

# **Existe-t-il des stratégies efficaces pour combattre le stress lié à la scolarité obligatoire ?**

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Oriane Gross**  
**Sous la direction de : Céline Miserez-Caperos**  
**La Chaux-de-Fonds, avril 2026**

## Remerciements

---

Dans un premier temps, je souhaite adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Céline Miserez-Caperos, pour la qualité de son accompagnement, ses précieux conseils et ses commentaires constructifs. Son expertise, ainsi que le temps qu'elle m'a consacré, m'ont permis d'approfondir ma réflexion et de structurer avec rigueur mon travail. Sa précieuse contribution a grandement amélioré ma recherche.

Ensuite, je tiens à remercier chaleureusement les élèves qui ont participé à cette étude et plus particulièrement, les deux élèves qui ont généreusement accepté de participer à mes entretiens semi-directifs. Leur participation à cette étude m'a permis de mener mon exploration et de recueillir les données essentielles à l'élaboration de ce mémoire de Bachelor.

Enfin, je remercie grandement, ma sœur et ma maman pour leurs précieuses relectures et leurs conseils éclairés.

## Résumé

---

Ce mémoire de Bachelor porte sur la mise en place d'un dispositif visant à observer ses effets sur le stress des élèves. Dans le contexte scolaire, de nombreux élèves sont confronté.e.s à des situations stressantes susceptibles d'engendrer des manifestations d'intensité variable. Plusieurs études relèvent l'importance de cette problématique ainsi que les répercussions qu'elle peut entraîner. Cependant, la littérature met également en évidence le manque de dispositifs concrets permettant d'y répondre de manière opérationnelle.

Afin d'explorer l'efficacité d'un dispositif visant à aider les élèves dans la gestion de leur stress, et facilement intégrable dans le contexte scolaire, des moments de pauses relaxantes ont été instaurés au sein d'une classe. Les ressentis des élèves sont analysés dans ce travail.

Les principaux résultats de l'analyse révèlent que ce dispositif, basé sur des exercices de relaxation, peut s'avérer être une aide dans la gestion du stress pour une partie des élèves. La gestion du stress étant propre à chaque individu, les effets observés demeurent toutefois variables selon les élèves.

### Cinq mots-clés

- Stress scolaire
- Pauses relaxantes
- Ressentis
- École primaire
- Cycle 2

## Liste des figures

---

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Figure 1 : Diagramme - Profil personnel Q1 .....         | 25 |
| Figure 2 : Diagramme - Profil personnel Q2 .....         | 25 |
| Figure 3 : Diagramme - Perception de l'école Q1 .....    | 27 |
| Figure 4 : Diagramme - Perception de l'école Q2 .....    | 28 |
| Figure 5 : Diagramme - Les évaluations Q1 .....          | 30 |
| Figure 6 : Diagramme - Les évaluations Q2 .....          | 30 |
| Figure 7 : Diagramme - Manifestations du stress Q1 ..... | 31 |
| Figure 8 : Diagramme - Manifestations du stress Q2 ..... | 32 |
| Figure 9 : Diagramme - La pression extérieure Q1 .....   | 34 |
| Figure 10 : Diagramme - La pression extérieure Q2 .....  | 34 |
| Figure 11 : Diagramme - Compte rendu Q2 .....            | 36 |

## Liste des tableaux

---

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 : Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004) ..... | 23 |
|------------------------------------------------------------------------------|----|

# Sommaire

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Remerciements .....</b>                                                    | <b>i</b>   |
| <b>Résumé .....</b>                                                           | <b>ii</b>  |
| <b>Liste des figures .....</b>                                                | <b>iii</b> |
| <b>Liste des tableaux .....</b>                                               | <b>iii</b> |
| <b>Sommaire .....</b>                                                         | <b>2</b>   |
| <b>Introduction .....</b>                                                     | <b>1</b>   |
| <b>1. Problématique .....</b>                                                 | <b>3</b>   |
| <b>1.1 Définition et importance de l'objet et du problème de recherche</b>    | <b>3</b>   |
| 1.1.1 Raison d'être de l'étude et présentation du problème                    | 3          |
| 1.1.2 Intérêt de l'objet de recherche                                         | 4          |
| <b>1.2 État des connaissances théoriques</b>                                  | <b>6</b>   |
| 1.2.1 Comment définir la notion du stress ?                                   | 6          |
| 1.2.2 Apparition de la notion du stress                                       | 7          |
| 1.2.3 Comment et pour quelle raison se manifeste le stress dans notre corps ? | 7          |
| 1.2.4 Le stress à l'école                                                     | 9          |
| 1.2.4.1 Séparation avec les parents                                           | 10         |
| 1.2.4.2 Réussite scolaire                                                     | 10         |
| 1.2.4.3 Satisfaction des parents                                              | 11         |
| 1.2.4.4 Contact social                                                        | 11         |
| 1.2.5 La relaxation                                                           | 12         |
| 1.2.6 Raison d'être de l'étude                                                | 14         |
| <b>1.3 Question de recherche et objectifs de recherche</b>                    | <b>15</b>  |
| 1.3.1 Identification de la question de recherche                              | 15         |
| 1.3.2 Objectifs de recherche                                                  | 15         |
| <b>2 Méthodologie .....</b>                                                   | <b>16</b>  |
| <b>2.1 Fondements méthodologiques</b>                                         | <b>16</b>  |
| 2.1.1 Recherche quantitative et qualitative                                   | 16         |
| 2.1.2 Approche inductive et déductive                                         | 16         |
| 2.1.3 Démarche exploratoire, descriptive et compréhensive                     | 17         |
| <b>2.2 Nature du corpus</b>                                                   | <b>18</b>  |
| 2.2.1 Questionnaires                                                          | 18         |
| 2.2.2 Les questionnaires                                                      | 18         |
| 2.2.3 Entretiens semi-directifs                                               | 19         |
| 2.2.4 Le guide d'entretien                                                    | 19         |
| 2.2.5 Procédure et protocole de recherche                                     | 20         |
| 2.2.6 Échantillonnage                                                         | 21         |
| 2.2.7 Code éthique                                                            | 21         |
| <b>2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données</b>                    | <b>22</b>  |
| 2.3.1 Analyse des questionnaires                                              | 22         |
| 2.3.2 Transcription des entretiens semi-directifs                             | 22         |
| 2.3.3 Analyse des données                                                     | 23         |
| <b>3 Présentation et interprétation des résultats .....</b>                   | <b>24</b>  |

|                   |                                     |           |
|-------------------|-------------------------------------|-----------|
| <b>3.1</b>        | <b>Analyse générale des données</b> | <b>24</b> |
| 3.1.1             | Profil personnel                    | 25        |
| 3.1.2             | Perception de l'école               | 27        |
| 3.1.3             | Les évaluations                     | 30        |
| 3.1.4             | Manifestations du stress            | 31        |
| 3.1.5             | La pression extérieure              | 34        |
| 3.1.6             | Compte rendu                        | 36        |
| <b>Conclusion</b> | .....                               | <b>38</b> |
|                   | Références bibliographiques         | 42        |

## Introduction

---

### Contexte du champ d'études et motivations personnelles

Au cours de ma formation à la HEP-BEJUNE et à la suite de différentes observations réalisées lors de mes stages et remplacements, j'ai constaté que l'école peut représenter une source de stress, d'intensité variable, pour un certain nombre d'élèves. Chez les plus jeunes, j'ai observé que le moment de séparation avec leurs parents à l'entrée en classe pouvait être parfois particulièrement complexe et générateur de stress et de larmes. Chez les élèves plus âgés, ces moments de stress se manifestaient davantage lors des évaluations, au moment de la restitution des résultats ou lors de la remise des bulletins scolaires.

En observant ces enfants en pleurs ou en panique, cela m'a beaucoup touchée et rappelée mon propre parcours scolaire. En effet, j'ai toujours été une personne timide qui avait du mal à me séparer de mes parents, par crainte de me retrouver face à un environnement nouveau, perdant mes repères. Je rencontrais également des difficultés à m'intégrer et la communication avec autrui m'était difficile. Je me rappelle que mon enseignante primaire avait fait part de ses inquiétudes à ma maman par rapport au fait que je n'avais quasiment pas décroché un mot lors de ma première année scolaire et que je restais toujours dans mon coin.

Par la suite, la réussite scolaire a toujours occupé une place centrale pour ma part. Malgré mon handicap de la dyslexie, intitulé de nos jours un trouble du langage écrit, je tenais absolument à obtenir de bons résultats, ceci afin de ne pas décevoir mes parents mais également par fierté personnelle. Malheureusement, cette volonté de ne rien lâcher pour obtenir de bons résultats, m'a incitée à passer un nombre d'heure considérable à réviser. À un certain moment, ma vie s'est presque entièrement résumée aux révisions. Je me suis progressivement isolée, me coupant du reste du monde pour me consacrer exclusivement à mes études. Cette période s'est suivie d'une phase particulièrement difficile marquée par un trouble alimentaire, l'anorexie. Avec du recul, cet incident m'a toutefois permis de prendre de la distance concernant mes apprentissages et de réaliser l'importance de maintenir un équilibre entre vie scolaire et vie privée.

Ainsi, cette étude sur le stress me tient particulièrement à cœur. En tant que future enseignante, il me paraît essentiel de chercher à réduire la pression scolaire que les élèves peuvent ressentir ou s'imposer, afin de prévenir des situations de mal-être, parfois invisibles mais bien réelles. Il me semble ainsi pertinent de pouvoir leur proposer une piste concrète, simple et accessible à toutes et tous, qu'ils et elles pourraient facilement s'approprier et reproduire si nécessaire.

Une fois certaine d'aborder la thématique du stress scolaire, j'ai commencé d'approfondir mes recherches afin d'en apprendre davantage sur le sujet. À ce moment-là, un certain nombre de questions ont alors émergé : qu'est-ce que le stress concrètement ? Comment se manifeste-t-il dans le corps ? Quelle est sa place en contexte scolaire ? Quelles en sont les répercussions ? Et surtout, quels dispositifs peuvent être mis en place en classe pour le diminuer ?

Afin de répondre à ces interrogations et de construire une problématique pertinente, j'ai consulté divers travaux. Bien qu'un certain nombre d'écrits mettent en évidence la présence du stress à l'école ainsi que ses effets sur les élèves, j'ai toutefois rapidement constaté que peu d'études se consacrent à des dispositifs concrets visant à le réduire, et que les pratiques en ce sens restent encore limitées dans les classes.

Dans cette optique, j'ai décidé d'explorer cette question en menant ma propre démarche de recherche, avec comme but d'analyser une piste susceptible d'aider les élèves à mieux gérer leur stress. De manière plus précise, mon travail se concentre sur la mise en place de pauses relaxantes comme dispositif d'intervention.

## **Plan de travail**

Afin de pouvoir concrétiser ce travail de recherche de la meilleure des façons, ce dernier est organisé en trois parties distinctes, soit : la problématique, la méthodologie et la présentation des résultats, en lien direct avec l'étude menée sur la gestion du stress scolaire à travers la mise en place de pauses relaxantes.

La première partie, consacrée à la problématique, a pour but de définir le concept de stress, en particulier dans le contexte scolaire, ainsi qu'à mettre en évidence ses manifestations et ses conséquences chez les élèves. Elle permet également d'introduire et de situer théoriquement la question des dispositifs pouvant contribuer à la régulation du stress, notamment les pauses relaxantes. Cette base théorique est essentielle, car elle sert de fondement à l'ensemble de la recherche et permettra, par la suite, de mettre en perspective les résultats obtenus.

La deuxième partie, la méthodologie, présente la démarche choisie pour mener cette étude. Elle détaille les outils de collecte de données, à savoir les questionnaires et les entretiens semi-directifs, ainsi que les modalités de leur mise en œuvre. Cette partie vise à expliciter le cadre de la recherche et les choix méthodologiques entrepris pour analyser l'impact des pauses relaxantes sur le stress des élèves.

Enfin, une dernière partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats. Les données recueillies au travers des questionnaires et des entretiens semi-directifs sont exposées, analysées et mises en relation avec la littérature étudiée. Cette étape permet de conclure progressivement l'étude de ce travail en répondant à la question de recherche et en évaluant dans quelle mesure l'instauration de pauses relaxantes constitue une piste pertinente pour aider les élèves à mieux gérer leur stress.

# 1. Problématique

---

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

---

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude et présentation du problème

En lien avec nos questions de départ, nous constatons que de nombreux auteur.e.s se sont penchés sur la question du stress vécu par les individus dans leur quotidien. À ce propos, Klein (2019) explicite que :

nous avons tendance à vivre nos journées dans un rythme effréné que cela crée un ensemble de problèmes physiques, psychiques et comportementaux : on est de nos jours trop stressé, trop souvent, sans pouvoir « décharger » nos tensions et sans toujours prendre le temps de bien récupérer. (p. 15)

De son côté Stora (2008) va jusqu'à dire que « le stress est le nouveau "mal du siècle" » (p.3). Bargiacchi et Hubert (2021) mentionnent quant à eux que « les emplois du temps de ministres semblent favoriser les situations d'épuisement, y compris chez les plus jeunes » (p.8). De nombreux autres auteur.e.s abordent également cette notion, soulignant le fait que le stress constitue une problématique sociétale majeure, aux répercussions notables sur la santé mentale et physique des individus, telles que les dépressions, le manque d'estime de soi, les maux de ventre ou encore les maux de tête (Paperman & Rosen, 2023).

Dans le contexte scolaire, ces différents éléments se ressentent aussi passablement. Afin d'illustrer ces propos, nous pouvons nous appuyer sur une étude réalisée en Suisse par Pro Juventute, qui témoigne de cette réalité et permet de mieux saisir l'importance et les enjeux liés au stress dans le milieu scolaire.

Selon cette recherche, relayée dans le journal *Le Temps*, le « stress » est largement répandu au sein de la jeune population suisse et touche plus particulièrement les filles ainsi que les élèves romand.e.s. Les participant.e.s à cette enquête, 1'056 élèves âgé.e.s de 9 à 15 ans, ainsi que leurs parents et leurs enseignant.e.s, ont répondu à un questionnaire portant sur différents aspects de leur vécu.

Pour bien saisir l'enjeu et le problème que soulève cette étude, voici un extrait des résultats obtenus :

L'école est elle aussi source de pression. Les élèves avec de moins bons résultats, notamment en mathématiques, présentent souvent des niveaux de stress plus élevés. Les disputes en classe, le harcèlement, les comparaisons avec les camarades ainsi que les craintes pour l'avenir génèrent aussi des angoisses. Il existe une nette différence entre les régions linguistiques : 34% des élèves en Suisse romande et même 39% en Suisse italienne sont très stressés, contre 31% en Suisse alémanique. Les élèves romands sont 29% à se sentir en échec, contre seulement 15% chez les Alémaniques. Outre la culture de l'école, l'image que les enseignants ont de la classe a une influence. Des déclarations telles que « les élèves ne font pas assez d'efforts » ou « sont paresseux » mettent la classe sous pression. (Pro Juventute, 2023)

Cette étude révèle que près d'un tiers (32,6%) des enfants et adolescent.e.s présentent un niveau de stress qualifié comme élevé. Elle met également en évidence qu'un enfant de moins de 12 ans sur quatre, ainsi que plus de 45 % des adolescent.e.s de 14 ans et plus, sont

considérés comme très stressé.e.s. Ce stress trouve souvent son origine dans le sentiment, présent dès le plus jeune âge, de ne pas être en mesure de répondre aux attentes et aux exigences imposées par l'environnement scolaire (Pro Juventute, 2023).

Par ailleurs, les résultats de l'étude démontrent que toutes les personnes ne réagissent pas de manière égale face au stress, que certaines sont plus sujettes à cet état réactionnel que d'autres. Il est notamment mis en évidence que le stress impacte la santé mentale des enfants et des jeunes. Effectivement, les jeunes qualifié.e.s de « stressé.e.s » présentent un niveau d'anxiété accru, un bien-être général moindre ainsi qu'une image de soi plus négative que les jeunes présentant un faible niveau de stress. Ces jeunes portent également un regard plus négatif sur leurs relations sociales en comparaison avec les autres enfants.

Ainsi, comme nous pouvons le constater, le milieu scolaire exerce une influence directe sur le niveau de stress des élèves. L'étude met en évidence plusieurs facteurs aggravants, tels que les évaluations, les devoirs, la pression liée à l'avenir, le harcèlement ou encore les conflits en classe. La comparaison avec les autres élèves ainsi que la manière dont les enseignant.e.s perçoivent leurs élèves, notamment à travers des jugements négatifs comme « paresseux.ses » ou « peu motivé.e.s », participent également à l'augmentation du stress.

### **1.1.2 Intérêt de l'objet de recherche**

L'école, en tant que principal lieu de socialisation et d'apprentissage, occupe une place centrale dans la vie des enfants. Elle constitue un passage obligatoire, du moins en Suisse, pour toutes et tous, au cours duquel les élèves développent leur pensée critique et acquièrent les compétences nécessaires à leur future vie de citoyen.ne. Il est ainsi primordial que toutes et tous puissent s'y sentir bien, afin qu'ils et elles puissent apprendre dans les meilleures conditions possibles.

Cependant, l'expérience scolaire peut rapidement devenir une source importante de stress et d'anxiété, et engendrer divers troubles, tels que des crises d'anxiété, des phobies scolaires ou encore des situations de harcèlement (Bargiacchi & Hubert, 2021). Les exigences scolaires, les évaluations, la pression liée aux résultats ainsi que les relations sociales peuvent contribuer à fragiliser le bien-être des élèves et influencer négativement leur rapport à l'école.

