

Émotions, régulation et pratiques enseignantes en contexte multilingue

الانفعالات والتنظيم الانفعالي والممارسات التدريسية في سياقات متعددة اللغات

Emotions, Regulation, and Teaching Practices in Multilingual Contexts

SÉNIA ALLAL

Université Abou Bak Belkaid - Tlemcen

22,Rue Abi Ayad Abdelkrim, Fg Pasteur B.P 119, Tlemcen, Algeria, 13000

seniaamel.allal@univ-tlemcen.dz

0009-0007-7463-163X

Date de réception	Publication numérique	Archivage ASJP
04/03/2025	21/04/2026	01/07/2026

Référence électronique

Sénia Allal, « Émotions, régulation et pratiques enseignantes en contexte multilingue », Aleph [En ligne], Vol 13 (4) | 2026, mis en ligne le 21 avril 2026, consulté le 14 septembre 2026.
URL : <https://aleph.edinum.org/16266>

Référence papier (archivage Asjp)

Sénia Allal, « Émotions, régulation et pratiques enseignantes en contexte multilingue », Aleph, Vol 13 (4) | 2026, 195-208.

Résumé

Cet article examine l'influence des émotions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques en contexte d'enseignement multilingue. Dans des classes caractérisées par l'hétérogénéité linguistique et culturelle, l'activité enseignante est traversée par des affects ambivalents — satisfaction et sentiment d'accomplissement d'un côté, stress, frustration et anxiété de l'autre. À partir d'une démarche mixte articulant questionnaires ($n = 50$), entretiens semi-directifs ($n = 20$) et observations de classe ($n = 10$), l'étude met en évidence une prévalence déclarée du stress ($\approx 70\%$ des répondants) associée à la diversité linguistique des élèves, tout en soulignant l'importance du soutien institutionnel, de la coopération entre pairs et de la différenciation pédagogique comme ressources de régulation émotionnelle. Les résultats plaident pour un accompagnement systémique : formation continue en didactique du plurilinguisme, dispositifs de concertation, ressources adaptées et reconnaissance de la charge émotionnelle du métier.

Mots-clés

émotions enseignantes, enseignement multilingue, stress, régulation émotionnelle, pratiques pédagogiques, soutien institutionnel

الملخص

تناول هذه المقالة أثر مشاعر المعلمين في ممارساتهم التربوية داخل أقسام التعليم متعدد اللغات. ففي فصول تتسم بتعدد اللغات والثقافات، يعيش المعلمون تجارب انفعالية متباينة تتراوح بين الرضا والإحساس بالإنجاز من جهة، والضغط والإحباط والقلق من جهة أخرى. اعتمدت الدراسة مقارنة مختلطة تجمع بين الاستبيانات ($n = 50$)، والمقابلات شبه الموجهة ($n = 20$)، والملاحظات الصفية ($n = 10$)، وأبرزت النتائج ارتفاع مستوى الضغط المصرح به (حوالي 70%) وارتباطه بتنوع اللغات لدى المتعلمين، مع تأكيد دور الدعم المؤسسي والتعاون بين الزملاء والتدريس التفريقي كمصادر لتنظيم الانفعالات. وتخلص الدراسة إلى ضرورة توفير تكوين مستمر في بيداغوجيا التعدد اللغوي، وأوقات منتظمة للتشاور، وموارد تعليمية مناسبة، والاعتراف المؤسسي بالعبء الانفعالي للمهنة.

الكلمات المفتاحية

مشاعر المعلمين، التعليم متعدد اللغات، الضغط، تنظيم الانفعالات، الممارسات التربوية، الدعم المؤسسي.

Abstract

This article examines how teachers' emotions shape pedagogical practices in multilingual education. In linguistically and culturally heterogeneous classrooms, teaching is marked by ambivalent affective experiences—from satisfaction and professional fulfilment to stress, frustration and anxiety. Drawing on a mixed-method design combining questionnaires ($n = 50$), semi-structured interviews ($n = 20$), and classroom observations ($n = 10$), the study highlights a high reported level of stress ($\approx 70\%$ of respondents), which increases with learners' linguistic diversity, while institutional support, peer collaboration and differentiated instruction emerge as key emotional regulation resources. Findings support system-level recommendations: sustained professional development in multilingual pedagogy, regular consultation time, adapted teaching resources, and institutional recognition of teachers' emotional workload.

