement changer quelque chose dans le rapport au stress des élèves. Le rituel ne s'est pas imposé comme un outil de réduction mesurable du stress individuel, mais il a fonctionné comme un régulateur de l'agitation collective, transformant un brouhaha permanent en un moment de calme partagé, offrant à chaque élève et à l'enseignante une parenthèse de repos et de recentrage dans une journée souvent chargée de bruit et d'agitation. Cet effet inattendu nous a amené à voir ce dispositif autrement. Un rituel de relaxation en classe n'est pas uniquement un outil de bien-être individuel, c'est aussi un

moyen d'agir sur la dynamique du groupe et sur les conditions dans lesquelles chaque élève peut apprendre.

Pour une partie des élèves, les exigences scolaires sont perçues comme tout à fait compatibles avec leurs ressources personnelles, même si la fréquence à laquelle ils le ressentent varie d'un élève à l'autre. Ce constat nous a surpris, car nous nous attendions à ce que le stress occupe une place plus importante dans leur quotidien. Nous pensons toutefois que l'absence de stress chez certains élèves est une donnée positive en soi, qui témoigne d'un rapport serein aux exigences scolaires. Cela nous a néanmoins rappelé que le stress ne se mesure pas de l'extérieur et qu'un groupe qui semble serein peut traverser des tensions imperceptibles, et inversement.

Un autre apport auquel nous ne nous attendions pas concerne la manière dont le rituel a permis à certains élèves de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, comme l'enseignante l'a relevé lors de l'entretien. Certains ne connaissaient même pas le mot « stress » avant le rituel, et le simple fait d'en parler représentait déjà quelque chose d'important. Le questionnaire a lui-même joué un rôle en engageant une conversation sur ce que ressentent les élèves dans leur corps, des mains qui chauffent, une boule au ventre, des sensations qu'ils n'auraient pas su nommer autrement. Le rituel a également ouvert des discussions que certains élèves n'auraient jamais eues à la maison. En instaurant un espace régulier de retour sur soi, le rituel a permis à certains élèves de commencer à nommer des sensations physiques qu'ils ressentent sans vraiment savoir ce qu'elles signifiaient. C'est précisément l'une des visées du PER, qui encourage le développement de la connaissance de soi, et le rituel y a contribué.

Toutefois, cette recherche comporte plusieurs limites qu'il est important de nommer. La première est temporelle. Trois semaines ne suffisent pas pour ancrer une habitude de régulation émotionnelle. L'oubli des exercices hors du cadre de la classe, la difficulté à choisir seul une technique, le besoin exprimé d'un support visuel, autant d'indices que le transfert vers une pratique autonome nécessite un accompagnement bien plus long.

La deuxième limite est contextuelle. Cette recherche a été conduite auprès d'une seule classe de dix-huit élèves, dont trois ont pu être rencontrés lors d'entretiens individuels. Ce nombre restreint ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des classes du cycle 2. Leur portée reste donc limitée au contexte dans lequel ils ont été recueillis.

Enfin, mesurer quelque chose d'aussi subjectif que le stress perçu est complexe. Les questionnaires, les entretiens et les observations de l'enseignante donnent chacun une image différente, parfois contradictoire. Il reste une part d'incertitude propre à toute recherche qualitative portant sur le vécu émotionnel, ce qui caractérise d'ailleurs la recherche à visée compréhensive, qui ne cherche pas à établir des lois, mais à comprendre le sens que les personnes donnent à leur expérience.

Ces constats permettent d'apporter une réponse nuancée à la question de recherche. Le rituel ne supprime pas le stress, mais selon les profils, il a contribué soit à l'apaiser, soit à instaurer un climat de classe plus serein pour l'ensemble du groupe. Ces effets restent propres à cette classe de 7^e année. Des recherches menées sur une durée plus longue, auprès de plusieurs classes aux profils variés, avec un suivi après l'expérimentation, seraient nécessaires pour déterminer si ces bénéfices peuvent s'ancrer durablement.

Ce travail nous a appris à observer autrement. Avant de mener cette recherche, nous pensions avoir une idée assez claire de ce que vivent les élèves face au stress. Les données récoltées nous ont montré à quel point nos représentations d'enseignants peuvent être éloignées de ce que ressentent réellement les élèves. Désormais, nous chercherons à ne pas nous fier uniquement à ce qui est visible, mais à comprendre ce qui se passe derrière les comportements.

Nous avons également compris que la gestion du bien-être en classe ne peut pas se limiter à des interventions ponctuelles. Elle suppose une attention constante à ce que vivent les élèves, qui n'arrivent pas toujours à exprimer ce qu'ils ressentent. De plus, l'appropriation des élèves face aux pratiques de bien-être est avant tout individuelle. Certains entrent facilement dans un exercice imaginaire et corporel, d'autres résistent ou éprouvent de la gêne. Cette diversité n'est pas un obstacle. Au contraire, c'est une opportunité de différencier, y compris dans les pratiques de régulation émotionnelle.

À l'issue de ce travail, nous restons convaincus que ce type de dispositif a toute sa place dans une classe. Nous envisageons d'ailleurs, dans notre future pratique, de laisser une place régulière à ces moments, en prenant le temps de répéter les exercices jusqu'à ce qu'ils soient bien assimilés avant d'en introduire de nouveaux. Cette approche permettrait de construire progressivement une banque d'exercices que les élèves connaîtraient et maîtriseraient, jusqu'à pouvoir leur proposer un moment ritualisé au cours duquel chacun choisirait librement celui qui lui conviendrait le mieux, favorisant ainsi leur autonomie et leur engagement.

Ce travail ouvre plusieurs pistes pour de futures recherches. La première concerne la durée, trois semaines s'étant révélées insuffisantes pour que le rituel s'ancre vraiment dans les habitudes des élèves. Une expérimentation plus longue permettrait d'observer si ces exercices deviennent, avec le temps, réellement des outils que les élèves utilisent volontairement en dehors de la classe. Une autre piste intéressante pour mesurer plus précisément l'effet d'un rituel de relaxation sur le stress serait de comparer des classes qui le pratiquent à d'autres qui ne le font pas, afin de déterminer si les bénéfices observés sont véritablement attribuables au dispositif ou à d'autres facteurs.

En définitive, si trois semaines ne suffisent pas à transformer durablement le rapport au stress de chaque élève, elles ont prouvé qu'un rituel peut changer quelque chose dans le quotidien d'une classe, pour les élèves comme pour l'enseignante. Ce mémoire nous invite à devenir des enseignants attentifs à ce que chaque élève vit et ressent. Car prendre soin du bien-être des élèves, c'est aussi prendre soin de leurs apprentissages.

Références bibliographiques

- Abrial, S., et Louvel, S. (2011). Chapitre 4. Analyser les entretiens. Dans P. Bréchon (Éd.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 65-81). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.abria.2011.01.0065>
- Andry, T., Kieffer, S., et Lambotte, F. (2022). Chapitre 1. Les fondements de la visualisation d'information. Dans *Les fondamentaux de la visualisation de données* (pp. 13-34). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/les-fondamentaux-de-la-visualisation-de-donnees--9782807341579-page-13?lang=fr>
- Bargiacchi, A., et Hubert, A. (2021). *Déjouer le stress à l'école : Comment dépasser le stress scolaire et retrouver l'envie d'apprendre ?* Nathan.
- Baste, N. (2016). 29. À l'écoute de la subjectivité. Dans *Méthodes de relaxation : En 37 notions. Aspects méthodologiques, principales indications, exemples cliniques* (pp. 248-262). Dunod. <https://shs.cairn.info/methodes-de-relaxation--9782100745883-page-248?lang=fr>
- Bastien, L. (2022). Apprendre en se relaxant. *Cahiers pédagogiques*, 575(2), 46-46. <https://doi.org/10.3917/cape.575.0046>.
- Berthier, N. (2023). Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés. (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.berth.2023.01>.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/1085369ar/>
- Boski, S. (2008). *La relaxation active à l'école et à la maison : Cycles 1, 2 et 3*. Retz.
- Bouchez, L. (2012). *Les effets de la relaxation sur les apprentissages à l'école* [Mémoire de master, Université Claude Bernard Lyon 1]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00738983v1/document>
- Chapelle, F. (2018). 2. Concept de stress. Dans F. Chapelle (Éd.), *Risques psychosociaux et Qualité de Vie au Travail : En 36 notions* (pp. 7-14). Dunod. https://stm.cairn.info/risques-psychosociaux-et-qualite-de-vie-au-travail--9782100781447-page-7?site_lang=fr
- Children's Health. (2024). *Coping with stress as a parent and how it affects kids*. <https://www.childrens.com/health-wellness/coping-with-stress-as-a-parent-and-how-it-affects-kids>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : Formation générale - Santé et bien-être (FG 22)*. <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/133>
- Cretin, E. (2019). *La pratique de la relaxation à l'école* [Mémoire de master, Université de Franche-Comté]. HAL. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02385888/document>

Dayer, C., et Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 163-176. http://revuedeshep.ch/pdf/14/11_dayer.pdf

Dumont, M., et Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant* (Collection D'Enfance, vol. 8). Presses de l'Université du Québec.

L'école bouge. (s. d.). *Relaxation du corps*.
<https://www.schulebewegt.ch/fr/klassenzimmer/specials-sets/Ballzauber/Relaxation-du-corps>

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : Différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>

Farjaudon, A.-L., et Portal, M. (2024). 1. Comprendre les différents types de recherches. In *DSCG 7 : Mémoire professionnel. Cadre et démarche, articulation de la théorie à la pratique, méthodologie de recherche, réalité professionnelle* (pp. 30-33). Dunod. <https://droit.cairn.info/dscg-7-memoire-professionnel--9782100834914-page-30?lang=fr>

Favez, N. (2017). Chapitre 5. Le modèle systémique. In R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux et E. Sander (Éds.), *Psychologie du développement* (pp. 35-38). Elsevier Masson. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=TNUkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA35&dq=approche+systémique+bronfenbrenner+1979&ots=NcRU_upNx3&sig=UeCd8xs4Yr4Shh7GswJaKNjR4zs#v=onepage&q=approche%20systémique%20bronfenbrenner%201979&f=false

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111(3), 341–365. <https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2016-3-page-341?lang=fr&tab=sujets-proches>

Florin, A., et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.

Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64(2), 421-444.

George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress : Reconnaître les causes, mesurer les effets et renouer le dialogue*. Pocket.

Giraud, M., et Bodin, L. (2023). *Pratique de la relaxation en classe* [Mémoire de master]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04326173v1/file/LRY_GIRAUD_Maëva_BODIN_Laurie_EPD_2023.pdf

Guével, M.-R., et Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : Enjeux et illustration. *Santé Publique*, 24(1), 23-38. <https://doi.org/10.3917/spub.121.0023>

Joyeux, N., et Borel, S. (2022). 13. La recherche qualitative. In *Manuel de recherche en orthophonie : Fondements de la recherche en orthophonie, Formation initiale et continue, Toutes les UE Recherche* (pp. 88-97). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/manuel-de-recherche-en-orthophonie--9782807335226-page-88?lang=fr>

Kammerer, B. (2020). Bien-être à l'école : De quoi parle-t-on ? *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 58(3), 5.

Kohn, L., et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Krief, N., et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 95(2), 211-237. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>

Lazarus, R. S., et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. https://www.academia.edu/39838289/STRESS_APPRAISAL_AND_COPING

Leibovitz, A. (2019). Outil 33. La relaxation. In *La boîte à outils de la confiance en soi* (pp. 128-131). Dunod. <https://shs.cairn.info/la-boite-a-outils-de-la-confiance-en-soi--9782100807482-page-128?lang=fr>

Martin, S. (2024, 26 novembre). *Quels sont les effets du stress sur l'apprentissage ?* Psychologue Tours Nord - Solenna Martin. <https://solenna-martin-psychologue.fr/stress-apprentissage/>

Le Matin. (2024, 2 juin). Éducation : Le stress à l'école augmente. *Le Matin*. <https://www.lematin.ch/story/education-le-stress-a-lecole-augmente-103118645>

Mentimeter. (2026). *Mentimeter* [Outil de visualisation en ligne]. <https://www.mentimeter.com/app/presentation/ald1w777d8fi8vutx8zs5hv3aqjmt2vb/edit?question=ddcqz4xgnypy>

Miserez-Caperos, C., et Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Analyse de données* [Présentation PowerPoint]. HEP-BEJUNE. Google Classroom.

Monié, B. (2018). 24. Relaxation. In *Thérapies comportementales et cognitives : En 37 notions* (pp. 219-228). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.chape.2018.02.0219>

Necker, S., et Boizumault, M. (2020). « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : Les enjeux sous-jacents à une tentative de définition. *Staps*, 127(1), 79-87. <https://shs.cairn.info/revue-staps-2020-1-page-79?lang=fr>

Office fédéral de la statistique (OFS). (2024, 23 mai). *Toujours plus de personnes sont stressées au travail* [Communiqué de presse]. News Service Bund. <https://www.news.admin.ch/fr/nsb?id=101079>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 1er septembre 2025). « Corrige uniquement les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Ne modifie ni les idées, ni le sens, ni le contenu, ni la structure. Retourne le texte intégral en mettant uniquement les mots corrigés en gras. » <https://chatgpt.com>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 10 novembre 2025). « Corrige uniquement les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Ne modifie ni les idées, ni le sens, ni le contenu, ni la structure. Retourne le texte intégral en mettant uniquement les mots corrigés en gras. » <https://chatgpt.com>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 7 mars 2026). « Corrige uniquement les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Ne modifie ni les idées, ni le sens, ni le contenu, ni la structure. Retourne le texte intégral en mettant uniquement les mots corrigés en gras. » <https://chatgpt.com>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 13 avril 2026). « Corrige uniquement les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Ne modifie ni les idées, ni le sens, ni le contenu, ni la structure. Retourne le texte intégral en mettant uniquement les mots corrigés en gras. » <https://chatgpt.com>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 17 avril 2026). « Vérifie que chaque source citée dans mon mémoire figure dans la bibliographie et signale-moi les erreurs. » <https://chatgpt.com>

Organisation mondiale de la Santé. (2026, 30 mars). *Stress*. <https://www.who.int/fr/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 1. Choisir une approche d'analyse qualitative. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 13-32). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0013>

Pinel, N. (s. d.). *Activités de relaxation en classe* [Dossier pédagogique]. Circonscription de Lillebonne, Académie de Normandie. https://lillebonne.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/dossier_pedagogique_activites_de_relaxation.pdf

Pro Juventute. (2021). *Étude sur le stress et la pression liée à la performance chez les enfants et les jeunes en Suisse*. <https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2021-08/Étude-sur-le-stress.pdf>

Prokofieva, V., et Herold, J.-F. (2020). Chapitre 7. Facteurs émotionnels et motivationnels dans les processus d'enseignement-apprentissage. In *Le processus d'enseignement-apprentissage* (pp. 137-153). L'Harmattan. https://shs.cairn.info/le-processus-d-enseignement-apprentissage--9782343197890-page-137?site_lang=fr

Raffin, S. (2025, 27 janvier). *Bonnes habitudes : combien de temps faut-il pour qu'elles deviennent un automatisme ?* Fréquence Médicale. <https://www.frequencemedicale.com/pneumologie/patient/295310-Bonnes-habitudes-combien-de-temps-faut-il-pour-qu-elles-deviennent-un-automatisme>

Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2016.04>.