Comme le souligne la littérature, le stress n'est pas nécessairement néfaste en soi, bien qu'il puisse entraver l'apprentissage lorsqu'il devient trop intense. En effet,

« [le stress] donne le coup de boost nécessaire pour s'adapter, s'ajuster et survivre dans les situations où c'est nécessaire. [...] Une bonne santé mentale n'est pas l'absence de stress [...], mais plutôt la capacité à le gérer ». (Paperman & Rosen, 2023, p. 30)

Cette citation met en évidence l'importance de la régulation du stress plutôt que de chercher à l'éliminer complètement. L'enjeu ne réside donc pas dans son élimination, mais dans le développement de stratégies permettant de le gérer de manière adaptée.

Dans ce contexte, il apparaît pertinent de s'interroger sur les moyens pouvant être mis en place au sein de la classe pour soutenir les élèves sensibles à ces situations de stress. Cette

recherche s'inscrit ainsi dans la volonté d'explorer si des exercices simples de relaxation ou de respiration, intégrés sous forme de pauses relaxantes en classe, peuvent constituer des outils concrets pour aider les élèves à mieux gérer leur stress scolaire. Plus précisément, elle vise à comprendre dans quelle mesure ces exercices influencent la gestion du stress perçu par les élèves et s'ils contribuent à instaurer un climat de classe plus serein, propice aux apprentissages.

## 1.2 État des connaissances théoriques

---

Tout au long de cette partie, nous présentons diverses thématiques au sujet de la notion du stress. Pour commencer, il sera question de définir cette notion. Une fois cette dernière explicitée, nous détaillons un certain nombre d'effets que le stress produit ainsi que les symptômes qui en découlent. Dans un deuxième temps, nous analyserons les effets que le stress peut engendrer en milieu scolaire. Pour conclure cette partie consacrée aux notions théoriques, nous allons nous intéresser plus spécifiquement à une piste retenue, susceptible de contribuer à la diminution du stress : la relaxation et la respiration.

### 1.2.1 Comment définir la notion du stress ?

De nos jours, il existe une variété considérable de définitions du stress. Le dictionnaire *Larousse*, par exemple, propose la définition suivante : « État réactionnel de l'organisme soumis à une agression brusque » (Larousse, s. d.). Cette dernière met en avant la dimension réactive du stress, en tant que réponse biologique à un événement soudain. Toutefois, cette approche demeure relativement générale et nécessite d'être approfondie.

Afin de préciser cette notion, nous pouvons nous appuyer sur la définition proposée par Paperman et Rosen (2023), selon laquelle le stress correspond à une « réaction du corps à des pressions ou contraintes extérieures pour s'adapter à une situation » (p.24). Ces auteurs insistent sur deux éléments fondamentaux : d'une part, le stress résulte d'un facteur extérieur à l'individu ; d'autre part, il constitue un mécanisme d'adaptation. Contrairement à une émotion, le stress est donc envisagé ici comme une réponse physiologique de l'organisme, laquelle peut toutefois engendrer des émotions telles que l'angoisse.

De son côté, Cungi (2003) propose une définition davantage centrée sur les aspects biologiques du corps humain. Pour cet auteur, le stress est une « réaction non spécifique de l'individu exposé aux stressseurs. Elle se produit au niveau physiologique (cœur, poumon, hormones, transpiration, ...), psychologique et comportemental et met donc en œuvre l'ensemble du fonctionnement d'une personne » (p.5). Cette définition met en lumière le caractère global de la réponse au stress, qui affecte simultanément les dimensions corporelles, mentales et comportementales de l'individu.

Enfin, si l'on se centre plus spécifiquement sur le contexte scolaire, la définition proposée par L'INRS (citée par Bargacchi & Hubert, 2021, p.14) apparaît particulièrement pertinente. Selon, cette approche, le stress « survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face ». Cette définition souligne l'importance du rôle de la perception individuelle : ce n'est pas uniquement la situation objective qui génère du stress, mais bien la manière dont celle-ci est interprétée par la personne. Dans le contexte scolaire, elle met ainsi en évidence le lien étroit entre le stress et l'estime de soi, chaque élève évaluant ses capacités à répondre aux exigences perçues.

Pour la suite de ce travail, nous nous appuyons sur cette dernière définition, qui semble être à la fois la plus complète et la plus en adéquation avec la réalité du milieu scolaire.

### 1.2.2 Apparition de la notion du stress

Afin de comprendre et de pouvoir définir le phénomène du stress, un certain nombre d'études ont été menées à ce sujet. Dans un premier temps, ce sont des psychosomaticiens, s'intéressant à la corrélation spécifique entre la nature des émotions et leurs réponses somatiques, qui ont apporté une première réponse théorique et clinique à ce propos (Stora, 2002).

Par la suite, une seconde approche a été développée par les théoriciens du stress, parmi lesquels figure notamment Walter Bradford Cannon, reconnu comme l'un des plus grands physiologistes américains (Stora, 2002, p.74). Toutefois, c'est Hans Selye qui a introduit, en 1935, le concept de stress en le définissant comme un « syndrome ou ensemble de réactions physiologiques non spécifiques de l'organisme à différents agents nocifs de l'environnement de nature physique ou chimique » (Stora, 2002, p.76).

Pour étayer cette définition, Hans Selye a effectué des recherches portant sur les réactions d'organismes animaux face à diverses agressions environnementales. Ces travaux lui ont permis de mieux comprendre les mécanismes physiologiques qui se passent concrètement dans notre organisme en cas de stress. Il est également à l'origine de la notion de « syndrome général d'adaptation », qui décrit les trois phases successives du stress : la phase d'alarme : durant laquelle l'individu mobilise ses ressources pour se protéger vis-à-vis de l'événement stressant ; la phase de résistance, au cours de laquelle l'organisme s'adapte à la cause du stress ; et enfin la phase d'épuisement, qui survient lorsque le stress persiste et que les ressources mobilisées ne permettent plus d'y faire face (Ruelle, s. d.).

Comme le montre Ruelle (s. d.), les travaux de Hans Selye ont grandement contribué à la compréhension de la réponse au stress et de ses effets sur la santé, des éléments qui seront particulièrement pertinents pour la suite de ce travail.

### 1.2.3 Comment et pour quelle raison se manifeste le stress dans notre corps ?

Comme nous l'avons vu, le stress provoque une réaction dans notre organisme dans le but de s'adapter à une situation particulière. Afin de mieux comprendre les raisons de ce phénomène, il est nécessaire d'effectuer un bref retour dans le temps. En effet, à l'origine de notre existence, le stress constituait un moyen de protection. En cas d'attaques de prédateurs ou de dangers quelconques menaçant la vie de l'organisme, il était indispensable de pouvoir réagir rapidement. Pour ce faire, le corps avait besoin d'une quantité d'énergie considérable en un temps très court. Pour assurer sa survie l'Homme n'avait alors pas le choix : il devait réagir immédiatement, soit pour se battre, soit pour fuir (Klein, 2019). Le stress a ainsi permis à notre espèce, tout comme à d'autres, de survivre et d'évoluer au fil du temps.

De nos jours, les raisons pour lesquelles notre organisme réagit par le stress ont profondément changé. Les situations stressantes auxquelles nous sommes confrontées aujourd'hui, ne constituent, dans la majorité des cas, plus une menace directe pour notre survie. Pourtant, les réactions corporelles induites par le stress demeurent les mêmes et s'avèrent souvent peu adaptées à notre contexte de vie actuel. Notre corps réagit fréquemment de manière trop intense face à des situations qui ne nécessitent plus une mobilisation aussi radicale des ressources. Hipp (2011) souligne à cet égard que notre organisme rencontre parfois des difficultés à faire la distinction face à la complexité des défis auxquels nous sommes exposé.e.s. La réponse de l'organisme liée au stress n'est ainsi pas toujours appropriée au défi rencontré. Il relève également qu'« il suffit que tu penses à un problème pour que ton corps se mette en état d'alerte, prêt à courir ou à combattre » (Hipp, 2011, p.8). Cette réponse instinctive s'avère dès lors, dans la plupart des cas, inadaptée à la situation-problème, car bien trop excessive, ce qui souligne la nécessité de pouvoir la réguler et la contrôler.

Avant de pouvoir apprendre à gérer son stress, il faut dans un premier temps, comprendre ce qu'il se passe dans notre organisme lorsqu'une situation est perçue comme stressante. Bargiacchi et Hubert (2021) expliquent à ce sujet que notre corps réagit lorsqu'il détecte, par l'intermédiaire des sens, un élément ou une situation stressante. Le cerveau traite dans un premier temps l'information et identifie le stress, puis déclenche deux types de réponses distinctes, à savoir :

Une réponse rapide, via la moelle épinière, pour activer les glandes médullo-surrénales et sécréter de l'adrénaline. C'est cette hormone qui entraîne l'accélération du rythme cardiaque, la tension musculaire, l'élargissement de la pupille... Par ce procédé, le corps se prépare, de manière quasi spontanée, à répondre rapidement à son environnement ;

En parallèle, une réponse hormonale plus lente via le système dit « hypothalamo-hypophysaire ». L'hypothalamus active l'hypophyse, ce qui entraîne une sécrétion de cortisol. Cette hormone va permettre de mobiliser les ressources du corps pour pouvoir faire face et tenir sur une durée plus longue que ce qu'a permis l'adrénaline. (Bargiacchi & Hubert, 2021, p.13)

La réponse rapide permet ainsi au corps de produire de l'adrénaline, une hormone dont le rôle est d'alerter l'organisme face à un danger dans le but qu'il réagisse immédiatement. Les manifestations de cette réponse sont principalement d'ordre physiologique, telles que l'accélération du rythme cardiaque, l'élargissement des pupilles ou encore l'augmentation de la tension musculaire. Simultanément, une seconde réponse hormonale, plus lente, se met en place : le cortisol libère une certaine quantité de sucre dans le corps afin que ce dernier puisse faire face à la situation stressante.

Comme nous l'avons vu, le stress se manifeste par des symptômes observables directs, tels que l'accélération des battements du cœur, l'augmentation de la pression sanguine, l'accélération de la respiration, une sensibilité accrue des cinq sens ou encore une transpiration plus importante (Paperman & Rosen, 2023, p.26). Le stress a également un impact significatif sur le fonctionnement du cerveau. En effet, les hormones du stress envahissent l'organisme et placent certaines régions du cerveau en état de veille. Les conséquences directes de cet état sont la prise de décisions hâtives, souvent peu réfléchies (Hipp, 2011). Cette observation est particulièrement importante, car elle montre qu'en situation de stress, les individus peuvent agir de manière impulsive, ce qui peut s'avérer problématique dans le contexte scolaire. De plus, à l'adolescence, le cerveau des élèves est encore plus vulnérable face au stress en raison des profonds changements qu'ils et elles traversent à cette période de leur développement (Hipp, 2011).

Maintenant que nous nous sommes penché.e.s sur les mécanismes d'apparition du stress, il est pertinent de s'intéresser à la manière dont celui-ci se manifeste chez une personne externe afin de pouvoir le repérer.

Pour aider les parents et les professionnel.le.s à identifier les manifestations du stress chez les enfants, Klein (2019, p. 22) propose une liste des principaux symptômes révélateurs de stress :

- Douleurs cervicales
- Maux de tête
- Maux de ventre
- Troubles digestifs (constipation, diarrhées, ballonnements)
- Irritabilité
- Colère excessive
- Émotivité (au bord des larmes ou pleurant facilement)
- Silence inhabituel
- Difficulté à s'endormir ou à dormir

- Léthargie
- Nervosité excessive
- Gestes nerveux (se ronger les ongles, manger le col de son pull et autres tics...)
- Difficultés d'attention
- Difficultés de concentration
- Difficultés de mémorisation

Ces différents symptômes montrent que le stress peut s'exprimer à la fois sur les plans physiques, émotionnels, cognitifs et comportementaux. Ils peuvent se manifester de manière isolée ou se cumuler, avec une intensité variable selon les individus et les contextes. Chez les enfants et les adolescent.e.s, leur identification s'avère parfois délicate, car ils peuvent être confondus avec d'autres difficultés liées au développement ou au comportement. Néanmoins, leur repérage constitue un indicateur important du mal-être ressenti par les élèves. Dans un cadre institutionnel, tel que l'école, où les exigences sont nombreuses et les évaluations fréquentes, ces manifestations du stress prennent une importance particulière. Il apparaît dès lors essentiel de s'intéresser plus spécifiquement aux situations scolaires susceptibles de gérer du stress et à la manière dont celui-ci se manifeste au sein de l'environnement scolaire (Klein, 2019).

#### **1.2.4 Le stress à l'école**

Après avoir décrit la manière dont le stress se manifeste dans notre corps et quelles en sont les répercussions, nous allons à présent nous intéresser plus précisément au stress scolaire. Cette partie est ainsi centrée sur des élèves âgé.e.s de 4 à 12 ans.

Comme nous avons pu l'observer jusqu'à présent, le stress peut impacter la vie des êtres humains de manière générale. Mais qu'en est-il plus spécifiquement des apprentissages et des situations vécues en milieu scolaire ?

Selon Bargiacchi et Hubert (2021), « le stress perturbe les apprentissages et les comportements à l'école, et de manière plus générale nuit au bien-être des enfants » (p.9). Cette affirmation permet de mettre en évidence les problématiques liées au stress dans le contexte scolaire. En effet, l'école a pour mission d'accompagner les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances et dans le développement de leurs capacités de réflexion. Dès lors, le stress, lorsqu'il entrave ces apprentissages, constitue un obstacle non négligeable. Il s'agit ainsi d'un phénomène à ne pas prendre à la légère. Par ailleurs, comme le soulignent Bargiacchi et Hubert (2021), le stress à l'école semblent s'être intensifié ces dernières années. Les auteur.e.s évoquent notamment « le stress de réussir, stress de se faire des amis, stress d'avoir un avenir, stress dû à des troubles des apprentissages » (p.8). Ces différentes formes de stress amènent un nombre croissant de jeunes à consulter des professionnel.le.s de la santé. Il apparaît dès lors nécessaire de réfléchir à des moyens permettant de prévenir et de réduire le stress au sein du milieu scolaire.

Afin de pouvoir répondre à cette problématique, il est essentiel de s'intéresser aux éléments qui provoquent du stress chez les enfants, autrement dit aux sources de stress.

Aujourd'hui, de nombreux facteurs ou événements peuvent être à l'origine du stress chez les jeunes (Bargiacchi & Hubert, 2021). Chez les plus jeunes, la séparation avec leurs parents constitue souvent un moment délicat et difficile à gérer. Par la suite, la réussite scolaire, le désir de satisfaire ses parents et la crainte de les décevoir ainsi que les aspects relationnels, notamment le harcèlement, peuvent également représenter des sources importantes de

stress. Nous allons à présent définir plus spécifiquement ces quatre différentes sources de stress en milieu scolaire.

#### **1.2.4.1 Séparation avec les parents**

Depuis sa naissance, l'enfant grandit au sein de sa famille, entouré de ses parents. Il évolue dans un milieu qui lui est familier, régi par des règles propres à ce cadre, lui offrant ainsi un sentiment de sécurité. Cependant, très rapidement, l'enfant est confronté à sa première rentrée scolaire, qui constitue un véritable bouleversement de son équilibre. Il perd alors une partie de ses repères et doit notamment faire face à la séparation avec sa figure d'attachement. Comme le relèvent Bargiacchi et Hubert (2021), cette séparation avec les figures d'attachement peut provoquer chez l'enfant une véritable anxiété de séparation. L'enfant peut ainsi tenter de mettre en œuvre différentes stratégies afin de rester auprès de son parent, dans un espace qu'il perçoit comme sécurisant. À ce stade, l'école ne l'est pas nécessairement encore : il s'agit d'un lieu inconnu, régi par de nouvelles règles spécifiques, telles que les règles de la classe. Ces changements de repère peuvent engendrer, en particulier lors des rentrées scolaires, un sentiment d'anxiété chez certains enfants, qu'il convient de ne pas minimiser. En effet, cette anxiété peut rapidement s'intensifier et se renforcer.

A ce sujet, Bargiacchi et Hubert (2021) précisent que « dans la classification des troubles de l'enfant, le refus scolaire anxieux est une sous-partie de l'anxiété de séparation ». Ils définissent ce refus comme étant « la résistance persistante ou le refus d'aller à l'école, ou ailleurs, en raison de la peur de la séparation » (p.37).

#### **1.2.4.2 Réussite scolaire**

De manière générale, tout être humain a envie de réussir et obtenir de bons résultats. Dans notre société actuelle, la quête de la perfection et de la performance occupe une place importante et se manifeste dès le plus jeune âge. Cette recherche constante de réussite peut exercer une pression importante sur les enfants, notamment dans le contexte scolaire, où les résultats sont régulièrement évalués et comparés. Dès lors, l'erreur, pourtant essentielle au processus d'apprentissage, tend à être perçue de manière négative.

À ce propos, Bargacchi et Hubert (2021) soulignent que

le rapport à l'erreur est un point important à prendre en compte. Dans une société où la perfection et la performance sont valorisées à l'extrême, où les enfants sont évalués presque en permanence sur leurs productions et ce qu'ils sont capables ou non de faire, l'erreur est vite perçue comme une incompétence et les enfants peuvent avoir très peur de se tromper et de décevoir. (Bargacchi & Hubert, 2021, p.66)

Cette peur de l'erreur peut engendrer un stress important chez les élèves, qui apprennent progressivement à associer leur valeur personnelle à leurs performances scolaires. Dans cette logique, l'erreur n'est plus considérée comme une étape normale et nécessaire de l'apprentissage, mais comme un échec à éviter à tout prix. Cette perception peut accentuer la pression que les élèves s'imposent eux-mêmes, mais également celle qu'ils ressentent de la part de leur entourage, notamment de leurs parents et de l'institution scolaire.

