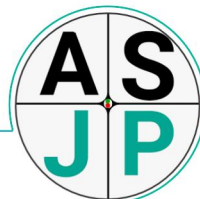




جامعة يحيى فارس المدية
Université Yahia FARÈS Médéa
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



Gérer ses émotions pour mieux enseigner le français au Liban
Navigating Turmoil: The Emotional Toll of Lebanon's Crises on
University French Teachers and Strategies for Resilience

Fady CALARGÉ
fcalarge@gmail.com
Université Libanaise (Liban)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 14 N° 02 juillet – Décembre 2025 pages 165-181

Pour citer l'article :

CALAGÉ, F (2025). « Gérer ses émotions pour mieux enseigner le français au Liban », *Didactiques* Vol. 14 N° 02, pp.1165-181.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Gérer ses émotions pour mieux enseigner le français au Liban

Navigating Turmoil: The Emotional Toll of Lebanon's Crises on University French Teachers and Strategies for Resilience

Fady CALARGÉ

fcalarge@gmail.com

Université Libanaise (Liban)

Reçu : 29/10/2025

Accepté : 22/12/2025

Publié : 31/12/2025

Résumé :

Les profondes convulsions politiques au Liban, l'effondrement économique et les répercussions continues de la pandémie de COVID-19 ont considérablement affecté les professeurs d'université francophones, nuisant non seulement à leur efficacité professionnelle, mais aussi à leur bien-être émotionnel. Les enseignants sont souvent confrontés à l'insécurité financière et à la diminution du soutien institutionnel, ce qui exacerbe leur stress et favorise un sentiment d'impuissance. La perte de motivation des étudiants, résultant de leurs propres difficultés, complique encore davantage l'environnement pédagogique, ce qui se traduit par une baisse de satisfaction au travail et une fatigue émotionnelle accrue pour les enseignants. Pour atténuer ces difficultés et améliorer le bien-être des enseignants universitaires français, diverses stratégies sont essentielles. La mise en place de réseaux de soutien dans les établissements universitaires peut offrir aux enseignants une plateforme leur permettant de partager leurs expériences et de rechercher un soutien émotionnel. Des ateliers de développement professionnel axés sur la résilience et les stratégies d'adaptation peuvent permettre aux enseignants de naviguer plus efficacement dans les complexités de leur environnement. En outre, la défense de réformes institutionnelles qui accordent la priorité aux ressources en matière de santé mentale et à une rémunération équitable peut contribuer à un environnement de travail plus durable. En reconnaissant et en prenant en compte l'impact émotionnel des crises libanaises sur les professeurs d'université français, les parties prenantes peuvent promouvoir une atmosphère plus solidaire qui non seulement valorise les enseignants, mais enrichit également l'expérience éducative des étudiants.

Mots clés : Émotions, enseignement du français, contexte de crise, enseignement des langues, gestion des émotions, bien-être au travail

Abstract:

The various crises in Lebanon, including political turmoil, economic collapse, and continuous repercussions of COVID-19 pandemic, have significantly impacted the university professors of French, impairing not only their professional effectiveness, but also their emotional well-being. Educators are often affected by financial insecurity and decreased institutional support, which exacerbates stress and promotes feelings of helplessness. The erosion of students'

motivation, resulting from their own struggles, further complicates the pedagogical environment, leading to decreased job satisfaction and increased emotional fatigue for teachers. To mitigate these challenges and improve the well-being of French university educators, various strategies are essential. Establishing support networks in academic institutions can provide a platform for teachers to share their experiences and seek emotional support. Professional development workshops focused on resilience and coping strategies can enable teachers to navigate the complexities of their environment more efficiently. In addition, advocating for institutional reforms that prioritize mental health resources and fair compensation can contribute to a more sustainable work environment. By recognizing and addressing the emotional impact of Lebanon's crises on French university professors, stakeholders can promote a more supportive atmosphere that not only values educators but also enriches the educational experience for students.

Keywords: Emotions, teaching French, crisis context, language teaching, emotional management, workplace well-being

Introduction

Depuis 2019, le Liban ne cesse d'accumuler les crises. Soulèvement populaire, crises économique, politique et sanitaire, double explosion du port de Beyrouth, frappes militaires, cisaillements sismiques, guerre, les crises sont à la fois variées et critiques. Ce contexte pousse les enseignants, en particulier les professeurs de français exerçant dans le supérieur, à expérimenter des émotions de tout genre ; angoisse, anxiété, inquiétude, peur, insécurité (personnelle et professionnelle), etc., cette gamme d'émotions est digne d'un « Inside Out 3 » qui expliquerait non seulement l'impact de la *cacophonie* de troubles vécus sur l'individu (BBC News Mundo, 2014), mais qui nous apprendrait surtout comment les identifier, les accepter et les gérer.

Dans cette perspective, l'émotion ne nous intéresse pas seulement comme un vécu éprouvé dans sa singularité. Elle constitue également un stimulus qui déclenche une série de vécus interdépendants, chroniques et combinés (Cowen et Keltner, 2017) lorsqu'un enseignant fait face à une crise.