Keywords

Keywords: teacher emotions, multilingual education, stress, emotion regulation, teaching practices, institutional support

Introduction

L'enseignement multilingue est une réalité de plus en plus présente dans les systèmes éducatifs contemporains. Dans un contexte de mondialisation et de mobilités accrues, les enseignants doivent s'adapter à des classes hétérogènes où coexistent plusieurs langues et cultures, ce qui transforme en profondeur les gestes ordinaires du métier : expliciter, reformuler, médiatiser, différencier, négocier le sens et gérer des interactions hétérogènes.

Cette situation engendre des défis pédagogiques, mais également émotionnels. Les enseignants naviguent entre des sentiments de satisfaction et d'accomplissement, et des émotions négatives, telles que le stress, la frustration et l'anxiété. Dans les contextes multilingues, ces affects peuvent être amplifiés par la difficulté de communication, la gestion des prises de parole d'élèves aux répertoires linguistiques distincts, et les attentes parfois élevées des parents et des responsables institutionnels.

Le défi ne consiste pas seulement à assurer une transmission efficace des savoirs : il s'agit aussi de créer un environnement d'apprentissage inclusif et bienveillant, qui favorise la motivation et l'engagement des élèves. Or, l'évolution des politiques éducatives et des prescriptions (inclusion, performance, standardisation des évaluations) exerce une pression supplémentaire : les enseignants doivent continuellement ajuster leurs pratiques en fonction des directives et des contextes socioculturels. Cette adaptation constante exige une flexibilité émotionnelle et cognitive considérable et peut, en l'absence de ressources ou de soutien, engendrer l'incertitude, la fatigue et l'épuisement professionnel.

Sur le plan conceptuel, ces tensions renvoient aussi au « travail émotionnel » : la nécessité, pour les professionnels, d'ajuster l'expression et la gestion des émotions selon des normes de situation, afin de maintenir la relation pédagogique et l'ordre scolaire (Hochschild, 1983). Dans la continuité, les recherches sur les émotions enseignantes soulignent leur caractère constitutif des pratiques et des identités professionnelles : elles sont à la fois indicatrices de vulnérabilité et ressources d'action, liées aux « géographies émotionnelles » de l'école (Hargreaves, 2000). De même, une perspective poststructuraliste rappelle que les émotions ne sont pas de simples états internes, mais des expériences socialement situées, prises dans des rapports de pouvoir et des règles institutionnelles d'affect (Zembylas, 2003).

Comprendre l'impact des émotions sur la pratique enseignante devient ainsi essentiel pour élaborer des stratégies d'accompagnement efficaces et garantir un cadre éducatif équilibré pour les enseignants comme pour les élèves. Ce présent article examine comment les émotions des enseignants influencent leur pratique dans l'enseignement multilingue, en mettant en lumière les difficultés rencontrées et les stratégies adoptées pour y faire face. Nous présentons d'abord un cadrage théorique, puis une étude de terrain sur les pratiques et les ressentis des enseignants confrontés à ces réalités.

À partir de ce cadrage, l'article vise à répondre à trois questions : (1) quelles émotions les enseignants déclarent-ils ressentir face aux défis de l'enseignement multilingue ? (2) Quelles pratiques et stratégies de régulation émotionnelle mobilisent-ils pour maintenir un climat de classe favorable ? (3) Quels leviers institutionnels apparaissent comme les plus déterminants pour prévenir la détresse émotionnelle et soutenir l'efficacité pédagogique ?

1. Émotions et pratiques pédagogiques

1.1. L'importance des émotions dans l'enseignement

Les émotions sont au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles influencent la motivation, l'engagement, la prise de décision en situation et la qualité des interactions en classe. Pekrun souligne que les émotions académiques — telles que la joie d'enseigner ou l'anxiété face aux défis pédagogiques — ont un impact direct sur la performance des enseignants et des élèves (Pekrun, 2006, p. 317).