Dans la continuité de cette réflexion, les mêmes auteur.e.s mettent en évidence les effets que ce rapport à la performance peut avoir sur les dynamiques éducatives et relationnelles :

L'éducation que reçoivent les enfants a parfois tendance à favoriser involontairement les compétitions malsaines et les luttes de pouvoir. Il en résulte une vision du monde en noir et blanc : les gagnants et les perdants ; les bons et les mauvais élèves. (Bargiacchi & Hubert, 2021, p.66)

Cette vision binaire renforce les comparaisons entre les élèves et peut contribuer à l'émergence d'un sentiment d'échec chez celles et ceux qui ne se perçoivent pas comme répondant aux attentes scolaires. Elle participe également à l'augmentation du stress, en particulier chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une faible estime de soi. Dans un tel contexte, la réussite scolaire devient un enjeu central, parfois source d'anxiété, et peut entraver le rapport serein aux apprentissages.

#### **1.2.4.3 Satisfaction des parents**

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, les enfants peuvent ressentir du stress en lien avec différents facteurs. Toutefois, les parents jouent également très souvent un rôle déterminant dans ce processus. En effet, les enfants cherchent généralement à répondre aux attentes parentales et souhaitent avant tout éviter de décevoir leurs parents. Ils peuvent ainsi se mettre sous pression afin de les satisfaire, notamment en ramenant de bonnes notes à la maison, en développant un cercle social perçu comme adéquat ou en adoptant des comportements valorisés par leur entourage familial.

L'ouvrage de Bargiacchi et Hubert (2021) met précisément en évidence l'influence que peut avoir le stress parental sur celui de l'enfant. Les auteur.e.s expliquent que les inquiétudes, les peurs et les attentes des parents peuvent être perçues et intériorisées par leurs enfants. Le stress ne se manifeste alors pas uniquement de manière individuelle, mais peut également se transmettre au sein de la relation parent-enfant. À ce propos, les auteur.e.s relèvent que : « lorsque l'enfant dit au revoir à ses parents le premier jour d'école, il va très certainement être stressé et en difficulté » (Bargiacchi & Huber, p.22).

Cette citation illustre le fait que le vécu émotionnel des parents, notamment lors de moments de séparation, peut avoir un impact direct sur celui de l'enfant. Le stress agit ainsi comme un phénomène de résonance émotionnelle, où l'enfant capte et reproduit les tensions ressenties par ses figures d'attachement. Cette transmission peut renforcer l'anxiété de l'enfant et accroître son sentiment d'insécurité, en particulier lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles, telles que l'entrée à l'école.

#### **1.2.4.4 Contact social**

Mise à part la séparation avec les parents, la réussite scolaire et la volonté de satisfaire ces derniers, il est possible d'identifier une autre source importante de stress dans le contexte scolaire : celle liée au statut social. Dans la lignée de la citation de Bargiacchi et Hubert (2021, p. 66), issue de la section « 1.2.4. Le stress à l'école », nous pouvons constater, que le « statut social » des élèves, ainsi que l'image qu'ils et elles projettent au sein de l'école, soit être populaire, à la mode ou apprécié.e par ses pairs, occupent une place importante dans leur quotidien. Ces aspects peuvent devenir une source de stress pour les élèves qui estiment ne pas être suffisamment bien perçu.e.s par leurs camarades ou qui craignent d'être exclu.e.s du groupe.

Bargiacchi et Hubert (2021) soulignent par ailleurs que ces différences de statut social peuvent favoriser l'émergence de situations de harcèlement scolaire. Les élèves qui en sont victimes, se sentent souvent en position de faiblesse, peuvent avoir de la peine à en parler ou à demander de l'aide, ce qui les enferme dans une situation complexe, particulièrement stressante et difficile à vivre. Ces situations constituent dès lors un enjeu majeur du milieu scolaire et soulignent la nécessité de mettre en place des moyens de prévention et de régulations adaptés.

### 1.2.5 La relaxation

Au regard des impacts que le stress peut engendrer sur la vie des élèves et des individus en général, il apparaît judicieux de s'intéresser à des moyens permettant de le réguler et de le diminuer. C'est dans cette optique que nous allons nous pencher sur la relaxation et la respiration.

Avant d'aborder ces pratiques, il est primordial d'en définir les notions.

Selon le dictionnaire Larousse (s. d.), la relaxation est une « détente physique et mentale résultant d'une diminution du tonus musculaire et de la tension nerveuse » (Larousse, s. d.). Elle peut ainsi être comprise comme une action visant à relâcher en douceur les tensions du corps et de l'esprit. Dans le cadre de cette étude, les tensions qui nous intéressent sont principalement celles provoquées par le stress.

Concernant la seconde notion, le dictionnaire Larousse (s. d.), définit la respiration comme le « fait de respirer » (Larousse, s. d.). Bien que cette définition reste très succincte, elle met en évidence le caractère automatique de cette fonction. Afin de préciser davantage cette notion, le verbe respirer est défini comme « absorber et rejeter l'air par les voies respiratoires » (Larousse, s. d.). La respiration correspond ainsi au processus par lequel l'air est inspiré, principalement au niveau des poumons.

Maintenant que ces deux notions ont été définies, nous allons nous intéresser aux effets et aux conséquences que la relaxation et la respiration peuvent avoir sur la gestion du stress.

D'après Klein (2019), les exercices de respiration constituent un moyen privilégié pour diminuer le stress. La respiration serait même un outil essentiel pour favoriser la récupération et la détente du corps. À ce sujet, l'auteur explique que :

Le système nerveux autonome agit sur les fonctions automatiques du corps, que nous ne pouvons pas modifier consciemment. Impossible, par exemple, de choisir volontairement de diminuer sa température corporelle ou d'ordonner au pancréas de fabriquer l'insuline nécessaire à la digestion. La respiration fait cependant exception à la règle. Elle est automatique la plus grande partie du temps, mais nous pouvons choisir de la modifier ! A chaque inspiration l'« accélérateur » s'active, et à chaque expiration, le « frein » entre en scène. C'est donc une fabuleuse ressource pour aider le corps à freiner, récupérer, se détendre, grâce à de longues et profondes expirations. (Klein, 2019, p.15)

Cette citation met en évidence le fait que la respiration constitue une fonction sur laquelle l'individu peut agir volontairement. En effet, l'action de s'allonger et d'approfondir l'expiration permet d'introduire une détente corporelle. Cet élément est particulièrement important en situation de stress, puisque l'organisme se trouve alors en état d'alerte, caractérisé par des tensions physiques et une activation excessive.

Bargiacchi et Hubert (2021), psychiatres, abondent dans ce sens et décrivent la respiration comme un outil permettant de réguler la « météo interne ». Ils expliquent que « les techniques de respirations abdominales et plus généralement le fait de poser son attention sur sa respiration et d'expirer lentement peuvent aider votre enfant à se calmer lorsqu'il ressent du stress » (p.52). Cette approche souligne l'importance de l'attention portée à la respiration comme un moyen de retour au calme.

Biegel (2019) met également en avant les bienfaits de l'observation de la respiration et du respect de son rythme naturel comme stratégie efficace en cas de stress. L'auteur précise que :

En te concentrant sur ta respiration, tu peux te changer les idées et arrêter de ruminer une pensée ou un sentiment qui t'inquiète. Ta respiration peut aider à connecter ton esprit au reste de ton corps. Quand tu diriges ton attention sur ta respiration – ou, si c'est plus facile, sur ton corps -, tu éloignes ton attention d'un facteur stressant. (Biegel, 2019, p.52)

À travers ces différents apports théoriques, il apparaît que les exercices de respiration et de relaxation constituent des pratiques pertinentes pour aider à diminuer le stress et favoriser une meilleure régulation émotionnelle.

Cependant, malgré ces constats, il existe encore peu d'études empiriques s'étant spécifiquement intéressées à l'impact des exercices de relaxation et de respiration sur la gestion du stress chez des élèves de l'école primaire. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche, visant à explorer les effets de telles pratiques en milieu scolaire.

### 1.2.6 Raison d'être de l'étude

Comme nous avons pu l'observer jusqu'à présent et comme le soulignent plusieurs auteur.e.s (Kaplan & al., 1994 ; Merle, 2012), le stress, lié aux examens et aux attentes élevées en matière de performance scolaire peut engendrer des conséquences importantes sur le rapport des élèves à l'école. Ce stress peut notamment provoquer :

des sentiments négatifs vis-à-vis de l'école et provoquer le rejet de cet environnement perçu comme hostile, créer une stratégie de l'évitement et devenir une des raisons de l'absentéisme à l'école ainsi que produire les différentes formes de stigmatisation et constituer une des causes du décrochage des élèves. (Prokofieva & al., 2017a)

Ces constats mettent en évidence que le stress scolaire ne se limite pas à un état passager, mais qu'il peut s'inscrire dans un processus durable ayant des répercussions sur le parcours scolaire et le bien-être des élèves. En effet, plusieurs études montrent que la pression scolaire peut être à l'origine de nombreux troubles psychosomatiques, tels que des maux de ventre, des migraines, de l'irritation, des troubles de l'attention, des insomnies ou encore des crises d'angoisse pouvant, dans certains cas, conduire à une phobie scolaire (Aro & al., 1989 ; Garralda, 1992 ; George, 2002, Hadji, 2012).

D'autres recherches soulignent également que le stress résultant de l'évaluation des performances académiques constitue un facteur majeur dans le développement de troubles psychologiques chez les adolescent.e.s, notamment la dépression, pouvant parfois aller jusqu'à l'émergence de pensées suicidaires (Ang & Huan, 2006).

Ces éléments théoriques montrent clairement l'ampleur des problématiques liées au stress scolaire et soulignent l'importance de ne pas les minimiser. Ils mettent également en évidence la responsabilité du système scolaire, et plus précisément des acteur.rice.s de l'école, dans la prévention et la gestion du stress vécu par les élèves. Afin d'éviter que ces dernier.ère.s ne se retrouvent confronté.e.s à des situations de mal-être profond, il apparaît primordial que les enseignant.e.s puissent proposer des outils concrets pour aider leurs élèves à mieux gérer leur stress.

Toutefois, bien que la littérature mette largement en évidence les effets négatifs du stress scolaire, peu d'études se sont réellement intéressées à des dispositifs pédagogiques simples et directement intégrables dans le quotidien de la classe, notamment auprès d'élèves de l'école primaire. Les recherches existantes décrivent davantage les conséquences du stress que les moyens concrets permettant de le réguler en contexte scolaire ordinaire.

C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail de Bachelor. L'objectif de cette étude consiste à explorer si l'instauration de pauses relaxantes régulières en classe peut constituer une piste pertinente pour aider les élèves à mieux gérer leur stress. En s'appuyant sur des exercices de relaxation et de respiration, inspirés notamment de principes issus de la pédagogie Montessori, cette recherche vise à analyser les ressentis des élèves ainsi que le regard de l'enseignant.e quant aux effets de ces pratiques sur la gestion du stress. Le choix de cibler un degré scolaire précis permet également d'ancrer cette démarche dans une réalité concrète et d'examiner la faisabilité de ce type de dispositif en situation de classe.

## 1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

---

### 1.3.1 Identification de la question de recherche

Après avoir rassemblé les différentes notions théoriques et précisé ma problématique, je formule ma question de recherche de la manière suivante :

**Les exercices de relaxation en classe peuvent-ils être un outil permettant de diminuer un potentiel stress chez des élèves de 6<sup>e</sup> ?**

Afin de préciser et d'approfondir cette question de recherche, voici une sous-question que nous allons traiter :

- Les élèves se sentent-ils.elles plus serein.e.s à la suite des moments de pauses relaxantes ?

### 1.3.2 Objectifs de recherche

Cette recherche a pour objectif principal d'explorer si des exercices de relaxation peuvent contribuer à aider des élèves de 6<sup>e</sup>, se percevant comme stressé.e.s, à réguler cet état. Afin d'atteindre cet objectif, des moments de pauses relaxantes seront mis en place en classe. Les ressentis des élèves seront recueillis en amont et à l'issue de ce dispositif au moyen de questionnaires. En complément, deux élèves seront interrogé.e.s dans le cadre d'entretiens, afin d'obtenir des informations plus approfondies quant à leur vécu de l'expérience ainsi que sur les effets perçus. Les résultats issus du premier et du second questionnaire seront ensuite comparés, afin d'identifier d'éventuelles évolutions et de juger de l'impact des pauses relaxantes sur le stress des élèves. Cette analyse permettra ainsi de déterminer dans quelle mesure ce dispositif peut constituer une piste pertinente pour accompagner les élèves dans la gestion de leur stress.

## 2 Méthodologie

---

Ce chapitre permet d'expliciter les démarches de recherche ainsi que les différents principes méthodologiques utilisés durant ce mémoire. Premièrement, les fondements méthodologiques seront décrits. Par la suite, la nature du corpus sera précisée en expliquant les moyens de collecte de données ainsi que la population interrogée. Pour terminer, les méthodes d'analyses des données seront exposées.

### 2.1 Fondements méthodologiques

---

#### 2.1.1 Recherche quantitative et qualitative

En recherche, deux types se distinguent : la recherche quantitative et la recherche qualitative.

Selon Fortin & Gagnon (2010, p.24), la recherche quantitative « met l'accent sur la description, l'explication, la prédiction et le contrôle ; elle repose sur la mesure des phénomènes et l'analyse de données numériques » tandis que la recherche qualitative « *met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants* ». La recherche qualitative est « ... plus subjective et met l'accent sur les questions qui ne peuvent être obtenues par les méthodologies quantitatives. Elle est particulièrement utile pour comprendre les perceptions et les sentiments des personnes » (Fortin, 2010, p.14).

Afin de pouvoir opter pour la méthode de recherche la plus adéquate à ce travail, il a été essentiel de se rappeler l'objectif principal de l'étude, qui consistait à explorer si des exercices de relaxation peuvent aider des élèves de 6<sup>e</sup>, dits comme stressé.e.s, à mieux gérer cet état réactionnel. Le but était donc d'analyser et de clarifier les incidences, positives ou négatives, de cette mise en pratique afin d'en permettre une meilleure compréhension. Ainsi, il a été pertinent de recueillir le ressenti de chaque élève de la classe, des données en grand nombre, en vue de pouvoir en tirer une généralisation globale mais également de collecter des données plus précises en laissant un certain nombre d'élève, défini en amont, s'exprimer librement sur leur ressenti et leur vécu. C'est la raison pour laquelle la recherche dite méthodes mixtes, utilisant et intégrant « ... des éléments de méthodes quantitatives et qualitatives dans une même étude ... » (Fortin & Gagnon, 2010, p. 23), semble être la plus adaptée à ce travail. Les données recueillies en grand nombre au moyen de questionnaires ont fait l'objet d'une analyse quantitative, tandis que les données plus ciblées issues d'entretiens semi-directifs ont été traitées dans le cadre d'une analyse qualitative.

#### 2.1.2 Approche inductive et déductive

En recherche, deux grandes approches se distinguent : le raisonnement déductif et le raisonnement inductif.

Le raisonnement déductif « est un processus qui sert à développer des propositions générales ou à déduire des prédictions sur des cas particuliers » (Fortin & Gagnon, 2010, p.11). Quant au raisonnement inductif ce dernier suit une logique contraire, en allant du particulier au général « c'est un processus qui consiste à développer des généralisations à partir d'une série d'observations particulières » (Fortin & Gagnon, 2010, p.11). De manière plus simplifiée, d'après Miserez-Caperos et Desboeufs (2024), on parle de démarche inductive « {lorsqu'on} part des faits pour élaborer une connaissance générale encore inconnue au départ » (diapositive 19) et d'une démarche déductive « {lorsqu'on} part d'une connaissance générale (une théorie par exemple) et on fait une hypothèse particulière qui découle de cette

connaissance. On va tester cette hypothèse pour tenter de juger le bien-fondé de la connaissance générale » (diapositive 21). Mon étude s'inscrit ainsi dans une démarche inductive et déductive. En effet, il s'agissait d'un questionnaire exploratoire, dont aucune connaissance préalable n'avait été présentée par la littérature, qui visait à explorer si des exercices de relaxation peuvent aider des élèves de 6<sup>e</sup>, dit comme stressé.e.s, à gérer cet état réactionnel. J'ai ainsi collecté des informations afin de répondre à l'hypothèse émise et d'aboutir à une tendance générale.

### 2.1.3 Démarche exploratoire, descriptive et compréhensive

L'intention de ma recherche s'inscrivait dans la découverte d'un phénomène inconnu, le fait de réaliser un état des lieux et de répondre à une question de départ (Van der Maren, 2003). Pour réaliser une telle investigation, différentes approches peuvent être suivies. Marshall et Rossman (1995) distinguent cinq finalités différentes de recherches (citées dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024), à savoir :

- **Exploratoire** : ayant pour but d'étudier de nouveaux phénomènes.
- **Explicative** : visant à élucider les forces causales d'un phénomène.
- **Descriptive et compréhensive** : basée sur la documentation d'un phénomène et sa compréhension plus approfondie.
- **Prédictive** : centrée sur la prédiction de certains comportements ou événements.
- **Ingénierie** : axée sur la création et l'essai de nouveaux outils.

