

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master

L'impact des troubles psychologiques de l'enseignant sur l'enseignement des langues étrangères.

(Cas des élèves de cycle moyen)

CEM : EL-Ouïam / El Oued

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Présenté et soutenu publiquement par :

CHAIBDRAA Sihem

HAMMANI Malika

Sous la direction de

Dr. BERRA Ben Salem

Membres du jury:

Pr. Bayet Asma (Président)

Dr. Berra Ben Salem (Encadrant)

M. Chamsa Mohamed (Examineur)

Année universitaire : 2024-2025

Table des matières

Introduction	5
Chapitre I : L'enseignement des langues étrangères.....	8
1. Définition de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	10
2. Son importance dans le contexte actuel.....	11
3. Les défis de l'enseignement des langues étrangères	13
3.1 La diversité des apprenants : un défi permanent d'adaptation	13
3.2 Le manque des ressources pédagogiques : un frein structurel majeur.....	14
Chapitre II : L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage	
1. Définition de la notion d'enseignant	19
2. Les qualités d'un bon enseignant	20
2.1 Les compétences linguistiques.....	20
2.2 Les compétences pédagogiques.....	21
2.3 Les compétences relationnelles	21
2.4 Les qualités humaines essentielles.....	22
3. Influence de la personnalité de l'enseignant sur les apprenants.....	23
3.1 La personnalité comme vecteur de motivation.....	23
3.2 L'impact de l'attitude non-verbale et émotionnelle.....	23
Chapitre III Les problèmes psychologiques de l'enseignant : causes, conséquences et solutions	
1. Définition des troubles psychologiques : stress, burn-out, anxiété, dépression	27
1.1 Le stress	27
1.2 Le burn-out.....	27
1.3 L'anxiété	28
1.4 La dépression.....	28
2. Les causes des troubles psychologiques chez les enseignants	29
2.1 Facteurs professionnels.....	29
2.1.1 La surcharge de travail.....	29
2.1.2 Les conditions de travail dégradées	29
2.1.3 L'indiscipline des élèves et les tensions relationnelles.....	29
2.1.4 Le manque de reconnaissance et de soutien	30
2.2 Facteurs personnels.....	30
2.2.1 La vie familiale et sociale.....	30
2.2.2 Le manque de confiance en soi.....	30
2.2.3 La solitude professionnelle	31

3. Les conséquences des troubles psychologiques sur l'enseignant.....	31
3.1 Atteinte à la santé mentale et physique	31
3.2 Perte de motivation et désengagement professionnel.....	32
3.3 Difficultés dans la gestion de classe	32
3.4 Hausse de l'absentéisme et turnover professionnel.....	33
4. Les conséquences des troubles psychologiques sur l'enseignement des langues étrangères	
4.1 Réduction de l'efficacité pédagogique.....	34
4.2 Dégradation du climat de classe	34
4.3 Fragilisation de la relation enseignant-apprenant	35
4.4 Perte de créativité et appauvrissement des activités	35
4.5 Effets à long terme sur les résultats et la motivation des élèves.....	36
5. Solutions et stratégies pour gérer les troubles psychologiques des enseignants	36
5.1 La formation continue et le développement des compétences psychosociales	37
5.2 L'accompagnement psychologique et les cellules d'écoute	37
5.3 Le travail en équipe et les groupes de parole.....	37
5.4 L'allègement de la charge de travail et l'adaptation des conditions d'exercice	38
5.5 Revalorisation du métier et changement de regard institutionnel	38
Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire.....	40
1. Introduction	41
2. Echantillon	42
2.1 Les enseignants de la langue française.....	42
2.2 Les élèves du cycle moyen	43
3. Justification du choix du niveau scolaire sélectionné	43
4. Méthodologie	44
5. Analyse des résultats	46
Partie1: Questionnaire à destination des élèves	46
Partie2: Questionnaire à destination des enseignants	65
Conclusion	85
Bibliographique.....	89
Annexes	93

Introduction générale

Introduction générale

Introduction

Dans un monde en perpétuelle mutation, l'école se voit investie d'un rôle fondamental : former des citoyens éclairés, autonomes et aptes à s'adapter aux exigences de leur temps. Au cœur de cette mission éducative, l'enseignement des langues étrangères occupe une place de choix, notamment dans des sociétés plurilingues ou dans les contextes où la mondialisation rend les compétences linguistiques plus que jamais indispensables. Maîtriser une langue étrangère, c'est non seulement acquérir un outil de communication, mais également accéder à une autre culture, à d'autres modes de pensée, à une ouverture sur l'Autre. Dès lors, les enseignants de langues étrangères sont investis d'une responsabilité considérable : ils sont les médiateurs entre deux univers linguistiques et culturels.

Mais enseigner une langue étrangère ne se réduit pas à la transmission mécanique de savoirs linguistiques. C'est une activité intellectuelle, relationnelle, émotionnelle et souvent passionnelle. Or, cette passion peut s'effriter face à une réalité professionnelle marquée par des conditions de travail difficiles, une surcharge administrative, une hétérogénéité des profils d'apprenants, une pression institutionnelle, et parfois un manque de reconnaissance. Dans ce contexte, le bien-être psychologique de l'enseignant devient une variable décisive, trop souvent négligée dans les recherches didactiques ou dans les politiques éducatives.

L'enseignant, perçu traditionnellement comme un acteur solide et stable du système éducatif, est en réalité un être humain vulnérable, soumis à des pressions tant internes qu'externes. Lorsque ces pressions dépassent certaines limites, elles peuvent entraîner des troubles psychologiques (stress, anxiété, épuisement professionnel, voire dépression...) qui viennent entraver non seulement son équilibre personnel, mais également la qualité de son enseignement.

La thématique générale de notre mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues appliquées. Plus spécifiquement, notre thématique particulière se focalise sur la psychopédagogie et sur la didactique de FLE, dans la mesure où notre recherche porte sur les troubles psychologiques de l'enseignant et leur impact sur la pratique pédagogique.

Introduction générale

Le choix de notre thème est motivé par un intérêt personnel, fondé sur notre désir de découvrir l'impact des troubles psychologiques de l'enseignant sur l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, une autre motivation est d'ordre professionnel : en tant qu'enseignants, nous voulons explorer les aspects psychologiques négatifs chez l'enseignant et leur influence sur le processus d'enseignement.

Le problème qui nous incite à effectuer cette recherche est le suivant: nous avons constaté que de nombreuses études ont porté sur les méthodes pédagogiques, les compétences linguistiques des apprenants ou des enseignants, encore l'évaluation. Cependant, peu d'études se sont attardées sur le facteur humain côté enseignant, et encore moins sur les effets des troubles psychologiques de celui-ci sur le processus d'enseignement- apprentissage. Cette lacune est d'autant plus préoccupante que les enseignants, notamment dans le contexte algérien, sont confrontés à une réalité de terrain souvent éprouvante.

Ce problème nous pousse à poser la question centrale suivante (La problématique):

Comment les troubles psychologiques de l'enseignant impactent-ils l'enseignement des langues étrangères, tant du point de vue de l'efficacité pédagogique que de la relation avec les apprenants ?

Pour répondre à cette problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- ✓ Les enseignants de langues étrangères souffriraient des troubles psychologiques présenteraient une baisse significative de motivation et de performance pédagogique.
- ✓ L'état psychologique de l'enseignant influencerait directement l'engagement et la réussite des apprenants.
- ✓ Un accompagnement psychologique ou institutionnel adéquat contribuerait à limiter ces effets et à améliorer l'environnement d'apprentissage.

Ce travail vise à:

- ✓ Définir les troubles psychologiques les plus fréquemment rencontrés par les enseignants.
- ✓ Identifier les causes profondes (internes et externes) de ces troubles.
- ✓ Analyser les conséquences sur l'enseignement des langues étrangères, tant du côté de l'enseignant que de celui des apprenants.
- ✓ Proposer des pistes concrètes d'amélioration et de soutien aux enseignants concernés.

Introduction générale

Nous opterons pour une approche méthodologique quantitative, en ayant recours à un questionnaire structuré destiné à deux publics cibles distincts : les enseignants de français langue étrangère et les élèves du cycle moyen e. Le choix de cet outil s'explique par sa capacité à recueillir un volume important de données en un temps réduit, tout en permettant une première lecture des tendances générales, des ressentis partagés, et des écarts perceptibles entre les deux catégories d'acteurs.

Le questionnaire destiné aux enseignants visait à identifier la fréquence et l'intensité des symptômes de stress ou de troubles psychologiques liés à leur pratique quotidienne, ainsi que leur impact sur la motivation, la gestion de classe, et la qualité de l'enseignement. Quant au questionnaire destiné aux élèves, il cherchait à recueillir leurs perceptions du climat de classe, de la posture émotionnelle de leurs enseignants, et de la manière dont cela influençait leur propre motivation, notamment en production orale.

L'analyse des réponses obtenues a été conduite à l'aide d'outils descriptifs (tableaux, pourcentages, graphiques circulaires) permettant d'objectiver les résultats, avant d'être interprétée de façon qualitative pour faire émerger des pistes de lecture approfondies. Ce choix méthodologique nous permet d'appuyer notre réflexion sur des données empiriques, tout en maintenant une cohérence avec la problématique initiale.

Le plan de notre travail est le suivant: nous commencerons par la partie théorique (tout d'abord par le premier chapitre consacré à l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous aborderons le deuxième chapitre portant sur l'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage .Puis le troisième chapitre traitera les troubles psychologiques de l'enseignant, de leurs causes, de leurs conséquences et des solutions possibles). Enfin, nous terminerons notre travail par la partie pratique.

Chapitre I: L'enseignement des langues étrangères

Chapitre I: L'enseignement des langues étrangères

Depuis plusieurs décennies, l'enseignement des langues étrangères occupe une place stratégique dans les systèmes éducatifs du monde entier. Cette dynamique s'inscrit dans un contexte de mondialisation croissante, de mobilité étudiante, professionnelle et migratoire, mais aussi dans un besoin urgent de former des citoyens capables de communiquer, de coopérer et de s'ouvrir à l'altérité. En effet, à l'heure où les échanges culturels et économiques dépassent les frontières géographiques, la maîtrise de plusieurs langues devient un atout essentiel, non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les sociétés dans leur ensemble.

Dans cette optique, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne peut plus être perçu comme une simple transmission de vocabulaire ou de structures grammaticales. Il s'agit d'un processus complexe, interactif, qui mobilise des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et interculturelles. Le Conseil de l'Europe, à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), insiste sur la dimension actionnelle de l'apprentissage, où l'apprenant est vu comme un acteur social impliqué dans des tâches authentiques de communication.

Dans le contexte algérien, l'enseignement des langues étrangères et notamment du français est marqué par de nombreux enjeux pédagogiques, sociaux, culturels et politiques.

L'objectif de ce premier chapitre est donc déposer les fondements théoriques nécessaires à la compréhension du phénomène didactique que constitue l'enseignement des langues étrangères. Pour ce faire, nous commencerons par définir les concepts d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, en soulignant leur portée actuelle. Nous nous pencherons ensuite sur les défis que doivent relever les enseignants dans ce domaine spécifique.

Chapitre I:L'enseignement des langues étrangères

1. Définition de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est une discipline didactique complexe qui mobilise un ensemble de savoirs théoriques, de pratiques pédagogiques et de compétences interactionnelles. Il ne s'agit pas simplement de transmettre une langue, mais d'accompagner un processus dynamique où l'apprenant construit progressivement ses compétences linguistiques, culturelles et communicatives dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. D'un point de vue étymologique, le terme « enseignement » dérive du latin *insignare*, signifiant « marquer, imprimer dans l'esprit », alors que le mot « apprentissage » renvoie à l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire par l'expérience ou l'étude. Appliqués aux langues étrangères, ces deux processus forment une dialectique entre un enseignant transmetteur de savoirs et un apprenant actif dans sa démarche de construction linguistique.

Le Conseil de l'Europe, à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), définit l'apprentissage des langues comme : « *une activité orientée vers des objectifs de communication dans des contextes variés, et où l'apprenant est considéré comme un acteur social, engagé dans des tâches langagières ancrées dans la réalité* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Cette approche contemporaine rompt avec les conceptions traditionnelles où l'apprentissage linguistique était basé uniquement sur la mémorisation de règles grammaticales.

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères implique:

- Une sélection rigoureuse des contenus linguistiques (lexique, grammaire, phonologie)
- L'usage de supports variés (textes, audio, vidéos, interactions orales)
- Une progression pédagogique structurée et adaptée aux besoins de l'apprenant
- L'évaluation continue et formative des compétences acquises

D'un point de vue didactique, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères diffère de celui de la langue maternelle par le degré d'étrangeté que représente la langue cible pour l'apprenant, mais aussi par les médiations pédagogiques nécessaires à son appropriation. En effet, l'apprenant de langue étrangère doit dépasser une barrière cognitive, affective et culturelle, ce qui rend le rôle de l'enseignant encore plus déterminant.

« *l'enseignement des langues étrangères implique une prise en compte simultanée des systèmes linguistiques, des contextes d'usage, des représentations sociales et des objectifs personnels de communication de l'apprenant* » (Cuq et Gruca , 2002 , p.47)

Chapitre I: L'enseignement des langues étrangères

En d'autres termes, il s'agit d'une action concertée qui nécessite une compétence professionnelle articulée autour de dimensions linguistiques, pédagogiques et interculturelles.

L'apprentissage, quant à lui, n'est pas un phénomène linéaire. Il est influencé par de nombreux facteurs: motivation, âge, styles cognitifs, contexte socio-affectif...etc.

Il s'inscrit également dans des dynamiques individuelles et collectives, rendant chaque situation d'enseignement unique.

En somme, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est une activité plurielle et évolutive, qui s'adapte aux transformations des contextes sociaux et éducatifs. Il exige une conception renouvelée des rôles de l'enseignant et de l'apprenant, fondée sur la construction du savoir, la médiation pédagogique et l'interaction.

2 Son importance dans le contexte actuel

Dans le contexte mondial actuel, l'enseignement des langues étrangères n'est plus un simple complément éducatif ; il constitue un enjeu stratégique pour les individus et les sociétés. À l'ère de la mondialisation, où les échanges culturels, économiques, scientifiques et technologiques s'intensifient, la maîtrise des langues étrangères devient une compétence essentielle, voire une exigence incontournable. Elle conditionne l'accès à l'information, à l'emploi, à la mobilité, mais aussi à la compréhension interculturelle et au dialogue entre les peuples.

Selon le rapport de l'UNESCO sur l'éducation au XXI^e siècle, « *l'apprentissage des langues étrangères favorise le 'vivre ensemble' en permettant aux individus de mieux comprendre les autres cultures et de s'ouvrir à la diversité* » (UNESCO, 1996, p. 98). Dans un monde où les tensions identitaires et les replis communautaires prennent parfois le pas sur l'ouverture, la connaissance des langues étrangères constitue un véritable outil de paix, de tolérance et de respect de l'autre.

D'un point de vue économique et professionnel, par les plusieurs langues est aujourd'hui un atout majeur sur le marché du travail. Les entreprises multinationales, les organisations internationales, les institutions culturelles ou encore les ONG exigent des profils multilingues capables de collaborer dans des environnements plurilingues et multiculturels. Dans ce sens, « *l'enseignement des langues étrangères contribue à former des citoyens employables, adaptables et compétents dans des contextes professionnels variés* » (CHAPON, 2012, p. 135)

Dans le champ académique, la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères permet l'accès à un savoir universel. De nombreuses publications scientifiques, ressources pédagogiques, conférences ou formations sont disponibles en anglais, en français, en espagnol ou en allemand. Ainsi, un étudiant qui ne maîtrise pas au moins une langue étrangère se trouve souvent exclu des dynamiques internationales de recherche et d'innovation.

Chapitre I:L'enseignement des langues étrangères

Dans les pays en développement, et particulièrement en Algérie, l'enseignement des langues étrangères est également perçu comme un levier de développement. Il facilite la coopération universitaire, l'accès aux bourses d'études, la participation aux colloques internationaux et l'intégration dans des réseaux scientifiques mondiaux. Le français, dans ce contexte, conserve une fonction particulière : langue de travail, langue d'enseignement supérieur, mais aussi langue d'héritage historique.

Enfin, sur le plan personnel et cognitif, l'apprentissage des langues étrangères stimule des compétences transversales : la mémoire, la concentration, la capacité d'analyse, la flexibilité mentale. Des études en neuroéducation ont démontré que *« le bilinguisme ou le plurilinguisme renforce les fonctions exécutives du cerveau, tout en favorisant l'empathie et la compréhension sociale »* (BIALYSTOK, 2001, p. 113).

En somme, l'enseignement des langues étrangères est aujourd'hui un impératif éducatif, culturel et stratégique. Il participe à la construction de l'individu, à la cohésion sociale et à l'insertion dans un monde de plus en plus interconnecté. Ignorer cet enjeu, c'est priver les générations futures des outils nécessaires pour évoluer librement dans un monde ouvert, mais complexe.

Chapitre I: L'enseignement des langues étrangères

3. Les défis de l'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères, bien que porteur de nombreux avantages pour les apprenants comme pour la société dans son ensemble, n'est pas exempt d'obstacles et de contraintes, souvent sous-estimés par les décideurs éducatifs. Ces défis, qui s'expriment à la fois sur le plan pédagogique, institutionnel, relationnel et matériel, pèsent lourdement sur le quotidien des enseignants. Ils influencent non seulement la qualité de l'enseignement dispensé, mais aussi le bien-être psychologique et professionnel de l'enseignant, acteur central du processus éducatif. Parmi ces défis, deux difficultés principales ressortent de manière récurrente dans la littérature spécialisée : la diversité des apprenants et la limitation des ressources pédagogiques.