Qu'elles soient universelles, inhérentes ou acquises ; qu'elles découlent d'une théorie évolutionniste (Plutchik, 1980) ou socioconstructiviste (Fledman Barrett, 2017) ; les émotions sont une composante essentielle de chaque individu. Il est donc urgent de mettre fin au tabou qui entoure les émotions auprès des enseignants de français pour leur assurer un meilleur accompagnement. Notre étude se focalise sur cette variété d'émotions que les enseignants en question ont dû expérimenter depuis 2019. Notre hypothèse suggère ainsi de mettre la lumière sur la dimension émotionnelle que vivent les enseignants dans leur quotidien professionnel, de voir comment ils ont pu

gérer leurs émotions et de mettre en place des stratégies d'intervention auprès d'eux pour leur assurer un meilleur encadrement.

Dans ce contexte, nous pouvons soulever les questions suivantes :

- Dans quelles mesures la sensibilisation des professeurs de français du supérieur aux émotions impacterait-elle leur exercice professionnel ?
- Serait-il possible, dans une situation de crises, d'apprendre aux professeurs à gérer objectivement leurs émotions sans les catégoriser ou les classer ?
- Comment une telle intervention devrait-elle se faire dans un contexte académique libanais ?
- Quelles stratégies d'un point de vue macro et micro pourrait-on proposer afin de leur assurer un meilleur encadrement ?

Un parcours chronologique sommaire et critique des théories sur les émotions et leur infiltration dans le domaine de l'éducation constitue le cadre de notre recherche. Et sur le terrain, nous avons sollicité nos protagonistes, au moyen d'une enquête quantitative, diffusée en ligne sur Google Forms, dans le but de scruter leur avis à ce sujet. Le questionnaire se divise en trois parties : identifier les émotions ressenties par les enseignants en temps de crises, déchiffrer les tabous qui voilent ces charges émotionnelles dans un contexte académique et sonder leurs attentes en matière de gestion des émotions vécues et d'accomplissement émotionnel.

1. L'émotion dans tous ses états

Réaction affective acquise ou innée, jugée positive ou négative, figée dans notre caractère ou apte à être sculptée, les tentatives d'expliquer l'émotion se sont multipliées, tout au long des siècles, dans l'espoir de la dompter. Dans cette partie, nous nous intéresserons aux différentes théories pour mieux cerner le sens de ce terme et révéler ses infiltrations dans le domaine de l'éducation.

1.1. Définition et héritage historique

La définition étymologique du terme émotion ramène à sa racine latine *ex* (hors de) et *movere* (déplacer, troubler, agiter, etc.). Elle signifie à la base « action de mouvoir, mouvement, trouble... » et génère l'infinitif émouvoir. L'histoire des émotions, quant à elle, ramène aux origines de la Création (Genèse, 3 : 10). Cependant, nous proposons de nous limiter à certains écrits légués par des sociétés antiques pour comprendre l'héritage qu'ils nous ont fait parvenir à ce sujet.

Depuis déjà la nuit des temps, les émotions font couler beaucoup d'encre. Associées d'abord au monde divin, elles ont eu, dans les civilisations antiques, un impact incontournable dans la vie quotidienne des gens. Nous pouvons voir ainsi que, dans la Perse antique, la joie était de connivence avec la vertu et la proximité avec Ahura Mazda, le dieu créateur du bien (Boyce, 1975) ; alors que, pour le Confucianisme, les émotions étaient considérées comme des réactions naturelles, mais qui devaient être maîtrisées et conformes aux normes sociales (Creel, 1953). Depuis, cette sempiternelle question, celle de savoir ce que sont les émotions, d'où elles nous proviennent et comment les contrôler, demeure, même de nos jours, sans réponse claire.

Ces tentatives divergentes ne sont, semble-t-il, que le reflet d'un effort colossal pour dompter ses propres émotions et atteindre la tranquillité de l'âme. C'est comme si, par hasard, tous les penseurs ayant étudié les émotions s'accordent sur une seule chose : les émotions provoquent effectivement une agitation, un mouvement *hors de soi* qu'il faut à tout prix maîtriser. N'était-ce pas l'éternelle aspiration, tout au long du Moyen-âge chrétien, d'apprendre à se contrôler du fait que les émotions sont source de péchés et de risque qui pousseraient le croyant à succomber à la tentation ? Il s'agit forcément de les dominer par la raison et par des pratiques religieuses. Toutefois, il revient à Spinoza (1677) de proposer une vision plus unifiée de l'homme et de considérer les émotions comme affections qui découlent de nos désirs et de nos idées.

Le XIXe siècle marque un tournant décisif dans la conception sur l'émotion. Selon la théorie de James-Lange, toute émotion émane d'une réaction physiologique (Cannon, 1927). Ainsi, quand nous pleurons, nous nous rendons compte que nous sommes tristes. Darwin (1872) va même jusqu'à dire que les émotions s'inscrivent dans une logique d'adaptation évolutive et ont un caractère universel. Ces réactions affectives assurent la communication et la survie et ne sont pas l'apanage de l'homme seul, mais elles sont aussi éprouvées par les animaux.