Selon les finalités scientifiques citées ci-dessus, mon étude s'inscrivait dans une démarche exploratoire, mais également descriptive et compréhensive. Selon Stebbins (2001), l'exploration est une démarche qui vise à « clarifier la complexité d'un phénomène et des processus sous-jacents, d'en montrer les différents aspects qui y sont associés et d'en permettre une meilleure compréhension » (p.13). Pour faire un lien avec ma recherche et d'après les propos de Glaser et Strauss (1967), cette démarche de recherche est « ... particulièrement importante quand il s'agit d'explorer des liens nouveaux ou de générer des idées portant sur des phénomènes peu connus ... » (p.13) et ceci afin de les assembler ensemble pour donner naissance à une théorie émergente. Dans le cas de ma recherche, il s'agissait d'une analyse d'un phénomène peu exploité soit, l'analyse des potentiels bénéfiques que des pauses relaxantes peuvent exercer sur la gestion du stress des élèves en question, ceci afin de pouvoir en dégager des tendances générales.

Selon Fortin et Gagnon (2010), la démarche descriptive et compréhensive «... met l'accent sur les dimensions et la signification de la nature des phénomènes étudiés en profondeur auprès d'un petit groupe de personnes ... » (p.13) et dont l'objectif est d'établir des descriptions denses. De plus l'expérience est réalisée au sein même du contexte social de l'individu et repose ainsi sur l'intersubjectivité. Cette démarche qualitative «... porte sur les expériences de vie du point de vue des personnes et non sur des variables » (Fortin & Gagnon, 2010, p.13).

Au travers de ma recherche, je souhaitais explorer, décrire et comprendre si des exercices de relaxation peuvent aider les élèves de 6<sup>e</sup>, dit comme stressé.e.s, à gérer cet état réactionnel. Pour cela, deux questionnaires ont été distribués à chaque élève de la classe, un en amont de l'instauration des moments des pauses relaxantes et un à la suite de l'exploration. Ceci afin de pouvoir comparer les variables. En parallèle des questionnaires, deux élèves ont été interrogés, après le moment de pratique, afin qu'ils et elles puissent s'exprimer librement sur

leur ressenti ainsi que sur l'utilité de ces moments de pratique de pause relaxante en classe sur la gestion de leur stress. Ils.elles ont ainsi pu mettre en évidence leurs ressentis, leurs vécus et les observations concernant cette thématique.

## **2.2 Nature du corpus**

---

Pour la récolte de données, il existe plusieurs méthodes telles que l'observation, l'entretien et le questionnaire (Barbillon & Le Roy, 2012). Dans le cadre de cette recherche, deux de ces méthodes, décrites ci-dessous, ont été utilisées : le questionnaire et l'entretien.

### **2.2.1 Questionnaires**

Selon Miserez-Caperos et Desboeufs (2024) le questionnaire est un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit d'individus ; les questions visent à recueillir des faits ou des opinions » (diapositive 15). Comme le précise, Fortin et Gagnon (2010), le questionnaire a pour objectif de collecter « ... de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (p.298). D'après Dillman et al. (2014) ainsi que Waltz et al. (2017), un avantage majeur qu'offre ce moyen de récolte de données est sa grande souplesse quant à sa structure, sa forme et ses moyens de recueillir les informations. De plus, le questionnaire peut être distribué à grande échelle de manière, directe ou indirecte, via la poste ou par courriel. Le questionnaire oblige les participant.e.s à « ... répondre aux questions telles qu'elles sont présentées. Celles-ci suivent un ordre logique, et les biais sont plus facilement évités » (Fortin et Gagnon, 2010, p.298). Concernant mon travail, ce moyen de récolte de données a été choisi, car il m'a permis d'analyser les divergences entre les réponses recueillies avant et après l'instauration des pauses relaxantes, en raison de la structure identique de mes deux questionnaires. Une comparaison a ainsi pu être observée et analysée. De plus, ce choix s'est retenu afin de pouvoir récolter le ressenti de l'ensemble des élèves participant à l'étude.

### **2.2.2 Les questionnaires**

Fortin et Gagnon (2010), précisent que les questionnaires peuvent être structurés selon divers degrés : « il arrive que certains questionnaires comportent des questions ouvertes qui nécessitent des réponses écrites, bien que dans la plupart des cas, les questionnaires offrent des questions fermées avec options de réponse » (p.298). Pour ma recherche, mes questionnaires comportaient essentiellement des questions fermées, qui ont permis un codage simplifié des réponses, « ... leur analyse est rapide et peu coûteuse, et elles peuvent faire l'objet d'un traitement statistique » (p.300). Afin de pouvoir observer des comparaisons entre les différents sujets ainsi qu'entre un sujet avant et après l'exploration, j'ai opté pour des réponses données selon une échelle de mesure, une forme d'autoévaluation, et plus précisément selon une échelle de Likert. Fortin et Gagnon (2010) précisent qu'« une échelle d'attitude [est] constituée d'une série d'énoncés déclaratifs pour lesquels le répondant exprime son degré d'accord ou de désaccord » (p.303). Cette dernière compte dans la plupart des cas, cinq catégories de réponse, dont les appellations varient tout en étant liées aux énoncés selon des modalités d'accord, de difficulté, de fréquence, d'importance ou de satisfaction (Spector, 1992).

En complémentarité aux questions fermées avec un choix de réponses selon l'échelle de Likert, quelques questions ouvertes ont été intégrées à mes questionnaires. Ces questions offraient aux participant.e.s la possibilité de s'exprimer librement sur le sujet, servant « ... à

obtenir des précisions supplémentaires sur certains aspects de la recherche » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 300). Proposer des questions ouvertes aux élèves leur a permis de se sentir libres d'exprimer leur ressenti, pouvant être hors des modalités définies par l'échelle de Likert et ainsi apporter des compléments à la recherche. Cependant comme le précise Miles et al. (2020), ces questions ont été complexes à interpréter et une analyse de contenu a dû être employée pour en faire ressortir la signification.

### 2.2.3 Entretiens semi-directifs

Selon les propos de Barbillon et Le Roy (2012), contrairement au questionnaire et à l'observation, l'entretien « offre une plus grande liberté d'expression » (p.6). Les auteur.e.s expliquent que ce moyen de collecte de donnée est essentiellement employé à des fins exploratoires quand le chercheur ou la chercheuse possède un nombre d'information restreint sur la thématique de recherche. Cette méthode offre une plus grande liberté d'expression au sujet, permettant l'émergence d'informations insoupçonnées. En effet, lors de l'entretien « ... les sujets ne se contentent pas de répondre à des questions mais constituent un discours en suivant leur propre logique de raisonnement » (p.6). Ainsi, pour mon étude, l'entretien a été utilisé comme un outil de recueil de données complémentaires aux deux questionnaires afin de permettre aux élèves d'explicitier plus librement leur ressenti et juger de l'efficacité de l'exploration.

Concernant les entretiens, il en existe différents types que les chercheur.euse.s peuvent employer en fonction de leur objectif (Barbillon & Le Roy, 2012). Les trois principaux sont les suivants : l'entretien non-directif, l'entretien semi-directif et l'entretien directif. La distinction s'effectue selon le degré de liberté d'expression laissé à la personne interviewée. Dans le cadre de mon travail, j'ai décidé de recourir à l'entretien semi-directif, défini, selon Savoie-Zajc (2021), comme étant :

{...} une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec les participants à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p.276).

En amont de l'entretien, comme le montrent Fortin et Gagnon (2010), il a été nécessaire de déterminer les objectifs et de réaliser un guide d'entretien. Cette démarche a permis au ou à la chercheur.euse de se familiariser avec le contenu de l'entrevue dans un premier temps, afin de pouvoir ensuite gérer les situations complexes susceptibles d'émerger et y apporter des réponses adéquates.

### 2.2.4 Le guide d'entretien

Selon Barbillon et Le Roy (2012), le guide d'entretien doit contenir les différentes thématiques que le chercheur désire aborder durant l'entretien. Ces thématiques peuvent être déclinées en plusieurs sous thématiques. Dans le cas de cette recherche, les thématiques qui ont été intégrées au guide d'entretien reprennent une partie de celles présentes dans les questionnaires. De ce fait, les trois premières thématiques sont similaires aux questionnaires, à savoir : « profil personnel », « perception de l'école » et « les évaluations ».

Une quatrième thématique, intitulée « les exercices de relaxation », a été ajoutée afin de recueillir des informations complémentaires et d'approfondir la compréhension de l'efficacité des pauses relaxantes.

De plus, la première et la dernière thématique ont notamment eu une fonction interactionnelle, permettant d'introduire l'entretien en accueillant la personne interrogée, puis de le conclure en la remerciant.

## **2.2.5 Procédure et protocole de recherche**

Afin de pouvoir mener cette étude et ainsi répondre à la problématique de recherche, des pauses relaxantes ont été mises en place dans une classe de 6<sup>e</sup> sur une période d'un mois. Les exercices proposés ont été sélectionnés et présentés par mes soins aux élèves. Ils sont issus du coffret *Mes petits gestes pour me relaxer* (De Lambilly & Des Ligneris, 2021), qui comprend douze cartes proposant de courtes activités guidées autour de la respiration, de la conscience corporelle et de la visualisation, dans une approche inspirée de la pédagogie Montessori. Chaque carte présente un exercice accompagné de consignes simples permettant de guider les élèves dans la réalisation de l'activité. J'ai profité de ma période de remplacement afin de mener cette exploration au sein de ma classe. Avant de pouvoir mettre en place cette exploration, j'ai veillé à obtenir les autorisations nécessaires auprès de la direction de l'établissement ainsi que des parents des élèves participant à l'étude.

Afin de recueillir les données nécessaires et d'évaluer les effets des pauses relaxantes, plusieurs outils de collecte ont été mobilisés à différents moments du dispositif. Le protocole de recherche s'est déroulé en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, les élèves ont reçu et complété un premier questionnaire, sans que la thématique n'ait été abordée au préalable. Ceci afin de limiter toute influence sur leurs réponses. Une fois le premier questionnaire complété, les pauses relaxantes ont été instaurées. Chaque jour, un nouvel exercice de relaxation a été présenté puis réalisé par les élèves. Ces exercices ont été mis en œuvre de manière régulière, soit le matin après la grande récréation, soit avant une évaluation, pour une durée quotidienne d'environ cinq minutes.

À l'issue de ce mois de pauses relaxantes, un second questionnaire a été distribué. Celui-ci reprenait une structure similaire au premier, dans le but de permettre une comparaison des résultats et d'observer d'éventuelles évolutions. Une septième thématique s'intitulant « compte rendu » a été ajoutée afin de recueillir le ressenti des élèves quant à la mise en place des pauses relaxantes.

Finalement, deux entretiens ont été menés avec des élèves participant à la recherche. Les élèves ont été sélectionné.e.s sur la base d'une première analyse des questionnaires. Leur participation reposait sur un consentement préalable, recueilli à travers une rubrique spécifique intégrée à la fin du premier questionnaire. Seuls les élèves ayant donné leur accord ont pu être sélectionnés pour les entretiens.

Concernant l'organisation des rencontres, un endroit calme et propice à une discussion ininterrompue a été choisi. Les entretiens se sont ainsi déroulés dans la salle des maîtres durant le temps scolaire. Pour la récolte des données, un enregistreur a été utilisé, permettant de se concentrer pleinement sur la conduite de l'entretien tout en prenant quelques notes succinctes. Par la suite, les enregistrements ont été retranscrits, puis analysés.

## 2.2.6 Échantillonnage

Afin d'obtenir des données pertinentes concernant une recherche, il est essentiel de sélectionner avec soin les sujets de l'enquête. C'est la raison pour laquelle, cette étape de sélection relève d'une importance particulière lors d'une recherche. Selon Lamoureux (2000), l'échantillonnage est « la procédure par laquelle on détermine un sous-ensemble d'une population à partir duquel se fera la collecte de données » (p.3). Cela signifie que le chercheur sélectionne une proportion de la population qui l'intéresse, un échantillon, afin de représenter la population entière (Fortin et Gagnon, 2010). Dans le cadre de mon étude, la population cible se constituait des élèves de 6<sup>e</sup>. Cela dit, l'échantillon retenu se composait des élèves constituant une classe spécifique de 6<sup>e</sup>. Pour mener à bien mon étude, j'ai distribué les questionnaires à l'ensemble des individus de la classe. Quant aux deux interviews, j'ai sélectionné, au sein de cet échantillon, deux élèves spécifiques, un dit comme stressé et l'autre non. Ce choix s'est porté sur une première analyse des questionnaires.

## 2.2.7 Code éthique

Lors de la réalisation d'un mémoire, le respect du code éthique est primordial pour garantir le respect de la dignité humaine (Fortin, 2010). Dans cette perspective, mon travail se conforme aux sept principes énoncés dans le *code d'éthique* de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (CDHEP, 2002), à savoir :

- **Respect des droits fondamentaux de la personne** : la recherche effectuée doit respecter les droits fondamentaux des individus impliqués, qu'ils soient enfants ou adultes.
- **Appréciation et limitation des risques** : le travail de recherche ne doit pas porter atteinte à des personnes ou à des institutions.
- **Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche** : les individus participants à cette recherche doivent en être pleinement informés, tout comme les objectifs de la recherche.
- **Respect de la sphère privée** : les différentes données récoltées ainsi que les sujets sélectionnés doivent être anonymisé.e.s, afin de ne pas pouvoir identifier les élèves. Quant aux enregistrements, ils doivent être supprimés.
- **Utilisation des informations** : les informations recueillies doivent être utilisées exclusivement à des fins de recherche.
- **Restitution des résultats de la recherche** : les résultats sont partagés aux participant.e.s, une fois la recherche achevée.
- **Responsabilité personnelle et solidarité collective** : les chercheurs et chercheuses sont responsables de leurs actes et veillent au respect des normes éthiques.

Pour s'assurer du respect de ce code éthique, un contrat de recherche a été élaboré que chaque parent d'élève a dû lire avec une attention particulière avant d'y apposer sa signature. Concernant les entretiens, les sujets ont dans un premier temps donné leur accord de participation à l'issue du premier questionnaire. Lors des entretiens, l'enquêteur.trice a ensuite rappelé les modalités d'anonymisation des données et s'est assuré.e de manière orale du consentement des participant.e.s à la réalisation de l'entretien.

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

---

### 2.3.1 Analyse des questionnaires

Les questionnaires comprennent différentes questions qui ont été analysées selon deux approches distinctes. Dans un premier temps, seules les réponses sous forme d'échelle de Likert ont été étudiées et reportées dans un tableau Excel. Chaque question a fait l'objet d'une analyse individuelle, fondée sur la distribution en pourcentage des réponses pour chacun des niveaux de l'échelle. Ainsi, cette approche a permis de mettre en évidence la répartition des réponses et d'identifier les tendances principales au sein de l'échantillon.

Une comparaison des résultats issus du premier et du second questionnaire a ensuite été effectuée afin d'en analyser les variations.

Afin de faciliter la comparaison entre les deux versions du questionnaire, des graphiques ont été élaborés pour proposer une visualisation plus claire des résultats. Le diagramme en barres a été retenu, car il permet une comparaison rapide et efficace des données de manière horizontale. Chaque moyenne, exprimée en pourcentage, y est représentée par une barre.

Après cette première analyse, les questions ouvertes, plus précises et ciblées, ont permis de compléter et d'affiner l'analyse initiale basée sur les questions sous forme d'échelle de Likert.

Ces deux premières phases d'analyse ont ainsi permis de dresser un constat global concernant ma question et mon objectif de recherche, qui consiste à explorer si des exercices de relaxation peuvent aider des élèves de 6<sup>e</sup>, dit comme stressé.e.s à gérer cet état réactionnel.

### 2.3.2 Transcription des entretiens semi-directifs

Une fois les entretiens réalisés, ils ont été retranscrits pour permettre l'analyse des données récoltées. Dans le cadre de ce travail, j'ai choisi de retranscrire les entretiens dans leur intégralité pour respecter fidèlement les propos des sujets. Selon Descamps (2005), la transcription intégrale est à privilégier, dans la mesure où elle « ... permet une meilleure compréhension du document (et) une meilleure critique interne du texte ... » (p.7).

Bien que j'aie opté pour une transcription intégrale du discours, j'ai néanmoins décidé de ne pas intégrer les éléments non verbaux tels que les rires, les hésitations, les bégaiements, les soupirs et les pauses. En effet, au regard de mon objectif de recherche, ces éléments ne sont pas jugés pertinents pour l'analyse. Afin de faciliter l'analyse des données, des prénoms fictifs ont été attribués aux deux participants des entretiens, soit Marc et Paul.

En ce qui concerne les conventions de transcription, je me suis basée sur celles adaptées de Jefferson (2004, cité par Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024) :

Tableau 1 : Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)

| Conventions de transcription |                                        |
|------------------------------|----------------------------------------|
| .                            | Intonation descendant / Fin de phrase  |
| ,                            | Intonation progressive                 |
| ?                            | Intonation montante / Interrogation    |
| [XX]                         | Mots prononcés, mais incompréhensibles |

### 2.3.3 Analyse des données

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données s'appuie essentiellement, avec les questionnaires, sur une approche statistique descriptive. Selon Fortin et Gagnon (2010), cette dernière permet de « décrire les caractéristiques de l'échantillon et à trouver des réponses aux questions de recherche » (p.351).

Comme expliqué en amont dans le chapitre « analyse des questionnaires », la première étape de cette analyse consistait à étudier les questions sous forme d'échelle de Likert. Dans un second temps, les questions ouvertes ont été analysées, permettant ainsi de compléter cette première phase d'analyse.