Lazarus développe une approche cognitive du stress et de l'adaptation, montrant comment les enseignants évaluent les situations stressantes et y réagissent émotionnellement (Lazarus, 1991, p. 89). Selon cette perspective, les émotions sont déclenchées par l'évaluation cognitive des événements : la même situation (une consigne comprise par certains élèves et mal comprise par d'autres) peut être vécue comme un défi stimulant ou comme une menace, selon les ressources disponibles (temps, supports, formation, soutien).

1.2. Le stress et la charge émotionnelle des enseignants en milieu multilingue

L'enseignement dans un contexte multilingue constitue une source supplémentaire de stress. Les enseignants doivent gérer une diversité linguistique et culturelle tout en respectant les exigences institutionnelles, ce qui peut entraîner une surcharge cognitive et émotionnelle susceptible de nuire à l'efficacité pédagogique. La prise en compte des émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues apparaît dès lors comme une condition de sécurisation des apprentissages (Guedat-Bittighoffer, 2024).

En outre, la dynamique de classe en milieu multilingue peut renforcer certaines tensions : difficultés de communication, asymétries de participation, incertitude quant à la compréhension effective des consignes et des supports, ainsi que la gestion des interactions entre élèves d'horizons linguistiques différents. S'y ajoutent les attentes des parents et des administrateurs, parfois formulées en matière de résultats, d'inclusion et de conformité aux programmes, ce qui accroît la pression ressentie.

Enfin, l'isolement professionnel peut accentuer la détresse émotionnelle. La mise en place de dispositifs de soutien et de concertation est alors cruciale.

Tisseron insiste sur l'intérêt de temps de concertation hebdomadaires pour réduire le stress et rompre la solitude professionnelle (Tisseron, 2024). L'absence de formation spécifique à l'enseignement multilingue peut aggraver cette situation en limitant la palette de stratégies d'adaptation.

1.3. Stratégies émotionnelles et pratiques pédagogiques

Face à ces défis, les enseignants développent diverses stratégies pour mieux gérer leurs émotions. Pekrun distingue trois types de régulation émotionnelle : la réévaluation cognitive, l'expression émotionnelle et la suppression des émotions négatives (Pekrun, 2006, p. 325). Dans le quotidien de la classe multilingue, ces stratégies se traduisent souvent par des choix didactiques et interactionnels : ajuster le rythme, reformuler, ménager des temps de respiration, ou déplacer l'objectif d'une activité pour préserver la dynamique collective.

L'un des moyens fréquemment mobilisés est l'utilisation d'approches pédagogiques différenciées, notamment :

- l'apprentissage coopératif, qui favorise l'intégration des élèves de différentes origines linguistiques ;
- L'utilisation de supports visuels et multimédias pour surmonter les barrières linguistiques ;
- la segmentation des tâches et l'étayage progressif (exemples guidés, reformulations, traces écrites) ;
- la collaboration entre enseignants pour partager des stratégies efficaces et réduire la charge émotionnelle.

D'après Lazarus, le soutien social joue un rôle clé dans la gestion des émotions professionnelles : un climat de travail positif et des moments de concertation permettent aux enseignants de partager leurs expériences et d'améliorer leur bien-être (Lazarus, 1991, p. 112). Ainsi, la gestion des émotions en contexte multilingue est indissociable des pratiques pédagogiques, car elle conditionne la stabilité de la relation éducative et la qualité de l'environnement d'apprentissage.

1.4. Émotions, identité professionnelle et travail émotionnel

L'analyse des émotions enseignantes gagne à s'inscrire dans une compréhension du métier en tant qu'activité relationnelle. L'enseignant ne gère pas seulement des contenus : il régule l'attention, la confiance, la face (*facework*), les conflits de compréhension et les tensions du groupe, ce qui implique un travail émotionnel permanent (Hochschild, 1983). Cette dimension est particulièrement saillante dans un contexte multilingue, où l'enseignant doit maintenir un climat de sécurité linguistique tout en évitant la stigmatisation des répertoires des élèves.

