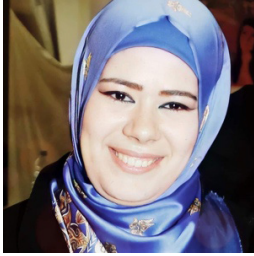


1 – Formation aux compétences socio-émotionnelles et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants

Une étude de cas qualitative au Centre des Sciences du Langage et de la Communication de l'Université Libanaise

تدريب الكفايات الاجتماعية-العاطفية وبناء الهوية المهنية لدى المعلمين المستقبليين
دراسة حالة نوعية في مركز علوم اللغة والتواصل بالجامعة اللبنانية



Dr. Dalal DANOUN

Docteure à la Faculté de Pédagogie & à la Faculté
des Lettres & des Sciences Humaines
Centre des Sciences du Langage et de la Com-)
(munication
Université Libanaise —
يقلم الدكتورة دلال دنون
دكتورة في كلية التربية وكلية
الآداب والعلوم الإنسانية (مركز علوم اللغة والتواصل) —
الجامعة اللبنانية
dalal.danoun@yahoo.fr



Dr. Alaf MAKKE

Docteure au Centre des Sciences du Langage
et de la Communication — Université Liba-
naise et à l'ISSAE-CNAM
الدكتورة إلاف مكّة
دكتورة في مركز علوم اللغة والتواصل
— الجامعة اللبنانية، وفي المعهد العالي للعلوم التطبيقية
والاقتصادية
(LIBAN-CNAM)
alaf.makke@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2026 / 7 / 28 تاريخ القبول: 2026 / 8 / 19 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

ملخص

تتناول هذه الدراسة النوعية أثر مقرّر التعليم والتعلّم الاجتماعي-العاطفي (Social & Emotional Teaching and Learning)، المُقدّم في السنة الأولى من الماستر المهني (M1) لـماستر الهندسة التربوية بمركز علوم اللغة والتواصل (CSLC) التابع للجامعة اللبنانية، في بناء الهوية المهنية لدى المعلمين المستقبليين. ويُشكّل هذا المركز مسارًا تكميليًا للتأهيل المهني لمهن التعليم إلى جانب كلية التربية، الأمر الذي يجعله ميدانًا مناسبًا لرصد نشوء هوية مهنية هجينة تجمع بين الكفايات المعرفية-التخصصية والبيداغوجية والاجتماعية-العاطفية.

واستنادًا إلى خمس دراسات حالة لطلاب مسجلين في الماستر المهني الأول في الهندسة التربوية، وباعتماد على الإطار النظري لمنظمة CASEL، يحلّل هذا البحث مسار بناء الهوية المهنية من خلال مقابلات فردية شبه موجّهة، وملاحظات صقيّة، ومجموعة نقاش مركّزة (focus group)، خضعت بياناتها لتحليل مواضيعي تأملي (analyse thématique réflexive). وتتناول الدراسة ثلاثة أبعاد رئيسية: تمثّل الدور المهني، والشعور بالفعالية المهنية الذاتية، والتلاقي بين الكفايات المعرفية-التخصصية والاجتماعية-العاطفية.

وتكشف النتائج عن تحوّل ملحوظ في تمثّل المشاركين لدورهم المهني (H1)، وتعزيز تدريجي ومتفاوت لثقتهم المهنية بذاتهم (H2)، فضلًا عن دمج تلقائي للأبعاد الاجتماعية-العاطفية ضمن الممارسات التربوية المتوخّاة (H3) وتناقش في الدراسة تبعات هذه النتائج على التكوين الأولي للمعلمين في لبنان. وبما أن هذا البحث يقوم على دراسة حالة نوعية، فإنه لا يسعى إلى تعميم إحصائي، بل إلى تعميم تحليلي وإلى إمكانية نقل نتائجه إلى سياقات مماثلة.

الكلمات المفتاحية: التعلّم الاجتماعي-العاطفي (SEL)، الهوية المهنية للمعلّم، دراسة حالة نوعية، المقابلة شبه الموجّهة، ماستر الهندسة التربوية، الجامعة اللبنانية، تكوين المعلمين.