3.1 La diversité des apprenants: un défi permanent d'adaptation

L'une des problématiques les plus complexes auxquelles l'enseignant est confronté dans une classe de langue étrangère est la grande hétérogénéité des profils d'apprenants. Cette hétérogénéité peut être d'ordre linguistique, cognitif, culturel, motivationnel, voire psycho-affectif. Sur le plan linguistique, les apprenants n'ont pas tous le même niveau de compétence dans la langue cible. Certains ont bénéficié d'un contact précoce avec la langue (via les médias, des séjours à l'étranger ou un environnement familial bilingue), tandis que d'autres commencent leur apprentissage sans aucune base préalable. *« Cette disparité crée des écarts de rythme et d'acquisition qui compliquent l'élaboration d'une progression pédagogique cohérente »* (Puren, 2015, p. 66).

D'un point de vue cognitif, les styles d'apprentissage varient : certains élèves sont plutôt visuels, d'autres auditifs ou kinesthésiques. Certains ont besoin de répéter plusieurs fois avant de mémoriser, d'autres préfèrent comprendre le système grammatical de façon déductive. L'enseignant est alors contraint de multiplier les stratégies didactiques pour répondre à ces besoins différenciés, ce qui augmente considérablement sa charge de préparation.

La diversité culturelle représente également un enjeu majeur. Dans des classes plurilingues ou multiculturelles (cas fréquent dans les grandes villes ou les établissements privés), les représentations de la langue étrangère enseignée peuvent différer, voire s'opposer. Certains apprenants valorisent fortement la langue étrangère (considérée comme une langue d'ouverture ou de prestige), alors que d'autres y voient une langue imposée, déconnectée de leur culture d'origine.

Chapitre I: L'enseignement des langues étrangères

« Cette disparité dans les attitudes peut affecter la dynamique de classe et demande à l'enseignant une vigilance constante dans sa posture interculturelle » (Geneviève, 2000, p. 41).

Enfin, les dimensions affectives ne doivent pas être négligées. La peur de l'erreur, le manque de confiance en soi, ou encore des troubles de l'attention sont autant de facteurs qui modulent l'implication des apprenants. L'enseignant doit donc faire preuve d'empathie, de patience et de créativité pour instaurer un climat de confiance et de bienveillance, favorable à l'apprentissage.

3.2 Le manque de ressources pédagogiques : un frein structurel majeur

Outre la diversité des apprenants, une deuxième difficulté majeure est la limitation des ressources pédagogiques, souvent observée dans les établissements publics ou dans les zones rurales. Cette insuffisance se manifeste à plusieurs niveaux :

Manuels scolaires inadaptés ou obsolètes : dans de nombreux cas, les enseignants sont contraints d'utiliser des supports datant de plusieurs décennies, peu attrayants et déconnectés des réalités linguistiques et culturelles contemporaines. « Ces manuels, centrés sur des approches grammaticales rigides, ne permettent pas de développer les compétences orales, interculturelles ou pragmatiques » (Besse, 2001, p. 123).

Accès limité aux ressources numériques : dans un contexte mondial de transition numérique, les enseignants algériens souffrent d'un accès restreint aux technologies éducatives (tableaux interactifs, logiciels de langue, plateformes d'apprentissage en ligne). De plus, les salles de classe sont souvent mal équipées (absence de projecteurs, d'enceintes audio, ou de connexion Internet stable), ce qui empêche l'exploitation de supports authentiques (vidéos, chansons, podcasts, etc.) et limite l'immersion dans la langue.

Surcharge des classes : il n'est pas rare de trouver des classes dépassant les 35 ou 40 élèves, ce qui rend toute activité interactive difficile, voire impossible. Dans ces conditions, l'enseignant ne peut ni individualiser les apprentissages, ni suivre de manière qualitative la progression de chacun. La gestion du groupe prend alors le pas sur les objectifs pédagogiques.

Manque de formation continue : beaucoup d'enseignants, notamment en début de carrière, n'ont pas bénéficié de formations adaptées aux méthodes modernes (approche actionnelle, pédagogie différenciée, exploitation du numérique). En l'absence d'un dispositif national structuré de formation continue, ces enseignants se retrouvent livrés à eux-mêmes, reproduisant des pratiques anciennes et parfois inefficaces.

Ce déficit structurel engendre une frustration croissante chez les enseignants, qui expriment un sentiment d'abandon institutionnel. Cela peut aboutir à une démotivation professionnelle, voire

Chapitre I:L'enseignement des langues étrangères

à un syndrome d'épuisement lorsqu'aucune solution n'est envisagée pour alléger cette pression. Les deux difficultés analysées dans cette section ; la diversité des apprenants et la pauvreté des ressources pédagogiques – ne sont pas seulement des obstacles didactiques. Ce sont des facteurs de tension psychologique et professionnelle pour l'enseignant, qui affectent son efficacité, sa motivation, et son bien-être au travail. Il devient donc crucial de prendre en compte ces défis dans toute réforme éducative sérieuse, en renforçant la formation initiale et continue ,en dotant les établissements de ressources modernes, et en soutenant les enseignants sur le plan institutionnel et psychologique .Car un enseignant isolé ,débordé ou mal équipé ne pourra pas offrir un enseignement de qualité, quel que soit son engagement personnel.

Conclusion

L'analyse développée dans ce premier chapitre nous a permis de poser les bases conceptuelles et contextuelles de l'enseignement des langues étrangères, tout en identifiant les défis concrets qui en découlent. À travers une réflexion articulée autour de la définition du processus d'enseignement/apprentissage, de son importance dans le monde contemporain, ainsi que des contraintes rencontrées, il apparaît clairement que l'enseignement des langues étrangères constitue une activité complexe, multi dimensionnelle et exigeante.

Chapitre II:

L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose fondamentalement sur la relation entre un enseignant et un apprenant. Mais dans le cas particulier de l'enseignement des langues étrangères, cette relation prend une dimension encore plus complexe, car elle implique la transmission non seulement d'un système linguistique, mais aussi d'un imaginaire culturel, d'une vision du monde, d'un rapport à l'Autre. L'enseignant devient alors bien plus qu'un transmetteur de savoirs : il est un passeur culturel, un médiateur de sens, un bâtisseur de ponts entre les identités. Dans ce contexte, la figure de l'enseignant mérite d'être interrogée avec profondeur et nuance.

Dans de nombreux systèmes éducatifs, et particulièrement dans les contextes où les moyens sont limités, l'enseignant se retrouve souvent seul face à de multiples exigences contradictoires: appliquer des programmes officiels parfois rigides, gérer des classes hétérogènes, répondre à des attentes institutionnelles élevées, tout en maintenant un engagement personnel constant. À cela s'ajoutent les défis du quotidien : surcharge de travail, manque de ressources, pressions sociales, voire absence de reconnaissance. Il en résulte une fragilisation progressive de l'acteur éducatif, qui peut conduire à un épuisement professionnel silencieux.

Ce chapitre vise ainsi à mettre en lumière la figure de l'enseignant, non pas comme un simple exécutant de politiques éducatives, mais comme un acteur humain, porteur de valeurs, de savoir-faire et de vulnérabilités. Il s'agira d'abord de définir la notion d'enseignant, en précisant son rôle et ses responsabilités dans le processus d'enseignement- apprentissage. Ensuite, nous analyserons les qualités attendues d'un bon enseignant, qu'elles soient linguistiques, pédagogiques, relationnelles ou humaines, afin de préparer le terrain au chapitre suivant, qui portera sur les troubles psychologiques pouvant affecter leur bien-être et leur performance professionnelle.

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

1 .Définition de la notion d'enseignant

L'enseignant occupe une place centrale et incontournable dans tout système éducatif. Il est à la fois médiateur de savoirs, guide pédagogique, acteur social et modèle humain. Sa fonction dépasse largement la simple transmission de connaissances : il crée les conditions d'un apprentissage significatif, stimule la curiosité intellectuelle, suscite la motivation et accompagne l'élève dans sa progression cognitive, linguistique et affective. Dans le cadre spécifique de l'enseignement des langues étrangères, son rôle devient encore plus complexe, puisqu'il doit initier les apprenants à une autre langue, mais aussi à une culture étrangère, parfois très éloignée de leur cadre de référence.

D'un point de vue institutionnel, l'enseignant est défini comme un professionnel de l'éducation chargé de concevoir, organiser et évaluer des situations d'enseignement- apprentissage, dans le respect des programmes officiels et des objectifs pédagogiques. Il planifie des séquences didactiques, choisit des supports adaptés, met en œuvre des méthodes variées et évalue les compétences linguistiques de ses élèves à travers des outils appropriés. Il est également responsable du climat de la classe, de la gestion des comportements, et de l'instauration d'un environnement propice à la coopération et au respect mutuel.

Mais au-delà de ce rôle formel, l'enseignant est aussi un acteur humain engagé, influencé par sa propre histoire, ses valeurs, sa formation, sa personnalité et ses expériences. « *enseigner, ce n'est pas seulement instruire, c'est s'impliquer dans une relation, se rendre disponible, affronter l'imprévu et gérer l'incertitude* » (Perrenoud , 1995,p.142).

Cette dimension relationnelle est au cœur du métier. Elle nécessite des qualités humaines fondamentales comme l'écoute, l'empathie, la patience, la justice et l'autorité bienveillante.

Dans le contexte des langues étrangères, l'enseignant joue également le rôle d'un médiateur culturel. Il doit non seulement enseigner les structures linguistiques, mais aussi transmettre les éléments culturels associés à la langue cible : valeurs, comportements, représentations, codes sociaux. « *Cette tâche suppose une compétence interculturelle développée, ainsi qu'une posture réflexive sur ses propres représentations et celles des apprenants*» (Geneviève, 2003, p.77).

Enfin, l'enseignant est un professionnel en constante évolution. Il est amené à se former tout au long de sa carrière, à intégrer de nouvelles approches (telles que l'approche actionnelle), à maîtriser les outils numériques, et à adapter ses pratiques aux réalités changeantes de la classe. Il doit également faire face à des tensions : pression institutionnelle, contraintes de temps, attentes parfois irréalistes, manque de reconnaissance... Tous ces éléments façonnent son identité professionnelle et influencent sa performance en classe.

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

En somme, l'enseignant est un acteur polyvalent, à la croisée des savoirs, des pratiques, des émotions et des responsabilités. La richesse de son rôle le rend indispensable, mais aussi exposé à des vulnérabilités qu'il est crucial de reconnaître et de comprendre pour améliorer l'expérience éducative.

2 -Les qualités d'un bon enseignant

Être enseignant ne se résume pas à posséder un savoir académique ou à transmettre mécaniquement des connaissances. C'est avant tout un métier de relation, d'engagement et de médiation. Dans le domaine des langues étrangères, cette réalité est encore plus marquée, car l'enseignant y joue un rôle complexe de facilitateur linguistique, guide interculturel et accompagnateur psychologique. Pour remplir cette mission avec efficacité et humanité, il doit réunir un ensemble de qualités personnelles et professionnelles, qui constituent le socle de sa compétence globale. Ces qualités peuvent être regroupées en quatre grandes catégories : compétences linguistiques, compétences pédagogiques, compétences relationnelles et qualités humaines.

2.1 Les compétences linguistiques

L'enseignant de langue étrangère doit d'abord et avant tout maîtriser la langue qu'il enseigne, non seulement sur le plan grammatical et lexical, mais aussi dans ses usages pragmatiques, culturels et discursifs. Il doit pouvoir :

- s'exprimer avec fluidité et correction à l'oral comme à l'écrit ;
- comprendre des documents authentiques variés (articles, extraits littéraires, documents sonores ou visuels) ;
- expliquer les règles linguistiques avec clarté.
- Adapter son niveau de langue à celui des apprenants.

« La compétence linguistique de l'enseignant est essentielle car elle est souvent le modèle linguistique principal pour les apprenants, surtout dans des contextes où l'exposition à la langue cible est limitée.

Une maîtrise approximative de la langue peut entraîner des erreurs d'apprentissage, des incompréhensions et un affaiblissement de la crédibilité pédagogique de l'enseignant»

(Porquier, 1996, p.92).

2.2 Les compétences pédagogiques

Maîtriser une langue ne suffit pas : encore faut-il savoir l'enseigner. L'enseignant doit disposer d'un répertoire de savoir-faire didactiques lui permettant de construire des séquences pédagogiques cohérentes, motivantes et adaptées aux besoins de ses élèves. Cela suppose :

- La capacité à choisir des objectifs clairs et atteignables.

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

- la construction d'activités variées et progressives (compréhension orale, production écrite, interaction, etc.)
- la gestion du temps de classe.
- l'évaluation formative et sommative des compétences.
- l'intégration des outils numériques (si disponibles).

« enseigner une langue, c'est créer des situations où l'apprenant est amené à mobiliser ses ressources linguistiques pour résoudre des tâches » (Cuq, 2003, p. 189)

Cette approche nécessite de la part de l'enseignant une excellente gestion didactique de la classe, ainsi qu'un sens aigu de l'organisation, de la progression et de l'adaptation.

2.3 Les compétences relationnelles

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus fortement émotionnel, qui peut réveiller chez l'apprenant des sentiments d'infériorité, de peur de l'erreur ou de perte identitaire. L'enseignant doit donc savoir établir une relation de confiance avec ses élèves, fondée sur l'écoute, le respect et la valorisation des efforts. Il doit aussi :

- Instaurer un climat de classe positif et bienveillant.
- Gérer les conflits ou tensions avec diplomatie.
- Encourager la participation active et l'autonomie.
- Respecter la diversité des profils, des origines et des rythmes.

La compétence relationnelle est souvent ce qui fait la différence entre un enseignant qui transmet bien, et un enseignant qui inspire . *«C'est elle qui permet de créer un environnement favorable à l'apprentissage, où l'erreur est perçue non comme une faute, mais comme une étape normale du processus d'acquisition»* (Hamer,2009, p. 78).

2.4 Les qualités humaines essentielles

Outre ces compétences techniques et relationnelles, un bon enseignant doit posséder un certain nombre de qualités humaines fondamentales, qui façonnent sa posture professionnelle et influencent profondément son interaction avec les apprenants. Parmi les plus importantes :

- La patience: indispensable pour accompagner les élèves en difficulté ,répéter, reformuler, et gérer des rythmes d'apprentissage divers.
- Lamotivationpersonnelle:unenseignantpassionnéparsamatièreetparlapédagogie transmet naturellement son enthousiasme.
- La créativité : pour varier les activités, innover malgré les contraintes, et garder la classe vivante.

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

- La rigueur : dans la préparation, le respect du programme, l'évaluation et la gestion du groupe.
- La disponibilité : pour répondre aux besoins, écouter les difficultés, et soutenir les élèves.
- La résilience: pour faire face aux échecs, aux critiques , aux pressions institutionnelles et aux charges administratives.

Ces qualités, bien qu'intangibles, sont souvent au cœur de la réussite éducative. Elles permettent à l'enseignant de créer une atmosphère de confiance, de gérer les imprévus, et surtout de rester humain face à la complexité du métier.

Être un « bon enseignant » ne signifie pas être parfait. Cela signifie être conscient de ses responsabilités, engagé dans une posture professionnelle éthique, et attentif à l'humain derrière l'élève. Dans le domaine des langues étrangères, où les barrières sont multiples (langagières, culturelles, affectives), ces qualités prennent une importance capitale. Plus encore, elles conditionnent souvent la réussite des apprentissages et la motivation des élèves. C'est pourquoi il est impératif que la formation des enseignants accorde une place centrale au développement de ces compétences intégrées, et non uniquement à l'aspect académique de la langue.

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

3. Influence de la personnalité de l'enseignant sur les apprenants

L'enseignement n'est pas un acte neutre. Au-delà des savoirs qu'il transmet, l'enseignant incarne une présence humaine singulière, dotée de traits de caractère, de valeurs, de postures, de manières d'interagir qui influencent profondément la manière dont les apprenants perçoivent la langue, l'école, et même l'acte d'apprendre. La personnalité de l'enseignant joue un rôle déterminant dans le climat de classe, dans la motivation des élèves, dans leur confiance en soi, et dans leur engagement cognitif et affectif.

3.1 La personnalité comme vecteur de motivation

Un enseignant enthousiaste, souriant, empathique et communicatif peut générer un effet de contagion émotionnelle positive. Son attitude stimule la curiosité des élèves, les met à l'aise, et crée un environnement propice à la prise de parole. À l'inverse, un enseignant fermé, distant ou rigide peut instaurer un climat d'anxiété ou d'indifférence. Comme l'affirme Carl Rogers, « *l'attitude personnelle de l'enseignant influence plus que le contenu de ses leçons* » (Rogers, 1972, p. 48).

L'enseignant passionné transmet non seulement une langue, mais aussi l'amour de cette langue, ce qui motive intrinsèquement les apprenants à persévérer, même face aux difficultés. Sa manière de valoriser les progrès, de reconnaître les efforts, et de personnaliser son discours crée un lien affectif avec les élèves, élément clé dans l'apprentissage des langues.

3.2 L'impact de l'attitude non-verbale et émotionnelle

Les apprenants, en particulier les plus jeunes, sont très sensibles aux signaux non verbaux : le ton de la voix, le regard, la posture, les expressions faciales. Ces éléments transmettent inconsciemment des messages sur la disponibilité, la confiance, la bienveillance ou au contraire l'irritation, l'indifférence ou la tension. La communication non verbale de l'enseignant est donc un outil puissant dans la régulation du climat de classe.

De même, la stabilité émotionnelle de l'enseignant influence la sécurité affective des élèves. Un enseignant impulsif, nerveux ou imprévisible peut provoquer de l'insécurité, voire de la peur, chez certains apprenants. À l'inverse, un enseignant calme, cohérent et juste permet à ses élèves de s'exprimer librement, de prendre des risques linguistiques, et de s'investir pleinement dans la tâche.

Chapitre II: L'enseignant et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons mis en lumière la figure centrale de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Loin d'être un simple exécutant de programmes ou un transmetteur de savoirs linguistiques, l'enseignant apparaît comme un acteur multidimensionnel, dont les qualités personnelles, les compétences professionnelles, les ressources pédagogiques, et surtout l'état psychologique, influencent directement le vécu scolaire et les résultats des apprenants.