Dans cette perspective, les émotions constituent un observatoire privilégié des conditions d'exercice : elles reflètent l'écart entre les prescriptions et les moyens, mais elles indiquent aussi des attachements professionnels (au progrès des élèves, à la justice scolaire, au souci d'inclusion). Hargreaves montre que ces émotions

s'inscrivent dans des « géographies » spécifiques — relations enseignants-élèves, culture d'établissement, attentes institutionnelles — et qu'elles structurent les pratiques (Hargreaves, 2000). Zembylas souligne enfin que l'identité enseignante se construit dans et par ces expériences émotionnelles, au croisement des normes scolaires et des rapports de pouvoir (Zembylas, 2003).

2. Méthodologie et approche

2.1. Approche de recherche

Cette étude adopte une approche mixte, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives, afin de fournir une analyse approfondie des émotions des enseignants dans un contexte multilingue. L'approche qualitative permet de recueillir des témoignages détaillés grâce à des entretiens semi-directifs, tandis que l'approche quantitative repose sur l'administration de questionnaires standardisés permettant d'obtenir des mesures comparables et statistiquement exploitables des impacts émotionnels.

Cette complémentarité méthodologique enrichit l'analyse en croisant les perceptions subjectives des enseignants avec des données quantitatives et des observations en situation réelle. Elle s'inscrit dans l'esprit des recherches mixtes visant à articuler la profondeur interprétative et la robustesse des constats (Creswell & Plano Clark, 2018).

2.2. Échantillonnage

L'échantillon retenu est constitué de 50 enseignants exerçant dans divers établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire, situés dans des régions multilingues. L'objectif de cette sélection est d'assurer la représentativité des réalités pédagogiques et émotionnelles des enseignants confrontés à la diversité linguistique.

Afin de garantir une diversité significative, plusieurs critères ont été pris en compte :

- le contexte d'enseignement (établissements bilingues, immersion linguistique, écoles internationales) ;
- l'ancienneté (enseignants novices : moins de cinq ans ; enseignants expérimentés : plus de 15 ans) ;
- les disciplines (répartition entre matières littéraires et scientifiques) ;
- le degré de formation initiale et continue en pédagogie multilingue.

L'échantillon a été conçu pour refléter une pluralité de situations pédagogiques. Cette approche permet d'obtenir des données variées et de croiser les expériences et les ressentis selon les environnements éducatifs et les ressources disponibles.

2.3. Collecte des données

Afin d'obtenir une vision approfondie et nuancée des émotions des enseignants dans un contexte multilingue, une triangulation des méthodes de collecte de données a été adoptée. Les données ont été recueillies selon trois approches complémentaires : entretiens semi-directifs, questionnaires standardisés et observations en classe. Cette diversité méthodologique permet d'allier l'analyse des perceptions subjectives des enseignants à des données quantitatives et des observations comportementales en situation réelle.

Entretiens semi-directifs. Vingt enseignants ont participé à des entretiens visant à explorer leur ressenti émotionnel face aux défis pédagogiques, leur perception du soutien institutionnel et les stratégies mobilisées. Chaque entretien a duré en moyenne 45 minutes, mené en face à face ou en visioconférence. Les questions portaient sur les sources de stress, les moments de satisfaction, les difficultés propres à l'enseignement multilingue et les besoins en formation. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, retranscrits intégralement puis analysés selon une approche thématique (Braun & Clarke, 2006).

Questionnaire. Un questionnaire structuré a été soumis à l'échantillon de 50 enseignants afin d'obtenir des données quantitatives sur l'état émotionnel et les pratiques de régulation émotionnelle. Il s'appuie sur l'échelle d'émotions académiques de Pekrun (2006) pour évaluer différentes émotions ressenties (joie, anxiété, frustration, engagement). Les enseignants ont été invités à évaluer le stress perçu, le sentiment d'auto-efficacité, le niveau d'engagement et les stratégies émotionnelles utilisées (réévaluation cognitive, suppression émotionnelle, expression émotionnelle). La distribution a été effectuée en version papier et numérique.