Santépsy.ch. (2024). *Le stress ? Parlons-en !* [Brochure]. Coraasp. [https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dsas/DGS/Images/Santépsy/flyer Mois santé mentale 2024 - stress.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dsas/DGS/Images/Santépsy/flyer_Mois_santé_mentale_2024_-_stress.pdf)

Sauvayre, R. (2021). Chapitre 2. Choisir un type d'entretien. Dans *Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM* (pp. 17-28). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836-page-17?lang=fr>

Sébire, A., et Pierotti, C. (2013). *Des pratiques corporelles de bien-être au service d'un climat scolaire serein*. [https://maromme.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/annesebire corinne pierotti pratique corporelles bien etre.pdf](https://maromme.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/annesebire_corinne_pierotti_pratique_corporelles_bien_etre.pdf)

Van Campenhoudt, L., et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod. https://fad.umi.ac.ma/pluginfile.php/25132/mod_resource/content/1/Manuel%20de%20recherche%20en%20sciences%20sociales%20-%204e%20edition.pdf

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire initiale - Perception du stress chez les élèves du cycle 2

Code de l'élève : _____

Questionnaire - Perception du stress chez les élèves du cycle II

Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre comment tu ressens le stress à l'école, dans quelles situations il peut apparaître, et ce que tu fais quand tu te sens stressé.e.

(Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.)

Consignes

- Pour chaque question, coche la ou les réponse(s) qui te conviennent.
- Certaines questions permettent de cocher jusqu'à 2 réponses maximum (c'est indiqué).
- Si aucune proposition ne te correspond, coche « Autre » et écris ta réponse.
- Quand une question est ouverte, écris avec tes mots sur les lignes.

1. As-tu déjà entendu le mot « stress » ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, que signifie "être stressé.e" pour toi ?

(Écris avec tes mots)

2. T'arrive-t-il de te sentir stressé.e à l'école ?

☐ Oui souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

Si tu as coché "souvent / parfois / rarement", environ combien de fois par semaine ?

☐ 1-2 fois ☐ 3-4 fois ☐ 5 fois ou +

Comment je vis le stress à l'école (Cycle II)

3. Quand te sens-tu le plus stressé-e à l'école ?

(Coche 1 seule réponse)

- ☐ Avant une évaluation
- ☐ Quand je ne comprends pas une activité
- ☐ Quand je dois parler devant la classe
- ☐ Quand il y a beaucoup de travail
- ☐ Quand il y a trop de bruit
- ☐ Autre : _____

4. Quand tu es stressé.e, qu'est-ce que tu ressens le plus souvent ?

(Coche jusqu'à 2 réponses maximum)

- ☐ J'ai mal au ventre
- ☐ Mon cœur bat vite
- ☐ Je me sens triste, j'ai envie de pleurer
- ☐ Je deviens nerveux se
- ☐ J'ai du mal à réfléchir et je me bloque
- ☐ Autre : _____

5. Quand tu te sens stressé.e, qu'est-ce que tu fais en général ?

(Coche jusqu'à 2 réponses maximum)

- ☐ Je bouge
- ☐ Je respire lentement et profondément
- ☐ Je reste seul.e et m'isole
- ☐ Je me mets à pleurer
- ☐ J'en discute avec quelqu'un
- ☐ Autre : _____

5b. Est-ce que ça t'aide vraiment à te sentir mieux ?

☐ Oui beaucoup ☐ Un peu ☐ Pas trop ☐ Pas du tout

Comment je vis le stress à l'école (Cycle II)

6. As-tu une technique / quelque chose qui t'aide à te calmer ou te détendre ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, laquelle ? *(Écris avec tes mots)*

7. Selon toi, l'école te rend-elle souvent stressé.e ?

☐ Oui, beaucoup ☐ Un peu ☐ Pas trop ☐ Pas du tout

Explique pourquoi (tu peux donner un exemple)

8. Qu'est-ce qui, à ton avis, pourrait t'aider à moins ressentir le stress ?

(Écris avec tes mots)

Date : ____ / ____ / ____

Code de l'élève : _____

Questionnaire

Mon ressenti après le rituel de relaxation

Ce questionnaire est anonyme. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il sert à recueillir ton avis sur le rituel de relaxation par le mouvement pratiqué en classe.

- **Pour chaque question, coche une seule réponse parmi les propositions.**
- **Si aucune ne te correspond, coche « Autre » et écris ta réponse.**

1. Tes premières impressions sur les moments de relaxation.

- ☐ Amusants
☐ Calmants
☐ Ennuyants
☐ Inutiles
☐ Autre : _____

3. Après le moment de relaxation, je me sens...

- ☐ plus calme.
☐ plus détendu.e.
☐ fatigué.e.
☐ sans aucun changement.
☐ Autre : _____

2. Ces exercices t'ont-ils apporté quelque chose ?

- ☐ Oui, je me sens plus calme.
☐ Oui, je me sens moins stressé.e.
☐ Oui, je me concentre mieux.
☐ Non, je ne vois pas de différence.
☐ Autre : _____

4. À quel moment de la journée préfères-tu faire le rituel ?

- ☐ Le matin
☐ Après la récréation
☐ L'après-midi
☐ Peu importe
☐ Autre : _____

5. As-tu déjà refait les exercices à un autre moment ?

- ☐ Oui, à la maison.
- ☐ Oui, à l'école pendant la journée.
- ☐ Oui, avant une évaluation.
- ☐ Non, jamais.
- ☐ Autre : _____

6. Depuis que nous faisons le rituel, j'ai l'impression d'être... ?

- ☐ plus stressé.e.
- ☐ moins stressé.e
- ☐ pareil qu'avant, pas de changements.
- ☐ Autre : _____

7. Penses-tu que ces moments t'aident à mieux gérer ton stress quand il arrive ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas vraiment
- ☐ Pas du tout

8. Penses-tu continuer à faire ces exercices ?

- ☐ Oui, j'aime beaucoup.
- ☐ Peut-être.
- ☐ Non, je ne vois pas l'utilité.
- ☐ Autre : _____

9. Si on garde le rituel, la durée idéale serait ?

- ☐ 3 minutes
- ☐ 5 minutes
- ☐ 10 minutes
- ☐ Autre : _____

Travail de Bachelor - Guide d'entretien semi-directif avec les élèves

Guide d'entretien avec les élèves

Thèmes	Questions principales (et sous questions)
Le stress à l'école	1. Quand tu penses au mot « stress », qu'est-ce que cela veut dire pour toi ? • Peux-tu me donner un exemple d'un moment où tu t'es senti.e stressé.e à l'école ? • Comment sais-tu que quelqu'un est stressé ? 2. Est-ce que ça t'arrive de te sentir stressé.e à l'école ? • Souvent / parfois / rarement / jamais ? • Si tu préfères, on peut dire inquiet.e ou tendu.e, est-ce que ça arrive ? Si OUI, Q3 et Q4. Si NON, Q2b. SI NON 2b. Qu'est-ce qui fait que tu te sens plutôt bien à l'école, la plupart du temps ? • L'ambiance, les copains, les activités, le fait que tu comprends bien, tu as de la facilité scolaire. • Qu'est-ce qui t'aide quand une journée est plus difficile ? Même sans ressentir du stress. SI OUI 3. Qu'est-ce qui te stresse le plus à l'école ? • Les évaluations, les devoirs, ne pas comprendre, la peur de se tromper, d'être observé, les comparaisons avec les autres ? 4. Quand tu te sens stressé.e comment ça se passe dans ton corps et/ou dans ta tête ? • Tu as mal au ventre, tu ressens l'envie de pleurer, la colère qui monte ou autre chose ? Si l'élève dit, « je ne sais pas ou rien » 4b. Et quand tout va bien, comment tu le remarques ? • Tu te sens calme, en confiance, tu arrives à te concentrer.
Évolution du stress pendant le rituel	1. Depuis que tu fais le rituel, est-ce que tu as remarqué un changement chez toi à l'école ? • → Plutôt positif, plutôt négatif ou aucun changement • Qu'est-ce qui te fait dire ça ? 2. Est-ce que le rituel a un effet sur ton stress à l'école • Est-ce que ça te calme un peu ? Ça ne change rien ou est-ce que c'est une perte de temps ?

	Si OUI effet positif 2a. Dans quels moments tu sens que ça t'aide le plus ? - Avant une évaluation, après la récréation, quand il y a du bruit, quand tu es fâché.e, quand tu as du mal à te concentrer ? Si NON pas d'effet 2b. Qu'est-ce qui fait que ça ne t'aide pas ou pas beaucoup ? - Tu ne te sens pas stressé.e, tu n'aimes pas ce type d'exercices, tu es trop distrait, la durée est trop longue, le moment n'est pas bien choisi, tu préfères autre chose pour te calmer ? 3. Est-ce qu'il y a des jours où le rituel t'aide plus que d'autres ? - Quand par exemple ? Qu'est-ce qui change ces jours-là ? ta fatigue, ton humeur, tu sens la classe agitée ? 4. Est-ce que le rituel t'a déjà stressé.e ou rendu mal à l'aise ? - Si oui, quand ? Pourquoi ? 5. Est-ce qu'il y a des situations où tu te sens quand même stressé.e, même si on fait le rituel ? - Pendant les évaluations, lors de conflits, quand tu ne comprends pas... Si OUI Lesquelles ? Si NON Est-ce que tu as l'impression que le rituel t'aide surtout à te calmer avant de travailler, plutôt qu'en situation de stress ?
Le vécu du rituel	1. Comment as-tu vécu les moments de relaxation ? Qu'est-ce que tu ressentais pendant les exercices ? - C'était plutôt agréable ou plutôt désagréable ? - Ça dépendait des jours ? 2. Pendant le rituel, qu'est-ce que tu ressentais le plus souvent ? - Tu te sentais plus calme ? Plus concentré.e, fatigué.e, agité.e ? - Dans ta tête, tu pensais à quoi ? tu arrivais à te concentrer ? 3. Qu'est-ce qui t'a aidé à faire le rituel ? - Les consignes claires, le silence, le calme, le fait que ce soit court, le fait que tout le monde le fasse ou le moment dans la journée 3b. Est-ce que quelque chose t'a gêné ou à rendu ça difficile ? - Le bruit, les camarades qui rigolent, pas envie, les exercices trop longs ou gênants... 4. Qu'est-ce que tu aimais le plus dans le rituel ? - Le fait de bouger, l'après-rituel lors du retour au travail ou un exercice précis. 4b. Et qu'est-ce que tu aimais le moins ou pas du tout ?
	1. Après le rituel, comment te sentais-tu le plus souvent ?

Les effets et ressentis	• Plus calme ? Plus concentré.e ? fatigué.e ? pareil ? • Est-ce que cela t'aidait pour commencer la journée ou te remettre au travail ou pas vraiment ? 2. Qu'est-ce qui faisait que ça avait plus d'effets certains jours ? 3. Peux-tu me raconter un moment où tu as remarqué que ça t'avait vraiment aidé.e ?
Réutilisation personnelle des exercices	1. Est-ce que tu as déjà refait un exercice du rituel à un autre moment, en dehors du rituel en classe ? • Quand ? À la maison, à l'école, avant une évaluation, avant de dormir ? → Si OUI Q2 et Q3. → Si NON Q4 et Q5. 2. Quand est-ce que tu l'as refait ? • Plutôt à l'école ou à la maison ? 3. Qu'est-ce qui t'a donné envie ou l'idée de le refaire ? • Tu y as pensé tout seul ? quelqu'un te l'a rappelé ? • Et après, tu t'es senti.e comment ? 4. Qu'est-ce qui fait que tu ne l'as pas refait ? • Tu n'en as pas eu besoin, tu ne t'es pas senti.e stressé.e, tu as oublié, tu n'aimes pas trop ces exercices. 5. Est-ce qu'il y aurait une situation où tu pourrais avoir envie de le refaire ?
Perception globale du dispositif	1. Pour toi, le rituel était utile, plus ou moins utile ou pas utile ? • Pourquoi tu dis ça ? • Qu'est-ce qui te fait dire que c'était utile ou non ? 2. Trouves-tu que c'est une bonne idée pour la classe ? • Est-ce que tu aimerais qu'on continue ? Pourquoi ? 3. Si tu pouvais changer quelque chose, ce serait quoi ? • Les exercices plus variés, plus simples, le moment dans la journée, la durée...
Conclusion	1. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu veux encore dire sur ce rituel ou sur le stress à l'école ? • Y a-t-il un souvenir, un moment ou une idée que tu aimerais partager ?

Travail de Bachelor - Guide d'entretien semi-directif avec l'enseignante

Guide d'entretien avec l'enseignante

Thèmes	Questions principales (et sous questions)
Contexte et description de la classe	1. Pouvez-vous me décrire brièvement votre classe • Combien d'élèves compte la classe ? • Y a-t-il des élèves qui ont plus souvent besoin de se recentrer au niveau de l'agitation, de l'anxiété ou de l'impulsivité ? 2. Avant la mise en place du rituel, comment décririez-vous le climat général de la classe ? • Diriez-vous que l'ambiance est plutôt sereine, plutôt agitée ou variable selon les moments ? • Qu'est-ce qui vous fait dire cela (bruit, rythme, attention, interactions) ? 3. Quels sont dans une journée, les moments où la classe a le plus besoin d'être recentrée ? • Est-ce plutôt lors des transitions, du retour de récréation, au début d'une activité ou en fin de journée ? • Que se passe-t-il concrètement à ces moments-là ? • Quels sont dans la semaine les jours où les élèves sont le plus agités ? 4. Quand la classe est dispersée ou agitée, quelles réactions observez-vous le plus souvent chez les élèves ? • Observez-vous plutôt de l'agitation, du retrait, du blocage, des oppositions ou une montée du bruit ? • Y a-t-il des réactions qui reviennent chez plusieurs élèves ? 5. Avant le rituel, que faisiez-vous habituellement pour apaiser ou recentrer la classe ? • Aviez-vous déjà une routine de retour au calme ? • Qu'est-ce qui fonctionnait bien, et qu'est-ce qui fonctionnait moins bien ?
Le stress à l'école	1. Selon vous, dans cette classe, le stress est-il présent chez les élèves ? • Avez-vous l'impression que c'est fréquent ? • Avez-vous aussi des élèves qui semblent peu concernés par le stress ? 2. Dans quelles situations scolaires observez-vous le plus souvent de la tension ou de l'inquiétude ? • Est-ce plutôt lié aux évaluations, au fait de ne pas comprendre ou au regard des autres ? • Y a-t-il des moments récurrents où cela se voit davantage ? 3. Quels signes vous permettent de repérer qu'un élève est stressé ? • Quels signes corporels remarquez-vous ? • Quels signes comportementaux remarquez-vous ? 4. Quand vous repérez ces signes, comment accompagnez-vous l'élève sur le moment ? • Qu'est-ce que vous dites ou faites-en priorité ?

	Qu'est-ce qui vous semble le plus aidant et qu'est-ce qui est plus difficile à gérer ?
Le vécu du rituel	- Comment avez-vous vécu la mise en place du rituel dans votre classe ? - Concernant le cadre, c'est-à-dire les consignes, l'organisation et la gestion du groupe, qu'est-ce qui a été facile à mettre en place ? - Et concernant le temps, la durée et le moment choisi dans la journée, qu'est-ce qui a été facile à mettre en place ? - Et au contraire, qu'est-ce qui a été difficile à mettre en place, pour le cadre et pour le temps ? - Globalement, ce rituel vous a-t-il semblé adapté à votre classe ? Pourquoi ? - Comment les élèves ont-ils réagi lors des premières séances ? - Avez-vous observé de l'enthousiasme ou au contraire des résistances ? - Certains élèves ont-ils eu besoin de plus de temps pour entrer dans le rituel ? - Avez-vous observé une évolution de leur engagement au fil des semaines ? - Leur participation est-elle devenue plus facile ? - Au contraire, avez-vous observé une baisse d'intérêt ? - Pendant le rituel, que remarquiez-vous le plus souvent dans la classe ? - Les élèves semblaient-ils mieux réussir à se concentrer, ou certains avaient-ils encore de la difficulté à rester calmes ? - Juste après le rituel, comment se déroulait la reprise du travail ? - Les élèves entraient-ils plus facilement dans l'activité, ou pas vraiment, voire c'était pire ? - Dans quelles situations la reprise était-elle la plus facile / la plus difficile ? - Selon vous, ce type de rituel a-t-il sa place dans une routine de classe ? - Dans quelles conditions cela vous semble-t-il pertinent ?
Les effets observés	- Avez-vous observé des effets du rituel sur les élèves ? - Avez-vous remarqué un changement au niveau du calme, de la concentration ou du stress ? - Avez-vous aussi observé des situations où cela ne changeait rien ? - Ces effets vous ont-ils semblé immédiats, durables ou variables selon les jours ? - À quels moments l'effet était-il le plus visible ? - Avez-vous remarqué des différences entre élèves dans la manière de profiter du rituel ? - Quels profils d'élèves vous ont semblé particulièrement réceptifs ?- - À l'inverse, quels élèves vous ont semblé peu concernés, ou en difficulté pour entrer dans le rituel ?