Résumé

Cette étude qualitative examine l'influence du module «Social & Emotional Teaching and Learning», dispensé en première année du **M1 professionnel du Master Ingénierie pédagogique, au Centre des sciences du langage et de la communication (CSLC) de l'Université libanaise**, sur la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Le CSLC constitue une voie complémentaire de professionnalisation aux métiers de l'éducation, aux côtés de la Faculté de pédagogie, ce qui en fait un terrain propice pour observer l'émergence d'une identité

professionnelle hybride, mêlant compétences disciplinaires, pédagogiques et socio-émotionnelles. À partir de cinq études de cas **portant sur des étudiants inscrits en M1 professionnel en Ingénierie pédagogique**, et **en s'appuyant sur** le cadre théorique du CASEL, cette recherche analyse la construction identitaire à travers des entretiens individuels semi-directifs, des observations de classe et un **focus group, dont les données ont été soumises** à une analyse thématique réflexive. Trois dimensions sont examinées : la représentation du rôle professionnel, le sentiment d'efficacité professionnelle et l'articulation entre compétences disciplinaires et **socio-émotionnelles**. Les résultats révèlent une transformation marquée de la représentation du rôle professionnel (H1), un renforcement progressif et différencié de la confiance professionnelle (H2) ainsi qu'une intégration spontanée des dimensions socio-émotionnelles dans les pratiques envisagées (H3). Les implications **de ces résultats** pour la formation initiale des enseignants au Liban sont discutées. Fondée sur une étude de cas qualitative, cette recherche ne vise pas une généralisation statistique, mais une généralisation analytique et une transférabilité à des contextes comparables.

Mots-clés : apprentissage socio-émotionnel (SEL), identité professionnelle enseignante, étude de cas qualitative, entretien semi-directif, Master Ingénierie Pédagogique, Université Libanaise, formation des enseignants.

Abstract

This qualitative study examines the influence of the **Social & Emotional Teaching and Learning** module, delivered during the first year of the professional Master's program in Educational Engineering at the Centre for Language and Communication Sciences (CSLC), Lebanese University, on the construction of prospective teachers' professional identity. The CSLC provides a complementary pathway to teacher professionalization alongside the Faculty of Education, making it a particularly relevant setting for investigating the emergence of a

hybrid professional identity that integrates disciplinary, pedagogical, and socio-emotional competencies. Drawing on five case studies of students enrolled in the first year of the professional Master's program in Educational Engineering and grounded in the CASEL theoretical framework, this study explores identity construction through semi-structured individual interviews, classroom observations, and a focus group, whose data were analyzed using reflexive thematic analysis. Three dimensions are examined: representations of the professional role, perceived professional self-efficacy, and the articulation between disciplinary and socio-emotional competencies. The findings reveal a substantial transformation in participants' representations of the professional role (H1), a progressive and differentiated strengthening of professional self-efficacy (H2), and the spontaneous integration of socio-emotional dimensions into their envisioned teaching practices (H3). The implications of these findings for initial teacher education in Lebanon are discussed. Based on a qualitative case study, this research does not aim for statistical generalization, but for analytical generalization and transferability to comparable contexts.

Keywords: *social-emotional learning (SEL), teacher professional identity, qualitative case study, semi-structured interview, Master in Educational Engineering, Lebanese University, teacher education.*

1. Introduction

Les réformes éducatives contemporaines convergent vers une conception élargie des compétences enseignantes : au-delà de la maîtrise disciplinaire, c'est désormais la capacité à créer un environnement émotionnellement sécurisant et à gérer les dynamiques de groupe qui est reconnue comme prépondérante (Jennings & Greenberg, 2009 ; Brackett et al., 2022). L'apprentissage socio-émotionnel (SEL), tel que conceptualisé par le CASEL, offre un cadre opérationnel pour développer ces compétences de façon explicite.

Au Liban, la formation initiale des enseignants reste centrée sur les contenus disciplinaires ; la dimension émotionnelle du métier demeure implicite, voire absente des curricula officiels (Bahous & Nabhani, 2017). Ce vide est d'autant plus prégnant que la crise multidimensionnelle traversée par le pays depuis 2019 expose les futurs enseignants à des niveaux de stress élevés et à des défis relationnels complexes (Shaito & Farhat, 2021).