Au XXe siècle, les recherches sur les émotions sont largement imprégnées par la psychologie. Alors que les behavioristes s'intéressent fondamentalement aux comportements observables et réduisent les émotions à des réponses acquises, donc apprises ; la psychanalyse, pour sa part, selon Freud (1910), considère que les émotions sont liées à des conflits enfouis dans notre inconscient et à des expériences vécues dans l'enfance, mais refoulées depuis. Les émotions, particulièrement les névroses, sont donc des manifestations de conflits psychiques. Enfin, pour la psychologie humaniste, nous devons à Maslow (1943) et Rogers (1961) de mettre l'accent sur

l'importance des émotions en tant que réponse à des besoins spécifiques dans le processus de l'actualisation de soi.

Nous terminons ce parcours chronologique par une présentation succincte des recherches en neurosciences, depuis le début du XXI^e siècle. Focalisant sur l'origine biologique des émotions, les neurosciences étudient ces dernières comme étant un processus complexe engageant des interactions entre, d'une part, le cerveau et le corps et, d'autre part, l'environnement. Ainsi, pour des chercheurs comme Richard Lazarus (1966), les émotions résultent de l'évaluation cognitive des situations. Dans ce sens que ce n'est pas l'événement lui-même qui déclenche l'émotion, mais la façon dont il est interprété. De plus, cette lignée de recherches s'intéresse davantage aux dimensions des émotions, telles que leur intensité, leur valence, etc., leurs fonctions du fait qu'elles jouent un rôle incontournable dans la motivation, la prise de décision et les relations sociales et, enfin, leur expression, qui peut être aussi bien verbale que non verbale (expressions faciales, posture).

1.2. Le cogito didactique : j'enseigne donc je sens

L'émotion, longtemps considérée comme un facteur perturbateur dans l'éducation, est actuellement reconnue comme un élément indispensable au cœur même du processus d'apprentissage. C'est grâce aux travaux de Hargreaves (1998) que les émotions jouent un rôle central dans la dynamique de la classe. Selon lui, trois axes devraient intéresser les chercheurs : d'abord, l'enseignant considéré dans sa dimension humaine, dans ce sens qu'il devrait gérer ses propres émotions, ses expériences et ses vulnérabilités. Ces émotions, positives (joie, fierté) ou négatives (frustration, épuisement), influencent inévitablement sa manière d'interagir avec ses élèves. Ensuite, la relation enseignant-apprenant durant laquelle l'enseignant véhicule intrinsèquement des émotions dans le processus de transmission du savoir. Et enfin, l'impact des émotions chez les apprenants dans l'acquisition des savoirs, du fait que l'apprenant s'approprie les savoirs proportionnellement à son engagement émotionnel. De manière plus focalisée sur les langues, les recherches de Berdal-Masuy & Botella (2013) et Berdal-Masuy (2018) mettent en exergue le rôle engageant et motivant des émotions dans le processus d'apprentissage, notamment dans une perspective actionnelle et les considèrent comme ressources pour stimuler la créativité chez les apprenants, en particulier, dans le domaine des arts. Cela dit, selon nos chercheuses, le rapport émotion-apprentissage des langues est crucial au niveau de la motivation, de la mémoire et de la résolution des problèmes. Pour sa part, Lemarchand-Chauvin, sous l'expression des « montagnes russes émotionnelles », met en valeur la variété et la simultanéité des émotions ressenties par les enseignants durant le processus

d'enseignement-apprentissage. Pour elle, des émotions, telles que la joie, la colère, la frustration, l'anxiété, etc., sont directement influencées par des facteurs d'ordre administratif, relationnel ou encore personnel, en lien avec le monde professionnel de l'enseignant. De plus, le mérite des travaux de notre chercheuse réside dans le fait de décrire comment les émotions impactent les pratiques pédagogiques des enseignants. À titre d'exemple, la différence entre une approche ludique et un cours magistral s'établirait dans le type d'émotion qu'éprouve le professeur dans son cours. Raison pour laquelle Lemarchand-Chauvin préconise des formations sur la gestion des émotions non seulement pour les enseignants novices, mais également dans le cadre de la formation continue.