	4. Le rituel a-t-il eu un effet sur votre propre manière d'entrer en classe ou de lancer la journée ? • Avez-vous eu le sentiment de commencer la journée différemment ?
Bilan du dispositif et perspectives	1. Selon vous, quels ont été les points forts du dispositif ? • Qu'est-ce qui a le mieux fonctionné en classe ? • Qu'est-ce qui a été le plus utile pour les élèves ? 2. Quelles difficultés ou limites avez-vous rencontrées lors de la mise en place ? • La gestion du temps a-t-elle été simple ou compliquée ? • L'attention des élèves a-t-elle parfois été difficile à garder ? • Les élèves ont-ils toujours bien suivi ? • Y a-t-il eu des moments où certains élèves semblaient moins concernés ? Si oui, quand ? • Y a-t-il eu des contraintes matérielles ou organisationnelles ? 3. Si vous deviez reprendre ce rituel, que modifieriez-vous en priorité ? • Le moment dans la journée ? la durée ? la fréquence ? le cadre ? le choix des exercices ? 4. Est-ce que vous pourriez garder ce type d'activité dans votre routine de classe ? • Sous quelle forme plutôt quotidiennement ou ponctuellement ? • À quelle fréquence ce serait réaliste pour vous ?
Perception globale du dispositif et conclusion	1. Qu'est-ce que vous reprenez de cette expérience pour votre pratique d'enseignante ? • Après cette expérience, comment voyez-vous la place de ce rituel dans votre routine de classe ? 2. Selon vous, ce rituel a-t-il eu un effet sur le stress ou l'inquiétude des élèves ? • Si oui, dans quelles situations cela vous a semblé le plus visible ? Et le stress était plutôt diminué, augmenté, ou inchangé ? • Si non ou pas vraiment, qu'est-ce qui l'explique selon vous ? 3. Y a-t-il un moment marquant ou une réaction d'élève que vous aimeriez partager ? • Qu'est-ce qui vous a le plus marquée à ce moment-là ? 4. Souhaitez-vous ajouter quelque chose concernant vos observations, ou le stress à l'école en général ? • Y a-t-il un point que nous n'avons pas abordé et qui vous paraît important ?

Annexe 5 : Plan du rituel de relaxation semaine 1

Rituel de relaxation

Plan quotidien semaine 1 (12.01 au 16.01)

Jour	Durée	Étapes
Lundi	5-7 min.	Contracter puis relâcher Matériel : aucun. Position : debout ou assis, chacun à sa place. Les élèves se mettent assis ou debout, chacun à sa place, le corps calme. L'enseignant demande de serrer une partie du corps pendant 10 secondes, puis de relâcher d'un coup. Ex: serrer les poings puis relâcher, monter les épaules puis relâcher, serrer la mâchoire puis relâcher. Après chaque relâchement, les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir si le corps est plus détendu. On peut refaire la même suite une deuxième fois, puis terminer par une respiration profonde puis expirer
Mardi	5-7 min.	Le pantin qui veut toucher le ciel Matériel : aucun. Position : debout, chacun à sa place. Les élèves se mettent debout, chacun à sa place, les pieds un peu écartés et bien posés au sol. Ils imaginent que leurs pieds sont lourds et collés au sol. Ensuite, ils lèvent lentement un bras vers le plafond, comme s'ils voulaient le toucher, en étirant les doigts, tout en gardant les talons au sol. Puis, ils laissent tomber le bras sans le retenir : le bras se balance tout seul puis s'arrête. Les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir ce qui se passe dans leur corps. Ils font la même chose avec l'autre bras, puis une dernière fois avec les deux bras en même temps, avec un petit temps d'arrêt à chaque fois.
Mercredi	5-7 min.	Le souffle de l'accordéon Matériel : aucun. Position : debout, chacun à sa place. Les élèves se mettent debout, chacun à sa place, les pieds bien posés au sol. Ils placent leurs mains devant le ventre, comme s'ils tenaient un accordéon, les coudes proches du corps. À l'inspiration, ils ouvrent lentement les bras sur les côtés, comme un accordéon qui s'ouvre. À l'expiration, ils referment doucement les bras devant eux, comme un accordéon qui se ferme. Le mouvement est lent et régulier, sans forcer. Les élèves répètent plusieurs fois ce mouvement en restant attentifs à leur respiration. À la fin, ils laissent les bras retomber le long du corps et restent immobiles quelques secondes pour sentir les sensations dans leur corps.

Rituel de relaxation

Jeudi	5-7 min.	Le huit couché Matériel : une feuille A4 et un crayon Position : assis à la table, chacun à sa place Les élèves prennent une feuille A4 et un crayon. Ils dessinent un huit couché > le symbole de l'infini en utilisant toute la largeur de la feuille. Ils commencent au milieu du huit. Ils tracent le mouvement lentement, en suivant la forme du huit sans lever le crayon, jusqu'à revenir au point de départ. Le mouvement est répété plusieurs fois, d'abord avec une main, puis avec l'autre main, et enfin avec les deux mains en même temps si possible. L'enseignant invite les élèves à aller doucement, à suivre le tracé du regard et à rester calmes pendant le mouvement.
Vendredi	5-7 min.	L'arbre Matériel : aucun. Position : debout, chacun à sa place, les pieds légèrement écartés. Les élèves se tiennent debout, les pieds bien posés au sol. L'enseignant invite les élèves à imaginer que leurs pieds sont des racines qui s'enfoncent dans la terre. Ils restent immobiles quelques secondes et sentent le contact avec le sol. Ensuite, les élèves redressent lentement le dos, comme s'ils grandissaient, et se tiennent droits. Ils respirent calmement. À l'inspiration, ils lèvent doucement les bras vers le haut, comme des branches qui montent vers le ciel. À l'expiration, ils laissent les épaules se relâcher, en gardant les bras en l'air ou en les reposant lentement le long du corps. Le mouvement est répété 2 ou 3 fois, lentement. Pour terminer, les élèves restent immobiles quelques secondes, bras relâchés, et prennent un court temps pour ressentir leur corps et leur respiration avant de rouvrir les yeux.

Annexe 6 : Plan du rituel de relaxation semaine 2

Rituel de relaxation

Plan quotidien semaine 2 (19. 01 au 23.01)

Jour	Durée	Étapes
Lundi	5-7 min.	Contracter puis relâcher Matériel : aucun. Position : debout ou assis, chacun à sa place. Les élèves se mettent assis ou debout, chacun à sa place, le corps calme. L'enseignant demande de serrer une partie du corps pendant 10 secondes, puis de relâcher d'un coup. Ex: serrer les poings puis relâcher, monter les épaules puis relâcher, serrer la mâchoire puis relâcher. Après chaque relâchement, les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir si le corps est plus détendu. On peut refaire la même suite
Mardi	5-7 min.	Je me déplisse Matériel : aucun. Position : Les élèves sont assis à leur place sur une chaise ou au sol, le dos droit, les mains posées sur les cuisses. Les yeux peuvent être ouverts ou fermés. → L'enseignante guide l'exercice oralement, en montrant les gestes si nécessaire. - Inviter les élèves à bâiller largement, en ouvrant bien la bouche. → Préciser qu'ils ont le droit de faire du bruit, mais sans crier. - Demander aux élèves de lisser leur front avec les doigts, lentement - Du haut vers le bas, - Puis du milieu du front vers les côtés. - Proposer de gonfler les joues, puis de souffler doucement par la bouche pour les dégonfler. → Répéter plusieurs fois, calmement. - Inviter les élèves à tourner doucement la tête vers la droite, puis vers la gauche et à revenir au centre. - Faire ensuite de grands cercles très lents avec la tête, sans forcer. - Proposer de souffler lentement, comme s'ils éteignaient une bougie. - Demander aux élèves de monter les épaules vers les oreilles, puis de les laisser retomber très bas (3 fois). - Terminer par un grand étirement du corps, accompagné d'un bâillement puis un temps d'immobilité de quelques secondes pour ressentir la détente.
Mercredi	5-7 min.	Contracter puis relâcher (Choix de l'enseignante) Matériel : aucun. Position : debout ou assis, chacun à sa place. Les élèves se mettent assis ou debout, chacun à sa place, le corps calme. L'enseignant demande de serrer une partie du corps pendant 10 secondes, puis de relâcher d'un coup. Ex: serrer les poings puis relâcher, monter les

Rituel de relaxation

		épaules puis relâcher, serrer la mâchoire puis relâcher. Après chaque relâchement, les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir si le corps est plus détendu. On peut refaire la même suite
Jeudi	5-7 min.	Le papillon Matériel : Aucun. Position : Debout ou assis, chacun à sa place, dans le calme. Les élèves se mettent debout ou assis, chacun à sa place, le corps calme. L'enseignante demande de poser les deux mains sur la poitrine au niveau du cœur. Puis, les élèves inspirent lentement par le nez en ouvrant les bras sur les côtés, comme des ailes de papillon. Ensuite, ils expirent lentement par la bouche en ramenant les mains sur la poitrine. On répète ce mouvement 3 à 5 fois, sans forcer. À la fin, les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir si le corps est plus calme et plus détendu.
Vendredi	5-7 min.	Le huit couché Matériel : une feuille A4 et un crayon Position : assis à la table, chacun à sa place Les élèves prennent une feuille A4 et un crayon. Ils dessinent un huit couché > le symbole de l'infini en utilisant toute la largeur de la feuille. Ils commencent au milieu du huit. Ils tracent le mouvement lentement, en suivant la forme du huit sans lever le crayon, jusqu'à revenir au point de départ. Le mouvement est répété plusieurs fois, d'abord avec une main, puis avec l'autre main, et enfin avec les deux mains en même temps si possible. L'enseignant invite les élèves à aller doucement, à suivre le tracé du regard et à rester calmes pendant le mouvement.

Annexe 7 : Plan du rituel de relaxation semaine 3

Rituel de relaxation

Plan quotidien Semaine 3 (26.01 au 30.01)

Jour	Durée	Étapes
Lundi	5-7 min.	Contracter puis relâcher Matériel : aucun. Position : debout ou assis, chacun à sa place. Les élèves se mettent assis ou debout, chacun à sa place, le corps calme. L'enseignant demande de serrer une partie du corps pendant 10 secondes, puis de relâcher d'un coup. Ex: serrer les poings puis relâcher, monter les épaules puis relâcher, serrer la mâchoire puis relâcher. Après chaque relâchement, les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir si le corps est plus détendu. On peut refaire la même suite
Mardi	5 min.	Écoute musicale relaxante Matériel : musique relaxante https://www.youtube.com/watch?v=oh-dcCeR-r4&t=87s (5 minutes). Position : confortable, au choix des élèves assis ou couchés. Les yeux peuvent être ouverts ou fermés, selon ce qui les aide à se sentir à l'aise. Les élèves s'installent dans une position confortable, chacun à sa place. L'enseignante précise que le corps doit rester calme et immobile pendant l'écoute. La musique est lancée. Les élèves écoutent simplement la musique, sans parler et sans bouger. À la fin de la musique, les élèves se redressent calmement
Mercredi	5-7 min.	Le papillon Matériel : Aucun. Position : Debout ou assis, chacun à sa place, dans le calme. Les élèves se mettent debout ou assis, chacun à sa place, le corps calme. L'enseignante demande de poser les deux mains sur la poitrine au niveau du cœur. Puis, les élèves inspirent lentement par le nez en ouvrant les bras sur les côtés, comme des ailes de papillon. Ensuite, ils expirent lentement par la bouche en ramenant les mains sur la poitrine. On répète ce mouvement 3 à 5 fois, sans forcer. À la fin, les élèves restent immobiles quelques secondes pour sentir si le corps est plus calme et plus détendu.

Rituel de relaxation

Jeudi	5-7 min.	Le huit couché Matériel : une feuille A4 et un crayon Position : assis à la table, chacun à sa place Les élèves prennent une feuille A4 et un crayon. Ils dessinent un huit couché > le symbole de l'infini en utilisant toute la largeur de la feuille. Ils commencent au milieu du huit. Ils tracent le mouvement lentement, en suivant la forme du huit sans lever le crayon, jusqu'à revenir au point de départ. Le mouvement est répété plusieurs fois, d'abord avec une main, puis avec l'autre main, et enfin avec les deux mains en même temps si possible. L'enseignant invite les élèves à aller doucement, à suivre le tracé du regard et à rester calmes pendant le mouvement.
Vendredi	5-7 min.	La boule automassage Matériel : Une balle par élève (balle de tennis, balle souple). Position : Assis à la table ou debout, chacun à sa place. Les élèves prennent une balle dans une main et commencent par la malaxer doucement pendant quelques secondes afin de réveiller la main. Ensuite, ils font rouler la balle dans la paume, lentement, d'abord dans un sens puis dans l'autre. Ils changent ensuite de main et refont le même mouvement. Puis, les élèves posent la balle sur la table et font rouler la balle avec la paume de la main, en appuyant légèrement, toujours lentement. Ils peuvent faire des cercles ou des allers-retours. S'ils ont une deuxième balle, ils peuvent faire le mouvement avec les deux mains en même temps. Pour terminer, les élèves posent leurs mains détendues sur la balle, restent immobiles quelques secondes et observent les sensations dans les mains, les bras et le corps.

- 1 L : Alors, salut, merci d'être là. Donc, on va discuter tranquillement environ dix minutes. Je te
2 rappelle que ce n'est vraiment pas un test et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
3 Ce qui m'intéresse, c'est ton avis et ton ressenti. Je fais ça pour mon travail de bachelor, donc
4 je cherche à comprendre comment les élèves vivent le stress à l'école. Et si le rituel de
5 relaxation peut aider.
- 6 Ce que tu vas dire restera confidentiel ; je ne vais pas répéter ton nom et si j'utilise une idée
7 que tu me donnes dans mon travail, ce sera anonyme.
- 8 E1 : Ok.
- 9 L : Est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre ta voix pour ne rien oublier et pouvoir
10 réécouter après ?
- 11 E1 : Oui.
- 12 L : Oui, super. Alors, je vais commencer par ma première question. **Quand tu penses au mot**
13 **stress, qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?**
- 14 E1 : Euh... quelque chose auquel tu t'attends et que tu as peut-être peur
15 aussi.
- 16 L : Peur. Très bien.
- 17 L : **Est-ce que toi, ressentir du stress, ça t'est déjà arrivé?**
- 18 E1 : Oui.
- 19 L : **Tu peux me donner un exemple d'un moment où tu t'es senti stressé ?**
- 20 E1 : Avant un match de foot.
- 21 L : Avant un match de foot. **Et si je te dis dans le contexte de l'école ?**
- 22 E1 : Avant une éval.
- 23 L : Avant une éval. **Et comment tu sais quand quelqu'un est stressé ou quand toi, tu es**
24 **stressé ?**
- 25 E1 : Moi, quand je suis stressé, soit ma jambe bouge, soit je m'arrache la peau des doigts.
- 26 L : D'accord. **Et du coup, ça t'arrive d'être stressé à l'école plutôt souvent ou c'est rare?**
- 27 E1 : Parfois.
- 28 L : Parfois. **Et qu'est-ce qui te stresse le plus à l'école ?**
- 29 E1 : Une éval.
- 30 L : Une éval, seulement une évaluation ?
- 31 E1 : Oui.
- 32 L : **Et est-ce que parfois, toi aussi, lorsque tu as peur de te tromper, cela te stresse ou**
33 **que tu es regardé, observé ?**
- 34 E1 : Non.