Le Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC), rattaché à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Libanaise, constitue une seconde voie de formation initiale des enseignants, aux côtés de la Faculté de Pédagogie : la majorité de ses diplômés exercent comme enseignants de langues et de communication dans le système éducatif libanais, public et privé, dans des environnements plurilingues où les compétences relationnelles sont quotidiennement sollicitées.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le module « Social & Emotional Teaching and Learning », dispensé en M1 au CSLC, qui vise à introduire de manière structurée les cinq compétences du cadre CASEL. Il constitue l'une des rares initiatives institutionnelles au Liban à intégrer le SEL de façon formelle dans un cursus de formation initiale, ce qui confère à cette recherche une valeur exploratoire et pionnière.

Cette étude vise à explorer, à partir des discours de cinq étudiants sélectionnés aléatoirement, dans quelle mesure ce module contribue à remodeler trois dimensions de leur identité professionnelle en construction : la représentation du rôle enseignant, le sentiment d'efficacité professionnelle, et la capacité à articuler spécialité disciplinaire et compétences émotionnelles. Derrière les hypothèses et les catégories d'analyse, ce sont surtout cinq trajectoires singulières que cette recherche cherche à entendre et à comprendre. L'article s'organise comme suit : cadre théorique (2), revue de littérature (3),

problématique et hypothèses (4), méthodologie (5), résultats (6) et discussion (7).

2. Cadre théorique

2.1. L'apprentissage socio-émotionnel : définition et modèle CASEL

Le SEL désigne le processus par lequel les individus acquièrent les connaissances, attitudes et compétences nécessaires à la gestion de leurs émotions, à l'établissement de relations positives et à la prise de décisions responsables (CASEL, 2020). Apparue dans les années 1990 à l'intersection de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation, ce concept s'est imposé comme un paradigme central des réformes éducatives internationales.

Le cadre CASEL, révisé en 2020, articule cinq domaines interdépendants : conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable — conçus non comme des traits fixes mais comme des compétences développables par un enseignement explicite (CASEL, 2020 ; Jones & Doolittle, 2017). La présente étude centre son analyse sur trois de ces dimensions — conscience de soi, gestion de soi et conscience sociale —, articulées aux trois hypothèses retenues.

Chacun de ces cinq domaines recouvre un contenu spécifique. La conscience de soi désigne la capacité à identifier avec précision ses propres émotions, pensées et valeurs, ainsi que leur influence sur le comportement. La gestion de soi renvoie à la capacité à réguler ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, notamment sous l'effet du stress, et à se fixer des objectifs personnels et professionnels. La conscience sociale correspond à la capacité à comprendre le point de vue d'autrui et à faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes issues de contextes ou de cultures différents — une compétence particulièrement sollicitée dans

les classes plurilingues qui constituent le terrain de la présente étude. Les compétences relationnelles regroupent la capacité à établir et à maintenir des relations saines, à communiquer clairement, à coopérer et à gérer les conflits de façon constructive. La prise de décision responsable, enfin, désigne la capacité à faire des choix constructifs concernant son propre comportement et ses interactions sociales, en tenant compte de normes éthiques, de considérations de sécurité et des conséquences prévisibles de ses actes. C’est sur les trois premiers domaines — conscience de soi, gestion de soi et conscience sociale — que se concentre l’analyse développée dans cette recherche, dans la mesure où ce sont ceux que le protocole d’entretien et d’observation permet d’appréhender le plus directement.

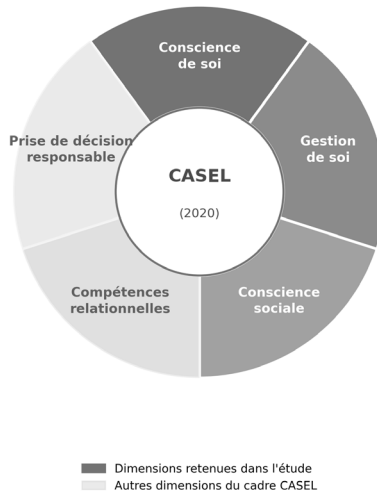


Figure 1. Le cadre CASEL et les trois dimensions retenues par l’étude

Lecture de la figure : les trois domaines mis en évidence (conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale) sont ceux que l’étude opérationnalise à travers ses trois hypothèses. Les deux domaines restants — compétences relationnelles et prise de décision responsable

— demeurent présents dans le module mais ne sont pas directement interrogés par le protocole d’entretien.