Nous avons rappelé que l'enseignant joue un rôle déterminant dans la création d'un environnement d'apprentissage dynamique, inclusif et stimulant. Sa personnalité, son attitude, sa disponibilité, sa posture éthique et relationnelle façonnent le climat de classe et participent à la construction de la motivation et de la confiance des élèves

Chapitre III:

**Les problèmes psychologiques de l'enseignant : causes,
conséquences et solutions**

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

L'enseignement est une activité intellectuelle, relationnelle et émotionnelle qui engage profondément la personne de l'enseignant. Si ce métier peut être porteur de sens et de satisfaction, il expose également ceux qui l'exercent à des pressions multiples susceptibles d'altérer leur équilibre psychologique. Cette réalité est d'autant plus marquée dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, qui exige une grande disponibilité émotionnelle, une interaction constante avec les apprenants, et une capacité d'adaptation permanente face à la diversité des profils et des attentes.

Or, depuis quelques années, de nombreux signaux d'alerte émergent au sein de la communauté éducative : fatigue chronique, démotivation, troubles anxieux, irritabilité, voire états dépressifs. Ces troubles, souvent invisibles et tus par les enseignants eux-mêmes, affectent en profondeur leur bien-être, leur efficacité pédagogique et la qualité du climat de classe. Ils ne sont pas uniquement le reflet de fragilités personnelles, mais traduisent un malaise systémique lié aux conditions d'exercice du métier : surcharge de travail, manque de reconnaissance, pressions institutionnelles, et complexité croissante des missions éducatives.

Dans ce chapitre, nous commencerons par définir les principaux troubles psychologiques rencontrés chez les enseignants et en dégager les manifestations les plus courantes. Nous analyserons ensuite les causes de ces troubles, qu'elles soient d'ordre professionnel ou personnel. Puis, nous étudierons les conséquences de ces troubles sur l'enseignant lui-même, sur la dynamique de classe, et plus spécifiquement sur l'enseignement des langues étrangères. Enfin, nous proposerons un ensemble de pistes et de stratégies concrètes pour prévenir, accompagner ou atténuer ces difficultés, dans une perspective de soutien à la fois humain, pédagogique et institutionnel.

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

1. Définition des troubles psychologiques : stress, burn-out, anxiété, dépression

Les troubles psychologiques constituent un ensemble de dysfonctionnements mentaux et émotionnels qui affectent l'équilibre de la personne, ses pensées, ses comportements et ses relations aux autres. Chez les enseignants, ces troubles sont souvent déclenchés par des conditions de travail exigeantes, un environnement professionnel tendu et une surcharge émotionnelle constante. Quatre formes majeures de ces troubles reviennent fréquemment dans la littérature scientifique : le stress professionnel, le burn-out, l'anxiété et la dépression.

1.1 Le stress

Le stress est une réaction naturelle de l'organisme face à une situation perçue comme menaçante ou exigeante. Il devient problématique lorsqu'il se prolonge dans le temps ou qu'il dépasse les capacités d'adaptation de l'individu. Dans le cadre scolaire, l'enseignant est soumis à une multitude de facteurs stressants : pression des résultats, gestion de classes difficiles, attentes des parents, contraintes administratives et surcharge de travail. *« le stress résulte d'une relation particulière entre la personne et l'environnement, dans laquelle celui-ci est évalué par la personne comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être »* (Lazarus & Folkman ,1984). Autrement dit, ce n'est pas uniquement la situation objective qui engendre le stress, mais l'interprétation subjective que l'individu en fait.

Chez l'enseignant, ce stress peut entraîner des troubles physiques (fatigue, insomnie, maux de tête), cognitifs (difficultés de concentration, oublis) et comportementaux (irritabilité, isolement, repli sur soi).

1.2 Le burn-out

Le burn-out, ou syndrome d'épuisement professionnel, est un trouble psychologique complexe qui résulte d'une exposition chronique à des stress professionnels sans possibilité de récupération. Il se manifeste par trois dimensions principales : un épuisement émotionnel intense, une attitude de détachement cynique vis-à-vis du travail, et un sentiment d'inefficacité ou de dévalorisation de soi. *« Un syndrome d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel qui peut survenir chez les individus exerçant des professions d'aide »* (Maslach, & Jacks ,1981).

Dans le milieu éducatif, l'enseignant en burn-out perd progressivement le sens de son métier, devient indifférent aux élèves, et se sent incapable d'assurer ses missions. Il peut adopter une posture défensive, désinvestir sa fonction, ou encore manifester un retrait affectif et

Chapitre III:

Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

professionnel. Ce syndrome est souvent insidieux : il s'installe lentement, rongant l'engagement de l'enseignant sans signe immédiat de gravité, jusqu'à provoquer parfois des ruptures brutales (arrêt maladie prolongé, reconversion, voire dépression).

1.3 L'anxiété

L'anxiété se distingue du stress par son caractère diffus, constant et souvent irrationnel. Tandis que le stress est une réponse ponctuelle à une menace identifiable, l'anxiété est une anticipation permanente du danger, même en l'absence de stimuli concrets. Elle se manifeste par un sentiment d'inquiétude exagérée, des pensées intrusives, une hyper vigilance, et une peur de l'échec ou du jugement. Elle affecte profondément les fonctions cognitives et sociales de l'enseignant, le rendant hésitant, perfectionniste à l'excès, voire paralysé dans l'action.

L'anxiété généralisée dans l'enseignement peut se traduire par une peur constante de ne pas être à la hauteur, d'être critiqué par les collègues, l'administration ou les parents. L'enseignant anxieux anticipe négativement les situations d'enseignement, doute de ses compétences, et redoute tout changement ou imprévu dans la classe. Selon une étude menée par Beaudry, « *l'anxiété chez les enseignants peut affecter leur jugement professionnel, leur spontanéité pédagogique et la qualité de leurs relations éducatives* » (Beaudry, 2007).

1.4 La dépression

La dépression est un trouble affectif majeur qui se caractérise par une perte d'intérêt, une tristesse persistante, une diminution de l'énergie, des troubles du sommeil et de l'appétit, ainsi que des pensées négatives sur soi et l'avenir. Chez l'enseignant, elle peut être la conséquence directe d'un stress chronique non résolu ou d'un burn-out prolongé. Contrairement à l'épuisement professionnel qui relève de la sphère professionnelle, la dépression s'étend à l'ensemble de la vie psychique de la personne et nécessite un accompagnement médical.

Un enseignant dépressif peut ressentir une profonde perte de motivation, une impression de vide, et un désengagement total vis-à-vis de son métier. Il est souvent en retrait, peu réactif aux sollicitations de ses élèves, et parfois sujet à des idées noires. Cette détresse psychique affecte non seulement sa qualité de vie, mais aussi celle de ses apprenants, qui perçoivent ce mal-être à travers son comportement et sa posture pédagogique. La dépression dans « *le milieu scolaire reste encore taboue, bien que les études récentes en soulignent la fréquence inquiétante* » (Legault, 2016).

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

2. Les causes des troubles psychologiques chez les enseignants

Les troubles psychologiques chez les enseignants sont le produit d'un ensemble de facteurs complexes, souvent interconnectés, qui relèvent à la fois de la sphère professionnelle et de la vie personnelle.

2.1 Facteurs professionnels

L'univers professionnel de l'enseignant est devenu, au fil des décennies, un environnement de plus en plus exigeant, instable et contraignant. Ces exigences dépassent souvent la capacité de régulation psychologique de l'individu, surtout en l'absence de reconnaissance institutionnelle ou de soutien approprié.

2.1.1 La surcharge de travail

L'une des premières causes identifiées est la surcharge de travail, qui ne se limite pas uniquement aux heures de cours. L'enseignant doit aussi assumer la préparation pédagogique, la correction des copies, la gestion des réunions, le suivi individualisé des élèves, et une administration de plus en plus lourde. *« les enseignants sont de plus en plus sollicités pour des tâches qui dépassent leur cœur de métier, ce qui alourdit leur charge mentale »* (Dubet, 2002).

À cela s'ajoute l'obligation d'adapter constamment les contenus et les méthodes aux réformes successives, souvent mal expliquées ou imposées sans concertation, générant un sentiment de perte de repères.

2.1.2 Les conditions de travail dégradées

L'état des infrastructures scolaires, le manque de ressources pédagogiques, la taille des classes, ou encore le manque d'autonomie professionnelle créent un climat de frustration permanent. Le sentiment d'enseigner dans des conditions précaires accentue l'impression de ne pas pouvoir exercer efficacement son métier. Certains enseignants expriment une déshumanisation de leur profession, réduite à une logique de rendement.

2.1.3 L'indiscipline des élèves et les tensions relationnelles

La gestion des classes dites «difficiles» constitue également un facteur important de stress et de souffrance. L'indiscipline, le manque de respect, voire les violences verbales ou physiques, altèrent profondément la qualité de vie professionnelle des enseignants. Cette pression constante pour maintenir l'ordre peut générer un épuisement émotionnel, et même un sentiment d'impuissance. Selon Tardif, *« la relation pédagogique repose sur un équilibre fragile entre autorité et bienveillance ; lorsque cet équilibre est rompu, le sentiment de perte de contrôle devient envahissant »* (Tardif, 2013).

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

2.1.4 Le manque de reconnaissance et de soutien

Le métier d'enseignant souffre d'un déficit chronique de reconnaissance, que ce soit de la part de la hiérarchie, des collègues, des élèves ou de la société. Le sentiment de ne pas être valorisé pour l'effort fourni, ou d'être constamment critiqué dans les médias, renforce la dévalorisation de soi. Ce manque de reconnaissance est aggravé par l'absence de soutien institutionnel, notamment en cas de conflits ou de souffrance psychologique. Comme l'explique Barrère, « *l'enseignant se sent souvent seul face aux difficultés, pris dans une logique d'individualisation des responsabilités* » (Barrère, 2013).

2.2 Facteurs personnels

Ces facteurs ne sont pas à considérer comme des faiblesses individuelles, mais comme des dimensions humaines normales pouvant interagir négativement avec le contexte professionnel.

2.2.1 La vie familiale et sociale

Les conflits familiaux, les difficultés financières, ou les responsabilités domestiques peuvent interférer avec la capacité de l'enseignant à faire face aux pressions du métier. Lorsqu'il n'existe aucun espace de décompression hors de l'école, la frontière entre vie privée et vie professionnelle devient floue , provoquant un épuisement global. L'enseignant ne dispose plus de temps pour se ressourcer, et sa sphère personnelle, au lieu d'être un lieu de repos, devient un facteur aggravant.

2.2.2 Le manque de confiance en soi

Certains enseignants, en particulier les jeunes ou ceux en reconversion, peuvent ressentir un sentiment d'incompétence ou d'imposture, surtout face à des élèves exigeants ou à une hiérarchie peu bienveillante. Ce manque de confiance en soi se traduit par une hyper vigilance, une autocritique permanente, et un stress anticipatoire à chaque prise de parole en classe. « *Ce phénomène est souvent lié à une formation initiale insuffisante ou trop théorique* » (Blanchard , 2001).

2.2.3 La solitude professionnelle

Bien que le métier d'enseignant se déroule en présence d'élèves, il est souvent exercé dans une grande solitude sur le plan professionnel. Les échanges avec les collègues sont parfois limités, superficiels ou teintés de compétition. L'absence de travail d'équipe ou de réflexion pédagogique partagée empêche la mise en place de mécanismes de soutien mutuel. Cette solitude renforce la charge mentale et affaiblit les stratégies de résilience.

L'analyse des causes des troubles psychologiques chez les enseignants révèle une configuration

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

multifactorielle, où les contraintes du métier se croisent avec les vulnérabilités personnelles. Ce n'est pas la présence d'un facteur isolé qui provoque la souffrance, mais l'accumulation et l'interaction de plusieurs éléments. Comprendre ces causes, c'est déjà amorcer une réflexion sur les leviers possibles d'action, tant au niveau individuel qu'institutionnel, pour prévenir l'épuisement et restaurer le sens du métier.

3 .Les conséquences des troubles psychologiques sur l'enseignant

Les troubles psychologiques, lorsqu'ils s'installent durablement chez l'enseignant, n'affectent pas seulement son état émotionnel ou mental, mais entraînent également une série de conséquences profondes et multiformes sur sa santé, son comportement professionnel, ses relations pédagogiques, ainsi que sur son engagement global dans l'acte d'enseigner.

3.1 Atteinte à la sentimentale et physique

L'une des premières manifestations visibles des troubles psychologiques chez l'enseignant est la dégradation de son état de santé. Sur le plan mental, il peut ressentir une perte d'énergie constante, une tristesse persistante, une baisse de l'estime de soi, ou encore une anxiété paralysante. Ces symptômes affectent directement son équilibre personnel et sa capacité à fonctionner au quotidien. *«Plusieurs recherches montrent que les enseignants souffrant de troubles psychologiques signalent des troubles cognitifs (perte de mémoire, difficulté de concentration), des troubles du sommeil et une irritabilité accrue »* (Vienneau , 2002).

Sur le plan physique, cette détresse se manifeste par des maux de tête fréquents, des douleurs dorsales, des troubles gastriques, ou encore une fatigue chronique. L'enseignant peut également développer des maladies psychosomatiques, où le corps traduit le stress accumulé par des douleurs inexplicables ou persistantes. Ce phénomène, bien documenté dans le champ de la médecine du travail, démontre que *«les conditions de travail dans l'enseignement peuvent avoir un impact physiologique mesurable »* (Clot , 2010).

3.2 Perte de motivation et désengagement professionnel

La souffrance psychologique altère de manière significative la motivation intrinsèque de l'enseignant. Ce dernier peut progressivement perdre le goût de son métier, le sens de sa mission, et le désir d'interagir avec ses élèves. Ce désengagement progressif se manifeste souvent par une attitude de retrait, une baisse de l'investissement dans la préparation des cours, une réduction des interactions en classe, voire un désintérêt total pour les résultats des élèves. Le sentiment d'inefficacité qui accompagne cette perte de motivation peut générer une spirale négative : plus l'enseignant se sent dépassé, plus il se désengage, et plus il ressent de

Chapitre III:

Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

Culpabilité , aggravant ainsi son mal-être. *« le sentiment d'épuisement professionnel s'accompagne presque toujours d'un effondrement de la motivation et de la satisfaction au travail »* (Maslach ,2011).

3.3 Difficultés dans la gestion de classe

La gestion de classe, qui requiert une grande stabilité émotionnelle, devient plus complexe pour un enseignant psychologiquement fragilisé. Ce dernier peut perdre la maîtrise de l'autorité, tolérer des comportements perturbateurs, ou au contraire, imposer une discipline excessive. Les élèves perçoivent rapidement ces changements d'attitude, ce qui peut déstabiliser l'ambiance de classe et amplifier les troubles.

L'incapacité à réagir calmement à des situations imprévues ou conflictuelles peut provoquer des tensions permanentes, des sanctions inadaptées ou des conflits répétés. En conséquence, le climat scolaire se détériore, et le sentiment d'impuissance de l'enseignant augmente, renforçant son mal-être. *« Cette perte de contrôle est l'un des symptômes majeurs du burn-out enseignant, souvent signalée comme une rupture dans la dynamique pédagogique »* (GatherThurler ,2000).

3.4 Hausse de l'absentéisme et turnover professionnel

Les conséquences des troubles psychologiques ne se limitent pas à l'espace de la salle de classe. Elles se traduisent également par une augmentation de l'absentéisme pour raisons médicales ou personnelles, des demandes de congés maladie récurrents, et parfois par une volonté de quitter la profession. Le taux de reconversion ou de départ anticipé dans les métiers de l'enseignement est en nette augmentation dans plusieurs pays, signe d'un épuisement global du corps enseignant.

Lorsque l'enseignant s'absente fréquemment, la continuité pédagogique est rompue, ce qui nuit à la progression des élèves, augmente la charge des collègues, et contribue à un sentiment d'instabilité au sein de l'établissement. *« Cette instabilité systémique est l'une des grandes alertes adressées aux politiques éducatives contemporaines »* (OCDE , 2020).

Les conséquences des troubles psychologiques sur l'enseignant forment un cercle vicieux : les difficultés rencontrées au quotidien altèrent sa santé mentale, ce qui détériore sa capacité à enseigner efficacement, provoquant encore plus de stress. Cette spirale descendante menace la stabilité du système éducatif dans son ensemble. Reconnaître ces effets et les nommer constitue un premier pas vers leur prise en charge. Ce n'est qu'en revalorisant la santé psychique de l'enseignant qu'il sera possible de restaurer une dynamique pédagogique saine, humaine et durable.

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

4. Les conséquences des troubles psychologiques sur l'enseignement des langues étrangères

Les troubles psychologiques vécus par l'enseignant, tels que le stress chronique, l'épuisement professionnel ou la dépression, ont des effets particulièrement dévastateurs. En altérant les compétences émotionnelles, relationnelles et cognitives de l'enseignant, ces troubles compromettent la qualité de l'enseignement et l'efficacité des apprentissages linguistiques.

4.1 Réduction de l'efficacité pédagogique

L'une des premières conséquences des troubles psychologiques sur l'enseignement des langues est la diminution de l'efficacité pédagogique. L'enseignant affecté devient moins capable de concevoir des séquences didactiques motivantes, de diversifier ses approches ou d'ajuster ses stratégies aux besoins spécifiques des apprenants. Or, l'enseignement des langues requiert une grande agilité méthodologique, notamment pour intégrer les quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite), ainsi qu'une attention constante à la progression de chaque élève.

En situation de souffrance psychologique, l'enseignant a tendance à simplifier excessivement les contenus, à répéter les mêmes formats d'activités, voire à éviter certaines pratiques pourtant essentielles, comme les travaux de groupe ou les jeux de rôle, car elles demandent une énergie relationnelle et une gestion de classe importante. Comme le note Meirieu, *« l'innovation pédagogique exige un enseignant pleinement engagé, disponible et en confiance avec lui-même »* (Meirieu, 2007).

En l'absence de cet engagement, l'apprentissage devient mécanique, répétitif et démobilisant.