Cette présentation rapide des théories sur les émotions nous permet de formuler les conclusions suivantes : il est évident que l'enseignant fait face, dans son quotidien professionnel, à des émotions vairées et ressenties à des degrés différents. Cependant, les disséquer ou les ramener à un héritage génétique ou les limiter à une interaction avec son environnement c'est réduire, par le fait même, la complexité de l'être humain. Bien que la communauté scientifique ait apporté des explications parfois disparates, elle reste indubitablement d'accord sur le fait que les émotions sont une partie intégrante de l'individu et qu'elles entretiennent une relation intime avec son comportement. Forcément, dans le contexte de la didactique des langues, nous pouvons affirmer, par la bouche de chaque enseignant, que « j'enseigne donc je sens[—] ». Ce cogito cartésien, édité de manière à répondre aux besoins de notre contexte, nous permet de placer les émotions au cœur du processus d'apprentissage et vice-versa. En d'autres termes, il demeure certain qu'il n'existe pas d'enseignement sans expérience émotionnelle et réciproquement pas d'émotions *sensées* sans qu'il n'y ait de transmission de savoirs. Si les scientifiques et les chercheurs, toutes spécialités confondues, auxquels nous ajoutons les professionnels dans le domaine éducatif, se sont acharnés, des siècles durant, pour comprendre ce que sont les émotions et comment les dominer, il n'en reste pas moins qu'elles ont pu fournir du sens aux différentes recherches. Cela dit, nous nous démarquons de ceux, pour qui il existerait des émotions négatives ou positives. Personnellement, à l'instar de Lemarchand-Chauvin, nous croyons que les émotions ne portent aucun jugement en soi. Au contraire, ce qui nous permettrait d'apprendre à gérer nos émotions, quelles

[—] Nous favorisons cette expression à son éventuelle alternative « je pense donc j'émeus » du fait que l'infinitif « émouvoir » ne sous-entend pas la dimension introspective de l'émotion, mais plutôt son impact sur autrui. Au contraire, le choix du verbe « sentir » nous permet de mettre en exergue la prise de conscience des émotions ressenties et de leur intensité ; étape indispensable dans le processus de l'accomplissement émotionnel.

qu'elles soient, c'est justement le fait qu'elles sont nommées et non étiquetées. Dans cette logique, retrouver la tranquillité de son âme résiderait moins dans la gestion de ses propres émotions que dans le contrôle de leur intensité.

2. État des lieux et champ d'intervention

Pour soutenir nos propos, nous avons adressé une enquête par questionnaire, diffusée sur Google Forms, à tous les enseignants de français qui exercent dans les universités libanaises. L'objectif étant de nous concentrer, d'une part, sur les émotions que vivent ces professionnels de la langue, et ce, depuis 2019, dans un environnement hostile à toute tentative d'enseignement et, d'autre part, de déterminer les facteurs qui leur permettraient de s'y résilier.

2.1. Méthodologie de travail

Notre questionnaire se divise en quatre parties : l'identification des émotions vécues par les professeurs durant les différentes crises et leur intensité ; l'attitude de nos protagonistes vis-à-vis de leurs propres émotions ; les préjugés auxquels font face les enseignants dans leur quotidien professionnel et enfin les possibilités d'un éventuel dépassement émotionnel de la situation qui assurerait un meilleur accomplissement professionnel. Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats et tenterons une analyse approfondie des données chiffrées.

2.2. Résultats

2.2.1. Profil des enquêtés

Sur les 50 personnes sollicitées — ce qui représente environ les deux tiers de la totalité des enseignants de français qui exercent dans le supérieur au Liban —, 19 ont répondu à notre enquête. L'effectif dépasse ainsi légèrement le tiers de la population scrutée. Les chiffres révèlent que notre panel s'avère à tendance minoritaire masculine (26,3 %, soit seulement 5 hommes). De plus, la majorité des enquêtés ont entre 41 et 60 ans et enseignent, pour la plupart, le français langue étrangère (12 profs), le français sur objectif spécifique (13 profs) et/ou le français sur objectif universitaire (9 profs). 8 enseignants détiennent un mastère en Lettres ou en Éducation et 9 sont titulaires d'un doctorat en Lettres ou en Éducation et enseignent principalement les niveaux A2 (8 profs), B1 (12 profs), B2 (13 profs) et C1 (5 profs), selon le CECRL. Aussi, 17 professeurs enseignent dans la seule université publique au Liban et la majorité d'entre eux (16 profs) y exerce depuis plus de 11 ans ; cependant, seuls 7 professeurs y sont titularisés. Même si nos protagonistes enseignent principalement à Beyrouth (13 profs) ; d'autres régions allant du Sud (2 profs) au Nord (4 profs), en passant par le Chouf (2 profs), le Keserwan (2 profs), la Bekaa (1 prof) et le

Metn (1 prof) sont couvertes par notre panel. À noter que certains enseignent dans deux régions ou plus.

2.2.2. Crises au Liban et émotions vécues

Depuis 2019, le Liban a connu une série de crises. En conséquence, les membres de notre groupe ont ressenti au moins l'une, voire plusieurs, des émotions dites « primaires ». Les chiffres montrent que 13 des enquêtés ont vécu de la peur, 4 de la honte, 2 de la joie, 15 de la tristesse, 1 de l'amour et enfin 14 de la colère. Ces émotions ressenties ont impacté de manière directe le rendement professionnel de nos protagonistes (13 profs). Cet impact se traduit, pour 10 enseignants (soit 76,9 %), par une démotivation et par un investissement minimal au travail (8 profs) ; par une conversion dans un autre domaine professionnel (3 profs) ou encore par une décision de voyager pour enseigner à l'étranger (3 profs).