2.2. SEL et identité professionnelle enseignante

L’identité professionnelle enseignante est conceptualisée comme une construction dynamique, résultant de l’interaction entre la biographie personnelle de l’enseignant, son environnement institutionnel et ses interactions avec pairs et apprenants (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Day et al., 2019). Elle ne se circonscrit pas à un rôle fonctionnel mais englobe des dimensions axiologiques et affectives.

Articuler SEL et identité professionnelle revient à postuler que les compétences socio-émotionnelles ne sont pas de simples outils additifs mais des composantes constitutives de l’identité enseignante (Kelchtermans, 2019 ; Becker et al., 2021) : un enseignant qui développe sa conscience émotionnelle transforme son rapport à lui-même, à ses apprenants et à sa pratique. Dans le champ spécifique de l’enseignement des langues, Pavlenko (2016) montre que cette identité est particulièrement complexe, traversée par des enjeux de légitimité linguistique et d’appartenance culturelle — ce qui rend l’intégration du SEL doublement pertinente pour l’hypothèse H3.

Cette construction identitaire n’est ni linéaire ni acquise une fois pour toutes : Beauchamp et Thomas (2019) montrent qu’elle procède par tensions successives entre les représentations que l’étudiant apporte avec lui — souvent héritées de sa propre scolarité — et celles que la formation initiale cherche à instaurer, tandis que Day et al. (2019) insistent sur le rôle des politiques et des dispositifs institutionnels dans l’issue de ces tensions. Kelchtermans (2019) ajoute que les premières années d’exercice, période à laquelle se destinent les participantes de cette étude, constituent un moment charnière où l’identité professionnelle en formation est mise à l’épreuve du réel et peut soit se consolider, soit se fragiliser faute d’un accompagnement suffisant. C’est précisément

parce que la formation initiale constitue ce moment de porosité maximale entre représentations héritées et représentations nouvelles que l'introduction d'un module SEL y trouve toute sa pertinence : elle intervient au moment où l'identité professionnelle est la plus malléable, avant que des habitudes de pratique ne se soient sédimentées.

2.3. Posture épistémologique

Cette recherche adopte une posture constructiviste–interprétative (Guba & Lincoln, 2016), postulant que les représentations identitaires des futurs enseignants sont des construits discursifs, accessibles par l'analyse de leurs discours — ce qui justifie une méthodologie qualitative fondée sur l'entretien et le focus groupe. Le design d'étude de cas multiple (Yin, 2018) privilégie la compréhension en profondeur d'un nombre réduit de cas sur la généralisation statistique, et vise une transférabilité analytique plutôt qu'une représentativité probabiliste.

3. Revue de littérature

3.1. SEL et formation des enseignants

La recherche sur le SEL en formation des enseignants a connu une expansion significative depuis 2015. Jennings (2015) montre que les enseignants dotés de compétences socio–émotionnelles élevées créent des environnements plus chaleureux et maintiennent un bien-être professionnel durable. Brackett et al. (2022), à travers le programme RULER, documentent des effets mesurables sur la régulation émotionnelle des enseignants formés, tandis qu'Aldrup, Klusmann et Lüdtke (2017) montrent que la formation SEL réduit l'épuisement émotionnel chez les novices. Darling–Hammond et al. (2022) insistent sur la nécessité d'espaces réflexifs sur les émotions dans les curricula de formation initiale — recommandation qui fonde directement le dispositif étudié ici. Jones et Doolittle (2017) soulignent enfin que l'efficacité des programmes SEL dépend de leur adaptation aux contextes culturels : les modèles anglo–saxons ne peuvent être transposés mécaniquement

dans un contexte méditerranéen et arabe aux normes d'expression émotionnelle distinctes.

3.2. Rôle professionnel et sentiment d'efficacité

La construction de l'identité professionnelle est un processus non linéaire, traversé par des tensions et des renégociations (Beauchamp & Thomas, 2019 ; Day et al., 2019), pour lequel la formation initiale constitue un espace particulièrement fertile — ce qui fonde notre hypothèse H1. Concernant le sentiment d'efficacité (H2), Collie (2017) documente une corrélation positive entre compétences SEL et sentiment d'efficacité dans la gestion de classe, tandis que Becker et al. (2021) montrent qu'une meilleure régulation émotionnelle est associée à un sentiment d'appartenance professionnelle plus fort et à un moindre décrochage en début de carrière.