Observations en classe. En complément des données déclaratives, des observations directes ont été menées dans dix classes multilingues afin d'étudier la dynamique émotionnelle des enseignants dans un contexte authentique. Chaque séance observée a duré entre 45 minutes et une heure, couvrant différentes matières et différents niveaux (primaire et secondaire). Les observations ont porté sur les interactions, les signes de stress ou d'enthousiasme, ainsi que sur les stratégies employées (modulation du ton, langage corporel, humour, médiation). Un guide d'observation structuré a permis une analyse systématique des comportements et des réactions émotionnelles.

2.4. Considérations éthiques et critères de qualité

L'étude repose sur le consentement des participants (enregistrement des entretiens avec accord préalable) et sur une logique d'anonymisation des données (suppression des éléments identifiants dans les transcriptions et les notes d'observation). La triangulation (questionnaires, entretiens, observations) vise à renforcer

la crédibilité des résultats en croisant les données déclaratives et données situées. Du côté qualitatif, la double codification contribue à la fiabilité interprétative ; du côté quantitatif, la transparence des traitements (descriptifs et relations exploratoires) facilite la discussion de la portée des constats.

3. Analyse des données : une approche mixte pour une compréhension approfondie

3.1. Analyse qualitative : exploration des motifs émotionnels et des stratégies d'adaptation

Les entretiens semi-directifs ont été analysés à l'aide de l'approche thématique développée par Braun et Clarke (2006). Cette méthode permet d'identifier des motifs émotionnels récurrents dans le discours des enseignants et de structurer les résultats selon des thématiques émergentes. Après retranscription intégrale, une phase de codage initial a été réalisée afin d'extraire les unités de sens pertinentes. Un codage axial a ensuite permis de regrouper ces éléments en grandes catégories : sources de stress, stratégies de régulation, impact institutionnel sur les biens de soutien.

Parmi les motifs récurrents identifiés, on retrouve :

- la frustration liée aux difficultés de communication avec des élèves ayant des niveaux linguistiques hétérogènes ;
- le stress induit par la pression institutionnelle et les attentes des parents ;
- les émotions positives ressenties lors de la réussite d'une approche pédagogique adaptée ;
- les stratégies émotionnelles développées, telles que la réévaluation cognitive, l'entraide entre collègues et l'humour.

Afin d'assurer la rigueur de l'analyse, une double codification a été réalisée par deux chercheurs indépendants, garantissant la convergence des interprétations et la validité des catégories dégagées. Cette analyse qualitative permet de comprendre comment les enseignants perçoivent et gèrent leurs émotions dans un environnement multilingue.

3.2. Analyse quantitative : mise en évidence des tendances et relations exploratoires

Des données issues des questionnaires ont été traitées statistiquement afin d'examiner les relations entre les émotions et les variables contextuelles. Des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types) ont été calculées afin d'établir le profil émotionnel global. Des analyses de corrélation exploratoires ont été réalisées afin d'évaluer les relations entre le stress et la diversité linguistique, ainsi que celles entre le bien-être et le soutien institutionnel perçu. Les résultats rapportés indiquent une association positive entre le niveau de stress et la diversité linguistique des élèves, ainsi qu'une meilleure gestion émotionnelle déclarée

chez des enseignants plus expérimentés. L'engagement émotionnel apparaît, en outre, influencé par le soutien institutionnel perçu : les enseignants bénéficiant d'un accompagnement régulier manifestent moins de frustration et davantage de satisfaction professionnelle.

4. Résultats et stratégies

Les résultats montrent que les enseignants ressentent une large gamme d'émotions, allant de la satisfaction et de la fierté à la frustration et à l'anxiété. Environ 70 % des enseignants interrogés rapportent des niveaux élevés de stress liés aux défis de la diversité linguistique et culturelle. Cependant, 40 % des participants expriment également un sentiment d'accomplissement lorsqu'ils constatent les progrès de leurs élèves.