4.2 Dégradation du climat de classe

Le climat de classe est un élément central dans l'apprentissage des langues, car il conditionne la prise de risque linguistique, c'est-à-dire la capacité des apprenants à s'exprimer sans crainte d'erreur. Un enseignant stressé, anxieux ou démotivé peut créer, sans le vouloir, une ambiance tendue, froide ou distante, peu propice à l'échange. Cette dégradation du climat affecte directement la qualité des interactions verbales, élément clé de la progression linguistique.

Les élèves peuvent ressentir cette tension à travers le ton de voix de l'enseignant, son langage corporel, ou encore ses réactions émotionnelles imprévisibles. Certains se taisent par peur de la critique ; d'autres adoptent des comportements de fuite ou de repli. Ainsi, la classe de langue cesse d'être un espace d'expérimentation joyeuse pour devenir un lieu d'évaluation anxiogène.

Chapitre III:

Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

Hattie souligne que « *la qualité du climat relationnel en classe influence plus les résultats des élèves que la méthode elle-même* » (Hattie, 2009).

4.3 Fragilisation de la relation enseignant-apprenant

Dans l'enseignement des langues étrangères, la relation entre l'enseignant et l'élève est un levier fondamental de l'apprentissage. Cette relation permet de créer un cadre de confiance, de soutien, et de dialogue qui encourage l'élève à s'exprimer dans une langue qu'il ne maîtrise pas encore. Or, les troubles psychologiques peuvent altérer profondément cette relation : l'enseignant devient moins attentif, moins encourageant, voire distant ou désengagé émotionnellement.

Certains enseignants en souffrance adoptent une posture autoritaire ou indifférente, qui affaiblit le lien affectif avec les élèves. Ces derniers perçoivent le désintérêt, la froideur ou le découragement, ce qui peut provoquer une chute de motivation, un retrait progressif de l'élève et un abandon implicite de l'effort d'apprentissage.

4.4 Perte de créativité et appauvrissement des activités

L'enseignement des langues repose fortement sur la créativité : création de dialogues, scénarios, jeux pédagogiques, supports visuels ou multimédias. Un enseignant psychologiquement affecté perd souvent cette capacité à inventer, à renouveler ses approches, ou même à adapter ses activités aux centres d'intérêt des élèves. Cette perte de créativité se traduit par un appauvrissement des supports, une standardisation excessive, voire une stagnation dans les pratiques pédagogiques.

La classe devient alors moins vivante, moins stimulante, et les élèves, surtout les plus jeunes, perdent rapidement leur curiosité et leur implication. Dans certains cas, l'enseignant peut même éviter les situations de communication orale spontanée, par peur de perdre le contrôle ou par manque de patience, ce qui va à l'encontre des objectifs fondamentaux de l'apprentissage linguistique (GatherThurler , 2000)

4. 5 Effets à long terme sur les résultats et la motivation des élèves

Les effets des troubles psychologiques de l'enseignant ne sont pas immédiats uniquement : ils s'étendent sur le moyen et long terme, affectant la trajectoire scolaire des apprenants. Un climat d'apprentissage négatif, une relation fragile avec l'enseignant, et des pratiques pédagogiques dégradées peuvent conduire à une démotivation durable, à un désengagement de la langue étrangère, voire à un échec scolaire dans cette discipline.

Des études longitudinales ont montré que « *la perception négative de l'enseignant, en particulier*

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

dans les matières où l'expression personnelle est centrale, comme les langues, est fortement corrélée à une baisse de performance linguistique, à une anxiété langagière accrue et à une perte d'intérêt généralisée» (MacIntyre & Gardner, 1991).

Ainsi, les troubles de l'enseignant deviennent un obstacle structurel à l'apprentissage.

L'enseignement des langues étrangères, du fait de sa nature interactive, émotionnelle et communicative, est particulièrement sensible aux troubles psychologiques de l'enseignant. Ces derniers affectent l'efficacité des apprentissages, la dynamique de classe, la relation pédagogique et l'engagement des élèves. Reconnaître l'impact spécifique de ces troubles sur le champ disciplinaire permet de mieux cibler les actions de prévention et de soutien. Il ne s'agit pas seulement de préserver la santé de l'enseignant, mais aussi de garantir aux élèves un cadre d'apprentissage sécurisé, stimulant et humain.

5. Solutions et stratégies pour gérer les troubles psychologiques des enseignants

Face à la montée inquiétante des troubles psychologiques parmi les enseignants, la mise en place de solutions concrètes, humaines et durables devient une nécessité urgente. Ces stratégies ne doivent pas se limiter à une approche individuelle du problème, mais s'inscrire dans une vision systémique qui reconnaît la complexité des facteurs en jeu. Il s'agit à la fois de prévenir l'apparition de ces troubles, de soutenir les enseignants en difficulté, et de revaloriser les conditions d'exercice du métier. Plusieurs axes d'intervention peuvent être envisagés, touchant tant la formation, l'accompagnement psychologique, l'organisation du travail que la culture institutionnelle.

5.1 La formation continue et le développement des compétences psychosociales

La prévention des troubles psychologiques passe en premier lieu par une formation continue adaptée, axée non seulement sur les contenus disciplinaires ou les méthodes pédagogiques, mais aussi sur le développement des compétences psychosociales. Ces formations peuvent inclure des modules sur la gestion du stress, la régulation émotionnelle, la communication non violente, ou encore les techniques de pleine conscience.

5.2 L'accompagnement psychologique et les cellules d'écoute

Un deuxième levier d'action fondamental est la mise en place de dispositifs d'accompagnement psychologique institutionnels, accessibles, confidentiels et déstigmatisés. Il peut s'agir de

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

cellules d'écoute au sein des établissements, de permanences psychologiques externalisées, ou encore de partenariats avec des services de sentimentale .L'objectif est de permettre aux enseignants en souffrance de verbaliser leurs difficultés, de bénéficier d'un soutien professionnel, et, si nécessaire, d'être orientés vers des spécialistes.

Dans certains systèmes éducatifs (comme en Finlande ou au Canada), ces dispositifs sont intégrés dans les politiques de bien-être au travail. En France, plusieurs académies expérimentent des cellules de soutien psychologique, mais leur généralisation reste insuffisante. Comme le rappelle Clot, *«prendre soin du métier, c'est aussi prendre soin de ceux qui l'exercent, en leur offrant des espaces de parole, de respiration, et de reconnaissance »* (Clot,2010).

5.3 Le travail en équipe et les groupes de parole

Lutter contre la solitude professionnelle constitue un autre enjeu majeur. De nombreux enseignants souffrent en silence faute d'espaces pour partager leurs expériences, échanger sur leurs pratiques, ou mutualiser leurs ressources. La création de groupes de parole réguliers, de réseaux de soutien entre pairs, ou encore de communautés d'apprentissage professionnelles permet de rompre l'isolement, de créer un climat de confiance, et de reconstruire une identité collective valorisante.

Ces dynamiques collectives favorisent aussi l'émergence de pratiques collaboratives, plus solidaires, et participent à la prévention de l'épuisement. Selon Crozier et Friedberg , *« le soutien social perçu est un facteur protecteur contre les effets délétères du stress professionnel »* (Crozier & Friedberg,1977).

La reconnaissance entre collègues, l'écoute sans jugement et le sentiment d'appartenance à un collectif réduisent la charge mentale et renforcent la résilience.

5.4 L'allègement de la charge de travail et l'adaptation des conditions d'exercice

Au-delà des actions individuelles ou relationnelles, il est impératif d'intervenir sur l'organisation même du travail enseignant. Cela passe par une révision de la chargehoraire, une rationalisation des tâches administratives, une meilleure répartition des responsabilités, et une clarification des missions. Trop souvent, les enseignants sont sollicités pour des fonctions qui débordent largement leur cœur de métier, ce qui alourdit considérablement leur emploi du temps et leur fatigue mentale.

Alléger la charge de travail, ce n'est pas réduire les exigences, mais permettre à l'enseignant de se recentrer sur son rôle pédagogique. Cela implique aussi de repenser les rythmes scolaires, d'éviter la surcharge des classes, et de garantir des temps de concertation, de préparation, et de

Chapitre III: Les problèmes psychologiques de l'enseignant:

récupération. Selon l'OCDE, «*les enseignants les plus satisfaits de leur travail sont ceux qui bénéficient de temps protégés pour la réflexion et la coopération, et non ceux surchargés d'heures de face-à-face* » (OCDE 2019)..

5.5 Revalorisation du métier et changement de regard institutionnel

Enfin, toute stratégie durable de gestion des troubles psychologiques passe par une revalorisation sociale et symbolique du métier d'enseignant. Il ne suffit pas d'offrir des outils ou du soutien; il faut également changer le regard porté sur l'enseignant, reconnaître la complexité de sa tâche, et restaurer la confiance entre les acteurs éducatifs (enseignants, directions, institutions, parents).

Cette revalorisation peut passer par une communication institutionnelle plus positive, une meilleure reconnaissance des efforts sur le terrain, et une implication réelle des enseignants dans les décisions qui les concernent. Il s'agit d'instaurer une culture professionnelle basée sur le respect, la coopération et la reconnaissance du travail invisible, émotionnel et relationnel, souvent ignoré mais fondamental.

Les solutions aux troubles psychologiques des enseignants ne relèvent pas uniquement de la sphère individuelle, mais exigent une transformation structurelle et culturelle des environnements éducatifs. Prévenir, accompagner et valoriser sont les trois piliers d'une politique éducative soucieuse de la santé mentale de ses acteurs. Car un enseignant soutenu, écouté et respecté est un enseignant plus disponible, plus stable, et plus à même de remplir sa mission fondamentale : accompagner les élèves vers la réussite et l'épanouissement.

Conclusion

À l'issue de ce chapitre, il apparaît clairement que les troubles psychologiques chez les enseignants constituent un enjeu majeur de santé publique et de qualité éducative. Ces troubles, qu'il s'agisse de stress, de burn-out, d'anxiété ou de dépression, ne relèvent pas uniquement de fragilités individuelles, mais traduisent des déséquilibres profonds au sein du système éducatif lui-même. Les conséquences de ces troubles sont multiples et préoccupantes. Non seulement ils affectent la santé physique et mentale de l'enseignant, mais ils fragilisent aussi la qualité de son enseignement, son engagement, et sa capacité à instaurer un climat de classe serein et motivant. En définitive, prendre soin de la santé psychologique des enseignants, c'est garantir les conditions d'un enseignement de qualité, d'un apprentissage efficace, et d'un climat scolaire constructif. C'est aussi affirmer une vision éthique et durable de l'éducation, centrée sur l'humain.

**Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des
enseignants et des élèves à travers une enquête par
questionnaire**

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Introduction :

Ce chapitre se propose de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées dans notre problématique, à travers une enquête empirique menée auprès de deux populations ciblées : les enseignants de français langue étrangère (FLE) d'un côté, et les élèves du cycle moyen de l'autre. Cette double approche vise à recueillir, comparer et interpréter les perceptions croisées entre enseignants et apprenants concernant l'influence des troubles psychologiques des premiers sur l'expérience d'enseignement-apprentissage.

L'idée centrale de cette démarche repose sur la conviction que les apprenants, surtout à partir d'un certain âge, développent une sensibilité notable aux états émotionnels et comportementaux de leurs enseignants. Ils perçoivent, parfois inconsciemment, les signes de fatigue, de stress ou de démotivation, et ajustent leur propre comportement en conséquence. C'est pourquoi nous avons accordé une attention particulière à la sélection des élèves interrogés : tous sont âgés entre 13 et 17 ans, une tranche d'âge qui marque la transition vers la maturité cognitive et affective, et qui permet une expression plus articulée de leurs ressentis.

Le choix méthodologique s'est porté sur la technique du questionnaire, outil à la fois souple et structurant, permettant de recueillir un grand nombre de données en peu de temps. Deux versions ont été conçues : l'une destinée aux enseignants, l'autre aux élèves. Ces questionnaires ont été élaborés avec soin, en veillant à la clarté des questions, à la neutralité de la formulation, et à la pertinence des thématiques abordées.

Les données recueillies ont ensuite été analysées de manière descriptive et interprétative en s'appuyant sur des graphiques statistiques générés à partir des réponses. Ces représentations visuelles permettent de mieux appréhender les tendances générales, tout en laissant place à une analyse qualitative des réponses ouvertes. L'objectif n'est pas de tirer des conclusions généralisables à l'ensemble du système éducatif, mais de proposer une photographie locale, fidèle et nuancée, d'un phénomène ou vent silencieux, voire tabou: la souffrance psychologique de l'enseignant et ses répercussions pédagogiques.

Ce travail de terrain, bien que modeste dans son ampleur, a été mené avec sérieux, sens critique et respect de l'éthique. Il reflète notre volonté de donner une voix à ceux qui vivent l'école au quotidien –enseignants et élèves –et de mieux comprendre, à travers leur regard, les enjeux humains cachés derrière les murs des salles de classe.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

2. Echantillon

Dans le cadre de cette étude appliquée, deux catégories d'acteurs du système éducatif ont été délibérément choisies comme publics ciblés : les enseignants d'une part, et les élèves d'autre part. Ce choix ne relève pas du hasard, mais découle d'une réflexion méthodologique précise, étroitement liée à notre problématique.

Les enseignants, entant qu'acteurs centraux du processus d'enseignement-apprentissage.

Les élèves, quant à eux, représentent l'autre extrémité du processus éducatif. Ils sont directement exposés à l'attitude, au comportement et à la présence ou absence émotionnelle de leurs enseignants.

Cette enquête adopte donc une perspective doublement éclairante. Elle permet de croiser les regards, de confronter les perceptions et d'identifier les écarts ou points de convergence entre ce que vivent les enseignants et ce que perçoivent les apprenants. Cette approche comparative enrichit considérablement la portée des résultats, en évitant les biais d'un discours unilatéral et en donnant la parole à l'ensemble des protagonistes impliqués dans l'expérience scolaire.

Il s'agit, en définitive, d'une démarche inclusive et équilibrée, fidèle à l'objectif de ce mémoire : comprendre l'impact des troubles psychologiques de l'enseignant non seulement du point de vue du professionnel lui-même, mais également à travers les yeux de ceux qui vivent au quotidien les effets directs ou indirects de cette réalité silencieuse – les élèves.

Dans le cadre de ce travail de terrain, l'échantillon sélectionné pour l'enquête se compose de deux sous-groupes distincts mais complémentaires : les enseignants de français exerçant dans différents cycles d'enseignement, et les élèves inscrits dans des niveaux ciblés du cycle moyen.

Les enseignants de la langue française

Le premier sous-groupe est constitué d'enseignants de français intervenant dans trois paliers éducatifs :

Le cycle primaire,

Le cycle moyen(CEM),

et le cycle secondaire.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Ce choix s'explique par la volonté d'obtenir une vision globale du vécu professionnel des enseignants à différents stades de leur parcours et dans des contextes pédagogiques variés. L'exercice de la fonction dans le primaire, où l'enseignant est souvent polyvalent, diffère sensiblement de celui dans les CEM ou les lycées, où la spécialisation disciplinaire s'accompagne de contraintes plus marquées (effectifs élevés, pression des examens, exigences programmatiques, etc.). Cette diversité au sein de l'échantillon enseignant permet ainsi d'observer l'éventuelle variation des effets psychologiques selon le niveau d'enseignement.

Les élèves du cycle moyen

Le second sous-groupe est constitué d'élèves appartenant à trois niveaux scolaires bien définis :

La 2^{ème}, la 3^{ème} et la 4^{ème} année moyenne

Ces niveaux ont été volontairement sélectionnés en raison de la maturité relative des apprenants à ces stades de leur parcours scolaire. À partir de la 2^{ème} année moyenne, les élèves développent généralement une capacité plus affinée à observer, à juger, et à verbaliser leurs ressentis vis-à-vis de l'attitude de leurs enseignants. Leur âge (généralement entre 13 et 17 ans) leur permet également d'interpréter plus finement les situations de classe, et de prendre du recul sur les comportements observés.

La constitution de cet échantillon vise donc à recueillir des données équilibrées, provenant à la fois de ceux qui enseignent la langue française, et de ceux qui en bénéficient en tant qu'apprenants. Le croisement des perceptions issues de ces deux pôles fondamentaux de l'acte pédagogique renforce la pertinence de l'analyse et permet d'établir des constats étayés, en lien direct avec la problématique centrale du mémoire.

3. Justification du choix des niveaux scolaires sélectionnés

Le choix de cibler spécifiquement les élèves de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes (CEM) repose sur des considérations pédagogiques, psychologiques et méthodologiques précises. Il ne s'agit pas d'un simple échantillonnage aléatoire, mais d'une sélection stratégique fondée sur le profil cognitif, affectif et communicatif de ces tranches d'âge.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

D'une part, les élèves de ces niveaux scolaires ont atteint un degré de maturité intellectuelle et émotionnelle suffisant pour observer et interpréter les dynamiques de la classe, y compris celles qui touchent à l'attitude ou à l'état émotionnel de leur enseignant. Ils sont capables d'identifier les signes d'un mal-être, d'un stress ou d'un changement de comportement, même s'ils ne disposent pas toujours des outils théoriques pour les nommer précisément. Leurs réponses sont ainsi empreintes d'une authenticité précieuse pour l'analyse.

D'autre part, ces élèves sont généralement engagés dans des phases charnières de leur scolarité, marquées par des enjeux d'apprentissage importants (examens, orientation, consolidation des acquis linguistiques). Dans ces contextes sensibles, la qualité de la relation avec l'enseignant devient d'autant plus déterminante. Un enseignant motivé et stable psychologiquement peut agir comme un catalyseur de confiance et de réussite. À l'inverse, un enseignant en souffrance peut altérer, même involontairement, l'intérêt de l'élève pour la langue, son estime de soi, voire son rendement scolaire.

Enfin, sur le plan méthodologique, interroger ces niveaux permet d'obtenir des réponses plus nuancées, réfléchies et argumentées, comparativement aux classes inférieures, où l'expression des ressentis reste souvent limitée à des réactions simples ou impulsives. Cette capacité à verbaliser des impressions et à formuler des jugements enrichit considérablement la portée de l'enquête.