3.3. Articulation compétences disciplinaires et émotionnelles

Cette articulation, qui fonde notre hypothèse H3, a été particulièrement explorée dans l'enseignement des langues. Pavlenko (2016) montre que les enseignants de langues développent une identité complexe où maîtrise linguistique, appartenance culturelle et rapport à l'altérité s'entremêlent; intégrer le SEL revient à enrichir cette identité d'une dimension émotionnelle consciente. Hagelskamp et al. (2023) précisent que les effets du SEL dépendent surtout de la qualité de l'accompagnement réflexif proposé — ce qui justifie le choix d'un dispositif qualitatif d'entretien dans la présente étude.

3.4. La formation des enseignants au Liban

Le système de formation des enseignants au Liban reste fragmenté et peu standardisé (UNESCO-IBE, 2021) ; aucun curriculum national ne mentionne explicitement le SEL comme compétence requise (Bahous & Nabhani, 2017 ; Ghosn, 2018). La crise multidimensionnelle depuis 2019 a aggravé les conditions d'exercice du métier, avec une hausse documentée de l'épuisement professionnel (Shaito & Farhat, 2021), tandis

qu'Alameddine et Troudi (2021) montrent que les enseignants de langues libanais manquent d'outils pour gérer les dynamiques émotionnelles de leurs classes plurilingues. Frayha (2018) et Khoury (2020) convergent vers la même recommandation : intégrer le SEL comme pilier structurant de la formation initiale — appel auquel cette étude répond par une contribution empirique ancrée dans l'Université Libanaise.

4. Problématique, questions de recherche et hypothèses

4.1. Problématique

La formation initiale des enseignants repose traditionnellement sur des savoirs disciplinaires et didactiques, reléguant au second plan la dimension socio-émotionnelle du métier. Or, enseigner implique une gestion quotidienne des émotions — les siennes et celles des apprenants. D'où la question centrale : en quoi une formation explicite aux compétences SEL contribue-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants en sciences du langage et de la communication à l'Université Libanaise ?

4.2. Importance de l'étude

Cette recherche présente un triple intérêt. Sur le plan théorique, elle comble un vide documenté par la littérature (section 3.4) : la quasi-absence de travaux articulant SEL et identité professionnelle enseignante dans un contexte arabe et méditerranéen, alors même que les modèles anglo-saxons du SEL ne peuvent y être transposés sans adaptation (Jones & Doolittle, 2017). En choisissant comme terrain le CSLC — une filière hybride, à l'interface des sciences du langage, de l'ingénierie pédagogique et des technologies éducatives —, l'étude documente en outre l'émergence d'une identité professionnelle composite, peu explorée jusqu'ici dans la littérature sur la professionnalité enseignante.

Sur le plan méthodologique, le dispositif de triangulation retenu — entretiens individuels avant/après formation et focus groupe — permet de saisir à la

fois la singularité des trajectoires individuelles et les représentations co-construites collectivement, offrant une lecture plus fine des mécanismes de transformation identitaire que ne le permettrait un instrument unique.

Sur le plan pratique et institutionnel, enfin, l'étude porte sur l'un des rares dispositifs libanais intégrant formellement le SEL dans un cursus de formation initiale des enseignants ; à ce titre, elle produit des données susceptibles d'éclairer directement les décideurs de la formation enseignante au Liban, dans un contexte où la crise multidimensionnelle du pays rend la dimension émotionnelle du métier particulièrement urgente (Shaito & Farhat, 2021). Elle constitue enfin, à notre connaissance, l'une des premières explorations empiriques de cette articulation dans le champ spécifique de l'enseignement des langues au Liban.

4.3. Questions de recherche

Cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure une formation SEL modifie-t-elle la représentation que les étudiants en M1 ont de leur futur rôle professionnel d'enseignant ?
2. Comment la formation SEL influe-t-elle sur le sentiment d'efficacité professionnelle perçu, notamment concernant la gestion des émotions en classe ?
3. Dans quelle mesure la formation SEL favorise-t-elle l'articulation entre compétences disciplinaires en sciences du langage et compétences socio-émotionnelles ?