35 L : Non, jamais.

36 L : **Que ressens-tu dans ton corps ou dans ta tête lorsque tu es stressé ?**

37 E1 : Je ne sais pas, je ne sais pas quoi dire.

38 L : Tu ne sais pas quoi dire ? **Je peux te donner des pistes. Est-ce que tu as mal au ventre?**

39 **Tu as de la colère qui monte?**

40 E1 : Ah, mon cœur il bat plus vite.

41 L : Ton cœur il bat plus vite, d'accord. Maintenant, merci d'abord pour tes réponses.

42 L : Et maintenant, j'aimerais qu'on parle un petit peu du rituel. Donc voilà, tu as vu, pendant

43 trois semaines, vous avez fait le rituel en classe. **Est-ce que tu as remarqué un changement**

44 **chez toi ou à l'école?**

45 E1 : En fait, j'ai eu moins de stress.

46 L : Tu as eu moins de stress? **Donc c'était plutôt positif?**

47 U : Oui.

48 L : Qu'est-ce qui te fait dire ça?

49 E1 : Euh... bah, je stresse un peu moins avant les évals, parce que j'appliquais le rituel.

50 L : Ok. Trop bien. Donc, ça te calme un peu?

51 E1 : Oui.

52 L : **Et à quel moment tu sens que ça t'aide le plus?**

53 E1 : Je ne sais pas.

54 L : Avant une évaluation?

55 E1 : Oui

56 L : C'est vraiment ça.

57 E1 : Oui.

58 L : **Est-ce qu'il y a un jour quand vous avez fait le rituel et où ça t'a aidé plus qu'un**

59 **autre?**

60 E1 : Euh...non, ils étaient les mêmes pour moi.

61 L : **Est-ce que le rituel, ça t'a déjà rendu stressé ou mal à l'aise ? Si oui, quand et**

62 **pourquoi?**

63 E1 : Non.

64 L : Jamais? Tu t'es toujours sentie à l'aise pour le faire?

65

66 E1 : Oui.

67 L : Trop bien.

68 L : ***Est-ce qu'il y a des situations où tu te sens quand même stressé, même si tu fais le***
69 ***rituel?***

70 E1 : Ouais, quand on annonce une nouvelle classe.

71 L : Ah, donc en fin d'année ?

72 E1 : Ouais.

73 L : Ça te stresse parce que tu as peur d'être avec des nouveaux élèves, par exemple?

74 E1 : Ouais.

75 L : Très bien. Pis maintenant, on va aller un petit peu sur le vécu du rituel.

76 L : ***Comment as-tu vécu les moments de relaxation? Qu'est-ce que tu ressentais***
77 ***pendant les exercices?***

78 E1 : Du calme.

79 L : Du calme, ***donc c'était plutôt agréable?***

80 E1 : Oui.

81 L : ***Est-ce que ça dépendait des jours? Des fois, tu n'aimais pas?***
82

83 E1 : Non, pour moi, ça m'allait bien. J'étais content.

84 L : Ça t'allait bien. ***Et pendant le rituel, qu'est-ce que tu ressentais le plus souvent? Tu***
85 ***te sentais calme, plus concentré, fatigué, agité?***

86 E1 : Agité et concentré.

87 L : ***Agité, ça t'agitait. Qu'est-ce qui t'agitait dans le rituel?***
88

89 E1 : Quand il fallait serrer quelque chose.

90

91 L : Ça, ça t'agitait?

92

93 E1 : Oui.

94

95 L : ***Et dans ta tête, tu pensais à quoi pendant que tu faisais le rituel?***
96

97 E1 : C'était tout vide.

98

99 L : C'était tout vide, d'accord.

100 L : ***Et qu'est-ce qui t'a aidé à faire le rituel? Est-ce que les consignes étaient claires? Tu***
101 ***as aimé le silence, le calme, le fait qu'il soit court, ou le fait que tout le monde le fasse***
102 ***au même moment de la journée?***

103 E1 : Les consignes, elles étaient plutôt simples.

104 L : Les consignes étaient simples et ça t'a aussi aidé que ce soit calme ?

105 E1 : Ouais.

106 L : ***Est-ce que quelque chose t'a gêné ou a rendu ça difficile? Par exemple, de fois le***
 107 ***bruit, les camarades qui rigolent, ou qu'un exercice soit gênant?***
 108
 109 E1 : Euh ouais, un exercice gênant.
 110 L : C'était lequel?
 111 E1 : Il fallait serrer les fesses.
 112 L : Serrer les fesses? Ah, il fallait contracter pour relâcher? Ah, ça, ça t'a un peu gêné? Et du
 113 coup, ça a fait rire les autres aussi?
 114 E1 : Il y a tout le monde qui a rigolé.
 115 L : Y a tout le monde qui a rigolé. ***Et qu'est-ce que tu appréciais le plus dans le rituel?***
 116 ***Est-ce que c'était le fait de bouger? C'était l'après rituel que tout le monde soit apaisé***
 117 ***pour mieux entrer dans un exercice?***
 118
 119 E1 : C'était, ouais, que tout le monde était calme après et tout.
 120
 121 L : OK. ***Et qu'est-ce que tu aimais le moins dans le rituel ou pas du tout?***
 122
 123 E1 : C'était contracté.
 124
 125 L : L'exercice où vous deviez contracter les membres, ça, tu n'aimais pas du tout?
 126
 127 E1 : Enfin ça va.
 128
 129 L : Ça va, ok. ***Pourquoi?***
 130
 131 E1 : Parce qu'à un moment, on attendait trop et ça faisait un peu mal.
 132 L : Ah, c'est peut-être parce que vous gériez mal votre force et du coup, vous alliez trop fort.
 133 L : ***Et c'est quel exercice que tu as le plus apprécié faire?***
 134 E1 : Je m'en rappelle pas de tous.
 135 L : Tu ne t'en rappelles pas. Par exemple, il y avait les respirations. Il y avait des exercices de
 136 respiration. Il y avait l'exercice avec le crayon où vous deviez dessiner un huit. Hum, il y avait
 137 aussi les contractés.
 138 L : ***Qu'est-ce que tu préférais?***
 139
 140 E1 : Le huit.
 141
 142 L : Le huit. Qu'est-ce que tu pensais des exercices où tu travaillais la relaxation par la
 143 respiration? Ça te plaisait ou pas trop?
 144 E1 : Ça me plaisait en vrai.
 145 L : Toi, ça te plaisait? Qu'est-ce qui te plaisait?
 146

147 E1 : J'arrivais mieux à contrôler ma respiration. Ça enlevait le stress et tout. Et j'avais une
 148 meilleure respiration.
 149
 150 L : Donc toi, tu as vraiment senti des effets.
 151
 152 E1 : Oui.
 153
 154 L : **Et après le rituel, comment tu te sentais le plus souvent?**
 155 E1 : Calme.
 156 L : Calme. **Est-ce que ça t'aidait pour commencer la journée ou te remettre au travail**
 157 **ou pas vraiment?**
 158 E1 : Pour me remettre au travail.
 159 L : Ça t'aidait. **Qu'est-ce qui te faisait que ça avait plus d'effet?** Bon, toi, tu dis que ça
 160 avait un peu le même effet tous les jours. Il n'y avait pas un jour où ça avait plus d'effet ?
 161 E1 : Oui.
 162 L : Pas forcément.
 163 L : **Et tu peux me raconter un moment, toi, où tu as remarqué que ça t'avait vraiment**
 164 **aidé de faire le rituel?**
 165
 166 E1 : Euh... pendant une éval, j'avais fait ça avant et c'était vraiment facile et je stressais
 167 vraiment pas.
 168
 169 L : Donc, ça t'a permis d'entrer dans l'évaluation sereinement.
 170
 171 E1 : Oui.
 172
 173 L : D'accord. Et maintenant, je vais parler de la réutilisation personnelle des exercices. **Est-**
 174 **ce que tu as déjà refait un exercice du rituel à un autre moment en dehors du rituel ou**
 175 **en classe?**
 176
 177 E1 : En dehors.
 178
 179 L : **En dehors. Quand ça?**
 180
 181 E1 : Hum, avant un tournoi, dans un jeu vidéo.
 182
 183 L : Ah oui? **Et tu as fait lequel?**
 184
 185 E1 : J'avais fait la respiration.
 186
 187 L : La respiration. Tu te souviens laquelle tu avais utilisée?

188 E1 : Hum... Je respirais, j'attendais environ 3 secondes et après je relâchais.
 189
 190 L : Très bien. **Et qu'est-ce qui t'a donné envie ou l'idée de le refaire?**
 191 E1 : Parce que après, je savais que j'allais être moins stressé.
 192
 193 L : Super, merci. **Et après, tu t'es senti apaisé et prêt à entrer dans ton jeu vidéo et à**
 194 **battre des gens?**
 195 E1 : Oui.
 196 L : Ok.
 197 L : **Maintenant, pour toi, le rituel, il était utile ou pas vraiment?**
 198
 199 E1 : Utile.
 200
 201 L : **Utile, pourquoi tu dis ça? Qu'est-ce qui fait que tu me dis que c'était utile?**
 202
 203 E1 : Que on se calmait, on respirait mieux.
 204
 205 L : **Trouves-tu que c'est une bonne idée pour la classe?**
 206
 207 E1 : Oui.
 208
 209 L : **Est-ce que tu aimerais continuer à les faire ces exercices?**
 210
 211 E1 : On pourrait, ouais.
 212
 213 L : **On pourrait? Pourquoi?**
 214
 215 E1 : La classe, elle est plus calme et plus silencieuse.
 216
 217 L : Très bien.
 218 L : **Et si tu pouvais changer quelque chose, ce serait quoi?**
 219 E1 : Rien.
 220 L : Tu as tout apprécié.
 221 E1 : Ouais.
 222 L : À part l'exercice de contracter, là, peut-être faire quelque chose de plus parlant pour toi.
 223 E1 : Ouais.
 224 L : Est-ce que toi, tu préfères les exercices avec du matériel ou sans matériel?
 225 E1 : Sans matériel.
 226 L : Sans matériel. Très bien.

- 227 L : ***Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu aimerais me dire sur ce rituel, me faire***
228 ***un petit retour ou un souvenir que tu peux me partager, un moment ou une idée?***
- 229 E1 : Non.
- 230 L : Très bien. Merci beaucoup alors.

- 1 L : Bonjour, merci d'être là. On va donc discuter pendant environ dix minutes. Je te rappelle que ce n'est
2 pas un test et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui m'intéresse, c'est vraiment ton
3 avis et ton ressenti. Tu as le droit de ne pas avoir de réponse à une question. Je fais ça pour mon travail
4 de bachelier. Je cherche à comprendre comment les élèves vivent le stress à l'école, s'ils le ressentent
5 et si le rituel de relaxation peut aider. Ce que tu vas me dire, ça restera confidentiel, je ne vais pas
6 répéter ton nom. Et si j'utilise une idée dans mon travail, elle sera anonyme. Est-ce que tu es d'accord
7 pour que j'enregistre ta voix pour ne rien oublier et pouvoir réécouter après ?
- 8 E2 : Oui.
- 9 L : Oui ? Super.
- 10 E2 : Donc en fait, si je me trompe, j'ai le droit de recommencer ?
- 11 L : Oui, et je pense que tu ne vas pas te tromper, comme c'est ton ressenti que tu me partages. Ok ?
- 12 E2 : Oui.
- 13 L : Donc, **quand tu penses au mot « stress », qu'est-ce que cela veut dire pour toi ?**
- 14 E2 : Ça veut dire ça, c'est quand quelqu'un a peur, oui, il a peur, ou une boule au ventre, quelque chose
15 comme ça.
- 16 L : **Et est-ce que toi, des fois, tu es stressé ou pas du tout ?**
- 17 E2 : Oui.
- 18 L : Oui, ça t'arrive ?
- 19 E2 : Oui, ça m'arrive.
- 20 L : Ok. **Est-ce que tu peux me donner un exemple d'un moment où tu t'es senti stressé à l'école ?**
- 21 E2 : Ah, euh quand il y avait les contrôles.
- 22 L : Les contrôles.
- 23 L : **Et comment tu sais que quelqu'un est stressé, ou comment tu sais que toi, tu es stressé ?**
- 24 E2 : Oui, je sais quand je suis stressé, c'est quand mon corps, en fait je sens quelque chose dedans,
25 comme s'il y a quelque chose qui me faisait des gillis dedans mon corps.
- 26 L : D'accord.
- 27 E2 : Ça, ça me stresse.
- 28 L : Très bien, merci. **Et tu m'as dit que ça t'arrivait de te sentir stressé à l'école. Est-ce que c'est**
29 **souvent, parfois ou rarement ?**
- 30 E2 : Parfois.
- 31 L : Parfois. Et ça t'arrive combien de fois ?
- 32 E2 : Je ne les ai pas comptés, mais au moins cinq fois.

- 33 L : Au moins cinq fois par semaine, tu es stressé à l'école ?
- 34 E2 : Euh... pas forcément, pas à l'école, pas forcément. À la maison un peu, oui. À l'école aussi un peu.
- 35 L : Mais qu'est-ce qui te stresse à la maison ?
- 36 E2 : Bah, je sais pas. En fait, bah, c'est venu d'un coup, le stress comme ça. Maintenant, je n'ai que du
37 stress, ces temps-ci. J'ai beaucoup de stress et je ne sais pas pourquoi.
- 38 L : Tu ne saurais pas dire pourquoi ?
- 39 E2 : Euh ouais.
- 40 L : **Et à l'école, qu'est-ce qui te stresse à l'école ?**
- 41 E2 : Parfois des contrôles ou parfois des exercices.
- 42 L : Quand tu ne sais pas comment ça fonctionne, un exercice.
- 43 E2 : Oui.
- 44 L : Que tu ne comprends pas. **Est-ce que tu es stressé des fois quand tu as peur de te tromper ?**
- 45 E2 : Euh, oui.
- 46 L : Tu es aussi stressé là ?
- 47 E2 : Plutôt pour les examens. Quand je me trompe, je stresse un peu.
- 48 L : **Et quand tu te sens stressé, comment ça se passe dans ton corps ou dans ta tête ?**
- 49 E2 : Bah dans mon corps, c'est mes jambes, ils tremblent, à peu près tout mon corps il tremble, j'ai des
50 frissons, et euh, comme ça.
- 51 L : D'accord, très bien, merci.
- 52 E2 : Et je tremble beaucoup.
- 53 L : Tu trembles beaucoup, d'accord. Maintenant, on va un petit peu parler de l'évolution de ton stress
54 pendant le rituel. Donc voilà, vous avez fait pendant trois semaines le rituel avec votre maîtresse. **Est-**
55 **ce que tu as remarqué un changement chez toi à l'école ?**
- 56 E2 : Pas trop.
- 57 L : Pas trop. **Qu'est-ce qui te fait dire ça ?**
- 58 E2 : Bah, quand je fais des exercices, ça me calmait un peu, mais vraiment pas beaucoup. Juste un
59 peu.
- 60 L : Juste un peu. Donc, j'ai une deuxième question pour toi. **Est-ce que le rituel a eu un effet sur ton**
61 **stress à l'école ?**
- 62 E2 : C'est-à-dire ?
- 63 L : Bah, est-ce que ça t'a calmé un peu ou ça n'a rien changé ?