En somme, ce choix d'échantillonnage traduit une volonté de concilier pertinence pédagogique, fiabilité des données et cohérence avec l'objectif de recherche, en donnant la parole à une catégorie d'élèves particulièrement apte à éclairer les effets concrets du climat psychologique de l'enseignant sur l'expérience d'apprentissage.

4. Méthodologie

Dans le cadre de cette étude appliquée, nous avons adopté une méthodologie quantitative et descriptive, centrée sur l'usage du questionnaire comme outil principal de collecte de données. Ce choix s'explique par la nature même de notre problématique, qui implique la mise en évidence de perceptions subjectives et de ressentis personnels, à la fois chez les enseignants et chez les élèves. Le questionnaire nous a ainsi permis de recueillir un volume important d'informations, tout en respectant l'anonymat et la spontanéité des participants.

A fin d'obtenir des données représentatives deux questionnaires distincts ont été conçus :

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Le premier questionnaire a été adressé aux enseignants de français exerçant dans les cycles primaire, moyen et secondaire. Il comportait des questions fermées et semi-ouvertes, portant sur l'état psychologique de l'enseignant (stress, fatigue, motivation), sa perception de son impact en classe, ainsi que les stratégies éventuellement mises en place pour faire face aux pressions professionnelles.

Le deuxième questionnaire a été destiné aux élèves de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes. Il visait à sonder leur ressenti vis-à-vis de leurs enseignants de français : climat de classe, attitude de l'enseignant, perception de sa motivation, ou encore retentissement supposé de l'état émotionnel de celui-ci sur leur propre motivation ou compréhension des cours.

L'élaboration des deux outils a suivi plusieurs étapes méthodologiques essentielles:

Définition des axes d'investigation en lien direct avec nos hypothèses.

Formulation claire, neutre et accessible des questions, surtout pour les élèves, afin d'éviter tout biais de compréhension.

Pré-test informel des questionnaires auprès de quelques individus (non inclus dans l'échantillon final) afin d'évaluer la clarté des items.

Distribution des questionnaires en format papier et en ligne (Google Forms), selon les possibilités logistiques des établissements ciblés.

Les données recueillies ont été traitées de manière statistique descriptive, à travers des graphiques circulaires et des pourcentages permettant de faire ressortir les grandes tendances. L'analyse s'est également appuyée sur une lecture interprétative des réponses ouvertes, dans le but de mettre en lumière certaines nuances, contradictions ou éléments récurrents dans les discours.

Enfin, l'ensemble de la démarche a été mené dans le respect des principes éthiques de la recherche en milieu éducatif : confidentialité, consentement des participants, anonymat des réponses, et utilisation exclusivement académique des résultats.

Cette approche méthodologique, bien qu'à échelle modeste, a permis de construire une base de données riche et révélatrice, sur laquelle repose l'analyse qui sera développée dans les sections suivantes de ce chapitre.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

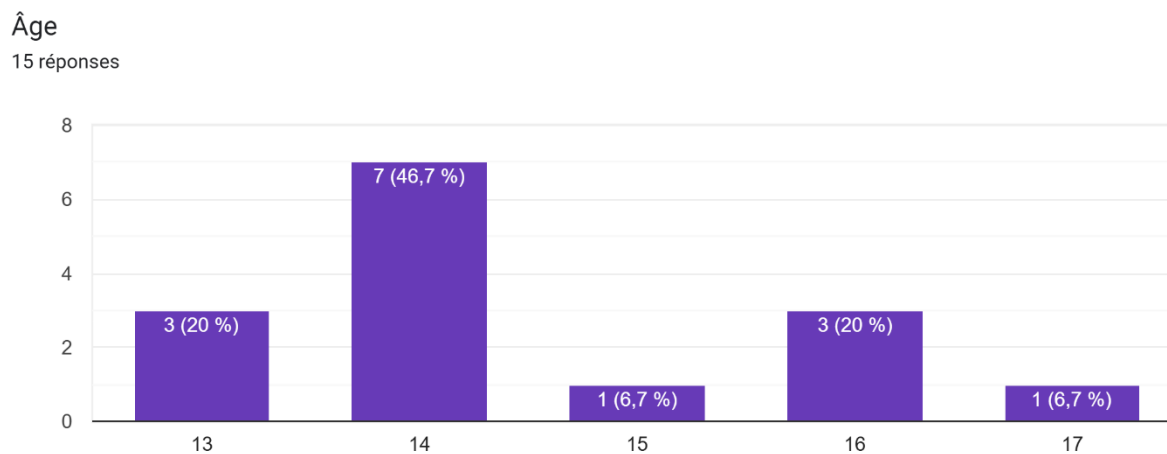
5. Analyse des résultats :

Partie1 : Questionnaire à destination des élèves

Question 1 : Âge des élèves

Tableau1–Répartition des élèves selon l'âge

Âge	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
13 ans	3	20 %
14 ans	7	46,7 %
15 ans	1	6,7 %
16 ans	3	20 %
17 ans	1	6,7 %
Total	15	100 %



Graphique1– Répartition des âges

Interprétation des résultats

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

L'analyse de la répartition par âge des élèves ayant répondu au questionnaire montre une concentration notable autour de l'âge de 14 ans, qui représente à lui seul près de la moitié de l'échantillon (46,7 %). Les élèves de 13 et 16 ans suivent à égalité (20 % chacun), tandis que les 15 et 17 ans sont nettement minoritaires (6,7 % chacun).

Ce profil démographique confirme que l'échantillon se situe principalement dans une tranche d'âge intermédiaire, typique des classes de 3e et 4e année moyenne, avec quelques élèves plus âgés.

Cette répartition est particulièrement pertinente au regard de notre objectif, car les élèves de ces âges possèdent généralement une capacité suffisante de réflexion et d'observation, leur permettant d'évaluer l'attitude et l'état émotionnel de leurs enseignants. Leur contribution à l'étude est donc jugée fiable et significative.

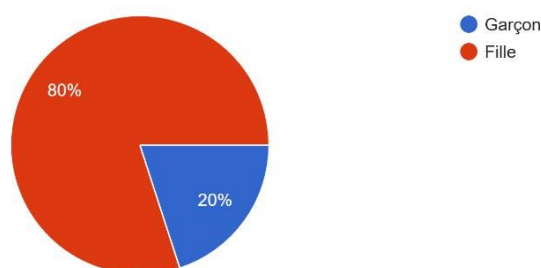
Par ailleurs, cette homogénéité relative dans les âges renforce la cohérence des données et limite les biais liés aux différences de maturité cognitive ou affective entre les répondants.

Question 2 : Sexe des élèves

Tableau2–Répartition des élèves selon le sexe

Sexe	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Filles	12	80 %
Garçons	3	20 %
Total	15	100 %

Sexe
15 réponses



Graphique2 –Répartition par sexe

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

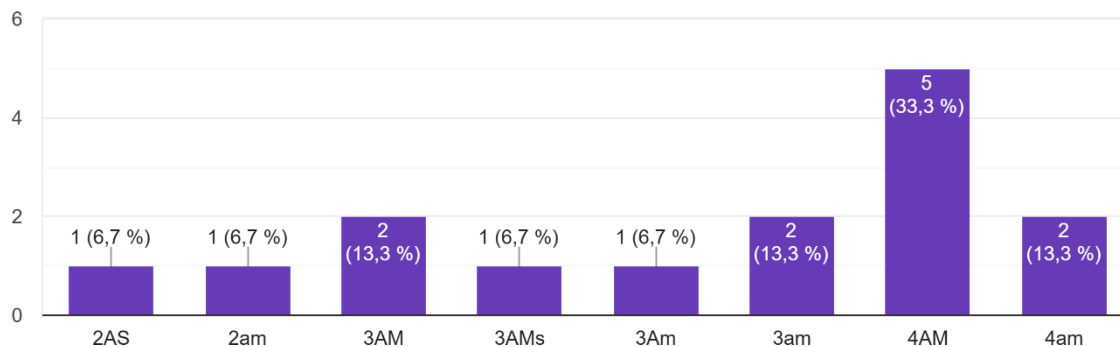
Question3 : Niveau scolaire des élèves

Tableau3–Répartition des élèves selon leur niveau scolaire

Niveau scolaire	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
2AM	1	6,7 %
2AM	1	6,7 %
3AM	2	13,3 %
3AM	1	6,7 %
3AM	1	6,7 %
3AM	2	13,3 %
4AM	5	33,3 %
4AM	2	13,3 %
Total	15	100 %

Niveau scolaire

15 réponses



Graphique3 –Répartition par niveau scolaire

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Interprétation des résultats

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

L'échantillon présente une certaine diversité en ce qui concerne les niveaux scolaires des répondants, bien que la majorité soit concentrée dans le cycle moyen, et plus précisément en 4^{ème} année moyenne (4AM), qui regroupe 33,3 % des élèves interrogés.

Les classes de 3AM (incluant les réponses sous différentes écritures : "3AM", "3AMs", "3Am", "3am") regroupent ensemble un total de 6 élèves, soit 40 % de l'échantillon, ce qui montre une forte représentation du cycle moyen supérieur.

Bien que ciblées dans la méthodologie, La 2^{ème} année moyenne reste faiblement représentée dans les résultats (deux élèves, soit 12,14 %). Leurs réponses notées respectivement "2AS", "2am", et, ont été prises en compte, mais cette faible représentation peut s'expliquer par une disponibilité moindre ou un intérêt réduit vis-à-vis de la problématique posée.

Cette répartition est cohérente avec les tranches d'âge analysées précédemment (13 à 17 ans), et elle confirme la pertinence du choix méthodologique : les élèves de ces niveaux sont suffisamment avancés dans leur parcours scolaire pour émettre des jugements critiques sur le comportement de leurs enseignants et sur l'ambiance en classe.

De plus, la dominance des élèves en 4AM et 3AM est particulièrement utile pour cette étude, car ils sont généralement confrontés à des enjeux scolaires majeurs (examens, préparation à l'entrée au lycée) qui rendent leur sensibilité aux facteurs psychologiques de l'environnement scolaire plus aiguisée.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

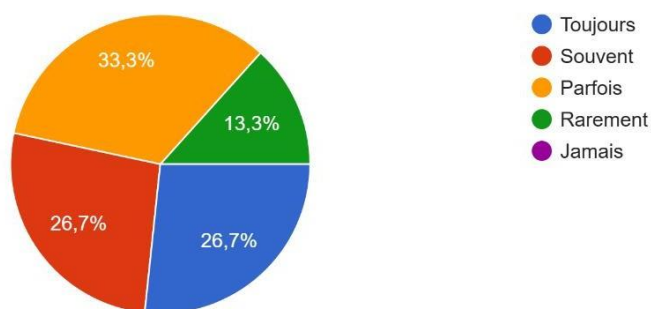
Question4 : Perception de la motivation de l'enseignant

Tableau4–Fréquence perçue de la motivation de l'enseignant selon les élèves

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Toujours	4	26,7 %
Souvent	4	26,7 %
Parfois	5	33,3 %
Rarement	2	13,3 %
Jamais	0	0
Total	15	100 %

Votre enseignant(e) est-il/elle motivé(e) ?

15 réponses



Graphique4–Perception de la motivation de l'enseignant

Interprétation des résultats

Les réponses recueillies révèlent une perception hétérogène de la motivation de l'enseignant par les élèves. Une majorité relative d'élèves (33,3 %) estiment que leur enseignant de français est motivé "parfois», tandis qu'un pourcentage égal (26,7% chacun) pense qu'il "est" toujours" ou "souvent". Enfin, 13,3% des répondants considèrent que

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Leur enseignant est rarement motivé, tandis qu'aucun élève ne perçoit une absence totale de motivation.

Cette diversité des réponses montre que l'attitude de l'enseignant est perçue de manière fluctuante, ce qui peut refléter une variabilité réelle dans son comportement en classe, ou encore une différence d'interprétation selon les élèves. Le fait qu'un tiers des élèves ne perçoivent la motivation de leur enseignant que de manière occasionnelle ("parfois") peut être un indicateur de tensions ou de fatigue psychologique chez l'enseignant, comme évoqué dans les chapitres théoriques précédents.

D'un autre côté, la part importante d'élèves ayant répondu "souvent" ou "toujours" (ensemble 53,4 %) suggère que plus de la moitié des élèves ressentent une dynamique positive, ce qui est encourageant, mais mérite d'être mis en balance avec le 13,3 % qui perçoivent une baisse visible de motivation.

Ce constat renforce l'idée que la motivation de l'enseignant est perçue comme un facteur déterminant dans l'ambiance de classe, et que toute variation émotionnelle ou psychologique chez ce dernier est rapidement repérée par les apprenants, notamment dans une matière aussi interactive que le français langue étrangère.

Question5 : Perception du stress chez l'enseignant

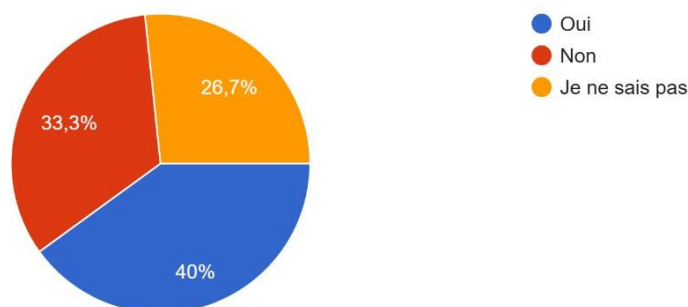
Tableau5–Les élèves perçoivent-ils leur enseignant comme stressé?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	6	40 %
Non	5	33,3 %
Je ne sais pas	4	26,7 %
Total	15	100 %

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Votre enseignant(e) paraît-il/elle stressé(e) ?

15 réponses



Graphique5–Perception du stress de l'enseignant

Interprétation des résultats

Lorsqu'il s'agit de déterminer si l'enseignant paraît stressé, les réponses des élèves se répartissent de façon équilibrée mais révélatrice. Une majorité relative (40 %) pense que leur enseignant semble stressé, tandis qu'un tiers (33,3 %) affirme le contraire. Notons également qu'un quart des répondants (26,7 %) déclare ne pas savoir, ce qui peut indiquer une difficulté à identifier les signes de stress ou une indifférence à l'état émotionnel de l'enseignant.

La proportion non négligeable d'élèves affirmant percevoir du stress chez leur enseignant mérite une attention particulière, car elle confirme la sensibilité des apprenants à l'état émotionnel de leur professeur. Ce stress peut se manifester par des signes verbaux (ton de voix, rythme), non verbaux (expressions du visage, mouvements brusques), ou encore par des changements dans la dynamique de classe (perte de patience, rigidité, distraction...).

Cette donnée vient appuyer les analyses théoriques du mémoire, qui postulent que les troubles ou tensions psychologiques chez l'enseignant ne passent pas inaperçus aux yeux des élèves, et peuvent altérer la qualité de l'interaction pédagogique.

L'existence d'un pourcentage significatif d'élèves (33,3 %) qui ne perçoivent aucun signe de stress ne peut s'interpréter de deux manières : soit l'enseignant maintient un haut niveau de maîtrise émotionnelle, soit les élèves interrogés ne sont pas attentifs à ces signes, ou encore interprètent le stress de manière différente (comme exigence ou rigueur, par exemple).

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Enfin, les 26,7 % de "Je ne sais pas" rappellent que la perception du stress est parfois floue ou subjective, surtout à cet âge où l'analyse psychologique reste en cours de formation

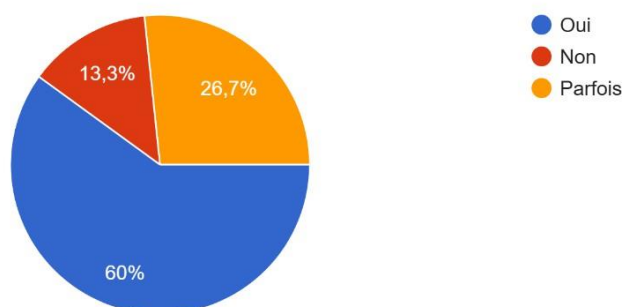
Question 6 : Encouragement à la participation orale

Tableau7–L'enseignant encourage-t-il la participation orale ?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	9	60 %
Parfois	4	26,7 %
Non	2	13,3 %
Total	15	100 %

Encourage-t-il/elle la participation orale ?

15 réponses



Graphique6 –Encouragement à la participation orale

Interprétation des résultats

La majorité des élèves interrogés (60%) affirment que leur enseignant de français encourage activement la participation orale en classe. Ce résultat est très positif,

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

notamment dans l'enseignement des langues étrangères, où l'expression orale constitue un pilier fondamental de l'apprentissage.

Cependant, près d'un tiers des répondants (26,7 %) indiquent que l'encouragement à la prise de parole n'est que partiel ou occasionnel ("parfois"). Cette donnée invite à s'interroger sur la constance des pratiques pédagogiques de l'enseignant : est-ce un manque de temps, un effet de stress, ou une gestion sélective selon les séances ou les élèves ?

Enfin, une minorité non négligeable (13,3 %) affirme ne recevoir aucun encouragement à participer oralement, ce qui peut traduire une posture pédagogique plus rigide, une gestion autoritaire de la parole, ou encore un climat de classe inhibant.

Ces résultats peuvent être mis en lien avec ceux relatifs à la motivation ou au stress de l'enseignant. En effet, un enseignant démotivé ou stressé est souvent moins disposé à gérer la parole des élèves, ce qui peut freiner la participation orale. Inversement, un enseignant bien dans son rôle aura tendance à stimuler l'interaction verbale, favorisant ainsi un climat d'apprentissage plus dynamique et inclusif.

En somme, même si les résultats sont globalement positifs, ils laissent transparaître une marge d'amélioration possible dans l'implication orale des élèves, notamment à travers une pédagogie plus engageante et adaptée au profil de la classe.