Sur le plan qualitatif, ces émotions se répartissent souvent selon des situations typiques : le stress est fréquemment associé à l'incertitude quant à la compréhension (consignes, supports), à la difficulté d'évaluer équitablement des productions linguistiquement hétérogènes et aux contraintes de temps. À l'inverse, la satisfaction est liée aux moments où les enseignants parviennent à instaurer une médiation linguistique efficace (supports visuels, coopération entre pairs, reformulation) et observent une participation accrue d'élèves habituellement en retrait.

Parmi les principaux défis relevés, on retrouve :

- la gestion de l'hétérogénéité linguistique et culturelle : 65 % estiment que l'écart entre les niveaux de langue complique la transmission des savoirs ;
- l'adaptation des supports et des méthodes d'enseignement : 55 % déclarent ne pas avoir accès à des ressources pédagogiques adaptées ;
- le manque de formation spécifique : 72 % affirment que la formation initiale ne les a pas préparés à l'enseignement multilingue ;
- les attentes institutionnelles contradictoires : 50 % expriment une pression liée aux exigences simultanées de performance et d'inclusion.

Face à ces défis, les enseignants développent diverses stratégies. D'une part, le recours à des approches pédagogiques différenciées : 60 % déclarent utiliser des techniques de différenciation pour répondre aux besoins des élèves. D'autre part, la collaboration entre collègues : 45 % participent régulièrement à des réunions d'échange pour partager de bonnes pratiques. Enfin, la formation continue : 30 % cherchent activement des formations supplémentaires en enseignement multilingue.

Tableau 1 — Principaux résultats quantitatifs déclarés (questionnaires).

Indicateur	Résultat déclaré	Commentaire
Stress élevé lié à la diversité linguistique	≈ 70 %	Charge émotionnelle accrue lorsque l'hétérogénéité augmente.
Sentiment d'accomplissement (progrès des élèves)	≈ 40 %	Émotions positives associées à l'efficacité perçue.

Indicateur	Résultat déclaré	Commentaire
Hétérogénéité compliquant la transmission	≈ 65 %	Obstacle didactique et interactionnel.
Manque de ressources pédagogiques adaptées	≈ 55 %	Déficit de supports/outils en classe.
Formation initiale insuffisante	≈ 72 %	Besoin de formation ciblée.
Pression institutionnelle	≈ 50 %	Tensions entre exigences et moyens.
Différenciation pédagogique mobilisée	≈ 60 %	Stratégie majeure d'ajustement.
Collaboration entre collègues	≈ 45 %	Soutien social et partage de pratiques.
Recherche de formation continue	≈ 30 %	Auto-formation comme compensation.

5. Analyse et implications

5.1. Analyse des résultats

Les résultats révèlent que le contexte multilingue influe fortement sur la charge émotionnelle des enseignants. La diversité linguistique impose une adaptation constante, qui peut être stimulante, mais engendre aussi un stress chronique lorsque les ressources (formation, supports, temps) ne sont pas disponibles. Les émotions positives (satisfaction, fierté) émergent surtout lorsque les enseignants observent des progrès, ce qui renforce leur sentiment d'auto-efficacité.

Dans le cadre de Lazarus, on peut interpréter cette dynamique comme un effet des évaluations cognitives : si l'enseignant perçoit un écart entre exigences et ressources, la situation est évaluée comme menaçante et le stress augmente (Lazarus, 1991). Dans la perspective de Pekrun, l'engagement et la satisfaction sont soutenus lorsque le contrôle perçu et la valeur attribuée à l'activité demeurent élevés (Pekrun, 2006).

Les résultats convergent également avec les analyses de Hargreaves : les émotions des enseignants se structurent à l'intersection de la relation aux élèves, de la culture d'établissement et des prescriptions institutionnelles. En contexte multilingue, l'incertitude communicative et l'obligation d'inclusion peuvent intensifier des émotions « mixtes », oscillant entre enthousiasme (innovation, médiation) et frustration (contraintes, manque de ressources) (Hargreaves, 2000).