4.4. Objectifs de la recherche

Cette recherche poursuit trois objectifs principaux :

1. Décrire et analyser l'évolution de la représentation que les futurs enseignants se font de leur rôle professionnel suite à une formation SEL.
2. Mesurer et interpréter l'effet de la formation SEL sur le sentiment d'efficacité professionnelle perçu par les futurs enseignants.

3. Examiner dans quelle mesure la formation SEL permet aux futurs enseignants de mieux articuler compétences disciplinaires et compétences émotionnelles dans leur pratique.

4.5. Hypothèses de recherche

Sur la base de la problématique et des objectifs énoncés, nous formulons trois hypothèses :

H1 — La formation SEL influe sur la représentation que les futurs enseignants ont de leur rôle professionnel.

H2 — La formation SEL influe sur le sentiment d'efficacité professionnelle perçu par les futurs enseignants.

H3 — La formation SEL influe sur la capacité des futurs enseignants à articuler compétences disciplinaires et compétences émotionnelles.

5. Méthodologie

5.1. Ancrage épistémologique et design

Cette recherche adopte une démarche qualitative interprétative fondée sur une étude de cas multiple (Yin, 2018), pleinement justifiée pour explorer un phénomène contemporain — la construction identitaire sous l'effet d'une formation SEL — dans son contexte réel, institutionnel et culturel. Le dispositif de collecte repose sur trois instruments complémentaires : des entretiens individuels semi-directifs et des observations de classe conduits avant et après la formation, et un focus groupe réalisé à l'issue de celle-ci. Cette triangulation renforce la crédibilité des interprétations en confrontant la parole individuelle à la parole construite collectivement.

Le protocole de validation adopté distingue en outre deux sources empiriques selon l'hypothèse considérée : H1 et H2 ont été validées à partir du matériau discursif issu des entretiens individuels et du focus groupe, tandis que H3 a été validée par des observations de classe

non participantes, conduites avant et après la prestation pédagogique dispensée en fin de semestre. Cette différenciation méthodologique permet de croiser un indicateur discursif — ce que les participantes disent de leur articulation entre langue et SEL — et un indicateur comportemental — ce qu'elles en font effectivement en situation de classe ou de simulation pédagogique encadrée.

5.2. Participants

Les participants sont cinq étudiantes, âgées de 24 à 47 ans, choisies aléatoirement parmi la promotion de M1 du CSLC, après recueil du consentement éclairé. Ce mode de sélection vise à limiter les biais de volontariat tout en respectant les exigences éthiques de la recherche en sciences de l'éducation.

Cas	Âge	Langue(s) enseignée(s)	Expérience pédagogique antérieure	Note
E1	47	Français, arabe	Plus de 15 ans (primaire et secondaire)	Seule enseignante expérimentée du groupe
E2	26	Français, anglais	Stage d'observation (1 semestre)	Formalisation conceptuelle élaborée
E3	24	Arabe, français	Aucune (étudiante en formation initiale)	Investissement de la sollicitude relationnelle
E4	25	Anglais, arabe	Stage interrompu (contexte de guerre)	Vision médiatrice ; efficacité projective
E5	25	Français, anglais	Stage d'observation (1 semestre)	Discours convergent avec E3 et E4

Tableau 1 : Profil anonymisé des participantes

Note : les âges et profils ont été légèrement modifiés pour préserver l'anonymat des participantes, conformément aux exigences éthiques de la recherche (Lincoln & Guba, 2016).

5.3. Le module « Social & Emotional Teaching and Learning »

Ce module, dispensé en M1 au CSLC, constitue l'un des rares dispositifs institutionnels au Liban à intégrer explicitement le SEL dans

un cursus de formation des enseignants. Il s'inspire du cadre CASEL et du programme RULER (Brackett et al., 2022), et cible les cinq compétences SEL à travers des modalités actives : études de cas, jeux de rôles, journaux réflexifs, discussions de groupe et simulations pédagogiques. Il s'étend sur un semestre, pour une charge totale de 32 heures réparties en 16 séances de deux heures. L'organisation suit une logique progressive, résumée ci-dessous :