Pour mieux comprendre certaines de leurs émotions, nous avons demandé aux enseignants de s'exprimer même au sujet de l'intensité éprouvée en la mesurant sur une échelle allant de 0 à 4. Après les crises précédemment mentionnées, la plupart des répondants ont vécu des émotions durables, telles que la consternation face à la baisse de leur rémunération (19 enseignants) ou la rage face à la détérioration de leur carrière professionnelle (16 enseignants). D'autres émotions, comme la crainte de perdre leur poste d'enseignant (8 enseignants), ont été moins intenses (2 sur 4). Le regret d'avoir choisi l'enseignement du français à l'université (0 sur 4) n'a été ressenti par certains répondants que très rarement, voire pas du tout (6 enseignants). D'autres émotions, telles que le fait de se sentir heureux(se) de continuer à enseigner le français à l'université (5 profs) ou l'amour pour sa profession/carrière malgré les crises (7 profs), sont également ressenties, mais par une minorité de professeurs. Le tableau 1 propose une présentation de ces émotions et de leur intensité.

Émotion vécue	Résultats obtenus	Intensité/prof sur une échelle allant de 0 à 4				
		0	1	2	3	4
À la suite des crises, j'ai eu peur de perdre mon poste d'enseignant.e.	6 d'accord 13 pas d'accord	4	2	8	3	2

À la suite des crises, je regrette d'avoir choisi le métier d'enseignant.e de français à l'université.	9 d'accord 10 pas d'accord	6	4	4	1	4
Malgré les crises, je suis heureux.se de continuer à enseigner le français à l'université.	14 d'accord 5 pas d'accord	5	3	4	3	4
À la suite des crises, je suis triste de voir à quel point mon salaire a baissé.	19 d'accord 0 pas d'accord	0	1	3	1	14
Malgré les crises, je continue à aimer ma profession/carrière.	12 d'accord 7 pas d'accord	3	3	5	4	4
À la suite des crises, je suis en colère de voir comment a régressé ma situation professionnelle.	16 d'accord 3 pas d'accord	0	2	4	2	11

Tableau n° (01) : Émotions ressenties en temps de crises et leur intensité

Ce tableau nous permet de dire que les professeurs sont conscients non seulement de leurs émotions vécues ou de leur simultanéité, mais également de l'intensité de chacune d'elles. Certains vont même jusqu'à exprimer d'autres émotions : « *Le regard et le jugement des autres par rapport à la profession et à l'enseignement du français nous déstabilisent et nous mettent mal à l'aise, comme s'il n'y avait pas de valeur ajoutée malgré l'effort fourni.* ». Pour d'autres, il est question de « *chagrin* », d'« *incertitude* » ou encore d'un sentiment de « *dégoût, d'ingratitude, de démotivation et de désir d'abandonner.* » Ces témoignages frappants nous poussent à reconnaître indubitablement la charge émotionnelle que vivent les professionnels du français dans le contexte libanais.

2.2.3. Les émotions au travail, tabou ou introspection extravertie ?

À la question de savoir comment les enseignants de français du supérieur jugent par eux-mêmes leurs propres émotions, les statistiques montrent que 14 profs (soit 73,7 %) seraient prêts à partager leurs émotions avec leur administration pour qu'elle comprenne mieux les défis auxquels ils

font face dans leur quotidien professionnel. Cela dit, 18 d'entre eux préfèrent le faire avec leurs collègues du fait qu'ils ont les mêmes soucis au travail, alors que 7 enquêtés (soit 36,8 %) trouvent qu'il est plus facile de partager leurs émotions avec leurs étudiants parce qu'ils se montrent plus sympathisants à leur égard. Dans tous les cas, 14 profs admettent que partager ses émotions au travail permettrait de les comprendre et, par la suite de mieux les gérer.

2.2.4. Émotions et préjugés professionnels

Arrivé à ce stade, il serait intéressant pour nous de savoir comment, au Liban, les émotions sont perçues dans le domaine de l'enseignement du français à l'université. À ce sujet, 4 profs (soit 21,1 %) sont d'accord pour dire que partager ses émotions dans l'environnement professionnel reflète une image de faiblesse de soi et 16 d'entre eux trouvent que leur administration ne prend pas en considération la dimension émotionnelle qu'ils vivent à la suite des crises, depuis 2019. De plus, 11 de nos protagonistes (soit 57,9 %) craignent le fait que partager leurs émotions dans un environnement professionnel puisse les étiqueter ou créer un sentiment de pitié (5 profs), d'empathie (11 profs), de méfiance (2 profs), de honte (1 prof) ou, au contraire, un sentiment d'attention (2 profs) entre les collègues de travail.