Question 7 : Ambiance de la classe

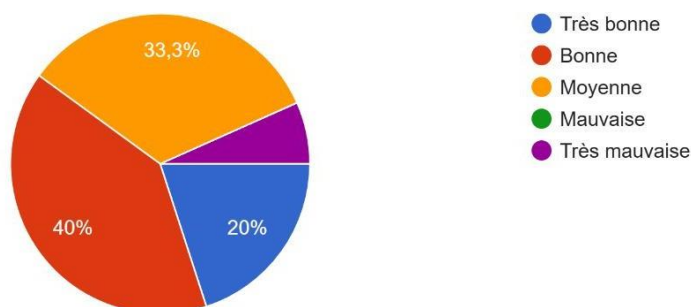
Tableau 7 – Perception des élèves de l'ambiance de la classe

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Très bonne	3	20 %
Bonne	6	40 %
Moyenne	5	33,3 %
Mauvaise	0	0
Très mauvaise	1	6,7 %
Total	15	100 %

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Ambiance de la classe :

15 réponses



Graphique7–Perception de l’ambiance de la classe

Interprétation des résultats

Les résultats montrent que l’ambiance de la classe est perçue globalement de manière plutôt positive par les élèves. En effet, 60 % d’entre eux la jugent "bonne" ou "très bonne", ce qui suggère l’existence d’un climat généralement serein et propice à l’apprentissage.

Cependant, un tiers des élèves (33,3 %) décrivent l’ambiance comme simplement "moyenne", ce qui traduit une forme de tiédeur ou de neutralité. Cela peut indiquer des fluctuations dans la dynamique de groupe, des tensions ponctuelles, ou encore une certaine forme de lassitude, liée par exemple au stress de l’enseignant ou à la gestion pédagogique.

À noter également la réponse minoritaire mais significative (6,7 %) évoquant une "très mauvaise" ambiance. Ce jugement isolé, bien qu’il ne représente qu’un seul élève, doit être pris en considération car il peut révéler un malaise individuel plus profond, ou être le symptôme d’un dysfonctionnement perçu par certains mais pas par d’autres.

L’ambiance de la classe, en tant qu’élément transversal, reflète l’interaction entre l’état émotionnel de l’enseignant, sa manière de gérer la classe, et la perception qu’en ont les apprenants. Ces résultats confirment donc que la qualité du climat scolaire n’est pas uniforme, et qu’elle peut être directement influencée par la stabilité psychologique de l’enseignant.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

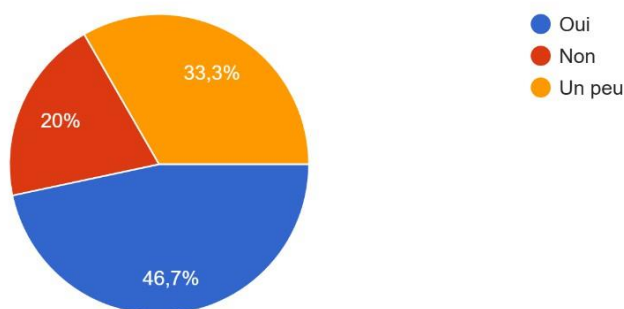
Question8 : Aisance à l'oral en classe

Tableau8–Les élèves se sentent-ils à l'aise pour parler ?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	7	46,7 %
Un peu	5	33,3 %
Non	3	20 %
Total	15	100 %

Vous sentez-vous à l'aise pour parler ?

15 réponses



Graphique8–Degré d'aisance à l'oral

Interprétation des résultats

Près de la moitié des élèves interrogés (46,7 %) affirment se sentir à l'aise pour prendre la parole en classe, ce qui reflète un climat de confiance et une ouverture suffisante de la part de l'enseignant pour favoriser l'expression orale.

Cependant, un tiers des élèves (33,3 %) ne se sentent à l'aise que "un peu", ce qui signifie qu'ils hésitent ou ont besoin de conditions plus rassurantes pour oser parler. Ce résultat interpelle sur la régularité de l'encouragement à la participation orale, déjà analysée dans une question précédente, ainsi que sur la posture affective de l'enseignant.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Enfin, 20% des élèves déclarent ne pas se sentir du tout à l'aise pour parler, ce qui reste un indicateur préoccupant. Ce pourcentage peut révéler une ambiance de classe stressante, un manque d'écoute, ou encore une autorité excessive ou peu bienveillante de l'enseignant. Il peut également être lié à un stress personnel de l'élève, mais dans le cadre de cette étude, la variable centrale reste la relation pédagogique influencée par l'état psychologique de l'enseignant.

Ainsi, bien que les résultats soient globalement positifs, près de la moitié des élèves rencontrent des freins à la prise de parole, ce qui mérite d'être traité avec attention dans toute stratégie d'amélioration des pratiques enseignantes, en particulier dans l'enseignement des langues vivantes.

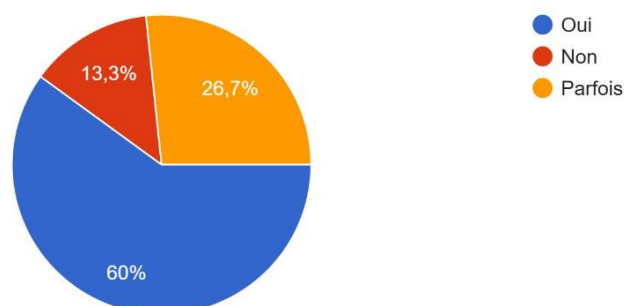
Question9 : Soutien de l'enseignant face aux difficultés

Tableau10–L'enseignant aide-t-il les élèves à surmonter leurs difficultés ?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	9	60 %
Parfois	4	26,7 %
Non	2	13,3%
Total	15	100 %

Votre enseignant(e) vous aide-t-il/elle à surmonter vos difficultés ?

15 réponses



Graphique9 –Aide de l'enseignant face aux difficultés

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Interprétation des résultats

Une majorité claire d'élèves (60 %) estiment que leur enseignant les aide à surmonter leurs difficultés, ce qui traduit une présence pédagogique rassurante et bienveillante. Cette donnée est particulièrement significative dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, où les blocages sont fréquents, notamment à l'oral ou en compréhension.

Cependant, un quart des élèves (26,7 %) déclarent ne recevoir de l'aide que "parfois", ce qui révèle une variabilité dans l'engagement ou la disponibilité de l'enseignant. Il est possible que cette variation soit liée à l'état psychologique du professeur : un enseignant stressé ou démotivé aura plus de mal à offrir un soutien constant.

Enfin, 13,3 % des répondants affirment ne recevoir aucun soutien, ce qui, bien que minoritaire, reste préoccupant. Cela peut refléter un manque d'écoute individuelle, une surcharge de travail de l'enseignant, ou encore une posture distante.

Ces résultats, croisés avec ceux des autres questions (sur le stress, la motivation, l'ambiance, etc.), permettent de mettre en évidence l'impact de la stabilité psychologique de l'enseignant sur sa capacité à accompagner ses élèves, en particulier les plus en difficulté.

Question10 : Influence de l'attitude de l'enseignant sur la motivation des élèves

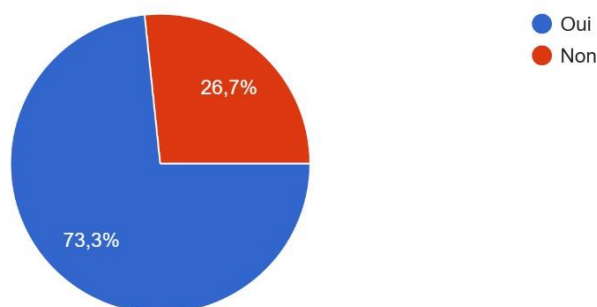
Tableau 10 – L'attitude de l'enseignant influence-t-elle la motivation

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	11	73,3 %
Non	4	26,7 %
Total	15	100 %

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Son attitude influence-t-elle votre motivation ?

15 réponses



Graphique10–Influence de l’attitude de l’enseignant sur la motivation

Interprétation des résultats

Une très grande majorité des élèves interrogés (73,3 %) affirme que l’attitude de leur enseignant influence directement leur propre motivation. Ce résultat est particulièrement révélateur : il confirme l’hypothèse centrale du mémoire, à savoir que l’état psychologique et comportemental de l’enseignant a un impact perceptible sur le processus d’apprentissage.

Lorsque l’enseignant est dynamique, motivé et bienveillant, les élèves semblent davantage impliqués, plus enclins à participer, et plus motivés à progresser. À l’inverse, une attitude distante, stressée ou désengagée peut avoir un effet démotivant, voire bloquant, notamment dans l’apprentissage des langues étrangères, où l’engagement affectif joue un rôle crucial.

Le fait qu’un quart des élèves (26,7 %) considèrent que l’attitude de l’enseignant n’a pas d’impact sur leur motivation peut être interprété de plusieurs façons: cela peut traduire une motivation intrinsèque forte chez certains apprenants, ou bien une forme d’indifférence ou de déconnexion affective par rapport à l’enseignant.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Ces résultats viennent clore l'analyse du questionnaire des élèves sur une donnée clé : la relation pédagogique est avant tout humaine, et l'état intérieur de l'enseignant — stress, fatigue, motivation — se reflète directement dans l'engagement de l'élève.

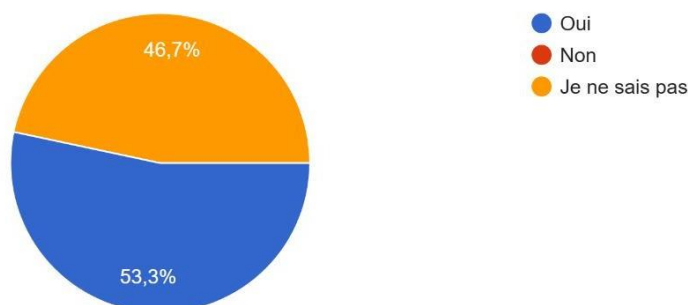
Question 11 : Perception des élèves sur l'amour du métier chez l'enseignant

Tableau11—Les élèves pensent-ils que leur enseignant aime son métier ?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	8	53,3 %
Non	0	0
Je ne sais pas	7	46,7 %
Total	15	100 %

Pensez-vous qu'il/elle aime son métier ?

15 réponses



Graphique11—Opinion des élèves sur la passion de l'enseignant pour son métier

Interprétation des résultats

Une légère majorité des élèves (53,3 %) pense que leur enseignant aime son métier, ce qui est un indicateur encourageant. Cette perception positive peut se traduire par un comportement passionné, une présence régulière, de l'énergie en classe, et une implication pédagogique visible.

Toutefois, un chiffre marquant retient l'attention : 46,7 % des élèves répondent "Je ne sais pas". Cette proportion élevée traduit une incertitude chez les apprenants quant à l'attitude

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Globale de leur enseignant vis-à-vis des professions. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cela :

- Une posture neutre ou distante de l'enseignant.
- Une absence d'enthousiasme explicite.
- Un comportement variable selon les jours.

Il est également intéressant de souligner que personne n'a répondu "Non", ce qui suggère que même si certains doutent, aucun élève ne perçoit de rejet clair du métier chez l'enseignant. Cela renforce l'idée que la problématique n'est pas une désaffection ouverte, mais plutôt un manque de manifestation visible de passion ou d'engagement émotionnel, probablement lié à la pression psychologique, à la surcharge professionnelle ou à la fatigue accumulée.

Ces résultats, mis en lien avec ceux sur la motivation, l'attitude, et le stress, confirment que l'amour du métier, lorsqu'il est visible, devient un moteur pour les élèves. Inversement, lorsque cet amour n'est pas perçu, cela génère incertitude, distance, voire démobilitation.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

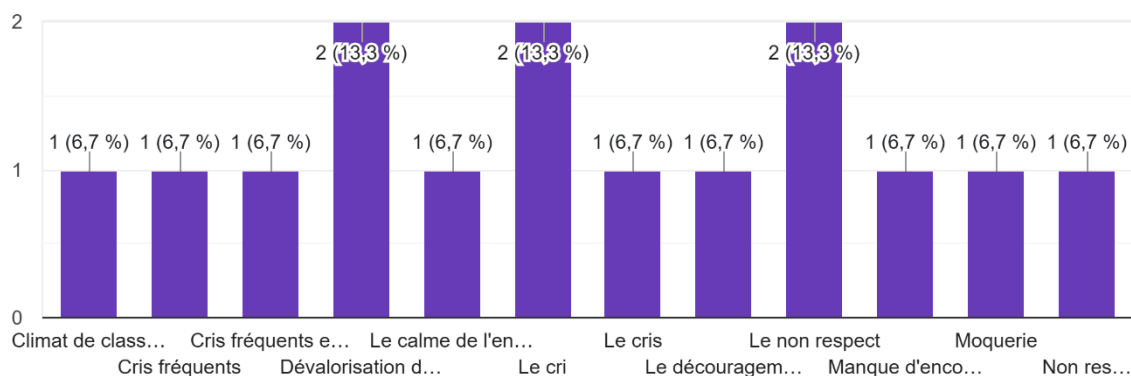
Question 12 : Les comportements démotivants identifiés par les élèves

Tableau12–Comportements démotivants rapportés par les élèves

Comportement mentionné	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Le cri (hausser la voix)	2	13,3 %
Le non-respect des élèves	2	13,3 %
La dévalorisation des efforts	2	13,3 %
Le découragement	1	6,7 %
Le manque d'encouragement	1	6,7 %
Les moqueries	1	6,7 %
Les cris fréquents	1	6,7 %
Le calme excessif de l'enseignant	1	6,7 %
Le climat tendu de la classe	1	6,7 %
Non-réponse (aucune idée exprimée)	1	6,7 %

Comportements démotivants (réponse ouverte)

15 réponses



Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Graphique12 –Comportements démotivants les plus cités

Interprétation des résultats

Les réponses ouvertes fournissent un éclairage plus qualitatif et sensible sur les attitudes de l'enseignant qui peuvent avoir un effet démotivant sur les élèves. Les comportements les plus souvent mentionnés sont :

- le cri,
- le non-respect,
- et la dévalorisation des efforts.

Ces trois éléments reviennent chacun dans 13,3 % des réponses, ce qui confirme que les dimensions relationnelles et émotionnelles sont centrales dans la perception que les élèves ont de leur enseignant.

D'autres réponses pointent un manque d'encouragement, le découragement, les moqueries, ou même le calme excessif, qui peut être perçu comme un désengagement. Ces perceptions variées montrent que tout excès – d'autorité comme de passivité – peut être interprété comme un signe négatif par les élèves.

La présence du "non-respect" dans les réponses est particulièrement préoccupante : cela peut faire référence à des remarques déplacées, une absence d'écoute, ou encore une inégalité de traitement. C'est un indicateur clair de dissonance dans la relation pédagogique.

Enfin, la diversité des réponses souligne que la motivation scolaire ne repose pas uniquement sur les compétences didactiques de l'enseignant, mais sur sa posture humaine et émotionnelle dans la classe.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Partie2 : Questionnaire à destination des enseignants

Question 1 : Âge des enseignants

Tableau13–Répartition des enseignants selon l'âge

Âge (en années)
29
32
36
37
40
44
48
50

Interprétation des résultats

L'analyse des âges des enseignants ayant participé au questionnaire met en évidence une diversité générationnelle appréciable. Les répondants appartiennent à des tranches d'âge différentes, ce qui reflète des parcours professionnels variés. Certains sont vraisemblablement en début de carrière, tandis que d'autres possèdent une expérience plus longue dans l'enseignement.

Cette hétérogénéité est importante dans le cadre de notre recherche, car elle permet de confronter des perceptions distinctes face aux mêmes réalités professionnelles. En effet, la gestion du stress, la motivation, et le rapport au métier peuvent évoluer avec les années d'exercice. Ainsi, les enseignants plus jeunes peuvent exprimer un regard encore enthousiaste mais aussi vulnérable, tandis que les plus âgés peuvent faire état d'une routine professionnelle plus stable, mais parfois entamée par une certaine fatigue ou lassitude.

Cette diversité d'âges enrichit donc l'analyse qualitative des réponses, en permettant de mieux cerner les liens entre l'état psychologique de l'enseignant et son influence sur l'acte pédagogique, tout au long de la carrière.

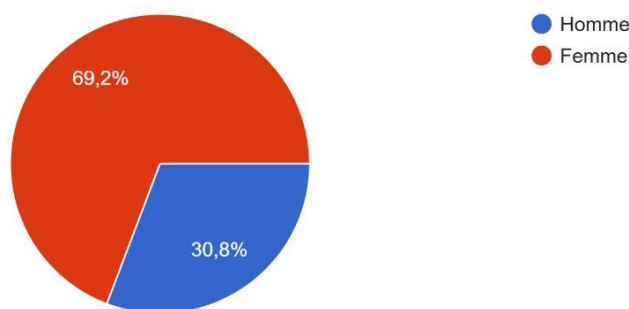
Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Question 2: Sexe des enseignants répondants

Tableau15–Répartition des enseignants selon le sexe

Sexe	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Femme	9	69,2 %
Homme	4	30,8 %
Total	13	100 %

Sexe
13 réponses



Graphique13 –Répartition par sexe

Interprétation des résultats

La répartition des réponses selon le sexe montre une prépondérance féminine notable : près de 70 % des enseignants ayant répondu sont des femmes, contre environ 30 % d'hommes. Cette configuration reflète assez fidèlement la réalité du terrain éducatif en Algérie, où l'on observe une forte féminisation du métier d'enseignant, notamment dans les langues vivantes et au cycle moyen.

Cette donnée démographique n'est pas anodine dans le cadre de notre étude :

D'une part elle permet de croiser les ressentis liés à la souffrance professionnelle selon le genre.

D'autre part elle pose la question de l'impact du sexe de l'enseignant sur sa manière de vivre les pressions pédagogiques et émotionnelles.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Certaines études soulignent par exemple que les enseignantes peuvent ressentir davantage de charge émotionnelle liée à la gestion de classe ou aux attentes sociales, ce qui peut influencer leur rapport au stress ou à la démotivation. Cela ouvre ainsi des perspectives de lecture différenciée des résultats à venir.