Par la suite, j'ai eu recours à une autre méthode d'analyse des données, à savoir l'analyse qualitative, qui consiste à « réduire et organiser les données et à en faire ressortir leur signification » (p.328).

Dans un troisième temps, j'ai procédé à une première lecture flottante des retranscriptions d'entretiens, me permettant « ... de faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que (de) délimiter le champ d'investigation » (Wanlin, 2007, p.249).

Cette étape m'a permis d'identifier les passages jugés pertinents au regard de ma question de recherche, de ma sous-question ainsi que de ma première analyse réalisée.

Une analyse verticale, centrée sur chaque entretien pris individuellement, et une analyse horizontale, fondée sur la comparaison des données entre les entretiens, ont ensuite été réalisées afin d'approfondir l'exploitation des données recueillies.

### 3 Présentation et interprétation des résultats

---

Dans ce chapitre, les données récoltées dans les questionnaires et entretiens semi-directifs sont présentées et interprétées.

Dans un premier temps, je présenterai les réponses aux questions posées sous forme d'échelle de Likert dans le questionnaire. Dans un second temps, ces résultats seront complétés et mis en relation avec les questions ouvertes des questionnaires. Enfin, les données issues des entretiens semi-directifs seront examinées, afin de préciser et de compléter les résultats obtenus.

#### 3.1 Analyse générale des données

---

La liste ci-dessous présente une synthèse des cinq thématiques regroupant les différentes questions des questionnaires sous forme d'échelle de Likert.

- **Thème 1** : profil personnel
- **Thème 2** : perception de l'école
- **Thème 3** : les évaluations
- **Thème 4** : manifestations du stress
- **Thème 5** : la pression extérieure

Pour observer l'évolution des réponses obtenues entre le premier et le second questionnaire, et ainsi juger de l'efficacité de l'instauration des pauses relaxantes, des diagrammes en barres ont été réalisés pour chacune de ces thématiques.

L'axe horizontal présente les différentes questions regroupées par thématique. Pour chacune d'elles, les cinq niveaux de l'échelle de Likert sont représentés : tout à fait en désaccord (bleu foncé), plutôt en désaccord (orange), indécis (vert), plutôt d'accord (bleu clair) et tout à fait d'accord (violet). Chaque barre indique le pourcentage de répondants associé à un niveau de l'échelle, reporté sur l'axe vertical. Pour permettre une meilleure comparaison entre les résultats des deux questionnaires, les diagrammes sont présentés successivement. Les mentions Q1 et Q2 correspondent respectivement au premier et au second questionnaire.

Afin de faciliter l'analyse des graphiques, l'axe vertical a été ajusté en fonction de la valeur maximale, tout en observant une graduation identique entre les graphiques Q1 et Q2.

Dans un objectif de faciliter l'analyse des graphiques, j'ai choisi d'effectuer une comparaison entre les barres correspondant aux échelons inférieurs de l'échelle avec celles des niveaux supérieurs. Ainsi, les pourcentages des réponses obtenues pour les échelons 1 et 2 (« tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord ») ont été mis en regard de ceux des échelons 4 et 5 (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord »). Dans un second temps, l'évolution de la répartition des réponses entre le premier et le second questionnaire a été analysée.

L'échelon central, correspondant au niveau 3 « indécis » a quant à lui permis de mettre en évidence certaines nuances dans les réponses.

### 3.1.1 Profil personnel

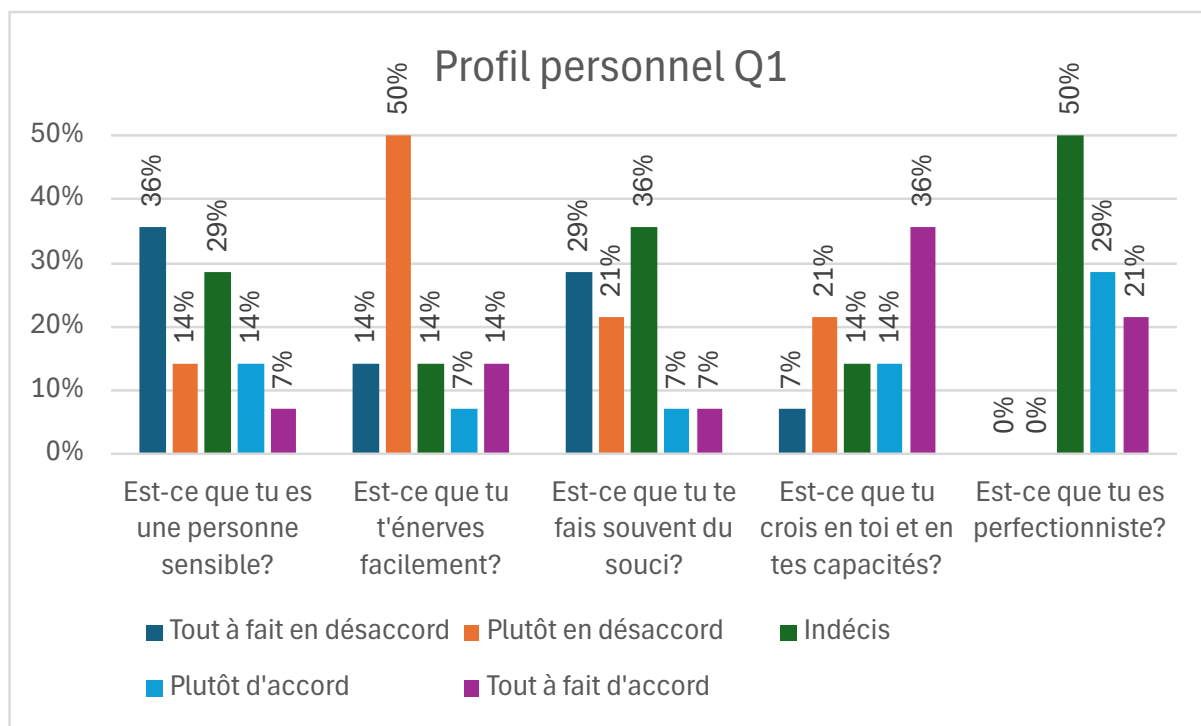


Figure 1 : Diagramme - Profil personnel Q1

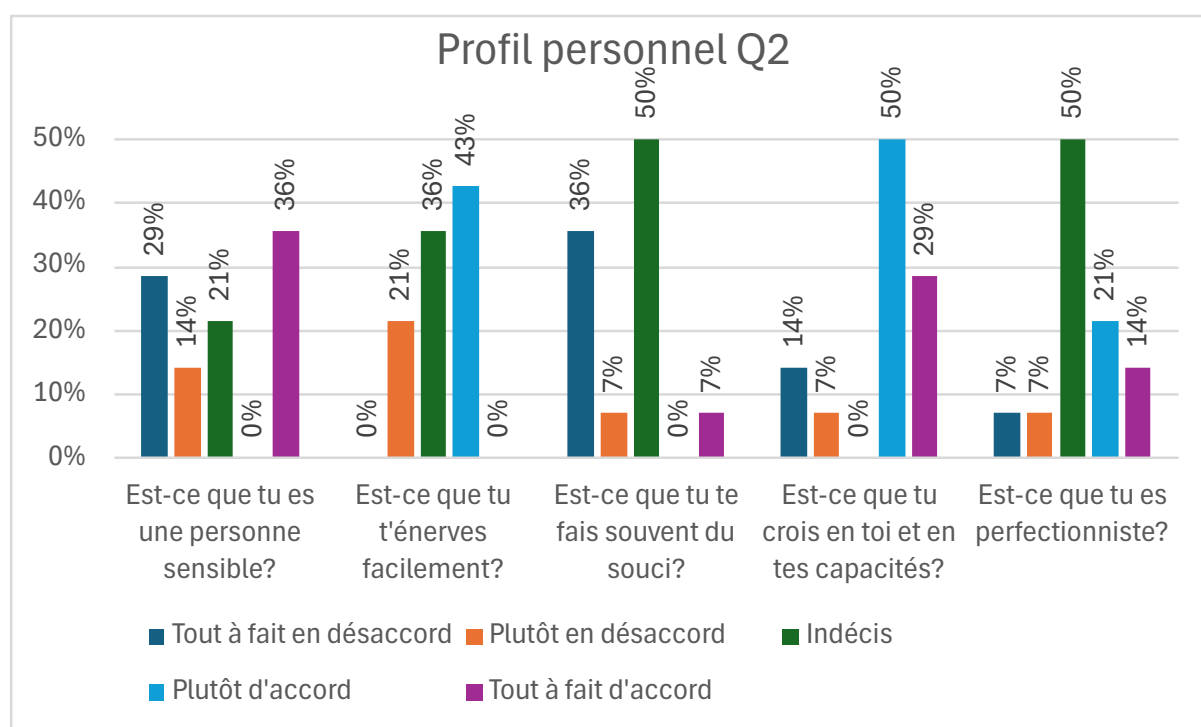


Figure 2 : Diagramme - Profil personnel Q2

L'analyse des trois premières questions du premier graphique met en évidence une concentration majoritaire des réponses dans les niveaux inférieurs de l'échelle, à savoir les

échelons : « tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord ». À l'inverse, les réponses aux deux dernières questions se situent davantage dans les niveaux supérieurs de l'échelle : « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ». Ces résultats tendent à montrer que les participant.e.s se perçoivent initialement comme peu sensibles, peu sujets à s'énervier, se montrant peu soucieux. En revanche, ils semblent exprimer une certaine confiance en leurs capacités, tout en se décrivant comme plutôt perfectionnistes.

Cette première analyse permet de mettre en évidence le profil personnel des élèves avant l'instauration des pauses relaxantes. La variabilité des réponses observée dans cette perception initiale peut être mise en relation avec les propos de Bargiacchi et Hubert (2021), qui soulignent que le stress repose en partie sur l'évaluation subjective des ressources dont dispose l'individu face aux exigences de son environnement. Cette approche permet d'éclairer les différences de perception observées chez les élèves.

À l'issue de la mise en pratique des pauses relaxantes, les résultats du second questionnaire mettent en évidence une évolution des réponses. Celle-ci se traduit notamment par une diminution de l'échelon « tout à fait en désaccord » (-7%) et une augmentation de l'échelon « tout à fait d'accord » (+29%), ce qui pourrait indiquer une hausse de la **sensibilité** perçue. Cette évolution apparaît particulièrement marquée pour la thématique de l'**énervement**, caractérisée par une redistribution des réponses vers les niveaux supérieurs, avec une augmentation de 36% pour l'échelon « plutôt d'accord » et de 14% pour celui « tout à fait d'accord ». Selon Cungi (2003) et Hipp (2011), ces évolutions ne pourraient être interprétées telle qu'une augmentation du stress, mais davantage comme le reflet d'une prise de conscience accrue des états émotionnels internes. En effet, la régulation du stress implique, dans un premier temps, la reconnaissance et l'identification des signaux corporels et émotionnels.

Une tendance similaire se dégage concernant la **confiance en ses capacités**, qui semble progresser, comme en témoigne l'augmentation notable de l'échelon « plutôt d'accord » (+36%). Cette évolution peut être rapprochée du rôle central de la perception des ressources dans la gestion du stress (Bargiacchi & Hubert, 2021), suggérant que les pauses relaxantes ont pu contribuer au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle.

À l'inverse, les résultats relatifs au **souci** mettent en évidence une diminution, illustrée par la disparition de l'échelon « plutôt d'accord ». Le **perfectionnisme** semble également en recul, comme en témoigne l'augmentation des réponses situées aux échelons inférieurs de l'échelle (« tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord ») (+7%), accompagnée d'une légère diminution des échelons supérieurs. Ces évolutions peuvent être mises en perspective avec les effets attendus des techniques de relaxation, qui visent à diminuer la tension nerveuse et à favoriser un relâchement global (Klein, 2019 ; Bargiacchi & Hubert, 2021).

En ce qui concerne les entretiens et la question relative au stress « est-ce que tu es une personne qui stresse ? », les deux participants présentent des profils différenciés. Marc indique être occasionnellement sujet au stress, en fonction des situations ou des événements « des fois, ça dépend des jours ou, par exemple, des événements ». Ce stress se manifeste notamment par des réactions corporelles, telles que des tensions dans les jambes « mes jambes, elles se crispent un peu ». Les manifestations rapportées par Marc rejoignent et coïncident avec les symptômes physiologiques du stress décrits par Klein (2019), notamment les tensions musculaires et les réactions corporelles involontaires.

À l'inverse, le second participant, prénommé Paul, ne semble pas se percevoir comme une personne stressée. Comme en témoigne une réponse initiale catégorique « non », nuancée, par la suite, par une reconnaissance ponctuelle du stress « oui » à la question « stresses-tu parfois ? ». Cette fluctuation suggère une perception plus variable, voire partiellement non conscientisée de cette expérience, rejoignant ainsi les propos de Cungi (2003), selon lesquels le stress ne se manifeste pas uniquement de manière consciente, mais peut également s'exprimer à travers des dimensions physiologiques, psychologiques et comportementales. Par ailleurs, ce dernier souligne que le stress n'est pas toujours immédiatement conscientisé, en particulier chez les enfants, et qu'il peut être minimisé ou difficilement verbalisable, pouvant être le cas de Paul.

Dans une perspective globale et interprétative, ces résultats pourraient suggérer que la mise en place des pauses relaxantes a contribué à une meilleure prise de conscience des émotions ainsi qu'à un renforcement de la confiance en soi. Par ailleurs, la diminution du souci et du perfectionnisme pourrait être interprétée comme le reflet d'un apaisement global et d'une réduction de la pression perçue. Ces éléments rejoignent les apports de Paperman et Rosen (2023), selon lesquels la gestion du stress repose sur la capacité à réguler ses réactions que sur la suppression du stress en tant que tel.

### 3.1.2 Perception de l'école

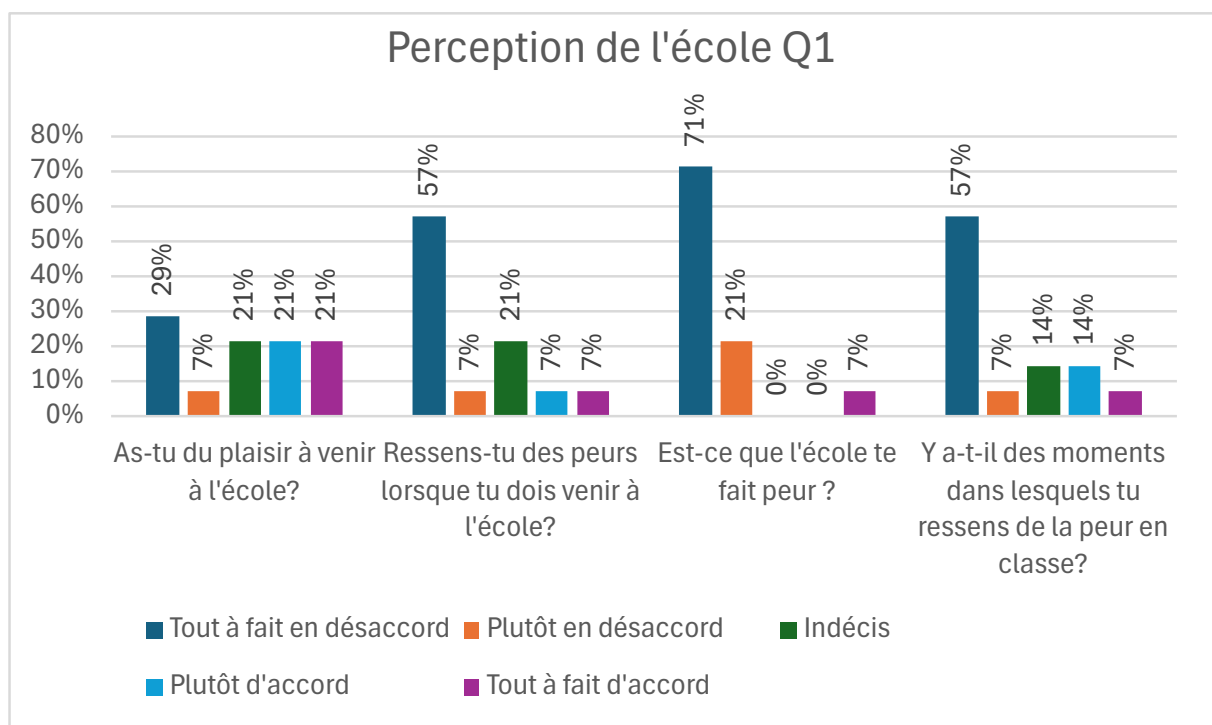


Figure 3 : Diagramme - Perception de l'école Q1

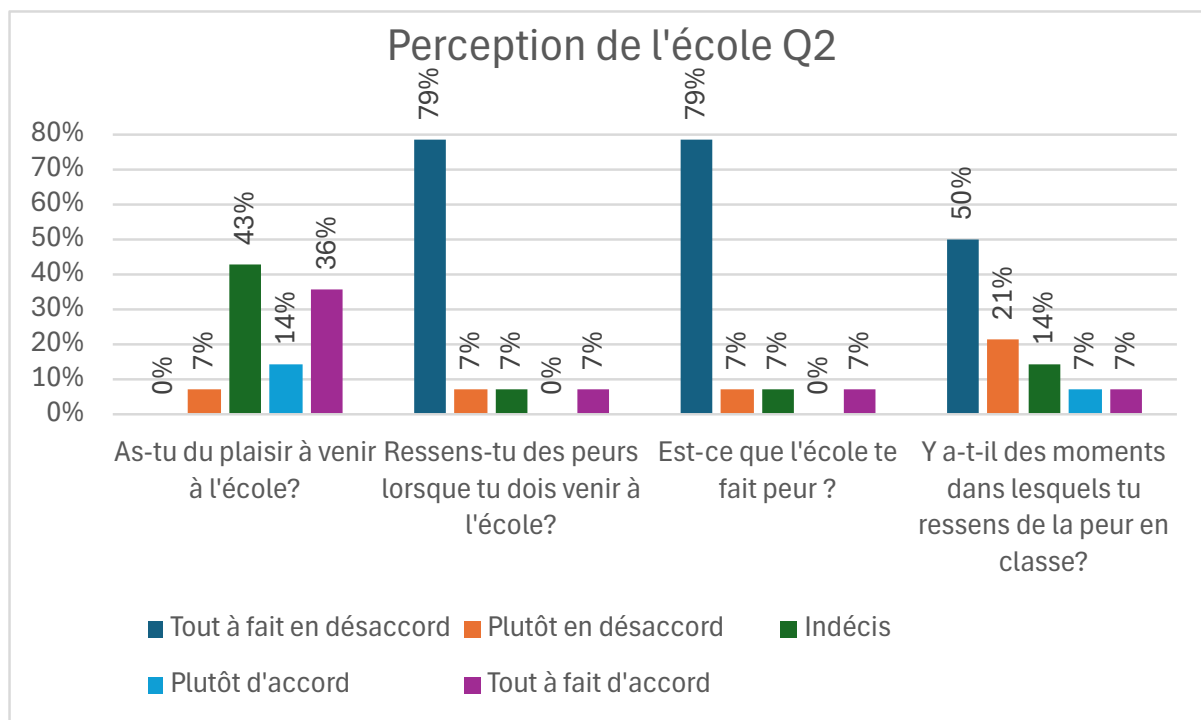


Figure 4 : Diagramme - Perception de l'école Q2

Concernant la thématique de la perception de l'école, les résultats mettent en évidence une augmentation de la **satisfaction** liée à la **venue à l'école**, notamment marquée par la disparition de l'échelon « tout à fait en désaccord » et par une progression de 15% de l'échelon supérieur « tout à fait d'accord ». Les participant.e.s semblent également exprimer une diminution de la crainte associée à l'école, comme en témoigne l'augmentation des réponses situées à l'échelon « tout à fait en désaccord » (+20% et +8%) pour les deux questions centrales du diagramme. Ces éléments peuvent être mis en lien avec l'importance de la perception d'un environnement sécurisant dans la régulation du stress (Bargiacchi & Hubert, 2021).