- 64 E2 : Un tout, tout, tout petit peu.
- 65 L : Un tout, tout, tout petit peu. **Et dans quel moment tu as senti que ça t'a le plus aidé ?**
- 66 E2 : Euh, moment, je crois qu'on a fait la respiration ou le papillon.
- 67 L : **Mais est-ce que c'était avant une évaluation, après la récré, ou quand tu étais fâché, quand tu**
 68 **avais de la peine à te concentrer ? C'était à quel moment que tu as senti que ça t'a aidé ?**
- 69 E2 : C'est à ce moment-là, quand j'étais un peu stressé, après un contrôle.
- 70 L : C'était après un contrôle. D'accord. **Est-ce qu'il y a un jour où le rituel t'aide plus que d'autres ?**
- 71 E2 : Euh, oui.
- 72 L : Quand par exemple ?
- 73 E2 : Quand on avait fait le truc du papillon.
- 74 L : La respiration papillon, toi, ça t'a aidé, d'accord, et ça t'a aidé parce que tu étais fatigué, tu étais de
 75 mauvaise humeur ou que tu sentais que la classe était agitée ?
- 76 E2 : Je sentais un peu que la classe était agitée.
- 77 L : Et du coup, ça a réussi à calmer tout le monde ?
- 78 E2 : Ouais.
- 79 L : D'accord. **Est-ce que le rituel, quand vous l'avez fait, ça t'a déjà stressé de le faire ou ça t'a**
 80 **rendu mal à l'aise ?**
- 81 E2 : Non, jamais.
- 82 L : Non. **Est-ce qu'il y a des situations aussi où tu t'es senti quand même stressé, même si vous**
 83 **aviez fait le rituel**
- 84 E2 : Non jamais.
- 85 L : Non plus. **Est-ce que le rituel, tu as l'impression qu'il t'aide surtout à te calmer avant de**
 86 **travailler, plutôt qu'en situation de stress ?**
- 87 E2 : Oui.
- 88 L : Aussi. D'accord, très bien. Maintenant, je vais te parler un petit peu du vécu du rituel. **Comment as-**
 89 **tu vécu les moments de relaxation ? Qu'est-ce que tu ressentais pendant les exercices ?**
- 90 E2 : Du bien.
- 91 L : Du bien, ça t'apportait du bien ?
- 92 E2 : Oui, ça m'a un peu fait bouger au corps.
- 93 L : **Est-ce que ça, ça arrivait tous les jours ou il y a des jours où ça t'apportait aussi pas du bien ?**
- 94 E2 : Non, à part quelques jours, ça m'a apporté un peu la soleil. Sinon non.

- 95 L : ***Et pendant le rituel, qu'est-ce que tu ressentais le plus souvent quand vous le faisiez ?***
- 96 E2 : Euh, de la joie.
- 97 L : De la joie. ***Et dans ta tête, tu pensais à quoi ?***
- 98 E2 : À rien, mais pour quelques-uns, oui.
- 99 L : D'accord.
- 100 E2 : Pour quelques-uns, oui.
- 101 L : Et tu pensais à quoi pour quelques-uns ?
- 102 E2 : Bah, quand on faisait le papillon ou l'arbre, bah, pour l'arbre, je croyais que j'étais un arbre et pour
103 le papillon j'ai cru que j'étais un papillon.
- 104 L : Et ça t'a aidé à entrer dans le rituel, dans l'exercice ?
- 105 E2 : Oui.
- 106 L : ***Et qu'est-ce qui t'a aidé à faire le rituel ? Est-ce que les consignes étaient claires ? Le fait que***
107 ***toute la classe soit calme ?***
- 108 E2 : Les consignes soient claires et que la classe soit calme.
- 109 L : Ça t'a aidé, ***et est-ce que c'était aussi bien que ce soit court ?***
- 110 E2 : Euh, ouais ou bien long aussi.
- 111 L : Long aussi. ***Est-ce que quelque chose t'a gêné ou a rendu ça difficile de le faire ?***
- 112 E2 : Non.
- 113 L : Non. ***Qu'est-ce que tu aimais le plus dans le rituel ? Le fait de bouger, l'après-rituel, lors du***
114 ***retour au travail ou à un exercice précis.***
- 115 E2 : Euh, les mouvements.
- 116 L : Les mouvements. Qu'est-ce qui te fait dire que tu as aimé les mouvements ?
- 117 E2 : Bah, j'arrive pas trop le décrire, mais ça m'a fait un peu du bien de mon corps.
- 118 L : D'accord, très bien.
- 119 L : ***Et qu'est-ce que tu aimais le moins, ou pas du tout, dans le rituel ?***
- 120 E2 : Rien.
- 121 L : Il n'y a rien qui te déplaisait.
- 122 L : Maintenant, on va un peu aborder les effets ressentis. ***Après le rituel, comment tu te sentais le***
123 ***plus souvent ?***
- 124 E2 : Un peu plus calme.

- 125 L : Plus calme. ***Est-ce que ça t'aidait pour commencer la journée ou te remettre au travail ou pas***
126 ***vraiment ?***
- 127 E2 : Oui, un peu.
- 128 L : Peux-tu me raconter un moment où tu as remarqué que ça t'avait vraiment aidé ?
- 129 E2 : Je ne m'en souviens plus.
- 130 L : Tu ne t'en souviens plus, ce n'est pas grave. ***Est-ce que tu as déjà refait un exercice du rituel à***
131 ***un autre moment, en dehors du rituel ou de la classe ? Par exemple, à la maison, à l'école, même***
132 ***si toute la classe ne le faisait pas, toi, tu t'es dit : « Ah, je vais vite faire un petit rituel pour moi ».***
- 133 E2 : Non.
- 134 L : Non.
- 135 E2 : Parce que je ne savais pas quel rituel faire.
- 136 L : Tu ne savais pas quel rituel faire.
- 137 E2 : Il n'y avait pas de feuille pour les rituels.
- 138 L : ***Mais est-ce qu'il y a une situation où tu aurais quand même voulu le refaire, sauf que tu ne***
139 ***savais pas comment ?***
- 140 E2 : Oui, à l'école. Je voudrais le refaire.
- 141 L : Tu aurais bien aimé. ***Pour toi, le rituel était utile ou pas trop ?***
- 142 E2 : Un peu utile, oui.
- 143 L : Quand même un peu ?
- 144 E2 : Oui.
- 145 L : ***Et pourquoi tu dis ça ?***
- 146 E2 : Euh bah, ça me calme, je me calme un peu, après mon corps se calme et je ressens moins le
147 stress.
- 148 L : D'accord. ***Donc, est-ce que tu trouves que c'était une bonne idée de faire ça pour la classe ?***
- 149 E2 : Oui.
- 150 L : Oui. ***Est-ce que tu aimerais que ça continue ?***
- 151 E2 : Euh, oui.
- 152 L : ***Pourquoi ?***
- 153 E2 : Euh, comme ça, pour la classe et pour moi, je dirais pour la classe, ça fait calmer mieux, plus
154 d'embrouilles, plus rien. Et pour moi, après moins ressentir le stress et puis calmer un peu.

- 155 L : D'accord, très bien. ***Et si on pense un petit peu aux exercices que vous avez faits, c'était quel***
156 ***genre d'exercice que tu préférerais ?***
- 157 E2 : L'exercice de l'arbre ou le papillon.
- 158 L : Donc ça, c'est plutôt des exercices... Toi, ce que tu as vraiment aimé, c'étaient les exercices de
159 respiration.
- 160 E2 : Oui.
- 161 L : Ouais. ***Et si tu pouvais changer quelque chose, ce serait quoi ?***
- 162 E2 : Rien
- 163 L : Rien du tout ?
- 164 E2 : Rien.
- 165 L : D'accord, très bien.
- 166 L : ***Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu aimerais me dire ou que tu voudrais partager sur***
167 ***ce rituel ?***
- 168 E2 : Je trouve que c'était bien, c'était très bien, excellent.
- 169 L : Excellent, même, super. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.

- 1 L : Bonjour, merci d'être là. On va discuter tranquillement pendant environ dix minutes. Donc,
2 je te rappelle que ce n'est pas un test et qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.
3 Ce qui m'intéresse ici, c'est vraiment ton avis et ton ressenti. Tu as le droit de ne pas répondre
4 à une question si tu ne sais pas. Je fais ça pour mon travail de bachelor, donc je cherche à
5 comprendre comment les élèves vivent le stress à l'école, s'ils le vivent, et quelle place le rituel
6 de relaxation peut occuper pour aider à l'apaiser. Ce que tu vas me dire, ça restera
7 confidentiel. Je ne vais pas répéter ton nom et, si j'utilise une idée dans mon travail, ce sera
8 anonyme.
9
10 Est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre ta voix pour ne rien oublier et pouvoir la
11 réécouter après ?
12
13 E3 : Ouais.
14
15 L : Oui, très bien. Je vais commencer par ma première question pour toi. **Quand tu penses**
16 **au mot « stress », qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?**
17
18 E3 : Quand tu es stressé, c'est quand tu te trembles partout.
19
20 L : Quand tu trembles partout. **Et est-ce que toi, ça t'arrive de ressentir du stress?**
21
22 E3 : Oui.
23
24 L : **Est-ce que tu peux me donner un exemple d'un moment où tu t'es sentie stressée à**
25 **l'école ?**
26
27 E3: Euh, un peu tout le temps.
28
29 L : Un peu tout le temps. Est-ce que tu as un moment précis que tu pourrais me donner?
30
31 E3 : Euh, une fois, euh, quand, euh, j'ai, j'avais un truc, j'avais arrêté de respirer, je respirais
32 très doucement, j'étais étouffée quoi, je n'arrivais pas à respirer.
33
34 L : **Qu'est-ce qui t'a fait ressentir ça ?**
35
36 E3 : De la peur.
37
38 L : De la peur, mais c'était face à quoi ?
39
40 E3 : Je sais pas.
41
42 L : Tu ne sais pas trop. **Comment tu sais que quelqu'un est stressé ou que tu es stressée**
43 **?**
44
45 E3: Parce que ça se voit dans la personne.
46
47 L : Qu'est-ce que tu ressens ?
48
49 E3: Bah, je sens que la personne n'est pas bien.
50
51 L : **Et est-ce qu'il y a quelque chose dans ton corps qui se passe ?**
52
53 E3 : Là, maintenant, oui.
54
55 L : Qu'est-ce qui se passe ?

56 E3: Je suis stressée.
57
58 L : Tu es stressée ? Mais il ne faut pas... Tu as peur de quoi ?
59
60 E3: Je ne sais pas.
61
62 L : Non, mais alors, détresse. Est-ce que tu veux qu'on fasse une pause ?
63
64 E3: Non.
65
66 L : Non, c'est bon ? D'accord, dis-moi si tu as besoin d'une pause.
67
68 L : **Est-ce que ça t'arrive de te sentir stressée à l'école ? Tu m'as dit oui, mais c'est**
69 **souvent, parfois ou de temps en temps ?**
70
71 E3 : Hum, parfois.
72
73 L : Parfois. **Qu'est-ce qui te stresse le plus à l'école, alors ?**
74
75 E3 : L'allemand.
76
77 L : L'allemand. Pourquoi ?
78
79 E3 : Parce que je comprends rien.
80
81 L : Parce que tu ne comprends pas, et ça, ça te stresse. D'accord.
82
83 L : Et quand tu as une leçon d'allemand, **quand tu te sens stressée, comment ça se passe**
84 **dans ton corps ou dans ta tête ?**
85
86 E3 : J'ai l'impression que je n'arrive pas à apprendre.
87
88 L : Tu as l'impression que tu ne peux pas apprendre, **mais est-ce que tu as mal au ventre,**
89 **tu es en colère ou quelque chose d'autre ?**
90
91 E3 : Hum... J'ai... Ça dépend quand c'est un truc cool, mais quand c'est un truc pas trop cool,
92 bah, j'ai mal, ça fait comme si j'avais des papillons dans le ventre, et ça me stresse.
93
94 L : D'accord. Merci.
95
96 L : Donc maintenant, je vais plutôt aller sur l'évolution du stress pendant le rituel.
97 L : Tu sais, maintenant, vous avez fait pendant trois semaines avec votre maîtresse le rituel
98 en classe.
99
100 E3 : Oui.
101
102 L : **Est-ce que tu as remarqué un changement chez toi à l'école ?**
103
104 E3 : Hum... Pas trop.
105
106 L : Pas trop. **Qu'est-ce qui te fait dire que ça ne t'a pas aidée ou pas beaucoup ?** Tu ne te
107 sentais juste pas stressée ? Tu n'aimes pas trop ce type d'exercice ?
108
109 E3 : Je n'aime pas trop ce type.
110

111 L : Tu n'aimes pas trop les exercices.
 112
 113 E3 : Moi, je préfère genre avoir un truc anti-stress dans mes mains.
 114
 115 L : Hum-hum. D'accord. **Donc, il n'y a pas vraiment un jour où le rituel, il t'a aidée ?**
 116
 117 E3 : Oui, il y a un jour.
 118
 119 L : Il y a un jour où il t'a aidé ? C'était lequel ?
 120
 121 E3 : Je ne me rappelle plus.
 122
 123 L : Tu ne t'en rappelles plus. **Mais tu te souviens ce qui a changé ce jour-là ?**
 124
 125 E3 : En fait, j'étais un peu énervée et stressée, et quand j'ai fait, j'étais un peu stressée, mais
 126 j'étais moins énervée.
 127
 128 L : D'accord. **Est-ce que le rituel t'a déjà stressée ou rendue mal à l'aise ?**
 129
 130 E3 : Euh... oui.
 131
 132 L : Oui, pourquoi ?
 133
 134 E3: Quand je devais tenir sa musculation.
 135
 136 L : Quand vous deviez contracter.
 137
 138 E3 : Oui.
 139
 140 L : Pourquoi tu n'as pas aimé ?
 141
 142 E3: Je ne sais pas, parce que je n'aimais pas.
 143
 144 L : Tu n'aimais pas.
 145
 146 L : Donc, toi, il y a quand même pas mal de situations où même si tu fais le rituel, on a fait le
 147 rituel, tu ne t'es pas sentie mieux ?
 148
 149 E3: En fait, ça dépend. Des fois, oui, des fois, non. En fait, c'est un peu fait comme ça. En fait,
 150 des fois, ça m'a aidée, des fois, non.
 151
 152 L : **Et est-ce que ça t'a aidée à apaiser ton stress ou c'était plutôt utile pour te calmer**
 153 **avant de travailler ?**
 154
 155 E3 : Hum, plus pour le stress, je pense.
 156
 157 L : Plus pour le stress quand même ?
 158
 159 E3 : Oui.
 160
 161 L : Et maintenant, je vais te parler un petit peu du vécu, du rituel. **Comment tu as vécu les**
 162 **moments de relaxation ? Qu'est-ce que tu ressentais pendant les exercices ?**
 163
 164 E3 : C'était incroyable, parce que j'entendais le silence.
 165

166 L : Ah, donc, toi, tu as aimé parce que c'était un moment où, enfin, la classe était tranquille et
 167 qu'il y avait du silence.
 168
 169 E3 : Oui.
 170
 171 L : **Et pour toi, pendant le rituel, qu'est-ce que tu ressentais le plus souvent ?**
 172
 173
 174 E3 : Hum, bah en fait, je ne ressentais pas grand-chose.
 175
 176
 177 L : Tu ne ressentais pas grand-chose et, **dans ta tête, tu pensais à quoi ?**
 178
 179 E3 : Hum, dans ma tête je pensais juste que je devrais écouter la maîtresse.
 180
 181 L : D'accord. **Il y a quand même quelque chose qui a pu t'aider à faire le rituel. Est-ce que**
 182 **les consignes étaient claires ? La classe était calme, le fait que ce soit court ?**
 183
 184 E3 : Je me disais que je restais plus concentrée.
 185
 186 L : Tu es restée plus concentrée, mais qu'est-ce qui t'a aidée à faire le rituel quand la
 187 maîtresse, elle vous l'introduisait ? Est-ce que les consignes, elles étaient bien données ? Le
 188 silence, le calme ?
 189
 190 E3 : J'étais plus fixée et avant, je n'arrêtais pas de jouer avec ma trousse et maintenant, j'arrive
 191 à écouter la maîtresse mieux.
 192
 193 L : Ok, très bien, merci. **Est-ce que quelque chose t'a gênée ou a rendu difficile de faire**
 194 **les exercices ?**
 195
 196 E3 : Hum, peut-être une fois, moi, j'aime, en fait, j'aime pas trop serrer, parce que ça ne me
 197 fait pas du bien moi.
 198
 199 L : Ça ne te fait pas du bien. **Toi, le rituel, tu m'as dit que tu n'avais pas trop aimé, mais**
 200 **est-ce qu'il y a quand même quelque chose qui t'a apporté du positif ?**
 201
 202 E3 : Oui.
 203
 204 L : Oui. **Et c'était quoi ? C'était le fait de bouger, ou c'était après le rituel, lors du retour**
 205 **au travail ?**
 206
 207 E3 : hum, en bougeant.
 208
 209 L : En bougeant. **Et qu'est-ce que tu n'aimais pas du tout ?**
 210
 211 E3 : Quand on devait rester debout.
 212
 213 L : Debout, tu n'aimais pas trop faire les exercices debout. Et si on parle un petit peu des
 214 exercices que vous avez faits, est-ce qu'il y avait quand même un type d'exercice que tu
 215 préfères ?
 216
 217 E3 : L'accordéon.
 218
 219 L : L'accordéon ? C'était aussi l'exercice de la respiration, alors. Qu'est-ce que tu aimais bien
 220 dans cet exercice ?