Enfin, l'angle du travail émotionnel invite à penser l'usure professionnelle : lorsque les enseignants doivent « tenir » une posture calme, bienveillante et inclusive en dépit d'une surcharge cognitive, la régulation émotionnelle devient une exigence structurelle du métier (Hochschild, 1983). D'où l'importance de dispositifs collectifs (concertations, co-intervention, observation entre pairs) qui soutiennent les enseignants dans la durée, au-delà de solutions individuelles.

5.2. Implications pédagogiques

Ces résultats soulignent l'importance d'un accompagnement institutionnel accru. Les enseignants devraient bénéficier d'une formation continue spécifique à l'enseignement multilingue, incluant : (a) didactique du plurilinguisme et principes de différenciation ; (b) conception de supports multimodaux ; (c) outils d'évaluation équitable en contexte hétérogène ; (d) techniques de gestion du stress et de régulation émotionnelle. De tels apports renforcent le sentiment de contrôle et, par conséquent, réduisent le risque de stress chronique.

Il est également essentiel de fournir des ressources adaptées (supports multimédias, outils numériques, manuels pour des classes hétérogènes) afin de réduire la charge cognitive et de sécuriser les apprentissages. Les émotions des enseignants doivent être reconnues comme un facteur central influençant leur performance et leur bien-être : des espaces de dialogue et d'écoute au sein des établissements peuvent permettre l'expression des difficultés et la mise en commun de solutions. De même, la création de réseaux d'enseignants spécialisés en enseignement multilingue (groupes de travail régionaux, plateformes collaboratives, communautés de pratiques) faciliterait la mutualisation des expériences et la diffusion de pratiques efficaces.

Enfin, un soutien psychologique (consultations régulières, accompagnement en gestion du stress) peut contribuer à prévenir l'épuisement et à améliorer l'efficacité pédagogique. L'enjeu est de construire un écosystème soutenant où la complexité linguistique devient une ressource pédagogique plutôt qu'un facteur de vulnérabilité.

5.3. Limites et pistes de recherche

Comme toute étude exploratoire, celle-ci présente des limites. La description des analyses quantitatives gagnerait à être enrichie par la présentation systématique des résultats statistiques (coefficients, significativité, effets), ainsi que par la mise en annexe des instruments (questionnaire, guide d'entretien, grille d'observation). De futures recherches pourraient comparer différents types de dispositifs (immersion, bilinguisme institutionnel, classes ordinaires) et examiner les trajectoires émotionnelles dans le temps, en articulant les émotions, le sentiment d'efficacité et le développement professionnel. Il serait également pertinent d'étudier plus finement l'articulation entre les répertoires linguistiques des élèves, les règles institutionnelles d'évaluation et les émotions professionnelles.

Conclusion

L'enseignement multilingue constitue un défi émotionnel considérable pour les enseignants. Toutefois, en intégrant des stratégies pédagogiques adaptées et en bénéficiant d'un soutien institutionnel renforcé, il est possible d'atténuer les effets négatifs et d'optimiser l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

Afin d'améliorer la gestion des émotions en contexte multilingue, plusieurs recommandations peuvent être envisagées : mise en place de formations continues spécifiques, création d'espaces de dialogue et de soutien entre enseignants, allègement de certaines contraintes administratives, et fourniture de ressources adaptées. Les implications de cette étude soulignent la nécessité de reconnaître la dimension affective du travail enseignant : les émotions influencent la qualité de l'enseignement, la motivation et la pérennité de l'engagement professionnel.

En tenant compte de ces dimensions affectives dans les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques, il devient possible de créer un environnement d'apprentissage plus équilibré et inclusif pour tous les acteurs impliqués. Pour conclure, l'enseignement multilingue, en articulant défis et opportunités, invite à développer des dispositifs de formation, de concertation et de soutien qui permettent aux enseignants de transformer la complexité linguistique en ressource pédagogique et en levier de réussite scolaire.

Bibliographie

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Tisseron, S. (2024, 15 octobre). Pour lutter contre la solitude des enseignants face aux menaces et aux intimidations, il faut instaurer des temps de concertation hebdomadaires. *Le Monde*.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.