Par ailleurs, les **situations** dans lesquelles les élèves peuvent ressentir de la **peur en classe** semblent en diminution. En effet, la majorité des réponses des élèves se situe désormais dans les deux échelons inférieurs (« tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord »), lesquels enregistrent une augmentation globale de 7%. Cette évolution pourrait indiquer une réduction de certaines manifestations du stress en contexte scolaire.

Les réponses à la question ouverte permettent d'identifier les principales **sources de stress** perçues par les élèves. Les éléments évoqués sont les évaluations (Q1 : 2 / Q2 : 3), la crainte d'éventuelles moqueries de la part des camarades lors de présentation (Q1 : 2 / Q2 : 0), la peur de commettre des erreurs (Q1 : 0 / Q2 : 1), ainsi que celle de se faire gronder par l'enseignant.e (Q1 : 0 / Q2 : 1). Ces éléments rejoignent les résultats de l'étude Pro Juventute (2023), laquelle met en évidence le rôle central du regard social et de la performance scolaire dans le stress vécu par les élèves. Ils s'inscrivent également dans la continuité des sources de stress scolaire identifiées dans la littérature, notamment celles liées à la pression de performance et aux enjeux relationnels (Merle, 2012 ; Bargiacchi & Hubert, 2021).

Les réponses issues des entretiens viennent renforcer les tendances observées précédemment. En effet, les deux participants expriment une absence de peur liée à la venue à l'école, comme en témoignent leurs réponses négatives à la question « ressens-tu des peurs lorsque tu dois venir à l'école ? ». En revanche, tous deux rapportent éprouver du stress en amont des évaluations, ce qui confirme le rôle spécifique de ces situations dans l'activation du stress scolaire (Prokofieva et al., 2017a). Pour Paul, ce stress se manifeste par des réactions physiologiques telles qu'une accélération du rythme cardiaque et des douleurs abdominales « mon cœur s'accélère et j'ai la boule au ventre », des manifestations qui correspondent aux réponses corporelles du stress décrites par Klein (2019) et aux mécanismes d'activation de l'organisme mis en évidence par les travaux de Hans Selye. Quant à Marc, il évoque également une forme d'appréhension « j'ai peur », qu'il associe, à la suite d'une relance de l'intervieweur, à des manifestations corporelles telles que des tensions dans les jambes, ce qui renvoie également aux dimensions physiologiques du stress (Cungi, 2003).

Ces éléments qualitatifs permettent ainsi de préciser et d'illustrer les manifestations du stress ressenties par les élèves, en particulier dans le contexte des évaluations scolaires, tout en mettant, une nouvelle fois, en évidence le caractère multifactoriel du stress et son inscription à la fois dans des dimensions physiologiques, psychologiques et contextuelles. Dans cette optique, bien que l'école ne soit pas perçue comme un environnement anxiogène en soi, certaines de ses composantes, telles que les évaluations et les enjeux sociaux associés (peur du regard des pairs, crainte de l'erreur), continuent de générer du stress. Ces résultats peuvent ainsi souligner l'importance de proposer des dispositifs permettant d'accompagner les élèves dans la gestion de ces situations spécifiques.

### 3.1.3 Les évaluations

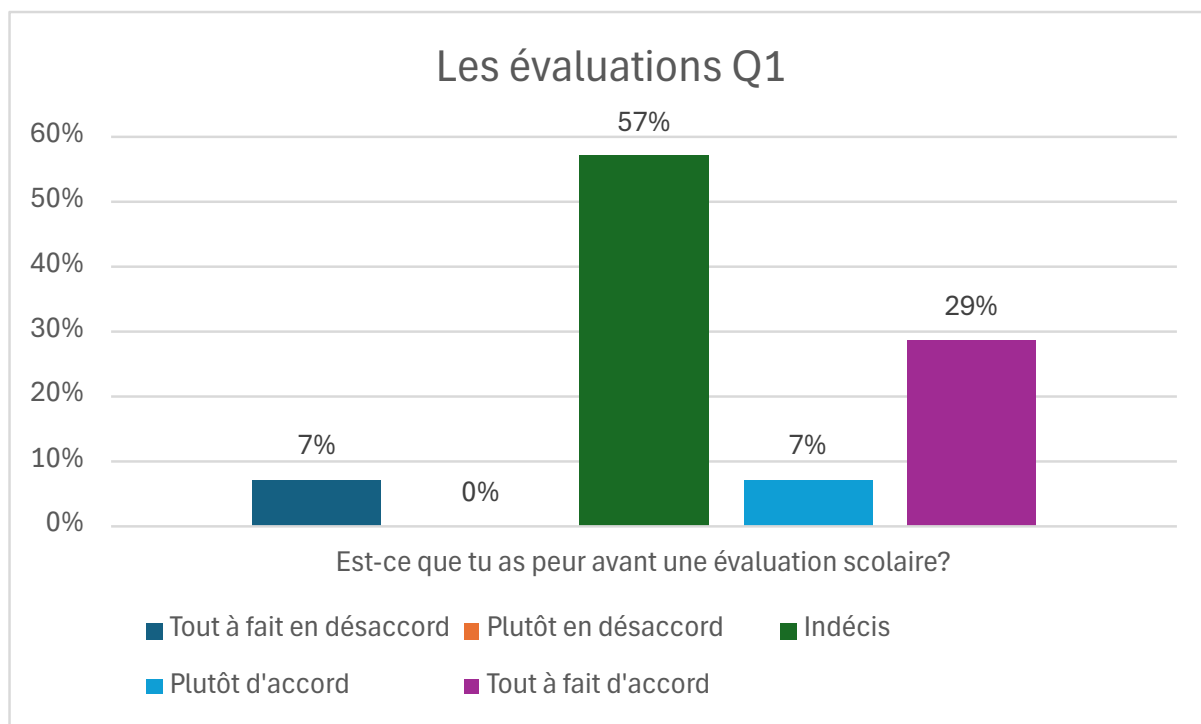


Figure 5 : Diagramme - Les évaluations Q1

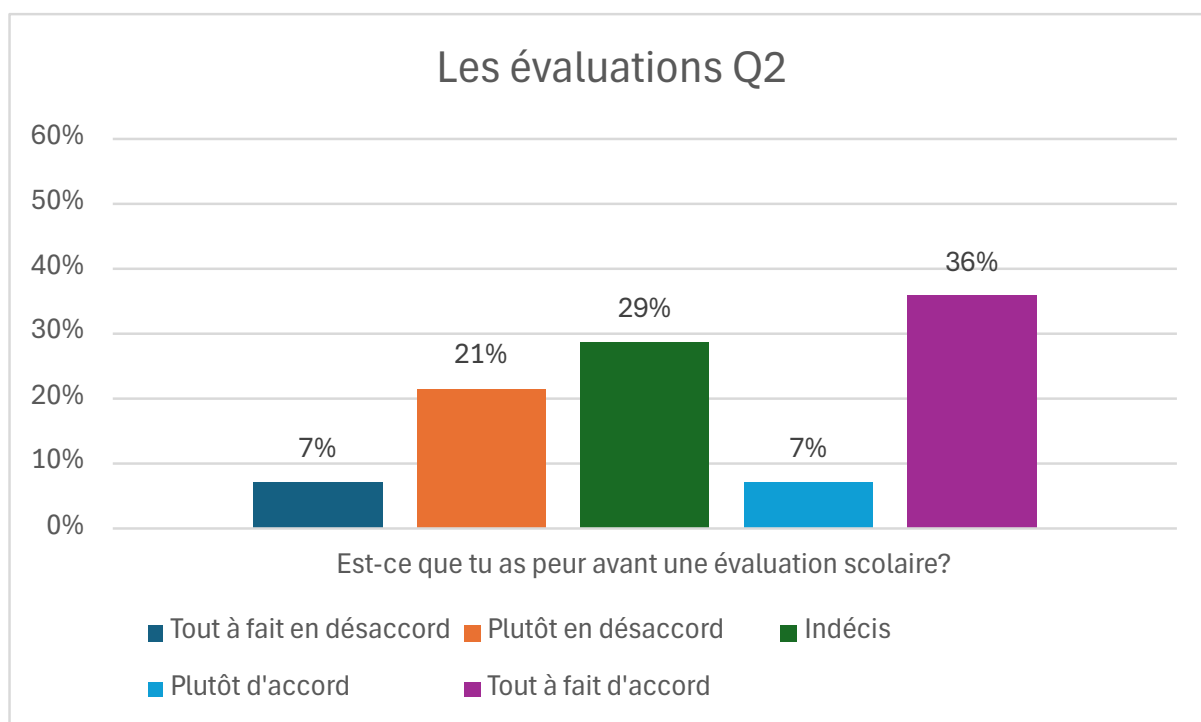


Figure 6 : Diagramme - Les évaluations Q2

Les résultats relatifs à la question portant sur la **peur liée aux évaluations scolaires**, identifiée comme l'un des principaux facteurs de stress dans cette recherche, mettent en évidence une diminution marquée de l'échelon central « indécis » (- 28%), accompagnée d'un

déplacement des réponses vers des positions plus affirmées, à savoir « plutôt en désaccord » (+21%) et « tout à fait d'accord » (+7%). Cette évolution peut être interprétée comme une clarification du ressenti des élèves face aux évaluations à la suite de l'intervention.

Une partie des élèves semble ainsi moins craindre les évaluations après la mise en place des pauses relaxantes, ce qui pourrait traduire une amélioration de leur capacité à faire face à ces situations.

Toutefois, l'augmentation, bien que modérée, des réponses situées dans l'échelon supérieur « tout à fait d'accord » indique que certain.e.s élèves continuent de ressentir une anxiété importante face aux évaluations, ce qui confirme le rôle des situations évaluatives comme sources majeures de stress scolaire (Merle, 2012 ; Prokofieva et al., 2017a).

Cette observation est renforcée par les données issues des entretiens, dans lesquels les deux participants rapportent éprouver du stress en lien avec les évaluations. Ces éléments s'inscrivent, à nouveau, dans les manifestations classiques du stress décrites dans la littérature, tant sur le plan physiologique que psychologique (Klein, 2019 ; Cungi, 2003).

De manière globale, la variabilité des réponses observée, rejoint les propos de Merle (2012), selon lesquels l'évaluation scolaire n'affecte pas les élèves de manière homogène et peut contribuer à renforcer des inégalités sur le plan émotionnel.

### 3.1.4 Manifestations du stress

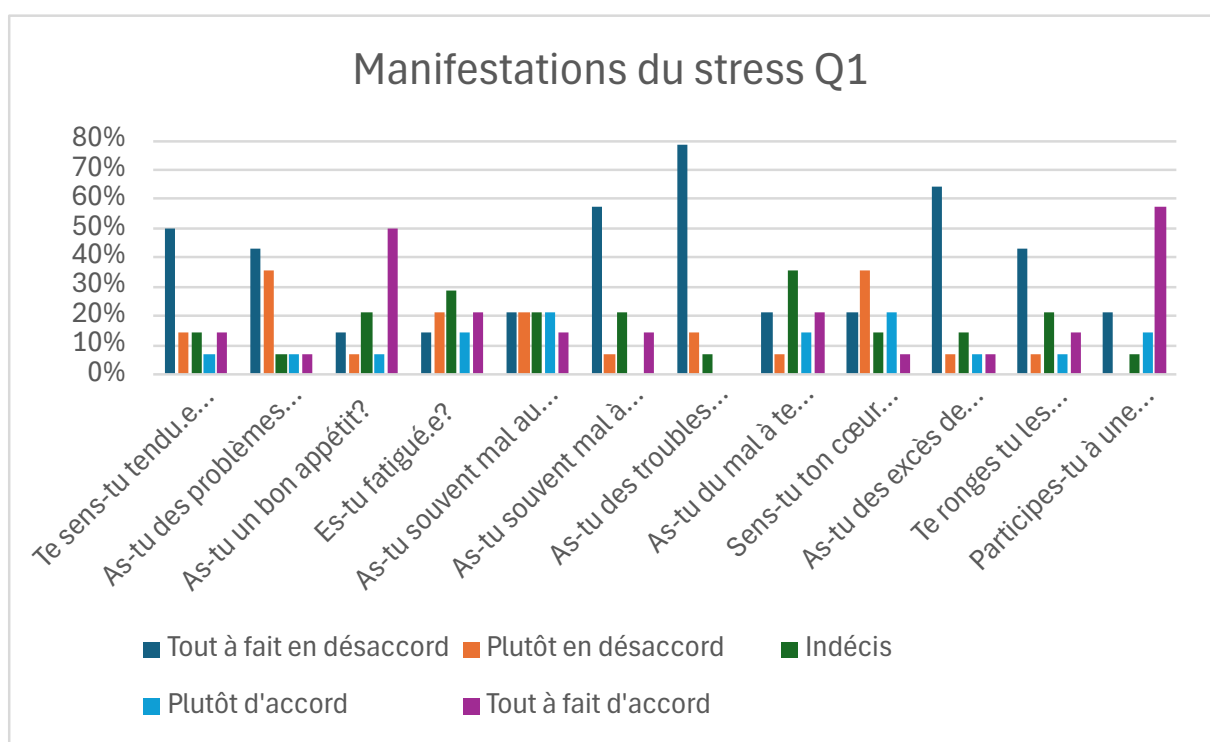


Figure 7 : Diagramme - Manifestations du stress Q1

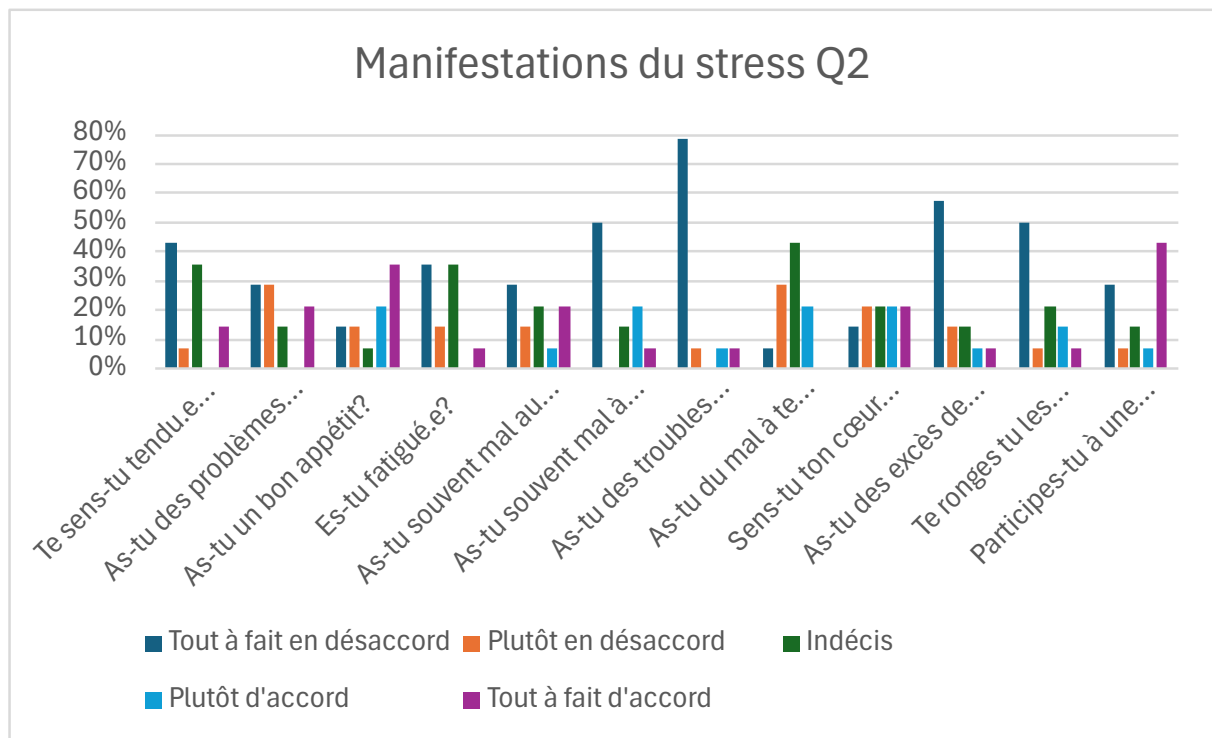


Figure 8 : Diagramme - Manifestations du stress Q2

En ce qui concerne les manifestations du stress, les résultats mettent en évidence des variations selon les questions traitées. À propos des **tensions musculaires**, nous observons une diminution des deux côtés de l'échelle, échelons inférieurs et supérieurs, pour un regroupement centralisé au niveau de l'échelon central « indécis », passant de 14% à 36%, traduisant une perception plus nuancée.