221
 222 E3 : Quand on faisait comme ça avec les bras.
 223
 224 L : Et qu'il y avait du mouvement ? Super, merci.
 225
 226 L : On va un peu parler des effets que tu as ressentis. **Après le rituel, comment tu te sentais**
 227 **le plus souvent ? Plus calme, plus concentrée, un peu fatiguée ?**
 228
 229 E3 : Un peu plus sur la sérénité et calme.
 230
 231 L : Très bien. **Qu'est-ce qui faisait que ça avait plus d'effet certains jours ?**
 232
 233 E3 : Parce qu'il y avait certains jours que je n'étais pas si énervée. Alors, ça allait plus
 234 facilement pour m'être calme.
 235
 236 L : D'accord. **Est-ce que tu as quand même un moment où tu as remarqué que ça t'avait**
 237 **aidé de faire le rituel ?**
 238
 239 E3 : Oui,
 240
 241 L : Oui, c'était lequel ?
 242
 243 E3 : Je pense que quand c'était ça, j'étais plus impliquée dans mon travail.
 244
 245 L : Tu étais plus impliquée après dans ton travail. **Et si je te parle de la réutilisation, est-ce**
 246 **que tu as déjà refait un exercice du rituel à un autre moment ? Dans la journée, en**
 247 **dehors de l'école ou en classe ?**
 248
 249 E3 : Non.
 250
 251 L : Jamais ? **Qu'est-ce qui fait que tu ne l'as pas refait ?**
 252
 253 E3 : Hum...
 254
 255 L : Tu n'en avais pas besoin, tu ne t'es pas sentie...
 256
 257 E3 : C'est parce que moi, j'ai une mémoire de poisson rouge, alors après, j'oublie tout.
 258 Je fais quelque chose, je vais faire une autre chose et j'oublie qu'est-ce que j'allais
 259 faire.
 260
 261 L : D'accord. **Est-ce qu'il y aurait quand même une situation où tu aurais eu envie de le**
 262 **refaire ?**
 263
 264 E3 : Quand je suis avec mes amis et je les parle mal sans faire exprès.
 265
 266 L : Là, tu aurais aimé refaire un exercice pour te calmer ?
 267
 268 E3 : Oui.
 269
 270 L : Très bien. **Est-ce que, pour toi, le rituel a été utile ?**
 271
 272 E3 : Oui, quand même.
 273
 274 L : Quand même un peu ? Même si tu n'as pas aimé, il a été utile ?
 275

276 E3 : Euh, ouais.
 277
 278 L : Ok. **Et pourquoi tu dis ça ?**
 279
 280 E3 : Il m'a été utile pour que je reste plus fixé sur ce que j'ai fait. Maintenant, j'oublie moins les
 281 choses.
 282
 283 L : Ah, ça t'a aidé à moins oublier les choses ?
 284
 285 E3 : Oui.
 286
 287 L : De faire le rituel ? Donc, avant le rituel, tu avais plein d'idées en tête, et après, elles partaient
 288 un peu, puis tu arrivais à te concentrer ?
 289
 290 E3 : Oui.
 291
 292 L : D'accord. **Est-ce que tu trouves que c'est une bonne idée pour la classe de faire le**
 293 **rituel ?**
 294
 295 E3 : Hum, oui.
 296
 297 L : **Est-ce que tu aimerais que ça continue ?**
 298
 299 E3 : Hum, ouais.
 300
 301 L : Vraiment ? *Pourquoi ?*
 302
 303 E3 : Parce que c'est l'impression que c'est le seul moment où on a un peu de silence et aussi
 304 qu'on bouge un peu parce qu'on est toujours dans la chaise en train d'écrire.
 305
 306 L : D'accord, **et si tu pouvais changer quelque chose au rituel, ce serait quoi ?**
 307
 308 E3 : Hum, rester debout.
 309
 310 L : Rester debout tout le temps, pour tous les exercices ?
 311
 312 E3 : Hum, c'est vrai qu'on arrive mieux, mais avoir plus d'exercices debout que assis.
 313
 314 L : D'accord.
 315
 316 E3 : C'est vrai qu'on est assis toute la journée dans la chaise, c'est mieux debout.
 317
 318 L : Très bien, merci. **Pour terminer, est-ce qu'il y a quelque chose que tu veux encore dire**
 319 **sur ce rituel ou sur le stress à l'école ? Est-ce qu'il y a un souvenir, un moment, une**
 320 **idée que tu aimerais partager ?**
 321
 322 E3 : Euh, ça a aidé beaucoup, je vais beaucoup mieux et j'espère que ça continue.
 323
 324 L : OK. Mais alors pourquoi, tu m'as dit au début que tu n'avais pas trop aimé ?
 325
 326 E3 : Hum, parce que je ne sais pas.
 327
 328 L : Tu ne sais pas trop dire pourquoi ?
 329
 330 E3 : Non.

331
332 L : Tu ne sais pas trop ce qui te dérangeait ?
333
334 E3 : Ouais.
335
336 L : C'est difficile à dire ?
337
338 E3 : Oui.
339
340 L : D'accord. Très bien, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.
341
342 E3 : De rien.

1 L.B : Alors, bonjour, merci de prendre le temps avec moi. Je vais enregistrer l'entretien afin de
2 retranscrire fidèlement vos propos, vos réponses. L'enregistrement sera utilisé uniquement
3 pour mon travail de Bachelor et vos propos seront anonymisés. Est-ce que vous êtes
4 d'accord?

5 E : Oui, sans problème.

6 L.B : Parfait. Alors, l'entretien porte sur vos observations du rituel de relaxation en classe et
7 ses effets. Je vais commencer par vous poser des questions sur le contexte et la description
8 de la classe.

9 L.B : **Donc, pouvez-vous me décrire brièvement votre classe ?**

10 E : Donc, c'est une classe de 7^e année, 18 élèves, dans laquelle il y a une grande
11 multiculturalité. C'est donc une classe avec plein de profils différents.

12 L.B : **Y a-t-il des élèves qui ont plus souvent besoin de se recentrer en ce qui concerne**
13 **l'agitation, l'anxiété ou l'impulsivité ?**

14 E : Oui, alors en termes d'agitation, c'est une classe très agitée, une dynamique de classe qui
15 demande beaucoup d'énergie. J'ai plusieurs élèves qui ne sont pas forcément diagnostiqués
16 TDAH, mais on a l'impression que c'est le cas. On le ressent sur le manque d'attention et
17 beaucoup de bavardage.

18 L.B : **Et est-ce que vous ressentez que les élèves sont anxieux ?**

19 E : L'anxiété, je dirais que c'est moins voyant que de l'agitation ou de l'impulsivité. J'ai quand
20 même, je dirais, trois élèves chez qui je peux remarquer par moments de l'anxiété, mais sinon
21 pour le reste, c'est difficilement visible.

22 L.B : Merci.

23 L.B : **Et avant la mise en place du rituel, comment décririez-vous le climat général de la**
24 **classe ?**

25 E : Alors, comme je l'ai dit, c'est une classe relativement agitée. Je dirais que le problème
26 principal, c'est le bavardage, donc c'est beaucoup d'agitation, de discussion, manque
27 d'attention. Et c'est un peu la dynamique de cette classe. C'est un sujet qu'on traite depuis le
28 début de l'année, mais qui reste difficile, en fait, quand ce n'est pas juste un ou deux élèves,
29 mais quand c'est vraiment une dynamique, c'est assez compliqué à modifier. Et ouais, ça se
30 voit à travers beaucoup de bruit, du haut bavardage et peu d'attention.

31 L.B. **Et quels sont, dans une journée, les moments où la classe a le plus besoin d'être**
32 **centrée ? Est-ce plutôt lors des transitions, au retour de la récréation, au début d'une**
33 **activité ou en fin de journée ?**

34 E : Je dirais que c'est un peu tous les moments. C'est-à-dire que le matin, quand on arrive,
35 c'est une classe qui est aussi très, comment dire, c'est une classe dynamique. Donc ça veut
36 dire que quand on va entrer en classe pour faire la première leçon, ils sont tous en train de
37 parler ; ils sont tous contents d'être là. Donc, ce ne sont pas des élèves qui vont s'asseoir et
38 se taire pour attendre que je dise bonjour. C'est moi qui dois attraper leur bonjour. Donc, à ce
39 moment-là, c'est toujours assez agité. Une fois dans l'activité, ça va. Les retours de récréation,
40 bah c'est à nouveau le même schéma que le matin puisqu'ils viennent se voir. C'est à nouveau

41 un moment difficile à recapter l'attention des élèves. Et puis, la fin de journée, bah là, c'est
42 plutôt dû à la fatigue, où il y a beaucoup d'agitation.

43 L.B : ***Et est-ce qu'il y a des jours de la semaine où les élèves sont plus agités ou pas***
44 ***forcément ? Ça se reproduit tous les jours ?***

45 E : Je pense qu'on le ressent de toute façon plus en fin de semaine. Le jeudi après-midi et le
46 vendredi, ce sont toujours des jours où l'on aura plus de peine à les avoir. Mais ça reste une
47 classe qui, en permanence, aurait besoin d'être cadrée et accompagnée pour calmer ses
48 moments.

49 L.B : ***Et quand la classe est dispersée ou agitée, quel genre de réaction vous observez***
50 ***plus souvent chez les élèves ?***

51 E : Alors, ce sera du bruit, et disons du blocage, du retrait, pas tellement, mais plutôt du
52 bavardage et un manque de concentration.

53 L.B : D'après ce que vous me dites là, les réactions reviennent tout le temps et ce chez
54 quasiment tout le monde ?

55 E : Oui.

56 L.B : ***Et avant le rituel, que faisiez-vous habituellement pour apaiser ou recentrer la***
57 ***classe ? Est-ce que vous aviez déjà une routine de retour au calme ? Qu'est-ce qui***
58 ***fonctionnait bien et qu'est-ce qui fonctionnait moins bien ?***

59 E : Alors, c'est justement un peu le sujet qu'on a avec ma collègue, puisqu'on se partage la
60 classe. C'est comment les recentrer. On a essayé déjà plusieurs choses qui ne fonctionnent
61 pas forcément. Donc moi, quand je dois les appeler, j'utilise un carillon. Donc c'est un son qui
62 est assez doux et qui m'empêche de crier. Automatiquement, on essaie d'apaiser la classe.
63 C'est quelque chose qui, au début de l'année, fonctionnait bien. Puis au fil du temps, ça
64 s'habitue et ça n'a plus trop d'effet. Après, on a aussi un système de feu. Comme un feu rouge
65 pour les voitures, mais avec du vert, de l'orange et du rouge et essayer de mettre l'aimant sur
66 le feu rouge si c'est trop de bruit, sur le feu orange si c'est moyen, et sur le feu vert si ça va
67 bien pis ça c'était quelque chose pour essayer de s'autoréguler par eux-mêmes et à nouveau,
68 ce n'est pas suffisant pour une classe qui a une telle dynamique. Donc, c'est vrai qu'on avait
69 un peu laissé de côté. On avait plutôt fait des projets de privilèges, de récompenses
70 communes, pour essayer que ça prenne le tour. Mais des moments de retour au calme, c'est
71 quelque chose qu'on n'avait pas encore fait avant le rituel.

72 L.B : Très bien. Donc, il n'y a encore aucune routine qui fonctionne bien aujourd'hui pour les
73 recentrer ?

74 E : Non.

75 L.B : J'aimerais maintenant aborder plus précisément la question du stress à l'école.

76 L.B : ***Selon vous, dans cette classe, le stress est-il présent chez les élèves ?***

77 E : Le stress est présent chez très peu d'élèves. C'est dû aussi à la multiculturalité et le
78 contexte social des élèves. Ce ne sont pas forcément des élèves qui ont des parents qui les
79 soutiennent ou qui auraient du stress quant aux notes, par exemple. Ça concerne peut-être

80 trois élèves sur les 18 qui prennent à cœur les évaluations. Pour le reste, ils ne prennent pas
81 forcément ces évaluations à cœur, et donc le stress n'est pas forcément présent chez eux.

82 Mais pour les trois qui ont un peu d'anxiété et du stress, c'est fréquent, je dirais à des
83 moments... plutôt quand il y a des évaluations que de manière générale. Sinon, les autres,
84 c'est vrai que quand j'évoque le mot stress ou anxiété, certains ne savent même pas ce que
85 ça veut dire.

86 **L.B : Du coup, il y a très peu d'élèves dans votre classe qui sont concernés par le stress**
87 **?**

88 E : Après, je dirais oui, très peu. Mais des fois, ils savent aussi bien cacher. Et peut-être qu'en
89 dehors des moments de classe, à l'école ou quand ils sont avec leurs camarades, peut-être
90 que certains pourraient montrer un peu plus de stress que ce que moi je vois réellement.

91 L.B : Donc, j'en vais à ma deuxième question.

92 **L.B : Dans quelle situation scolaire observez-vous le plus souvent de la tension ou de**
93 **l'inquiétude ?**

94 L.B : C'est comme vous l'avez dit, c'est vraiment lorsqu'il y a des évaluations ?

95 E : Il y a surtout ça. Après, vous mentionnez aussi le regard des autres. Et ça, je pense que
96 c'est le thème le plus conséquent dans ma classe. Ils ne vont pas avoir de stress forcément
97 lié scolairement, mais du stress sur le regard des autres, du stress sur la façon dont ils sont
98 perçus par les autres. Et ça, c'est un point très présent dans ma classe, où les tensions,
99 l'agitation pourraient être dues à ce regard des autres. Ils vont se dire qu'il y a quand même
100 beaucoup de disputes, d'insultes. Mais quand on prend les élèves à part, ce sera toujours lié
101 au regard des autres. Et je pense que du coup, on pourrait l'associer à du stress à ce niveau-
102 là.

103 L.B : Et là, ça concernerait beaucoup plus d'élèves. Du coup, comme vous me dites, c'est que
104 ce qui est lié au stress chez vous, c'est vraiment quand vous voulez repérer le stress chez un
105 élève, c'est vraiment, vous vous dites, c'est quand il est devant la classe ou qu'il doit faire face
106 aux autres plus que face à lui-même.

107 **L.B : Et quels signes corporels vous font remarquer ça**

108 E : Alors, j'ai plusieurs élèves qui se plaignent souvent d'avoir mal au ventre. Et au début de
109 l'année, je pensais que c'était vraiment physique, physiologique. Et puis, au final, j'ai pu quand
110 même compris que certains, quand ils sont stressés pour quelque chose, ils vont dire qu'ils
111 ont mal au ventre. Et ils ne comprennent jamais trop pourquoi. Parce que souvent, ils me
112 disent : « Ouais, j'ai mal au ventre. » Je leur dis : « Mais tu veux rentrer ? » Puis, ils sont un
113 peu là. « Non, mais je ne me sens pas très bien. » C'est souvent cette observation-là. Ou
114 alors, j'ai un élève qui parle très, très vite quand il est stressé. Il va venir vers moi, puis il va
115 débiter des paroles à 100 à l'heure. Et c'est là où je me dis « Waouh ! ». Là, c'est qu'il n'est
116 pas en confiance, il ne se sent pas à l'aise, il est stressé. Puis ça, c'est relativement lié aux
117 évaluations.