Question3 : Années d'expérience des enseignants

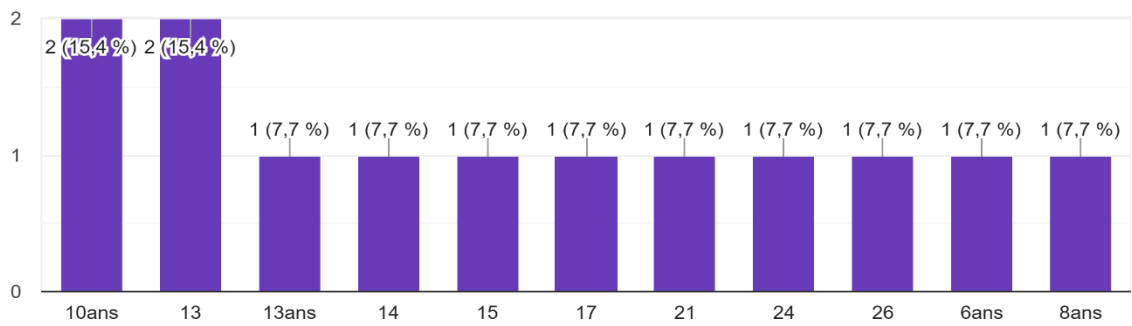
Tableau14–Répartition des enseignants selon leurs années d'expérience

Années d'expérience	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
10 ans	2	15,4 %
13 ans	2	15,4 %
6 ans	1	7,7 %
8 ans	1	7,7 %
13ans (écrit deux fois)	1	7,7 %
14 ans	1	7,7 %
15 ans	1	7,7 %
17 ans	1	7,7 %
21 ans	1	7,7 %
24 ans	1	7,7 %
26 ans	1	7,7 %
Total	13	100 %

Chapitre IV :Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Années d'expérience

13 réponses



Graphique14–Répartition des enseignants par années d'expérience

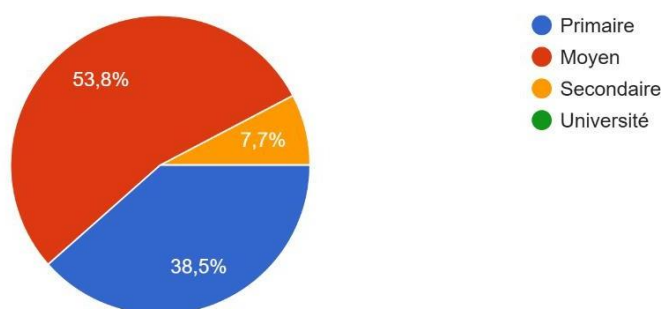
Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Question4 : Niveau d'enseignement exercé

Tableau15–Répartition des enseignants selon le niveau scolaire enseigné

Niveau d'enseignement	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Primaire	5	38,5 %
Moyen	7	53,8 %
Secondaire	1	7,7 %
Université	0	0
Total	13	100 %

Niveau(x) enseigné(s)
13 réponses



Graphique15 –Répartition par niveau enseigné

Interprétation des résultats

La majorité des enseignants interrogés (53,8 %) exercent dans le cycle moyen, ce qui correspond pleinement à la population ciblée par l'étude. Le second groupe le plus représenté est celui du primaire (38,5 %), tandis qu'un seul enseignant (7,7 %) intervient dans le secondaire.

Cette distribution est particulièrement intéressante car elle permet:

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

De comparer les effets psychologiques du métier selon les dynamiques propres à chaque cycle.

D'observer si le stress, la démotivation ou la charge émotionnelle varient entre le primaire (où la proximité avec l'élève est souvent plus forte) et le moyen ou secondaire (où les exigences pédagogiques et administratives s'accroissent).

L'absence totale d'enseignants du supérieur permet de concentrer l'analyse sur les cycles de base du système éducatif, là où l'interaction avec les élèves est la plus directe et continue, et où les effets psychologiques peuvent se répercuter visiblement sur la relation pédagogique.

Ce résultat confirme que l'étude est ancrée dans les réalités du terrain scolaire algérien, en lien avec les niveaux les plus exposés aux défis quotidiens de l'enseignement de la langue française.

Question 5 : Ressenti du stress dans le travail quotidien

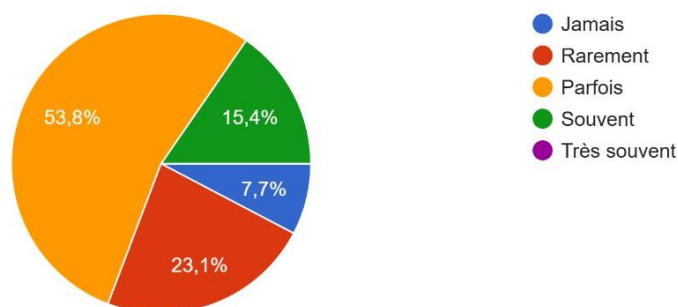
Tableau 16 – Fréquence du stress déclaré par les enseignants

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Jamais	1	7,7 %
Rarement	3	23,1 %
Parfois	7	53,8 %
Souvent	2	15,4 %
Très souvent	0	0
Total	13	100 %

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par

Ressentez-vous du stress dans votre travail quotidien ?

13 réponses



Graphique16 – Ressenti du stress

Interprétation des résultats

Les données révèlent un constat significatif : près de 70 % des enseignants déclarent ressentir du stress "parfois" ou "souvent" dans leur travail quotidien, ce qui confirme la présence d'une pression psychologique réelle dans l'exercice du métier.

La majorité relative (53,8 %) affirme ressentir ce stress parfois, ce qui indique qu'il ne s'agit pas d'un phénomène permanent mais répétitif et régulier. Ce type de stress peut être lié à :

- la gestion de classe,
- la surcharge administrative,
- ou encore au manque de reconnaissance ou d'appui institutionnel.

Le fait que 15,4% déclarent ressentir du stress "souvent" est encore plus préoccupant: cela pourrait signaler un stress chronique, susceptible d'affecter la motivation, la santé mentale, et la qualité de l'enseignement.

En revanche, seuls 7,7 % des enseignants déclarent ne jamais ressentir de stress, ce qui en fait une minorité exceptionnelle. Aucun enseignant n'a coché l'option "très souvent", ce qui montre que si le stress est bien présent, il n'est pas ressenti comme extrême.

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Ces résultats sont centrales pour la problématique du mémoire : ils montrent que le stress est non seulement reconnu par les enseignants, mais qu'il est suffisamment fréquent pour mériter une analyse approfondie de ses causes et conséquences sur leur performance et la relation pédagogique.

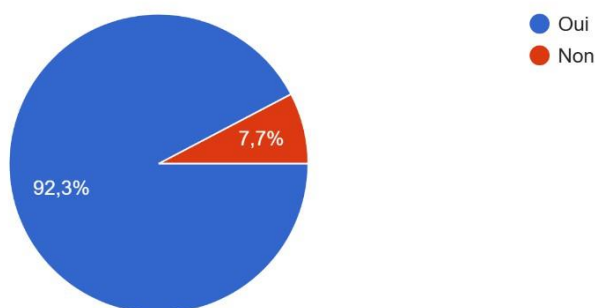
Question6: Épuisement émotionnel ou physique lié au métier

Tableau17–Enseignants ayant déjà ressenti un épuisement professionnel

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	12	92,3 %
Non	1	7,7 %
Total	13	100 %

Avez-vous déjà ressenti un épuisement émotionnel ou physique lié à votre métier ?

13 réponses



Graphique17–Épuisement professionnel ressenti

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Interprétation des résultats

Les résultats de cette question sont particulièrement révélateurs et alarmants : plus de 92 % des enseignants déclarent avoir déjà ressenti un épuisement émotionnel ou physique lié à leur métier. Ce chiffre massif est un indicateur clair de détresse professionnelle généralisée dans l'échantillon étudié.

Ce type d'épuisement est souvent lié à plusieurs facteurs, combinés ou chroniques :

- surcharge de travail,
- manque de reconnaissance institutionnelle,
- exigences pédagogiques et administratives élevées,
- difficultés relationnelles avec les élèves ou les parents,

ou encore un manque de soutien psychologique ou de temps pour la récupération.

Le burn-out enseignant, même s'il n'est pas nommé ici explicitement, est clairement suggéré à travers cette donnée. Elle vient appuyer fortement la problématique de ce mémoire : l'état psychologique de l'enseignant influence non seulement sa propre qualité de vie, mais aussi la dynamique de la classe et la qualité de l'enseignement.

Le fait qu'un seul enseignant (7,7 %) affirme ne jamais avoir ressenti un tel épuisement met en lumière l'exception plutôt que la norme, ce qui justifie davantage encore la nécessité d'une prise en charge institutionnelle et pédagogique de ces réalités vécues.

Question 7 : Perception des signes de burn-out

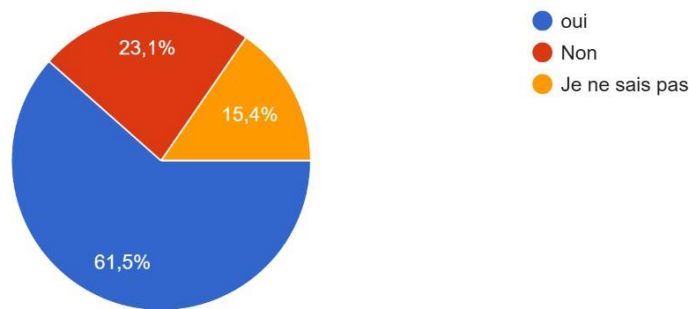
Tableau 18 – Les enseignants reconnaissent-ils des signes de burn-out chez eux ?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	8	61,5 %
Non	2	15,4 %
Je ne sais pas	3	23,1 %
Total	13	100 %

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Identifiez-vous des signes de burn-out chez vous ?

13 réponses



Graphique18–Reconnaissance des signes de burn-out

Interprétation des résultats

Les résultats mettent en évidence une situation préoccupante : près des deux tiers des enseignants (61,5 %) déclarent reconnaître des signes de burn-out chez eux-mêmes. Cela confirme de manière explicite les résultats de la question précédente sur l'épuisement émotionnel ou physique, et vient renforcer l'idée que ce phénomène n'est ni isolé, ni marginal.

- Le burn-out chez l'enseignant peut se manifester par :
- Une fatigue chronique,
- Une perte de motivation,
- Un sentiment d'inefficacité ou de détachement,
- voire des troubles physiques et émotionnels.

Ce qui est tout aussi révélateur, c'est que près d'un quart des enseignants (23,1 %) disent ne pas savoir s'ils présentent ou non des signes de burn-out. Cette incertitude peut refléter:

- Un manque de sensibilisation ou de formation sur les symptômes,
- Une hésitation à s'auto-évaluer par peur de reconnaître une fragilité,
- Ou une normalisation du mal-être, perçu comme "partie intégrante du métier".

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Seuls 15,4 % affirment ne pas se reconnaître dans ces symptômes, ce qui reste une minorité.

Ces résultats viennent appuyer la nécessité d'un accompagnement institutionnel plus fort, et justifient l'intérêt du mémoire pour la dimension psychologique de l'enseignement, notamment en lien avec l'impact potentiel de ces troubles sur la qualité pédagogique et le rapport aux apprenants.

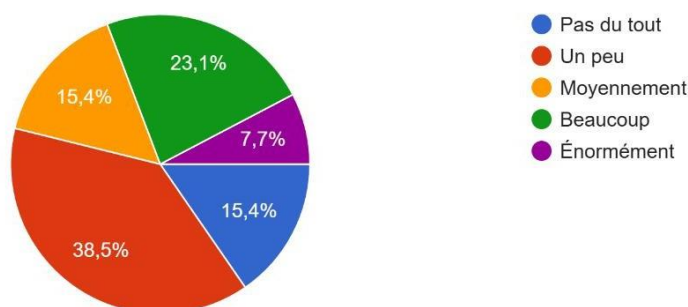
Question8: Impact du métier sur la santé mentale et causes principales du stress

Tableau 19 – Perception de l'impact du métier sur la santé mentale

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Pas du tout	2	15,4 %
Un peu	5	38,5 %
Moyennement	2	15,4 %
Beaucoup	3	23,1 %
Énormément	1	0
Total	13	7,7 %

Votre métier affecte-t-il votre santé mentale ?

13 réponses



Graphique19 –Degré d'impact du métier d'enseignant sur la santé mentale

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Interprétation des résultats

Les données indiquent que près de 70 % des enseignants interrogés reconnaissent que leur métier affecte leur santé mentale à des degrés divers, dont :

- 23,1% de façon marquée ("beaucoup"),
- et 7,7 % "énormément", ce qui reflète une détresse mentale réelle chez certains enseignants.
- À l'opposé, 15,4 % déclarent ne subir aucun effet sur leur santé psychologique, ce qui demeure une minorité.

Ces chiffres, mis en parallèle avec les réponses ouvertes à la question sur les causes principales du stress, permettent de mieux comprendre les origines profondes de cette souffrance professionnelle. Voici une synthèse des thèmes les plus récurrents :

La surcharge de travail : évoquée dans presque toutes les réponses, elle inclut les corrections, la préparation des cours, la gestion des documents administratifs et le suivi pédagogique.

La pression de l'administration : citée explicitement, elle est vécue comme une contrainte hiérarchique pesante.

La charge du programme : jugée excessive et inadaptée, elle engendre un stress structurel difficile à gérer au quotidien.

Le manque de temps: souvent combiné à des emplois du temps surchargés ou mal répartis, il empêche la récupération mentale et physique.

Les comportements perturbateurs des apprenants : perçus comme un facteur direct de fatigue nerveuse et d'épuisement émotionnel.

La responsabilité morale et pédagogique : plusieurs enseignants évoquent une forte conscience professionnelle, qui les pousse à se surinvestir, parfois au détriment de leur équilibre personnel.

Certains soulignent aussi le manque d'appui de la part des parents ou de l'administration, ou encore la qualité des apprenants comme un facteur de charge mentale.

Ce double constat – quantitatif et qualitatif – confirme que l'exercice du métier d'enseignant est profondément lié à un ensemble de contraintes structurelles,

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

émotionnelles et institutionnelles, dont les effets se répercutent directement sur la santé mentale des enseignants. Ce lien est au cœur de la problématique du présent mémoire, et légitime la nécessité d'une réflexion sur les conditions de travail, le soutien psychologique, et la prévention de l'épuisement professionnel dans le champ éducatif.

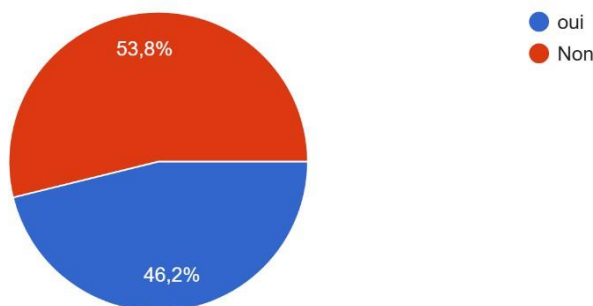
Question 9 : Évolution de la motivation dans le temps

Tableau20–Diminution de la motivation au fil du temps

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	6	46,2 %
Non	7	53,8 %
Total	13	100 %

Votre motivation a-t-elle diminué au fil du temps ?

13 réponses



Graphique22–Évolution de la motivation

Interprétation des résultats

Les réponses montrent une légère majorité (53,8 %) d'enseignants affirmant que leur motivation n'a pas diminué au fil des années. Ce résultat est relativement positif et témoigne, chez certains enseignants, d'un attachement profond à la mission éducative, d'une capacité de résilience, ou de stratégies personnelles efficaces pour faire face aux difficultés du métier.

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Cependant, près de la moitié des répondants (46,2 %) reconnaissent une diminution progressive de leur motivation, ce qui n'est pas à négliger. Cette perte de motivation peut être liée à :

- l'accumulation du stress et de la charge mentale (comme vu dans les questions précédentes),
- le manque de reconnaissance,
- la monotonie du travail, ou encore
- l'absence de perspectives de progression ou de soutien institutionnel.

Ce chiffre rejoint les données sur l'épuisement émotionnel et les signes de burn-out, confirmant que la baisse de motivation est une conséquence directe de conditions de travail difficiles, parfois non traitées à temps.

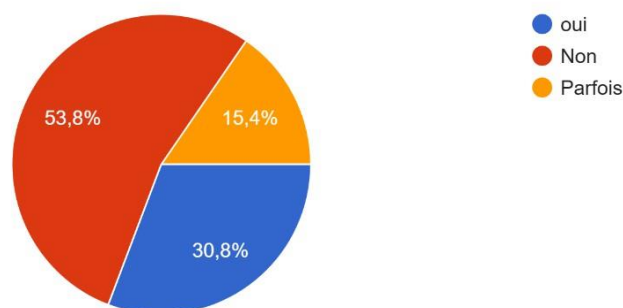
Question10 : Difficultés de gestion de classe liées à l'état psychologique

Tableau 21– Impact de l'état psychologique sur la gestion de classe

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	4	30,8 %
Non	7	53,8 %
Parfois	2	15,4 %
Total	13	100 %

Avez-vous des difficultés à gérer votre classe à cause de votre état psychologique ?

13 réponses



Graphique21 –Gestion de classe et état psychologique

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Interprétation des résultats

Selon les résultats, près de la moitié des enseignants (46,2 %) reconnaissent avoir rencontré ou rencontrer parfois des difficultés à gérer leur classe en raison de leur état psychologique. Parmi eux :

- 30,8% affirment clairement "oui",
- tandis que 15,4 % disent "parfois".

Ce constat vient appuyer l'hypothèse centrale du mémoire : la stabilité psychologique de l'enseignant est un facteur déterminant dans la qualité de la relation pédagogique, notamment dans la gestion de groupe, la maîtrise de l'ambiance en classe, et la capacité à maintenir un climat d'apprentissage serein.

Plusieurs éléments vus dans les questions précédentes (stress, épuisement, burn-out, surcharge) peuvent expliquer ce lien direct entre état psychologique fragile et baisse de contrôle en classe :

- un enseignant stressé devient moins patient,
- un enseignant épuisé peut perdre en vigilance ou en équité,
- une démotivation affecte la posture d'autorité et de leadership pédagogique.