Pour les **troubles du sommeil**, les réponses sont réparties toujours davantage dans les échelons inférieurs (« tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord »), bien qu'une augmentation de l'échelon supérieur (« tout à fait d'accord ») soit observable. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les élèves ne semblent pas présenter des difficultés majeures en lien avec le sommeil, bien que ces troubles fassent partie des manifestations possibles du stress identifiées dans la littérature (Klein, 2019).

Concernant la question de l'**appétit**, la répartition des réponses semble s'être un peu équilibrée avec une tendance à la hausse globale des échelons supérieurs (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord »). À l'inverse, la **fatigue** semble diminuer, marquée par une diminution nette des échelons supérieurs (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord »), accompagnée d'une augmentation de 22% de l'échelon inférieur (« tout à fait en désaccord »). Cette évolution peut être interprétée comme le signe d'une possible diminution de l'activation physiologique associée au stress.

Quant aux **maux de ventre**, initialement répartis de manière homogène, présentent une évolution vers une concentration légèrement plus marquée dans les échelons inférieurs (« tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord »), suggérant une diminution de leur fréquence. Une tendance plus contrastée est observée pour les **maux de tête** : bien qu'une grande partie des réponses se situe encore dans l'échelon inférieur « tout à fait en désaccord » (malgré une baisse de 7 %), une redistribution vers les échelons centraux avec un penchant vers l'échelon 4 « plutôt d'accord », est constatée. Ainsi, bien que les maux de tête semblent impacter qu'une

partie de la classe, ceux-ci paraissent avoir légèrement augmenté, ce qui illustre la variabilité des réponses individuelles face au stress (Bargiacchi & Hubert, 2021). Une évolution similaire semble se dessiner pour les **troubles digestifs**.

Les **troubles de la concentration** semblent avoir diminué, comme en atteste le retrait total de l'échelon « tout à fait d'accord » et l'augmentation générale des échelons inférieurs « tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord ». Ces résultats semblent mettre en valeur une amélioration de la capacité de concentration des élèves, un élément souvent perturbé en situation de stress (Hipp, 2011).

Concernant l'**accélération des battements de cœur**, les résultats montrent une répartition plus homogène des réponses pour les quatre échelons supérieurs, ce qui pourrait indiquer une perception plus marquée de ce symptôme. Les **excès de transpiration** semblent, quant à eux légèrement augmenter, comme en témoigne un déplacement de 7% du premier échelon « tout à fait en désaccord » vers le deuxième « plutôt en désaccord », ces manifestations étant caractéristiques de l'activation physiologique du stress (Klein, 2019 ; Hans Selye).

En ce qui concerne le fait de **se ronger les ongles**, les résultats suggèrent une légère diminution de ce comportement, marquée par un transfert de 7% des réponses de l'échelon « plutôt en désaccord » à celui « tout à fait en désaccord », ainsi qu'un déplacement similaire des réponses de « tout à fait d'accord » à « plutôt d'accord ». Dans la mesure où ce comportement est généralement associé aux manifestations comportementales du stress (Cungi, 2003), cette évolution pourrait ainsi indiquer une tendance à la diminution du stress.

S'agissant de la **participation sportive**, les résultats mettent en évidence une répartition plus centralisée des réponses, traduisant des perceptions plus nuancées au sein du groupe.

Par ailleurs, les manifestations du stress identifiées à travers les questions ouvertes font globalement écho à celles déjà répertoriées dans les items proposés, et semblent se manifester tant dans le contexte scolaire que dans le cadre extrascolaire. Trois éléments supplémentaires ont toutefois été mentionnés, à savoir des « jambes crispées » « mal de gorge » et des « tremblements lors de présentations », venant enrichir les observations recueillies.

Dans une perspective de synthèse, cette analyse met en évidence une évolution nuancée et différenciée des manifestations du stress. Bien que certaines tendent à diminuer, telles que la fatigue, les troubles de la concentration ou encore les maux de ventre, d'autres restent relativement stables ou présentent de légères variations, notamment les maux de tête ou l'accélération du rythme cardiaque. Cette variabilité des résultats constatée souligne ainsi le caractère multifactoriel et subjectif du stress, dont l'expression varie en fonction des individus et des contextes (Cungi, 2003). Elle confirme notamment sa nature subjective et fluctuante (Bargiacchi & Hubert, 2021).

De plus, les manifestations rapportées par les élèves, qu'elles soient issues des questions fermées ou ouvertes, correspondent en grande partie aux symptômes identifiés dans la littérature, notamment ceux recensés par Klein (2019). Ces observations tendent à confirmer que les élèves sont en mesure de percevoir et de verbaliser, au moins partiellement, les effets du stress sur leur organisme. En ce sens, elles s'inscrivent également dans la continuité des travaux de Bargiacchi et Hubert (2021), qui mettent en évidence les répercussions du stress sur le fonctionnement global de l'enfant, en particulier dans le contexte scolaire.

Enfin, l'amélioration observée pour certaines manifestations, en particulier celles liées à la concentration, peut être mise en relation avec les effets attendus des exercices de relaxation et de respiration. Comme le soulignent Klein (2019) ainsi que Biegel (2019), ces pratiques

favorisent une régulation du système nerveux et permettent de réduire l'état d'activation physiologique associé au stress. Elles contribueraient ainsi à un retour au calme propice aux apprentissages.

### 3.1.5 La pression extérieure

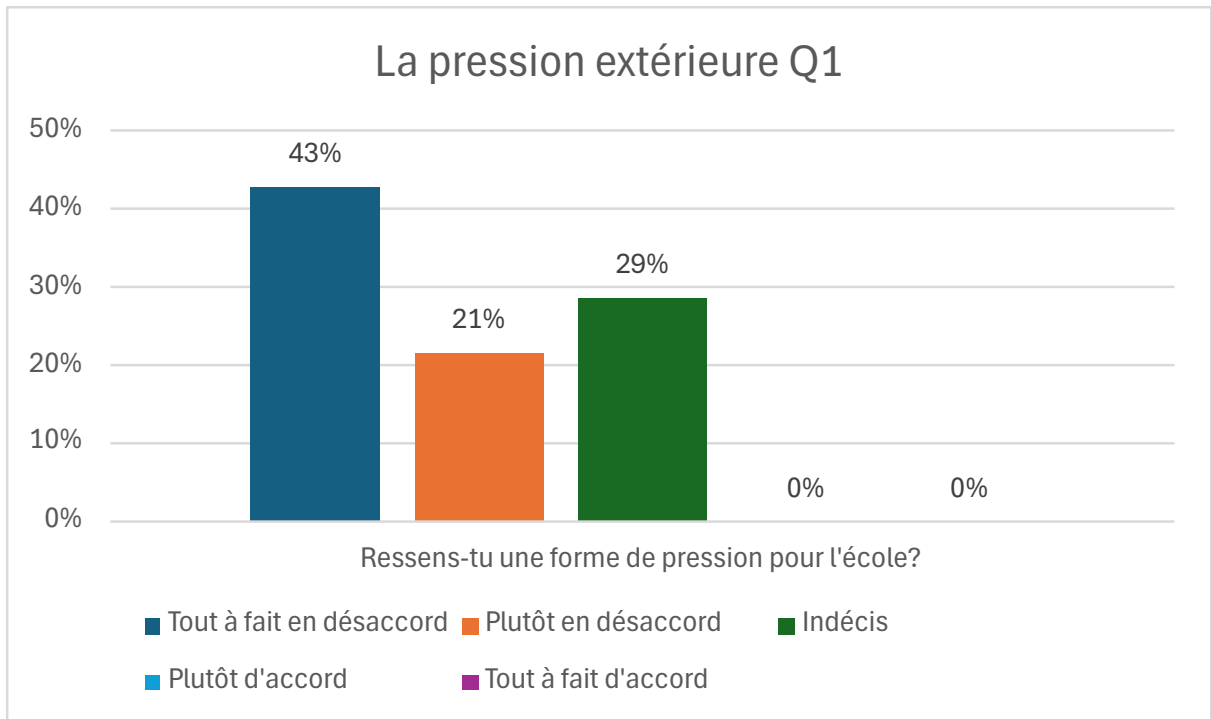


Figure 9 : Diagramme - La pression extérieure Q1

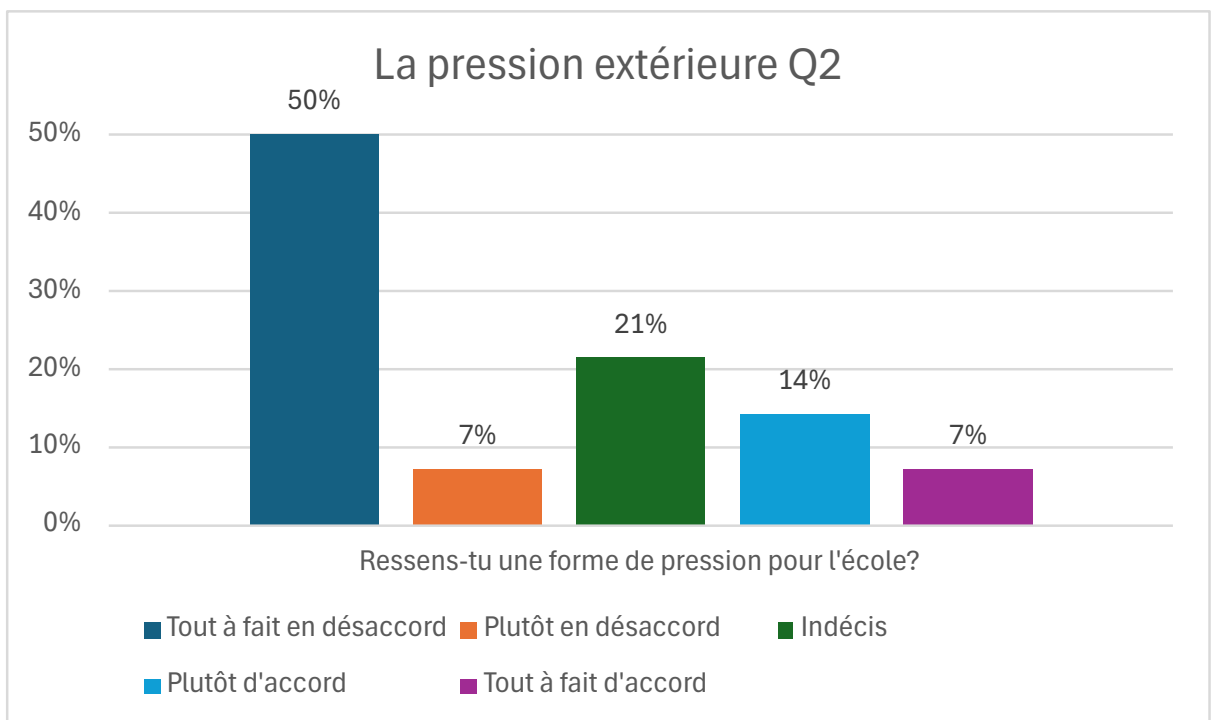


Figure 10 : Diagramme - La pression extérieure Q2

Concernant la question relative à la **pression extérieure** ressentie en lien avec l'école, les résultats mettent en évidence un déplacement global des réponses vers les échelons supérieurs de l'échelle. Cette évolution se traduit par une diminution notable de l'échelon « plutôt en désaccord » (-14%) et par une augmentation des échelons supérieurs, atteignant +14% pour l'échelon « plutôt d'accord » et 7% pour l'échelon « tout à fait d'accord ». Bien que l'échelon inférieur (« tout à fait en désaccord ») présente également une légère hausse (+7%), l'ensemble de ces résultats suggère une augmentation globale de la pression extérieure perçue par les élèves, tout en révélant une certaine hétérogénéité des perceptions. Cette interprétation peut être mise en relation avec la définition du stress comme un déséquilibre entre les contraintes perçues et les ressources disponibles pour y faire face (INRS cité par Bargiacchi & Hubert, 2021), ce qui permet d'envisager cette pression comme un facteur potentiel de stress scolaire. Par ailleurs, cette évolution peut sembler paradoxale, mais elle peut être interprétée comme une prise de conscience accrue des attentes exercées sur les élèves, plutôt que comme une augmentation objective de la pression.

La question ouverte associée à cette thématique permet de repérer les principales sources de la pression extérieure perçue par les élèves. Les résultats mettent en évidence que celle-ci peut provenir de différentes origines, notamment de l'enseignant.e, en lien avec la crainte d'être grondé.e en cas d'erreur ou l'exigence de bien faire en permanence, mais également des évaluations. Par ailleurs, les camarades de classe ainsi que les parents figurent également comme des sources potentielles de pression. Ces éléments rejoignent les propos de Bargiacchi et Hubert (2021), soulignant que le stress scolaire s'inscrit dans un ensemble de pressions multiples issues de l'environnement éducatif et social de l'élève, incluant notamment les évaluations, les attentes parentales, le regard de l'enseignant.e ainsi que les comparaisons sociales.

### 3.1.6 Compte rendu

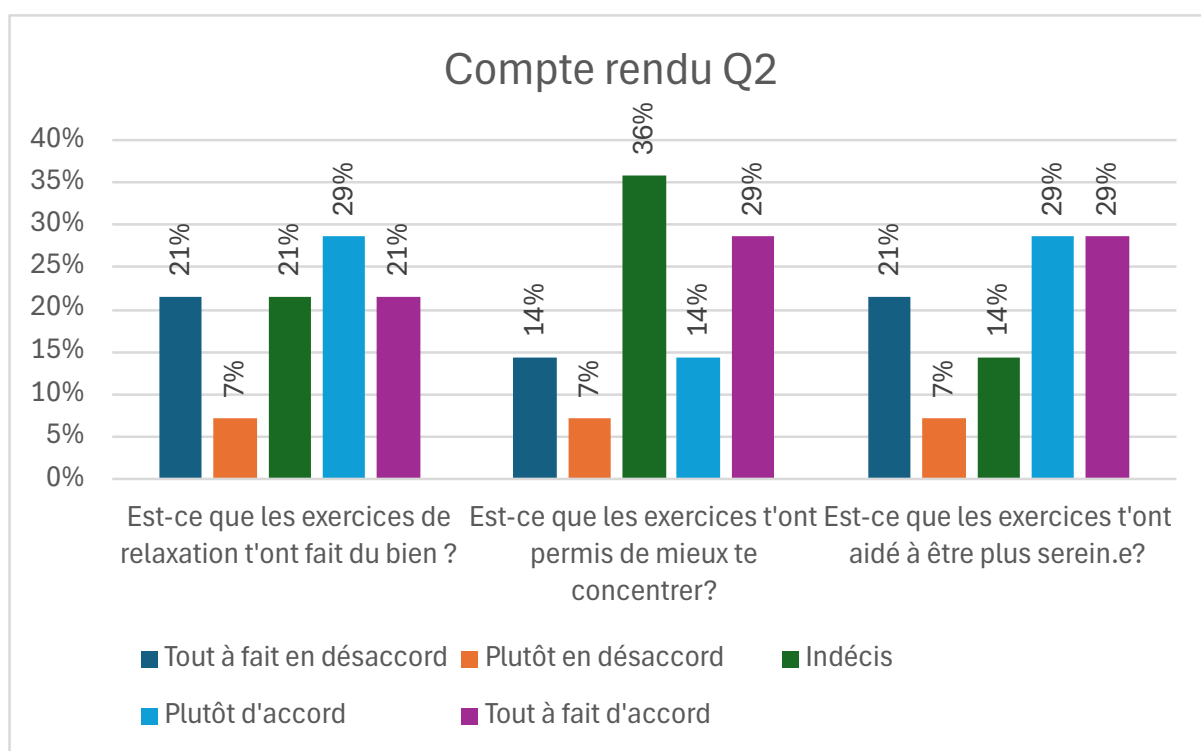


Figure 11 : Diagramme - Compte rendu Q2

L'étude des résultats du compte rendu de cette étude met en évidence une répartition des réponses relativement dispersée entre les cinq échelons de l'échelle. Toutefois, pour les trois questions, les échelons supérieurs (« plutôt d'accord » et « tout à fait en d'accord ») présentent des pourcentages plus élevés que les échelons inférieurs (« tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord »).