118 L.B : Très bien, merci.

119 **L.B : Quand vous repérez ces signes, comment accompagnez-vous les élèves sur le**
120 **moment ?**

121 E : Justement, quand ils ont mal au ventre, après leur avoir posé des questions un peu plus
122 précises, je remarque que c'est plutôt lié à un inconfort ou à du stress. Je leur demande
123 toujours s'ils veulent prendre l'air. Je leur laisse le choix de quitter la classe, puis de prendre
124 l'air et de boire un peu d'eau. Donc, ils sont centrés sur eux-mêmes pendant un instant avant
125 de revenir en classe. C'est la première chose que je fais. Et puis, après, idéalement, c'est de
126 les sortir et de leur parler seul à seul pour essayer de comprendre la raison : si je peux agir
127 directement, ou si c'est quelque chose de plus large. Et peut-être faire intervenir une
128 conseillère socio-éducative qui, elle, est à disposition lorsqu'un élève est en période de stress
129 ou de mal-être. C'est déjà arrivé que, malgré mon intervention, l'élève ne se calme pas. J'ai
130 fait appel justement à cette dame qui va faire un travail sur les émotions et la respiration, mais
131 vraiment privé dans une autre classe.

132 L.B : Seul à seul ?

133 E : Je trouve que quand on demande comment ça va devant toute une classe, ça ne permet
134 pas à l'élève de vraiment répondre à la question, alors que quand je le prends en dehors, là,
135 il va souvent me dire la raison pour laquelle il ne se sent tout à coup pas bien.

136 L.B : Très bien. Justement, vous faites allusion à une situation qui s'est passée. L'élève était
137 stressé pour quelle raison dans cette situation ?

138 E : Il y a toujours eu beaucoup de facteurs. Il y avait eu une évaluation où il avait l'impression
139 que ça ne s'était pas bien passé le matin. Et ça, c'était arrivé en fin de matinée. Donc, je pense
140 qu'il a eu le temps de ruminer et d'agréments ce stress. Et puis, il y avait pas mal d'histoires
141 avec les copains aussi. Et ça faisait un peu trop-plein. Et au final, quand il m'a dit qu'il avait
142 mal au ventre, j'ai pu sortir avec lui et discuter. C'est là, où il m'a dit que je ne me sens pas
143 bien parce que j'ai l'impression que j'ai foiré l'évaluation. Après, il s'est mis à pleurer. Et puis,
144 c'est là qu'il m'a évoqué les copains. Parfois, c'est juste un peu un trop-plein qui se transforme
145 en stress, en angoisse.

146 L.B : Très bien, merci. J'aimerais maintenant revenir sur la mise en place du rituel et sur la
147 façon dont vous l'avez vécu en classe.

148 L.B : **Ma première question, c'est : comment avez-vous vécu la mise en place du rituel**
149 **dans votre classe, en ce qui concerne le cadre, c'est-à-dire les consignes, l'organisation**
150 **et la gestion du groupe ? Qu'est-ce qui a été facile à mettre en place ?**

151 E : Déjà, les documents que vous m'avez transmis, c'étaient clés en main. Donc, c'était
152 vraiment pratique. Je n'avais pas de travail à faire. Je l'ai bien abordé avec les élèves en
153 précisant que c'était un projet qu'on allait faire sur trois semaines. Donc, ils ont bien saisi que
154 ce n'était pas quelque chose de ponctuel, mais quelque chose qui allait devenir une routine.
155 Ce sont des élèves qui ont besoin de routine. Donc, au final, c'était très bien. Et la gestion du
156 groupe, je dirais que ça s'est difficilement mis en place parce qu'ils sont toujours très bavards.
157 Le temps d'avoir l'attention de tout le monde, au début, ça me prenait beaucoup de temps pour
158 faire ce rituel, plus que 5 à 10 minutes, parce que j'attendais que tout le monde soit à l'écoute,
159 etc. Mais au fil des jours, quand je parlais de faire le rituel, ils savaient que c'était le moment
160 de se taire et de le faire. Mais le temps d'adaptation a quand même été relativement long.

161 L.B : **Et concernant le temps, la durée et les moments choisis dans la journée ?**

162 E : Le temps, j'ai trouvé que c'était bien parce que ça ne prend pas une demi-journée ni une
163 période pour faire l'activité. Surtout en 7-8e, le temps est un peu compté. Donc, on doit toujours
164 un peu penser à nos plans, nos planifs, etc. Là, c'était bien l'histoire de 5 à 10 minutes. Puis,
165 les moments de la journée, j'en ai testé plusieurs. Alors, au début, je mettais peut-être un peu

166 aléatoirement. Et puis, j'ai remarqué que ce n'était pas forcément efficace. Donc, après, je les
167 ai placés à chaque fois qu'il y avait une transition. Donc, des fois, je les avais dès le matin.
168 Donc, je faisais dès le matin. Le jour d'après, je ne les avais pas le matin, mais je les avais au
169 retour de la récréation. Donc, je mettais directement à ce moment-là pour vraiment aider les
170 transitions.

171 L.B : ***Et au contraire, qu'est-ce qui a été difficile à mettre en place pour le cadre et le***
172 ***temps ?***

173 E : Je dirais qu'à l'âge, au fond, en 7-8e, on partage des classes. Ça veut dire que moi, je n'ai
174 pas mes élèves toute la journée. Et ce que j'aurais aimé, c'est de faire ce rituel toujours à la
175 même heure, au même moment de la journée. Ce qui là, ce n'était pas possible, puisque j'ai
176 des horaires qui varient. Donc, c'est pour ça que j'ai essayé de les mettre à chaque fois qu'il y
177 avait une transition. Mais ce n'était pas... J'aurais préféré une routine encore plus cadrée en
178 termes du moment de la journée. Et puis, c'est peut-être juste ça qui a été un peu contraignant.
179 Ce qui n'est pas faisable quand on a une classe de 7-8e en général, parce qu'on se partage
180 les horaires. On n'a jamais une classe tous les jours. Ou alors, il faudrait que tous les
181 enseignants qui accompagnent cette classe fassent ce rituel à ce moment défini. Mais là, en
182 l'occurrence, ce n'était pas le cas.

183 L.B : ***Et globalement, ce rituel vous a-t-il semblé adapté pour votre classe ?***

184 E : Oui, adapté, oui. On va sûrement y revenir plus tard, mais certains enfants sont plus
185 preneurs que d'autres. Mais en termes d'adaptation, oui, les activités avaient du sens.

186 L.B : ***Et comment les élèves ont-ils réagi lors de la première séance ? Avez-vous observé***
187 ***de l'enthousiasme ou, au contraire, des résistances ?***

188 E : Certains de l'enthousiasme et certains des résistances. On a déjà eu une personne externe
189 à l'école qui était venue faire trois périodes. C'était aussi lié à la relaxation. Et puis, je pense
190 que certains avaient bien vécu ce moment-là et d'autres non. Donc, quand j'ai reparlé de
191 relaxation, ça a peut-être bloqué certains, ou, au contraire, réjoui d'autres. Donc, pour le
192 premier rituel, ça a été un peu la découverte de comment ils allaient prendre la chose.

193 L.B : ***Et certains élèves ont eu plus besoin de temps pour rentrer dans le rituel. Et est-***
194 ***ce que ça a quand même fonctionné sur la fin ?***

195 E : Certains ne sont pas du tout rentrés dans le rituel. Et ce sont des profils qui ne m'étonnent
196 pas forcément, puisque ce sont des enfants qui, je dirais, sont ceux qui ne sont pas rentrés.
197 Ce sont des élèves qui passent beaucoup de temps devant les écrans. Et quand il faut être
198 sur le moment présent, c'est difficile. Ça devient vraiment difficile de se poser, de faire des
199 exercices sans prendre ça à la rigolade, le prendre, ou plutôt, je m'en fiche ,quoi.

200 L.B : ***Et avez-vous observé une évolution dans leur engagement au fil des semaines***
201 ***,peut-être pas toute la classe, comme vous dites, qu'il y a certains élèves, ça ne les a***
202 ***pas du tout touchés ou affectés. Mais est-ce que certains, ont quand même eu une***
203 ***évolution de leur engagement ?***

204 E : Oui, alors c'est une petite minorité. Pour ceux qui ne sont pas du tout rentrés, ça concerne
205 peut-être deux élèves. Mais pour d'autres, oui, j'ai vu une évolution, mais aussi dû au fait qu'on
206 a repris des exercices qu'ils connaissaient déjà. Le fait de faire des nouveaux exercices, c'est
207 toujours un peu la découverte. Du coup, ils font un peu les clowns. Mais une fois qu'on a refait
208 certains exercices, c'était beaucoup mieux.

209 L.B : ***Et au contraire, est-ce qu'il y a eu, pour certains élèves, une baisse d'intérêt ?***

210 E : Non, je ne pense pas. C'était soit qu'ils ne sont pas rentrés dans le rituel, soit que ça a
211 été plutôt une progression.

212 L.B : ***Et pendant le rituel, que remarquiez-vous le plus souvent dans la classe ? Les***
213 ***élèves semblaient-ils réussir mieux à se concentrer par la suite ? Ou certains avaient***
214 ***encore plus de difficultés à rester calmes ?***

215 E : Pendant le rituel ?

216 L.B : Après, oui, une fois que le rituel a été fait.

217 E : Majoritairement, ça a calmé le temps d'un instant. C'est ça en fait. C'est que, sur le moment,
218 la minute qui suit le rituel, je pouvais reprendre avec une voix douce et calme parce qu'ils
219 m'écoutaient. Et puis ,en fait, dix minutes après, c'est de nouveau le brouhaha. Ça fonctionne
220 le temps d'un instant et pas sur le long terme.

221 L.B : ***Et au niveau de la concentration, c'était vraiment aussi dix minutes, et après ça***
222 ***repartait dans les tours ?***

223 E : Oui.

224 L.B : Ok, très bien. Juste après le rituel, ça revient à ma question.

225 L.B : ***Comment se déroulait la reprise du travail ?*** Comme vous l'avez dit, si je comprends
226 bien, les élèves rentraient facilement dans l'activité pendant les dix premières minutes, et
227 après, c'était déjà fini.

228 E : Oui, c'est ça.

229 L.B : ***Est-ce qu'il y avait quand même des situations où la reprise était plus facile ?***

230 E : Je pense qu'avant une évaluation, c'était bien utile pour certains. J'ai fait une fois avant
231 une évaluation. J'ai eu l'impression, en tout cas, que ça leur a permis de se recentrer avant
232 d'entamer une tâche où, de toute façon, ils ne pouvaient pas discuter, puisque c'est une
233 évaluation. Tandis que lors d'activités hors évaluation, ils ont tendance à parler. Du coup, c'est
234 pour ça que ça reprenait vite le dessus, leur agitation, etc. Mais avant une évaluation, je pense
235 que ça leur a été utile et je pense que c'est utile à tous.

236 L.B : ***Selon vous, ce type de rituel a-t-il sa place dans une routine de classe ? Et si oui,***
237 ***dans quelles conditions cela vous semble-t-il le plus pertinent ?***

238 E : Ça a clairement sa place dans une classe, surtout en tant que routine. Ponctuellement,
239 peut-être, mais en tant que routine, je pense que c'est comme ça qu'on arrive à les mettre
240 dans l'activité. Comme je l'ai dit, quand on avait le même exercice deux ou trois fois, ce
241 n'étaient pas du tout les mêmes élèves que la première fois. Ils étaient beaucoup plus
242 concentrés ; ils savaient quoi faire et ils savaient comment le corps allait réagir. Donc, ça les
243 mettait bien dans l'activité. Je pense qu'en termes de conditions, ce serait de consolider
244 certains exercices avant d'en proposer d'autres. Qu'ils soient un peu plus en confiance, et une
245 fois qu'ils en auront appris un, qu'ils le fassent plusieurs fois, peut-être qu'ils remarqueront un
246 effet et donc s'ouvriront peut-être à d'autres activités. Que si on fait un exercice une fois, c'était
247 rigolo une fois, mais au final, je pense qu'eux, ils ne voient pas d'effet.

248 L.B : Très bien, merci. Et si on se centre sur les effets que vous avez observés, ou, au
249 contraire, sur ce qui n'a pas changé, avez-vous observé des effets du rituel sur les élèves ?
250 Attendez, oui. En fait, vous m'avez un peu répondu à ma question.

251 E : Oui, je pense que c'est un peu répondu.

252 L.B : Oui, c'est un peu la même chose. Oui, que les effets sont plus immédiats que durables.

253 L.B : ***Est-ce que vous avez remarqué une différence entre les élèves dans la manière de***
254 ***profiter du rituel ? Quel profil d'élève vous a semblé particulièrement réceptif ?***

255 E : J'ai des élèves qui sont déjà dans une thérapie en dehors de l'école ou qui ont déjà été
256 suivis par la conseillère socio-éducative, donc ont déjà été confrontés à des exercices de
257 respiration ou autres. Eux, c'est déjà beaucoup plus facile que pour des enfants qui n'avaient
258 jamais fait ce genre d'exercice. Donc, être familiarisé avec ce genre d'activité aide, je pense,
259 à entrer dans l'activité de tous les cas. Donc, je dirais que les profils particulièrement réceptifs
260 sont aussi ceux qui sont souvent stressés, parce que les enfants qui ne sont pas stressés ne
261 voient pas forcément l'intérêt ou, en tout cas, ils ne le voient pas de la bonne manière. Tandis
262 qu'une élève est stressée avant une évaluation et qu'on lui dit qu'on va faire un exercice pour
263 se calmer, je pense qu'on va être déjà plus attentive en se disant que ça va m'intéresser plus
264 que des élèves qui ne sont pas du tout sujets au stress.

265

266 L.B : ***Est-ce que le rituel a eu un effet sur votre propre manière d'entrer en classe ou de***
267 ***lancer la journée ?***

268 E : Oui, c'était aussi agréable pour moi parce que, des fois, le matin, on arrive en classe, un
269 peu de brouhaha, on dit bonjour, puis on entame directement une activité, alors que je pense
270 que c'est important d'avoir des moments tous ensemble avant d'entamer des activités où, des
271 fois, on n'est pas au même stade, etc. Mais vraiment, de commencer la journée à un moment
272 où on est toute la classe ensemble à faire la même chose, c'est bien pour les élèves, puis c'est
273 aussi, je trouve, apaisant pour l'enseignant. Pour ma part, je l'ai très bien vécu, puis j'ai trouvé
274 ça même agréable. Je me disais : je revenais de la récréation et je me disais, on va directement
275 commencer par ça, c'est très bien, comme ça on va déjà reposer les bases, se calmer, donc
276 pour moi c'était top.

277 L.B : C'est super, merci beaucoup pour vos observations, elles me sont très utiles. Pour
278 continuer, je voudrais prendre un peu de recul et faire un bilan du dispositif, avec bien sûr ce
279 qui a fonctionné et ce qui a été le plus difficile. Selon vous, quels ont été les points forts du
280 dispositif ? Qu'est-ce qui a le mieux fonctionné en classe ?

281 E : Point fort, que ce soit court, c'est primordial pour nous en tant qu'enseignants, parce qu'on
282 a un temps limité pour faire ce genre d'activités, même si elles sont fondamentales. Et pour
283 les élèves, que ce soit trop long, ça leur fait perdre de l'attention au lieu d'en garder. Sinon, la
284 variété des exercices était intéressante, on a fait autant de respiration que de mouvement,
285 donc c'était assez varié. En termes d'utilité, un point fort, c'était aussi que, dans l'idée, les
286 élèves n'avaient pas à communiquer, ce n'étaient pas des exercices à deux, ce n'était pas un
287 jeu de regard, c'était vraiment quelque chose pour soi. Et si on avait fait un exercice, toucher
288 le ventre de quelqu'un d'autre pour sentir sa respiration, ça aurait été plus bénéfique à un taux
289 d'agitation qu'à une recentration. Donc, j'ai trouvé cela bien, parce que je sais qu'il y a aussi
290 des exercices à deux, etc. C'est bien, mais avec une classe, avec une telle dynamique, c'est
291 compliqué.