À l'inverse 53,8 % déclarent ne pas avoir de difficulté, ce qui montre qu'une partie des enseignants reste résiliente ou dispose de ressources personnelles ou professionnelles (expérience, formation, soutien) qui leur permettent de gérer malgré les contraintes.

Question 11 : Influence de l'état émotionnel sur l'acte d'enseigner

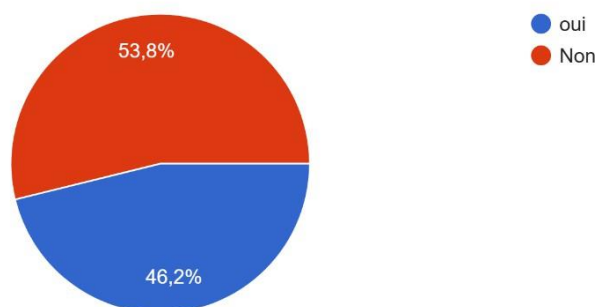
Tableau 22 – Lien entre état émotionnel et qualité de l'enseignement

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	5	38,5 %
Non	8	61,5 %
Total	13	100 %

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Avez-vous déjà envisagé de quitter le métier ?

13 réponses



Graphique22–Influence de l'état émotionnel sur l'enseignement

Interprétation des résultats

Une majorité d'enseignants (61,5 %) estiment que leur état émotionnel n'affecte pas directement leur manière d'enseigner, ce qui peut s'expliquer par :

- leur capacité à compartimenter entre vie émotionnelle personnelle et tâche professionnelle ;
- ou par une certaine habitude aux contraintes émotionnelles, acquise avec l'expérience.

Cependant une proportion non négligeable (38,5 %) reconnaît que leur état émotionnel influence bel et bien leur pratique pédagogique. Cette reconnaissance est capitale, car elle signifie que :

les enseignants peuvent perdre en efficacité, patience, ou clarté dans leurs explications, ou devenir moins réceptifs aux besoins des élèves, notamment dans les contextes de fatigue, stress ou surcharge émotionnelle.

Cette donnée est en continuité avec l'ensemble des résultats précédents sur le stress, l'épuisement et la gestion de classe. Elle vient renforcer l'idée que le bien-être psychologique de l'enseignant est intimement lié à la qualité de son enseignement.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Elle justifie par ailleurs que la formation des enseignants ne se limite pas aux aspects didactiques et pédagogiques, mais intègre une dimension de soutien psychologique et de développement émotionnel personnel, souvent négligée.

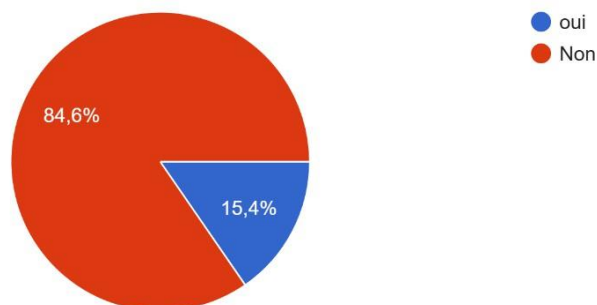
Question 12 : Formation à la gestion du stress

Tableau23–Participation à une formation sur la gestion du stress

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	2	15,4 %
Non	11	84,6 %
Total	13	100 %

Avez-vous suivi une formation sur la gestion du stress ?

13 réponses



Graphique23–Suivi d'une formation sur le stress

Interprétation des résultats

Le constat est sans appel : près de 85 % des enseignants n'ont jamais bénéficié d'une formation dédiée à la gestion du stress. Ce chiffre est particulièrement frappant, surtout à la lumière des réponses précédentes montrant des niveaux élevés de :

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

- stress professionnel chronique,
- épuisement émotionnel,
- signes de burn-out,
- perte de motivation, et
- impact de l'état psychologique sur la qualité de l'enseignement.

L'absence quasi-totale de formations spécialisées dans ce domaine révèle une lacune institutionnelle majeure dans l'accompagnement des enseignants. Elle reflète également un manque de stratégie préventive, alors même que l'enseignant est exposé à des pressions psychologiques continues.

Ce résultat met en évidence une recommandation implicite mais forte : il est urgent d'intégrer des modules de gestion du stress, d'intelligence émotionnelle et de bien-être professionnel dans la formation continue des enseignants, au même titre que les contenus disciplinaires et les techniques pédagogiques.

Question13 : Besoin d'un accompagnement psychologique en milieu scolaire

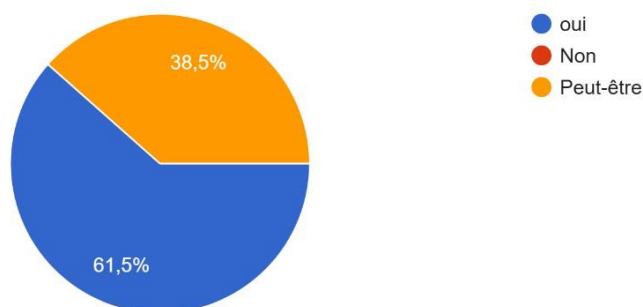
Tableau 24– Demande d'un soutien psychologique institutionnel

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage(%)
Oui	8	61,5 %
Non	0	0
Peut-être	5	38,5 %
Total	13	100 %

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Souhaitez-vous un accompagnement psychologique dans votre établissement ?

13 réponses



Graphique 24 – Souhait d'un accompagnement psychologique

Interprétation des résultats

La conclusion de ce questionnaire s'inscrit en parfaite cohérence avec les constats précédents : aucun enseignant n'a rejeté l'idée d'un accompagnement psychologique dans son établissement. Au contraire :

61,5% en expriment clairement le besoin, et

38,5 % y sont potentiellement favorables, en fonction sans doute des modalités, du contexte ou du type de soutien proposé.

Cette demande, largement majoritaire, est un indicateur direct d'un mal-être professionnel ressenti mais aussi d'un manque de dispositifs de soutien adaptés au sein des institutions scolaires.

Le fait que cette question ait clôturé le questionnaire est significatif, car elle invite à une ouverture vers des solutions concrètes :

- intégration de cellules d'écoute dans les établissements,
- séances de relaxation, de gestion émotionnelle ou de médiation,
- accès facilité à des psychologues scolaires pour les enseignants (et non uniquement pour les élèves),
- sensibilisation du recours à un soutien psychologique.

Chapitre IV : Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

Ce résultat confirme que les enseignants ne demandent pas seulement à être entendus, mais aussi accompagnés de manière professionnelle et continue. Il ne s'agit plus d'un luxe, mais d'un besoin structurel du métier

6. Conclusion de l'analyse des questionnaires

L'analyse croisée des deux questionnaires, destinés respectivement aux enseignants et aux élèves, a mis en lumière des corrélations significatives entre l'état psychologique des enseignants et l'expérience pédagogique vécue en classe.

Du côté des enseignants, les résultats révèlent un taux élevé de stress, d'épuisement émotionnel et de baisse de motivation. Près de la moitié déclarent que leur motivation a diminué au fil du temps, et plus de 60 % reconnaissent avoir déjà présenté des signes de burn-out. Ces données sont aggravées par le fait que la majorité n'a jamais suivi de formation en gestion du stress (84,6 %) et que 61,5 % souhaitent un accompagnement psychologique institutionnel, montrant un besoin non satisfait d'encadrement professionnel.

Parallèlement, les élèves perçoivent ces dysfonctionnements de manière tangible : plusieurs d'entre eux rapportent que leurs enseignants paraissent souvent stressés, peu motivés, et encouragent la participation orale de manière irrégulière. Certains vont même jusqu'à déclarer ne pas se sentir à l'aise pour s'exprimer, ce qui constitue un frein direct au développement de la compétence orale. L'ambiance en classe est qualifiée de seulement "moyenne" ou "bonne", rarement "très bonne", ce qui reflète un climat d'apprentissage fragile.

Ces données confirment que l'état émotionnel et psychologique de l'enseignant influence directement la dynamique de classe, l'implication des élèves, et la qualité de l'enseignement. Le lien entre mal-être professionnel et climat pédagogique devient donc un enjeu central dans la réflexion éducative contemporaine.

Il en découle une nécessité urgente de :

Reconnaître le rôle des émotions dans la relation pédagogique,
former les enseignants à la gestion du stress et des émotions,

Chapitre IV: Analyse des perceptions croisées des enseignants et des élèves à travers une enquête par questionnaire

et favoriser des environnements scolaires plus humains, empathiques et soutenant, pour les enseignants comme pour les apprenants.

Cette double lecture du vécu de l'enseignant et du ressenti de l'élève constitue un socle solide pour alimenter des recommandations concrètes en matière de politique éducative et de développement professionnel.

Conclusion générale

Conclusion générale

À l'issue de ce travail de recherche, « L'impact des troubles psychologiques chez l'enseignant sur l'enseignement des langues étrangères » et pour répondre à notre problématique « Comment les troubles psychologiques de l'enseignant impactent-ils l'enseignement des langues étrangères, tant du point de vue de l'efficacité pédagogique que de la relation avec les apprenants ? »

Nous confirmons nos hypothèses précédentes que l'état psychologique de l'enseignant exerce une influence réelle et mesurable sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À travers l'analyse théorique, nous avons pu dégager les fondements psychologiques de l'acte d'enseigner, en mettant en évidence les manifestations du stress, de l'épuisement professionnel et du burn-out dans le milieu scolaire. Loin d'être un phénomène isolé, la souffrance psychologique des enseignants apparaît comme une problématique récurrente et souvent silencieuse, dont les effets dépassent le cadre individuel pour affecter l'équilibre pédagogique au sein de la classe.

L'étude empirique menée à travers deux questionnaires – l'un destiné aux enseignants, l'autre aux élèves – a permis de confronter les perceptions des uns et des autres, révélant une convergence frappante autour de plusieurs constats. Une part significative d'enseignants déclare ressentir une pression psychologique quasi quotidienne, accompagnée d'une baisse de motivation et de symptômes d'épuisement. De leur côté, les élèves perçoivent clairement ces états émotionnels à travers le comportement de leurs enseignants, ce qui impacte leur motivation, leur confort en classe et leur participation orale.

Ces constats appellent à une prise de conscience institutionnelle urgente. Il devient nécessaire de reconsidérer le bien-être des enseignants non comme un luxe, mais comme une condition essentielle à la réussite scolaire. La formation continue devrait intégrer des modules sur la gestion du stress, l'intelligence émotionnelle, et la communication bienveillante. De même, les établissements scolaires gagneraient à mettre en place des dispositifs d'accompagnement psychologique accessibles, réguliers et déstigmatisés.

En définitive, ce travail n'a pas la prétention d'apporter des solutions définitives, mais il ouvre des pistes de réflexion concrètes sur le lien entre santé mentale de l'enseignant et qualité pédagogique. L'école, pour être un lieu d'apprentissage, doit aussi devenir un espace d'équilibre humain, où l'enseignant peut enseigner en étant écouté, soutenu et respecté dans sa complexité psychologique

Bibliographique

Bibliographique

- Barrère, A.(2003).Être professeur aujourd’hui: Identités et responsabilités en mutation. Paris : L’Harmattan.
- Barrère, A.(2013). Les enseignants au travail :entre métier et profession. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beaudry,M.(2007).L’enseignantfaceaustressetàl’anxiété.Montréal:Pressesde l’Université du Québec.
- Beaudry,M.(2007).L’enseignantfaceaustressetàl’anxiété.Montréal:Pressesde l’Université du Québec.
- Besse, Henri, Enseigner une langue étrangère : des méthodes aux approches, Paris, Hachette FLE, 2001, p. 123.
- BIALYSTOK, Ellen, Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition, New York, Cambridge University Press, 2001, p. 113.
- Blanchard-La ville, C. (2001). Souffrance et plaisir dans le rapport au savoir. Paris : L’Harmattan.
- CHAPON, Jacques, Langues et mondialisation : de Babel au smartphone, Paris, L’Harmattan, 2012, p. 135.
- Clot, Y.(2010).Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La Découverte.
- Conseil de l’Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001, p. 15.
- Crozier, M.& Friedberg, E.(1977).L’acteur et le système. Paris: Seuil.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2002, p. 47.
- Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003, p. 189.
- Dubet,F.(2002).Le déclin de l’institution .Paris:Seuil.
- Gather Thurler, M.(2000).Former des enseignants réflexifs. Paris: ESF.
- GatherThurler,M.(2000).Former des enseignants réflexifs.Paris:ESF.
- Hamer, Edward, L’enseignant efficace : psychologie des relations en classe, Paris, Armand Colin, 2009, p. 78.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Lazarus, R. S., & Folk man, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer.

Bibliographique

- Legault, P. (2016). Santé mentale et enseignement : les maux du métier. Québec : Les Éditions Logiques.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). "Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). "The measurement of experienced burnout." *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2011). *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge: Malor Books.
- Meirieu, P. (2007). *Apprendre...oui, mais comment?*. Paris : ESF Éditeur.
- OCDE (2019). *Regards sur l'éducation 2019*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2020). *Regards sur l'éducation 2020*. Paris: Éditions OCDE.
- Perrenoud, Philippe, *Sociologie des inégalités scolaires*, Paris, Nathan, 1995, p. 142.
- Porquier, Roland, *Didactique des langues et formation des enseignants*, Paris, Hachette, 1996, p. 92.
- Puren, Christian, *La diversité des profils d'apprenants en classe de langue : un défi pour l'enseignant du XXIe siècle*, Paris, Didier, 2015, p. 66.
- Rey, B. (2014). *Les compétences en éducation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur
- Rogers, Carl, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972, p. 48.
- Tardif, M. (2013). *Le travail enseignant au XXIe siècle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- UNESCO, *Éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, UNESCO, 1996, p. 98.
- Vienneau, R. (2002). « Enseignants en détresse : signes et pistes d'intervention », *Revue de l'Éducation*, 12(3), 45-61.
- Zarate, Geneviève, *Enseignement des langues et construction de l'altérité*, Paris, Didier, 2003, p. 77.
- Zárate, Geneviève, *Représentations des langues et pluralité des cultures*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, p. 41.

Annexes

Annexes

Questionnaires

1. Questionnaire à destination des enseignants

Thème: Les troubles psychologiques dans l'exercice du métier

Section 1 : Informations générales

Âge : _____

Sexe : Homme Femme

Années d'expérience : _____

Niveau(x) enseigné(s): Primaire Moyen Secondaire Université Section 2 :

Stress et bien-être

Ressentez-vous du stress dans votre travail quotidien ?

Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Avez-vous déjà ressenti un épuisement émotionnel ou physique lié à votre métier?

Oui Non

Identifiez-vous des signes de burn-out chez vous ?

Oui Non Je ne sais pas

Votre métier affecte-t-il votre santé mentale?

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup Énormément

Causes principales de stress (réponse ouverte) : _____

Section 3: Conséquences professionnelles

Votre motivation a-t-elle diminué au fil du

temps ? Oui Non

Avez-vous des difficultés à gérer votre classe à cause de votre état psychologique?

Oui Non Parfois

Annexes

Votre état émotionnel influence-t-il votre
enseignement ? Oui Non

Avez-vous déjà envisagé de quitter le métier ?
 Oui Non

Section4 : Besoins et solutions

Avez-vous suivi une formation sur la gestion du stress?
 Oui Non

Souhaitez-vous un accompagnement psychologique dans votre établissement?
 Oui Non Peut-être

Suggestions d'amélioration (réponse ouverte) : _____

2. Questionnaire à destination des élèves

Thème : Relation avec les enseignants et climat de classe

Section 1 : Informations générales

Âge : _____

Sexe : Garçon Fille

Niveau scolaire : _____

Section 2 : Perception de l'enseignant

Votre enseignant(e) est-il/elle motivé(e) ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais Votre
enseignant(e) paraît-il/elle stressé(e) ?

Oui Non Je ne sais pas

Encourage-t-il/elle la participation orale ?

Oui Non Parfois

Annexes

Ambiance de la classe :

Très bonne Bonne Moyenne Mauvaise Très mauvaise Vous

sentez-vous à l'aise pour parler ?

Oui Non Un peu

Section3 : Relation pédagogique

Votre enseignant(e) vous aide-t-il/elle à surmonter vos difficultés ?

Oui Non Parfois

Son attitude influence-t-elle votre motivation ?

Oui Non

Pensez-vous qu'il/elle aime son métier ?

Oui Non Je ne sais pas

Comportements démotivants (réponse ouverte) : _____

Suggestions d'amélioration (réponse ouverte) : _____

Résumé

Ce mémoire explore l'impact des troubles psychologiques chez les enseignants sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À travers une enquête par questionnaire menée auprès d'élèves et d'enseignants, l'étude met en évidence les effets du stress, du burn-out et d'autres troubles psychologiques sur la motivation, la gestion de classe et la qualité pédagogique. Les résultats montrent une corrélation significative entre l'état psychologique de l'enseignant et l'engagement des apprenants. Le travail propose enfin des recommandations pratiques pour mieux accompagner les enseignants sur le plan institutionnel et psychologique.

This thesis investigates the impact of teachers' psychological disorders on the foreign language teaching-learning process. Using a questionnaire survey conducted with both students and teachers, the study highlights how stress, burnout, and other mental health issues affect motivation, classroom management, and instructional quality. Findings reveal a significant link between teachers' 'psychological state and student engagement. The research concludes with practical recommendations for institutional and psychological support for teachers.

يتناول هذا البحث تأثير الاضطرابات النفسية لدى الأساتذة على عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. ومن خلال استبيان موجه للتلاميذ والأساتذة، يكشف البحث عن تأثير كلا من التوتر المهني، الإرهاق النفسي، واضطرابات أخرى على الدافعية، وتسيير القسم، وجودة الأداء البيداغوجي. وتظهر النتائج وجود علاقة وثيقة بين الحالة النفسية للأساتذ ومستوى التفاعل والتحصيّل عند المتعلمين، كما يقترح العمل حلولاً عملية لدعم الأساتذة نفسياً ومؤسسياً.

Mots clés

Didactique de FLE-enseignement des langues étrangères –enseignant –troubles psychologiques - motivation