Naturellement, dans cette perspective, certains affirment que parler de ses émotions dans le milieu professionnel reflète un caractère amer (5 profs), démotivé (5 profs) ou au contraire, équilibré (9 profs) et psychologiquement accompli (6 profs). Cela dit, à la question de savoir comment les enseignants ont géré, depuis 2019, leurs émotions, leurs témoignages révèlent deux catégories majeures : d'une part, il s'agit d'une simple expression verbale des émotions ressenties et de leur intensité et, d'autre part, il est question d'un mécanisme d'action qui reflète un moyen de gestion de la situation relatif à chaque enquête, tel que des pratiques physiques ou spirituelles, une communication extravertie ou encore la thérapie. Quoi qu'il en soit, les *verbatim* nous permettent de dire que la *difficulté* est un obstacle qui fait l'unanimité. Les réponses collectées, nous les classons dans le tableau 2 comme suit :

Catégorie	Réponse fournie	Mécanisme d'action proposé
Exprimer verbalement son ressenti	Avec beaucoup de difficultés.	Il est difficile de savoir comment les enseignants ont géré leur quotidien émotionnel sur les plans
	Assez difficilement.	
	Je les vis et je les accepte sans	

	vraiment en parler.	personnel et professionnel.
	Avec difficulté. La situation actuelle ne permet pas de surmonter la démotivation et la lassitude vécues depuis 4 ans.	
	Avec beaucoup de calme et de sérénité.	
	Avec difficulté. Beaucoup de changements provoquent des émotions parfois confuses ou contradictoires.	
	Avec beaucoup de sagesse	
Agir dans le but de gérer ses émotions	J'ai reçu des sessions chez un psychologue.	- Pratiques physiques. - Pratiques spirituelles. - Communication avec autrui. - Thérapie.
	En les partageant avec les autres.	
	J'ai suivi une thérapie et j'ai fait du yoga.	
	Entouré de personnes bienveillantes et en faisant du sport.	
	Prière.	

Tableau n° (02) : *Verbatim concernant la gestion des émotions*

Un témoignage, en particulier, retient toute notre attention. Mis à part le fait qu'il est plus élaboré, nous en convenons, il est en lien direct avec le quotidien professionnel de l'enquêtée :

« Depuis 2019, avec l'épidémie, l'explosion du port, puis la guerre, j'ai appris à gérer mes émotions en classe en adoptant plusieurs approches. Tout d'abord, je me suis efforcée de développer une grande résilience en me concentrant sur ce que je peux contrôler, comme mon attitude et ma réaction face aux événements. Ensuite, j'ai trouvé essentiel de créer un environnement de classe sûr et bienveillant où les élèves peuvent exprimer leurs émotions, ce qui m'aide aussi à

mieux comprendre et gérer les miennes. J'ai également appris à me ménager des moments pour respirer et me recentrer, que ce soit avant de commencer une journée de classe ou pendant les pauses. Cela m'a permis de rester plus sereine et de ne pas me laisser submerger par le stress. Enfin, partager mes expériences avec mes collègues et chercher du soutien dans la communauté éducative a été crucial. Cela m'a rappelé que je ne suis pas seule et que nous pouvons tous apprendre les uns des autres pour traverser ces périodes difficiles.»

Si ce partage d'expérience nous intéresse, c'est justement parce qu'il dévoile des modalités mobilisées pour gérer les émotions en temps de crises. Nous pouvons identifier, à titre d'exemple, l'adaptation des approches, le développement de la résilience pour gérer l'attitude et les réactions, la création d'un environnement de classe rassurant pour permettre aux étudiants d'exprimer leurs émotions, l'introspection pour gérer ses propres émotions, l'aménagement de moments de recueil pour rester calme, serein et gérer le stress, le partage d'expériences ouvertement avec les collègues, etc. Ces mécanismes de gestion, si l'on peut dire, ont sans doute porté leurs fruits dans le cas de notre enquête. Il nous reste à voir quelle(s) leçon(s) nous pourrions en tirer.

2.2.5. Dépassement émotionnel et accomplissement professionnel

À ce niveau du questionnaire, il est temps pour nous de comprendre comment il serait possible de dépasser ses émotions afin de s'offrir l'occasion de s'accomplir au niveau professionnel. La majorité de notre panel (9 profs) trouve que l'administration, les collègues et les étudiants doivent être plus sensibles aux émotions de l'enseignant. Cependant, une série de mesures pourrait être prise pour optimiser l'encadrement des enseignants de français à l'université. D'abord, une formation sur la gestion des émotions dans le domaine de l'enseignement s'avère nécessaire. 6 professeurs seraient prêts à apprendre des techniques de relaxation, 10 aimeraient acquérir des mécanismes pour développer leur intelligence émotionnelle et, enfin, 13 professionnels souhaiteraient avoir à leur disposition des outils qui les aideraient à exprimer leurs émotions de manière constructive. Toutefois, 2 profs ne souhaitent suivre aucune formation à ce niveau.

Au niveau de l'encadrement psychologique, 8 profs demandent une mise en place d'un réseau de soutien, constitué de pairs où les enseignants peuvent partager leurs expériences et leurs difficultés. D'autres (8 profs) souhaitent avoir accès à des professionnels, tels que des psychologues ou des coachs pour un accompagnement personnalisé et d'autres encore (9 profs) revendiquent une confidentialité garante d'échanges pour favoriser un climat de confiance.