292 L.B : Vraiment, l'utilité ici pour les élèves, c'est que ce sont des exercices individuels, chacun
293 pour soi. On n'a pas commencé à faire des groupes, des pairs.

294 L.B : **Quelles difficultés ou limites avez-vous rencontrées lors de la mise en place ? La**
295 **gestion du temps, elle a été plutôt simple ou compliquée ?**

296 E : Non, justement, le temps, ça a été parfait, en termes de durée, là, je n'ai vraiment rien à
297 dire. Alors ,certains exercices duraient 4 minutes à peine, et d'autres ont duré 10 minutes, ça
298 dépendait vraiment, mais je le faisais aussi en fonction de leur état.

299 Si je voyais que ça prenait bien et que ça faisait du sens de faire plus longtemps, je le faisais.
300 Et si je voyais que c'était trop agité, malgré le rituel, je coupais, et puis ça ne servait à rien de
301 tenir, pour, au final, perdre leur concentration en même temps.

302 L.B : Est-ce que pendant ces exercices, l'attention des élèves a été parfois difficile à garder ?

303 E : Pour certains oui, parce qu'à nouveau ils ne connaissent pas tous très bien leur corps,
304 comment respirer, et puis d'un coup ça les faisait rire, ou d'un coup ils étaient un peu étonnés,
305 ou quand on faisait des serrés les poings, ou comme ça certains se faisaient mal, ils disaient
306 aïe, ça faisait rire l'autre, c'était vraiment encore tout un apprentissage sur son corps, comment
307 faire l'exercice, donc à des moments où l'attention n'était pas du tout là, mais mon rôle était
308 aussi de les recentrer, et puis j'ai aussi dû sortir un élève une fois, parce que faire le clown,
309 parce que oui il y a des exercices quand on fait le papillon, c'est rigolo de faire le papillon, mais
310 là en l'occurrence ce n'était pas le but, ce n'était pas d'être drôle, et un élève n'arrêtait pas de
311 faire son cirque, donc je l'ai sorti. On a pu continuer sans lui, mais c'est vrai que c'est dommage
312 de devoir sortir un élève.

313 L.B : C'était à quel moment que certains élèves semblaient moins concernés, ou qu'ils faisaient
314 les clowns ?

315 E : Des activités telles que la respiration, qui étaient moins prises en compte par les élèves,
316 parce que respirer, c'est ce qu'on fait tous les jours, donc au final c'était plutôt des exercices
317 de respiration à la rigolade, tandis qu'un exercice qui a très bien marché, c'est l'exercice du 8,
318 avec le stylo, c'était beaucoup plus concret, en fait. Donc, les élèves vraiment là, tous, je
319 pense, étaient dans l'activité. Puis celui-là il a duré longtemps, et puis il n'y avait pas un bruit
320 dans la classe, et je pense que le fait qu'il y avait quelque chose de matériel, de concret, ça
321 les a peut-être plus aidés à aller dans l'activité que parfois se concentrer sur sa respiration,
322 c'est très vague pour certains, donc c'était directement du rejet, je pense que dans leur tête
323 c'était « ouais ouais je vais faire l'exercice et puis c'est bon ».

324 L.B : **Y a-t-il eu des contraintes matérielles ou organisationnelles ?**

325 E : Seulement en termes de balles, un exercice avec les balles, on n'a pas de balles, donc du
326 coup on n'a pas pu le faire, on en a repris un autre qu'on avait déjà fait, mais celui-là on n'a
327 pas pu le faire, juste par rapport aux balles, mais sinon c'était ok.

328 L.B : **Si vous deviez reprendre ce rituel, que modifieriez-vous en priorité ? Le moment**
329 **dans la journée, la durée, la fréquence, le cadre ?**

330 E : Le moment dans la journée. C'est, si je devais, et je pense le continuer, mais dans une
331 routine peut-être encore plus fréquente au début, pour vraiment les habituer, le matin pour dire
332 bonjour, retour de récréation, et avant une évaluation, c'est ce que je prendrais, pendant un
333 bon mois, et peut-être que si je vois que le matin, il n'y a pas besoin, peut-être ne pas faire le
334 matin, mais essayer de pendant un mois, avoir peut-être, en tout cas deux fois par jour, plus

335 ponctuellement aux évaluations, et je pense que s'ils connaissent ces exercices, et qu'ils les
336 apprivoisent, ils pourraient les réutiliser d'eux-mêmes, à un moment où ils en auraient besoin
337 par exemple.

338 Donc, ce serait la fréquence et le moment de la journée que je modifierais à ce sens-là. Donc
339 ce ne serait pas forcément sur toute une année, mais plutôt déjà bien l'ancrer pendant un
340 mois, et voir après s'ils se l'approprient par eux-mêmes. Pendant un mois, ce serait plus
341 fréquent dans la journée, et peut-être qu'au bout du deuxième mois, on ne le fasse qu'avant
342 une évaluation ou au moment de la transition, mais essayer de le faire plusieurs fois dans une
343 journée au début, et peut-être lâcher un peu plus après.

344 L.B : Très bien, je vous remercie. Maintenant, j'aimerais encore vous poser quelques questions
345 plus globales sur ce que vous retenir de l'expérience, et sur la place que ce rituel pourrait
346 avoir dans votre pratique.

347 L.B : ***Qu'est-ce que vous retenir de cette expérience pour votre pratique enseignante ?***

348 E : J'ai trouvé que ça m'a fait du bien de faire ce rituel, parce qu'on a tendance à oublier ces
349 moments en tant qu'enseignant. On court partout, on doit faire notre programme, on n'a pas
350 le temps pour ci, pour ça. Au final, ces moments de retour au calme sont fondamentaux. Au
351 lieu de crier pour demander le silence, des fois, ce n'est même plus le cas. C'est simple de
352 prendre 5 minutes ou 10 minutes, en faisant un rituel tel que celui-ci, pour les recentrer, afin
353 d'être plus efficace dans la journée. Donc ça m'a permis de faire une petite piqûre de rappel
354 qu'en fait, se relaxer, que ce soit en mouvement, en respiration ou en pensée, on les oublie
355 ces moments, on ne les fait pas. Puis, en fait, il faut les faire parce que c'est aussi utile pour
356 nous de lâcher prise de temps d'un instant, et pour eux aussi. Donc, on a trop tendance à
357 oublier ces moments.

358 L.B : Du coup, c'est vraiment que, comme vous m'avez dit, vous la réutiliseriez, cette routine,
359 ponctuellement ou avant les évaluations, c'est vraiment ça.

360 L.B : ***Et selon vous, ce rituel a-t-il eu un effet sur le stress ou l'inquiétude des élèves? Si***
361 ***oui, dans quelle situation cela vous a semblé le plus visible?***

362 E : C'est un peu dur à dire, je dirais, parce que trois semaines, ce n'est peut-être pas assez
363 pour voir. Après, comme j'ai dit, je pense que la respiration que j'ai faite avant l'évaluation, j'ai
364 eu l'impression que les élèves étaient beaucoup plus dans l'activité au moment, et pour le
365 reste, c'était encore trop subjectif, et, du coup, je ne pourrais pas dire si j'ai vraiment vu d'effet,
366 mais je pense qu'en termes d'évaluation, oui, sur l'immédiat, oui, je l'ai vu.

367 L.B : ***J'ai une question qui revient sur le stress, était-il plutôt diminué, augmenté ou***
368 ***inchangé ?***

369 E : Mais c'est difficile à dire.

370 L.B : Comme vous dites aussi que vos élèves ont tendance à garder beaucoup pour eux, ce
371 n'est pas perceptible.

372 E : En fait, très peu. Oui, je ne pourrais pas dire que ça a amélioré ou pas amélioré parce que
373 je n'arrive pas forcément à le percevoir.

374 L.B : ***Et y a-t-il un moment marquant ou une réaction d'un élève que vous aimeriez***
375 ***partager?***

376 E : J'ai une élève qui connaissait déjà un certain exercice de respiration, et le fait d'apporter
377 ses rituels lui a aussi permis de montrer d'autres façons de respirer qui n'étaient pas forcément
378 proposées dans votre rituel à d'autres copines.

379 Et j'ai trouvé que c'était chou comme moment parce que ça a intéressé deux, trois élèves et
380 elle expliquait comment respirer, la façon de 4-4-4, je ne sais plus comment ça s'appelle. En
381 fait, ne jamais parler de relaxation, jamais parler de stress, c'est un peu leur priver de vivre
382 aussi, de découvrir aussi des choses. Et puis, comme c'est une classe relativement peu
383 stressée en termes de pression, il n'y a pas de pression des parents comme ça. Au final,
384 certains ne connaissaient même pas le mot stress. Et je trouve que même s'ils ne sont pas
385 stressés, c'est important d'en parler. On a aussi parlé une fois d'anxiété, de manière un peu
386 plus ciblée, mais de l'éco-anxiété. Et puis, ils étaient étonnés de savoir qu'une personne
387 pouvait être anxieuse, c'est un thème précis en écologie. Mais ils étaient étonnés que
388 quelqu'un puisse être anxieux. Je dis oui, c'est la réalité. Quand on a de la pression, quand on
389 a des responsabilités, on peut devenir stressé, on peut devenir anxieux. Et je trouve qu'ils ont
390 compris ce mot. C'est déjà important, parce que peut-être qu'ils le sont, mais ils ne savent pas
391 ou bien ils ne savent pas comment le décrire.

392 À travers le questionnaire, ils m'ont posé des questions, mais c'est comme si vous posiez la
393 question : comment ça se passe, comment tu sens que tu es stressé ? Ensuite, ils m'ont posé
394 la question : comment ça va ? Comment je me sens ? Je sais que je ne suis pas là, mais dans
395 ton corps, qu'est-ce que tu ressens ? Tu as les mains qui deviennent chaudes, qu'est-ce que
396 tu as ? Cela a permis d'engager une conversation et de se rendre compte qu'on peut être
397 stressé même à notre âge. Finalement, j'ai une élève qui fait des crises d'angoisse, mais qui
398 sont plus liées à sa vie personnelle qu'au scolaire. Et beaucoup d'élèves ne comprennent
399 jamais pourquoi, elles font toujours des crises, elles font toujours des crises. Et là, cela a
400 permis de discuter de cela, qu'on peut ne pas être bien. Et cela s'appelle aussi, on peut
401 associer le stress, par exemple, à être énervé ou avoir peur.

402 En fait, c'est un autre sentiment. Et puis, c'était intéressant, justement, de leur partager ça. Ils
403 n'arrivent pas encore à mettre des mots dessus. En fait, ils ressentent quelque chose, mais ne
404 savent pas ce que c'est. Et ça, ça leur a permis de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent.
405 Et puis certains aussi, je sais très bien que deux ou trois sont stressés avant une évaluation,
406 mais pour eux, ce n'est pas être stressés. C'est quelque chose de normal, alors qu'on ne
407 devrait pas. Oui, c'est normal, tout le monde peut l'être, mais on essaye à l'école que le stress
408 ne soit pas présent. Donc, c'est pour ça que j'expliquais aussi pourquoi on fait ces rituels pour
409 ne pas être trop stressé, parce que être stressé, c'est désagréable, etc. Et donc, ce sont des
410 discussions intéressantes avec des élèves qui, avec leurs parents, ne parlent pas du tout de
411 ce genre de sujet. Ce sont des parents qui ne sont pas toujours, qui sont des classes sociales
412 assez basses, qui partagent très peu avec leurs enfants. Je sais que moi, mes élèves, ils ne
413 racontent quasiment jamais ce qu'ils font à l'école à leurs parents. Et donc, si nous, on n'arrive
414 pas aussi à apporter un peu ce côté psychologique, et puis normalement, et aussi donner des
415 parents, je trouve que c'est un bonus pour eux qu'on puisse le faire, nous aussi. À travers ce
416 genre d'exercice, quand on le vit, c'est encore mieux que juste des paroles pour expliquer
417 quelque chose. Quand on le vit, c'est encore mieux.

418 L.B : Très bien, je vous remercie beaucoup. ***Avant de s'arrêter, est-ce qu'il y a encore***
419 ***quelque chose que vous aimeriez ajouter, un détail important ou un exemple ?***

420 E : Non, je vous remercie d'avoir fait ça dans ma classe. Je trouve que le contexte de ma
421 classe est très adapté à ce genre de rituels, puisque c'est l'un des objectifs de ma classe :
422 trouver comment les recentrer. Donc, c'était très pertinent. Et puis, les élèves ont apprécié,
423 majoritairement, de faire ces exercices.

424 Après, je pense que l'âge, c'est aussi un âge où on aime bien faire rire, où on a peur de
425 regarder les gens. Donc, ça dépend. Certains étaient tout gênés de faire des exercices. Un
426 exemple, quand on devait bâiller, je disais : « Bâillez, faites du bruit. »

427 Et certains étaient dans leur coin et disaient : « Non, mais je ne vais pas faire ça, je suis trop
428 gênée. Ou, autant, d'autres faisaient des clowns. Donc, ce sont des exercices adaptés à
429 plusieurs types d'élèves. Il faut juste qu'ils apprennent à entrer dans l'activité. Et puis, une fois
430 qu'ils connaissent l'activité, je suis persuadée qu'ils en feront bon usage.

431 L.B : Est-ce que, par exemple, là, comme on a arrêté le rituel après trois semaines, ils vous
432 en ont parlé cette semaine ? Mais madame, on ne fait plus le rituel ? Ou bien ils sont déjà
433 passés à autre chose ? Ils n'en ont pas parlé. Ça ne les a pas marquées ?

434 E : Apparemment non, mais moi, je pense que je vais continuer, malgré la fin de notre projet.
435 Mais peut-être essayer de trouver un ou deux exercices sur lesquels je vais me concentrer.
436 Travailler uniquement là-dessus, le temps qu'ils soient bien intégrés. Et puis, voilà, mais c'est
437 vrai qu'ils ne m'en ont pas reparlé.

438 L.B : Très bien, merci beaucoup.

Laurine Belhaj
Etudiante HEP-BEJUNE
laurine.belhaj@hep-bejune.ch

Demande d'autorisation pour la participation de votre enfant à un entretien

Chers parents,

Dans le cadre de mon Travail de Bachelor à la HEP-BEJUNE, je mène une démarche de récolte de données portant sur des exercices de relaxation réalisés dans la classe de votre enfant visant à analyser leur impact sur le stress des élèves.

Cette activité a été menée quotidiennement pendant trois semaines. Afin de compléter mon travail, je souhaiterais proposer à votre enfant un entretien individuel d'environ dix minutes, durant le temps scolaire, à l'aide d'une série de questions. Cet entretien aura pour but de permettre à l'élève d'expliquer ce qu'il/elle a fait en classe durant ces trois semaines et de partager simplement son ressenti, sans jugement.

La participation est totalement volontaire, votre enfant peut refuser de répondre à certaines questions ou arrêter l'entretien à tout moment, sans justification. L'entretien n'est pas une évaluation et n'a aucun impact sur la scolarité. Les données seront traitées de manière confidentielle et anonymisée, aucun nom ne figurera dans le mémoire. Avec votre accord, l'entretien pourra être enregistré en audio uniquement afin de retranscrire fidèlement les propos. Cet enregistrement ne sera pas diffusé et sera supprimé après transcription, à la fin du travail.

Je vous remercie de bien vouloir indiquer votre accord en complétant le coupon-réponse ci-dessous et en le retournant à l'enseignante pour le **lundi 9 février**.

Je me tiens à votre disposition pour toute question ou demande d'éclaircissement.

Laurine Belhaj



Nom et prénom de l'élève : _____ Classe : _____

Je soussigné.e (parent / responsable légal.e) : _____

- ☐ J'autorise mon enfant à participer à un entretien individuel.
☐ Je n'autorise pas mon enfant à participer à cet entretien.

Enregistrement audiovisuel :

- ☐ J'autorise l'enregistrement audiovisuel.
☐ Je n'autorise pas l'enregistrement audiovisuel.

Lieu et date : _____ Signature : _____