Cette analyse semble indiquer un compte rendu globalement positif de l'instauration des pauses relaxantes, tant en ce qui concerne le bien-être des élèves que leur capacité de concentration et leur sentiment de sérénité. Cette tendance peut être mise en lien avec les apports théoriques de Klein (2019), ainsi que de Biegel (2019), qui soulignent le rôle de la respiration et de la relaxation dans la régulation du stress et le retour à un état de calme.

Parmi les réponses récoltées dans les questions ouvertes, bien qu'une part importante demeure indécise ou peu développée, plusieurs éléments récurrents peuvent être relevés. Les élèves évoquent notamment des effets tels que : « ça me calme et me fais envie de dormir », « moins stressé », « je me sentais mieux », « le calme », « me relaxer », ou encore « j'arrive à plus me concentrer » et « un peu plus serein parfois ».

Par ailleurs, à la question « comment as-tu vécu ces exercices de relaxation ? », la majorité des élèves a formulé une appréciation favorable, avec dix occurrences du terme « bien », contre quelques réponses plus nuancées ou indéterminées telles que « non », « drôle » ou « je ne sais pas ».

En complémentarité, les réponses recueillies lors des entretiens laissent apparaître une tendance globalement positive quant à l'expérience des pauses relaxantes. À la question « comment as-tu trouvé les exercices de relaxations qui ont été faits en classe ? » les

participants expriment des appréciations favorables, telles que « bien, j'ai trouvé cool et j'aimais bien » ou encore « c'était bien, ça nous focalise pour la journée ».

Toutefois, cette appréciation positive apparaît plus nuancée en ce qui concerne les effets perçus de ces exercices. En effet, à la question « as-tu remarqué des effets à la suite de ces exercices ? », une réponse initiale modérée « oui, un petit peu » est formulée, avant d'être précisée de manière plus positive. Marc indique notamment se sentir moins stressé, en particulier dans le contexte du livret en précisant qu'il lui est « plus facile de se calmer ». Il évoque également une diminution de certaines manifestations physiques du stress, telles des tensions dans les jambes « mes jambes se crispent moins ». En fin d'entretien, il souligne notamment qu'il devrait continuer de réaliser ces exercices car un bénéfice est observable.

En revanche, pour Paul, aucun effet notable ne semble être observé, notamment dans le contexte des évaluations. Les manifestations du stress décrites auparavant, telles que l'accélération du rythme cardiaque et les maux de ventre, restent inchangées malgré la mise en place des pauses relaxantes. Il indique par ailleurs ne pas envisager de reproduire ces exercices.

Ces éléments mettent en évidence une variabilité des effets perçus, soulignant que, bien que les pauses relaxantes soient dans l'ensemble bien appréciées, leur impact semble différer selon les élèves. Cette diversité des expériences vient nuancer l'interprétation des résultats et invite à considérer les effets de ces dispositifs de manière différenciée.

## Conclusion

---

Pour conclure cette étude, les principaux résultats de la recherche seront synthétisés et mis en relation avec ma question de recherche ainsi que ma sous-question. Ensuite, une réflexion critique sera développée afin de définir à la fois les limites et les contributions de ce travail. Enfin, de nouvelles pistes de recherche seront proposées.

Pour rappel, ma question de recherche ainsi que ma sous question sont les suivantes :

**Les exercices de relaxation en classe peuvent-ils être un outil permettant de diminuer un potentiel stress chez des élèves de 6<sup>e</sup> ?**

- Les élèves se sentent-ils.elles plus serein.e.s à la suite des moments de pauses relaxantes ?

### Synthèse des résultats

La synthèse des résultats est divisée en deux parties. Dans un premier temps, la première partie sera consacrée à répondre à la sous-question de la recherche. Par la suite, la deuxième partie est dédiée à la question principale de la recherche.

*Les élèves se sentent-ils.elles plus serein.e.s à la suite des moments de pauses relaxantes ?*

Les résultats issus de cette exploration permettent d'apporter des éléments de réponse significatifs à cette sous-question. En effet, les données relatives au sentiment de sérénité des élèves mettent en évidence une évolution globalement positive à la suite de l'instauration des pauses relaxantes. À ce titre, la thématique 2, portant sur la perception de l'école, apparaît comme particulièrement pertinente pour étayer ces propos.

L'analyse des réponses recueillies dans cette section met en évidence des évolutions positives pour chacune des quatre questions. Les élèves semblent éprouver davantage de plaisir à venir à l'école et y ressentir notamment moins de peur. L'école, en tant qu'environnement, paraît susciter moins d'appréhension, et les moments durant lesquels ils et elles ressentent du stress en classe semblent également légèrement diminuer. Dans cette perspective, les élèves développent une perception plus positive de l'école, en lien avec la réduction de certaines craintes, à la suite de l'instauration des pauses relaxantes. Il est ainsi possible de conclure à une amélioration du sentiment de sérénité des élèves en ce qui concerne leur rapport à l'école.

Concernant le profil personnel des élèves, étroitement lié au sentiment de sérénité, les résultats apparaissent toutefois plus nuancés. En effet, certaines réponses indiquent une sensibilité accrue, une tendance plus marquée à l'énervement ainsi qu'un perfectionnisme plus prononcé, autant d'éléments pouvant aller à l'encontre d'un sentiment de sérénité. En revanche, la diminution du fait de se faire du souci ainsi que l'augmentation de la confiance en leurs capacités s'inscrivent dans une dynamique plus favorable. Les effets de l'instauration des pauses relaxantes sur le sentiment de sérénité des élèves, en lien avec leur profil personnel, apparaissent donc plus contrastés.

Enfin, la répartition des réponses à la question ciblée « est-ce que les exercices t'ont aidé à être plus serein.e ? » se situe majoritairement dans les échelons supérieurs de l'échelle. Cette

question, directement liée à la sous-question de recherche, permet ainsi de mettre en évidence des apports globalement positifs des pauses relaxantes sur le sentiment de sérénité des élèves.

Toutefois, ces résultats révèlent également une certaine variabilité dans les réponses des élèves, mettant en évidence que ce dispositif ne bénéficie pas de manière équivalente à chacun.e.

### **Les exercices de relaxation en classe peuvent-ils être un outil permettant de diminuer un potentiel stress chez des élèves de 6<sup>e</sup> ?**

À la suite de l'analyse des résultats obtenus lors de cette exploration, il apparaît complexe de répondre de manière tranchée à la question de recherche. En effet, comme présenté dans l'analyse des données, les résultats mettent en évidence des évolutions plus ou moins marquées, tant positives que négatives, à la suite de la mise en place des pauses relaxantes. Ce constat s'observe à travers les différentes questions et thématiques abordées.

Cependant, au vu des réponses recueillies, il est possible d'affirmer que ces exercices ont contribué à améliorer la gestion du stress chez une partie des élèves. Les effets observés varient toutefois selon les profils, chaque élève réagissant de manière différente face au stress et aux dispositifs proposés.

Par ailleurs, les retours des élèves mettent en évidence certaines tendances positives, notamment en termes de bien-être, de concentration et de sentiment de sérénité. De manière générale, les élèves ont également exprimé du plaisir à participer à ces moments de relaxation. Dès lors, il ne semble pas y avoir d'inconvénient à proposer ce type d'activités en classe, dans la mesure où, au minimum, elles offrent un moment de détente et de satisfaction aux élèves.

De plus, cette étude a permis aux élèves de davantage conscientiser la notion de stress et de s'interroger à ce sujet. Même si les effets ne se reflètent pas toujours de manière explicite dans les résultats des questionnaires, le fait de se questionner sur la manière dont le stress se manifeste en eux, ainsi que sur les stratégies permettant de le réguler, constitue déjà un apport significatif.

Ainsi, je ne perçois pas de contre-indication à la mise en place de ce type de pratiques en classe. Il me semble toutefois essentiel de souligner que la manière dont ces activités sont proposées joue un rôle déterminant : elles doivent s'inscrire dans une expérience positive pour les élèves, favorisant leur engagement et contribuant, à terme, à une diminution de leur stress.

### **Réflexion critique**

Au travers de cette étude, j'ai pu mettre en évidence certains effets positifs des exercices de relaxation sur les élèves. Toutefois, la variabilité des résultats invite à interpréter ces effets avec prudence et suggère que l'impact de telles pratiques dépend de multiples facteurs, tels que la sensibilité individuelle des élèves, leur disponibilité émotionnelle ou encore leur engagement dans les exercices proposés.

Au cours de ce travail, je me suis également rendue compte que la notion de stress n'était pas forcément bien comprise par les élèves. Il leur était, par exemple, difficile d'identifier précisément les moments où ils se sentaient stressés. Le stress peut en effet être rapidement

confondu avec d'autres émotions, telles que la peur ou la colère, ce qui complexifie son identification et, par conséquent, sa régulation.

Je suis également consciente que certains élèves ont pu percevoir ces moments de relaxation comme des instants ludiques, sans en saisir pleinement les enjeux. De ce fait, quelques-un.e.s n'ont pas réalisé les exercices avec le sérieux attendu. Dans ces situations, il est difficile d'affirmer que les exercices ont été réellement efficaces, ce qui constitue une limite importante de cette étude.

Par ailleurs, le contexte même de la recherche, à savoir un remplacement de courte durée, réparti sur un nombre limité de périodes, n'était pas optimal pour mener ce travail. Les facteurs externes peuvent en effet avoir une influence considérable sur les élèves et sur leur perception du stress. À titre d'exemple, le second questionnaire a été administré peu de temps après la remise des bulletins scolaires, ce qui a potentiellement pu influencer de manière significative les réponses des élèves.

Enfin, je me suis efforcée de mener les exercices de relaxation de la manière la plus rigoureuse possible. Néanmoins, je suis consciente de ne pas être une spécialiste de la gestion du stress. Une formation ou une expérience plus approfondie dans ce domaine m'aurait probablement permis de conduire les activités de manière encore plus pertinente. De plus, dans une perspective future, le fait de disposer de ma propre classe et de mieux connaître les élèves devrait me permettre d'adapter davantage les dispositifs proposés, d'affiner ma posture professionnelle et de renforcer l'efficacité des interventions mises en place.

Cependant, je reste fière de la réalisation de ce travail. Il m'a permis de beaucoup apprendre, tant sur le plan professionnel que personnel, et de développer des pratiques que je souhaite pouvoir réinvestir dans ma future vie d'enseignante.

Je considère également que cette démarche offre une perspective complémentaire à l'enseignement plus traditionnel, en ouvrant la voie à la mise en place d'outils concrets qui peuvent être réellement utiles aux élèves dans leur quotidien scolaire et personnel.

Enfin, je demeure convaincue que de nombreux apprentissages essentiels ne résident pas uniquement dans les savoirs théoriques, mais également dans les savoirs-être. À ce titre, le développement de compétences telles que la gestion des émotions, la connaissance de soi ou encore la capacité à se recentrer me paraît fondamental, et mérite une place à part entière dans les pratiques éducatives.

## **Perspectives d'avenir**

Dans une perspective d'avenir, il serait pertinent de réaliser cette étude à une plus large échelle, en impliquant plusieurs classes, afin d'obtenir un nombre de données plus conséquent et de permettre une analyse plus globale. Les degrés pourraient notamment être variés, dans le but de recueillir des ressentis diversifiés, les sources de stress évoluant en fonction de l'âge des élèves.

Il serait également intéressant de prolonger la durée de la mise en pratique des moments de pause relaxante, afin d'en observer les effets sur le long terme. Je suppose que des résultats plus significatifs pourraient émerger, et que les bénéfices pour les élèves seraient d'autant plus marqués avec une pratique régulière et inscrite dans la durée.

Par ailleurs, il me semblerait pertinent d'aborder explicitement la thématique du stress avec les élèves, dans le but de développer leurs connaissances à ce sujet et de les rendre plus conscient.e.s de leurs propres ressentis. Comme évoqué précédemment, les résultats ont pu être influencés par une exposition concentrée à cette thématique sur une courte période. Il serait donc judicieux de définir clairement la notion de stress en amont, avant la passation du

questionnaire, puis de proposer les exercices de relaxation sur une période plus étendue, tout en évaluant de manière continue l'évolution du ressenti des élèves.

De plus, il serait intéressant d'ouvrir un espace de discussion permettant aux élèves d'exprimer leur manière personnelle de gérer le stress. Cela favoriserait la mise en place de stratégies adaptées à chacun.e, sous forme d'exercices personnalisés ou personnalisables. Une telle démarche placerait davantage les élèves dans une posture d'acteurs et d'actrices de leur propre régulation émotionnelle, renforçant ainsi leur autonomie.

Il pourrait également être pertinent d'impliquer, à plus long terme, les enseignant.e.s dans une démarche de sensibilisation à la gestion du stress en classe, voire de proposer des formations ou des outils concrets facilitant l'intégration de ces pratiques dans le quotidien scolaire. Une approche concertée au niveau de l'établissement permettrait sans doute de renforcer la cohérence et l'impact de ces interventions.

Cependant, ce travail renforce ma conviction qu'il est essentiel d'aborder la question du stress avec les élèves. Je pense ainsi pouvoir contribuer à leur offrir des outils qui leur seront utiles non seulement dans leur parcours scolaire, mais également dans leur vie personnelle. Je reste convaincue qu'un des objectifs fondamentaux de l'enseignant.e est de permettre à chacun.e de développer la confiance en soi, d'exploiter son plein potentiel et de devenir un.e adulte épanoui.e et serein.e.

Enfin, en faisant un retour sur mon propre parcours scolaire, je réalise que de tels exercices m'auraient probablement été bénéfiques. Cette prise de conscience renforce ma motivation à poursuivre dans cette voie, à intégrer ces pratiques dans mon enseignement et, dans la mesure du possible, à sensibiliser d'autres enseignant.e.s à l'importance de ces enjeux. Dans une société où, comme évoqué dans la partie théorique, le stress peut être considéré comme le nouveau mal du siècle, il me paraît d'autant plus nécessaire de lui accorder une place au sein de l'école.

## Références bibliographiques

- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Aro, H., Hänninen, V., & Paronen, O. (1989). Social support, life events and psychosomatic symptoms among adolescents. *Psychological Medicine*, 19(3), 697–704. <https://doi.org/10.1017/S0033291700024321>
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Enrick Éditions.
- Bargiacchi, A., & Hubert, A. (2021). *Déjouer le stress à l'école*. Éditions Nathan.
- Biegel, G. M. (2019). *No stress : Grâce à la pleine conscience, 50 manières de faire face à une vie de dingue*. De Boeck Supérieur.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. CIIP. [https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02\\_Formation/24\\_Suivi\\_Encadrement/Mémoire\\_Professionnel\\_Bachelor\\_2124/code\\_d\\_ethique.pdf](https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/Mémoire_Professionnel_Bachelor_2124/code_d_ethique.pdf)
- Cungi, C. (2003). *Savoir gérer son stress*. Retz.
- De Lambilly, E., & Des Ligneris, C. (2021). *Mes petits gestes pour me relaxer (coffret de 12 cartes)*. Paris : Éditions Tourbillon.
- Descamps, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la construction de la source orale à son exploitation*. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique. Doi : 10.4000/books.igpde.104
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (3e éd.). John Wiley & Sons.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Garralda, M. E. (1992). Somatisation in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(2), 259–284. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00879.x>
- George, G. (2002). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 65(8), 1555–1560.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hadji, C. (2012). *L'évaluation à l'école*. ESF Éditeur.
- Hipp, E. (2011). *Comment vaincre mes monstres intérieurs : La gestion du stress pour les adolescents*. La Boîte à Livres.

- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (1994). Adolescent risk factors for school dropout. *Journal of Educational Research*, 87(6), 342–354. <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941260>
- Klein, C. (2019). *Mon p'tit cahier : No stress*. Solar.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Larousse. (s. d.). Stress. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/stress/74848>
- Larousse. (s. d.). Relaxation. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/relaxation>
- Larousse. (s. d.). Respiration. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/respiration>
- Larousse. (s. d.). Respirer. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/respirer>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Merle, P. (2012). *La notation des élèves*. La Dispute.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4e éd.). Sage Publications.
- Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (1) [Diapositives ; Power Point]. Classroom. <https://classroom.google.com/u/0/w/NzA0NDYzMjM3Mjc3/t/all>
- Paperman, M., & Rosen, L. (2023). *Objectif no stress : Toutes les clés pour prendre soin de sa santé mentale*. Flammarion.
- Pro Juventute. (2023). *Étude sur le stress chez les enfants et les adolescent·e·s en Suisse*. <https://www.projuventute.ch>
- Prokofieva, M., et al. (2017a). School stress and academic adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 117–122. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>
- Ruelle, C. (s. d.). *Le stress et ses mécanismes*. Éditions Tissot. <https://www.editions-tissot.fr/actualite/sante-securite/l-origine-de-la-notion-de-stress-le-modele-de-hans-selye-et-le-syndrome-general-d-adaptation>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entretien semi-directif. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e éd., pp. 275–293). Presses de l'Université du Québec.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. Sage Publications.
- Stebbins, R. A. (2001). What is exploration ? Dans R. A. Stebbins, *Exploratory research in the social sciences* (p.2-17). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984249>
- Stora, J.-B. (2002). *Le stress* (coll. « Que sais-je ? »). Presses Universitaires de France.

- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Éditions De Boeck Université.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Université du Luxembourg.  
[https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf)
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2017). Measurement in nursing and health research (4e éd.). Springer.