Quant aux conditions de travail, le panel s'accorde unanimement sur une amélioration des conditions de travail, d'une part, au niveau de l'évaluation de la charge de travail et de la mise en place des mesures pour la réduire si nécessaire (7 profs) et, d'autre part, au niveau de la flexibilité dans l'organisation du travail pour permettre aux enseignants de mieux concilier vie professionnelle et vie personnelle (9 profs). De plus, 14 profs demandent une mise en place des systèmes de reconnaissance pour valoriser le travail des enseignants et renforcer leur motivation. Et, pour finir, certains demandent carrément une hausse de salaire et plus de transparence dans les modalités des types de contrats pour les vacataires et de la titularisation (2 profs, propos collectés oralement).

Un dernier axe, concernerait la création ou le développement d'une culture du bien-être en encourageant les enseignants à la pratique d'activités physiques pour réduire le stress et améliorer le bien-être (7 profs), à l'alimentation équilibrée pour maintenir une bonne santé mentale (4 profs) et, enfin, à la qualité de vie au travail pour qu'ils se sentent sécurisés dans un environnement de travail agréable et stimulant (17 profs).

2.3. Analyse et recommandations

Une lecture linéaire et croisée des résultats nous permet de dire que, depuis 2019, et à la suite des crises, l'enseignement du français dans les universités libanaises représente un défi émotionnel conséquent pour les professeurs. Bien que notre panel gère une carrière solide et maintienne un profil professionnel de qualité, tant au niveau des diplômes obtenus que des années d'enseignement, son expérience dans l'enseignement ne le laisse pas indifférent sur le plan émotionnel. D'abord, les enquêtés reconnaissent avoir expérimenté séparément les émotions dites *primaires* (Ekman, 2007). Cela dit, ils sont aussi conscients qu'ils l'ont fait simultanément dans le cas de certaines émotions et selon des intensités relatives aux crises, comme le regret et la joie. Dans certains cas, nous notons une indifférence quant à la peur de perdre son poste, du regret d'avoir choisi le métier d'enseignement du français à l'université ou encore de la joie de continuer à enseigner le français dans le supérieur. Ce manque d'émotions reflèterait clairement une démotivation et un désengagement professionnel qui ne seraient rien d'autre que l'impact gravissime des crises sur l'état émotionnel de nos enquêtés, notamment de la part des vacataires (Goleman, 2013). Ensuite, les retours des enseignants nous permettent de souligner que, naturellement, en temps de crises, les émotions jugées *intenses* et *négatives* les touchent davantage (Maslach et Jackson, 1981). Tel est le cas, par exemple, de la colère ou de la tristesse. Ces émotions aiguës émanent sans doute du fait que les enseignants ont témoigné, depuis le début des crises, de la

régression de leur carrière, alors qu'ils ont gravi autrefois les échelons de la réussite. Cela justifie, naturellement, les sentiments de dégoût, d'ingratitude, de démotivation et de désir d'abandon exprimés par les professeurs dans l'enquête. Aussi, ces émotions dissimulent-elles un préjugé social et/ou professionnel qui les met majoritairement mal à l'aise, mais de manière contradictoire, les pousse à briser le tabou et à verbaliser leurs émotions ressenties auprès de leur administration, de leurs collègues ou encore de leurs étudiants. Cette volonté de communiquer leurs émotions permet, inéluctablement, aux professeurs de franchir le pas vers une expression courageuse et extravertie, même si, pour certains, l'administration pourrait s'en servir pour prendre des mesures contre eux. Enfin, exprimer ses émotions dans le domaine du travail n'est pas toujours mal vu. Bien au contraire, elle permet aux enseignants de mettre en place des mécanismes de gestion des émotions, qui n'ont d'autre objectif que de rétablir le bien-être de l'individu dans son quotidien professionnel. Pratiques physiques ou spirituelles, thérapies, ou encore communication, les moyens mobilisés par l'enseignant sont aussi multiples que variés. Ils lui permettent naturellement de sortir de son introversion et de verbaliser ses émotions afin d'apprendre à les identifier, à les accepter et à les gérer. Toutefois, le professeur n'est pas le seul acteur dans ce contexte émotionnel de la profession. Dans une perspective macro, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur devrait assurer les conditions de travail minimales pour mieux encadrer les professeurs : sensibiliser les administrations à la dimension émotionnelle à laquelle font face les enseignants dans leur quotidien ou concevoir une politique éducative qui proposerait une formation sur la gestion des émotions dans l'enseignement ne sont que quelques mesures que pourrait mettre en place le ministère. Pour leur part, les administrations sont autant responsables. Il leur incombe de veiller à la réalisation des projets conçus par le ministère, de créer un environnement sain et sensible aux besoins émotionnels des professeurs et de valoriser les recherches centrées sur cette thématique. Sur un autre plan, les universités pourraient faciliter l'accès aux professionnels en concevant un mécanisme de collaboration interfacultaire ou interuniversitaire. Dans cette perspective, les enseignants de français pourraient recourir aux spécialistes-enseignants dans une même université ou aux spécialistes-chercheurs dans des centres d'encadrement psychologique dans d'autres universités. Enfin, il est indispensable de mobiliser toutes les ressources humaines pour aider l'enseignant à développer son intelligence émotionnelle dans un environnement sain, reconnaissant et équilibré.

Sur le plan micro, il serait indispensable de créer ou de développer une culture de bien-être non seulement chez les individus, mais également entre les collègues. Nous l'avons vu, la communication extravertie développe des

mécanismes d'expression qui en disent long sur les émotions ressenties chez les professeurs. À titre d'exemple, des ateliers d'échange d'émotions et de gestion de ces dernières pourraient être mis en place. L'idée principale de ces ateliers c'est justement de mobiliser l'écoute, l'attention et l'empathie entre collègues et de leur apprendre que l'émotion, quelle qu'elle soit, n'est ni bonne ni mauvaise, ni positive ni négative, mais un simple « épisode de changements synchronisés et interdépendants dans l'état de l'ensemble en réponse à l'évaluation d'un stimulus externe ou interne comme étant pertinent pour les préoccupations majeures de l'organisme. » (NDT, Emotion Researcher, 2015)

Conclusion

Pour conclure, nous cogiterons selon la logique cartésienne et dirons que *l'enseignant est un être humain, donc il est émotionnel*. Le « donc », naturellement, n'exprime pas une conséquence, mais bien une quintessence. Nous l'avons vu, l'émotion n'est pas une réaction détachée du comportement humain, elle véhicule des ressentis et leur donne sens. En tant que telle, l'émotion est neutre ; c'est nous qui lui accordons jugement et intensité, sans doute parce qu'elle doit fournir un sens à notre vie. Or, pour bien maîtriser ses émotions dans le quotidien professionnel, il faut les identifier, les nommer, les accepter et les gérer. En un mot, nous devons les intellectualiser. Qui d'autre que l'enseignant de langue, lui-même, serait le mieux placé pour le faire ? Si la didactique lui permet de concevoir et de développer des méthodologies d'enseignement, elle est appelée donc à mettre en place une méthodologie pédagogique dont la mission est la gérance et la maîtrise des émotions. Cela dit, il serait sage de rester attentif au proverbe qui affirme qu'« à trop vouloir [l']analyser, on tue l'émotion. »

Bibliographie

BBC News Mundo. 2014. « Anxiété, honte, envie, ennui et nostalgie : Que pouvons-nous apprendre des émotions, qui sont les nouveaux protagonistes de Vice-Versa 2 ? » BBC News. En ligne : <https://www.bbc.com/afrique/articles/cw994591dn5o> [consulté le 5 juin 2025].

Berdal-Masuy, F. 2018. Émotissage : les émotions dans l'apprentissage des langues. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Berdal-Masuy, F., & Botella, M. 2013. « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type

d'approche sur les apprenants ». *Lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, p. 57-76.

Blinkist. 2024 (août 28). « How emotions are made : Summary of 7 key ideas ». En ligne : <https://www.blinkist.com/en/books/how-emotions-are-made-en> [consulté le 1 juillet 2025].

Boyce, M. 1975. *A history of Zoroastrianism. Vol. I : The early period*. Londres : Routledge & Kegan Paul.

Cannon, W. B. 1927. The James-Lange theory of emotions : a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, New York.

Cowen, A. S., & Keltner, D. 2017. « Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients ». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 114, n° 38, p. E7900-E7910.

Creel, H. G. 1953. *Confucius and the Chinese way*. New Haven : Yale University Press / Harper & Brothers.

Ekman, P. 2007. *Emotions revealed : recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. 2^e éd. New York : Holt Paperbacks.

Emotion Researcher. 2024. « Component process model of emotion, and the power of coincidences ». Article en ligne [consulté le 23 juin 2025].

Feldman Barrett, L. 2017. *How emotions are made : the secret life of the brain*. New York : Houghton Mifflin Harcourt.

Freud, S. 1930. *Über Psychoanalyse*. Leipzig : Franz Deuticke.

Goleman, D. 2013. *Focus : the hidden driver of excellence*. New York : Harper.

Hargreaves, A. 1998. « The emotional practice of teaching ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n° 8, p. 835-854.

Lalanguefrancaise.com. 2024. « Émotion ». Article en ligne [consulté le 20 juin 2025].

Lazarus, R. S. 1966. *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw-Hill.

Maslach, C., & Jackson, S. E. 1981. « The measurement of experienced burnout ». *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, n° 2, p. 99-113.

Maslow, A. H. 1943. « A theory of human motivation ». *Psychological Review*, vol. 50, n° 4, p. 370-396.

Plutchik, R. 1980. Emotion : a psychoevolutionary synthesis. New York : Harper & Row.

Rey, A. 1994. Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Le Robert.

Rogers, C. 2005. Le développement de la personne (trad. de On becoming a person, 1961). Paris : Dunod.

Rovere, M., et al. 2021. Éthique de Spinoza. Pari