Séances	Compétence CA-SEL ciblée	Contenus principaux	Modalités
S1-S3	Conscience de soi	Cadre CASEL/RULER ; identification et nomination des émotions ; journal réflexif	Lecture-discussion, écriture réflexive
S4-S7	Gestion de soi	Autorégulation émotionnelle ; gestion du stress professionnel ; séparation vie personnelle/posture professionnelle	Simulations, jeux de rôles, études de cas
S8-S11	Conscience sociale et compétences relationnelles	Empathie cognitive ; gestion des conflits ; climat de classe ; communication non violente	Discussions de groupe, observation vidéo
S12-S16	Prise de décision responsable ; intégration	Éthique professionnelle ; planification de séances intégrant le SEL ; articulation langue/SEL	Conceptions pédagogiques, présentations, focus groupe final

Tableau 2 : Progression pédagogique du module SEL par séance

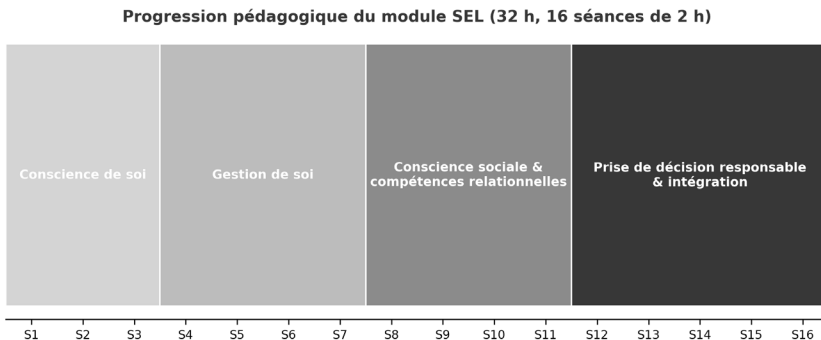


Figure 2. Progression pédagogique du module SEL

Lecture de la figure : la progression suit une logique cumulative — de la conscience de soi vers la prise de décision responsable — qui reproduit, à l'échelle du semestre, l'ordre dans lequel les participantes elles-mêmes rapportent s'être appropriées les compétences SEL.

5.4. Instruments de collecte

Dix entretiens individuels semi-directifs — un avant, un après la formation, pour chaque participante — ont été menés à partir d'un guide de plusieurs questions ouvertes articulées aux hypothèses de recherche. D'une durée de 10 à 15 minutes, chaque entretien est enregistré avec consentement puis retranscrit intégralement, dans une posture non directive favorisant l'expression spontanée. Un focus groupe d'environ 45 minutes réunit ensuite les cinq participantes ; sa dynamique interactionnelle fait émerger des représentations partagées et des désaccords inaccessibles en entretien individuel (Krueger & Casey, 2015).

En complément de ces deux instruments, l'hypothèse H3 a fait l'objet d'un troisième mode de collecte : des observations de classe non participantes, réalisées avant et après la prestation pédagogique de fin de semestre. Ces observations visaient à documenter, au-delà du discours recueilli en entretien, les manifestations concrètes de l'articulation entre compétences disciplinaires en sciences du langage et compétences socio-émotionnelles, en repérant notamment les moments où les participantes mobilisaient explicitement, en situation, des stratégies relevant de la conscience de soi, de la gestion de soi ou de la conscience sociale.

5.5. Analyse des données

L'ensemble du corpus — dix transcriptions d'entretiens et une transcription de focus groupe — est soumis à une analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2019), conduite en six phases : familiarisation, codage initial, construction de thèmes, révision, définition et rédaction analytique. L'analyse est menée par cas puis inter-cas, en l'articulant systématiquement aux trois hypothèses.

Les observations de classe pré- et post-formation ont fait l'objet d'une grille de lecture distincte, centrée sur le repérage des marqueurs comportementaux associés aux trois compétences CASEL retenues (conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale), puis mises en regard des résultats issus de l'analyse thématique des entretiens pour la validation de H3.

6. Résultats

6.1. Représentations initiales (entretiens pré-formation)

Reconstituées à partir des énoncés **recueillis lors des entretiens pré-formation** et des premières prises de parole **au sein du** focus groupe, les représentations initiales des participantes révèlent une conception nettement transmissive du rôle de l'enseignant de langues, défini avant tout par la maîtrise **des contenus** et des compétences didactiques nécessaires à leur transmission. E1, seule enseignante expérimentée du groupe, formule ce constat avec une précision particulière :

« Je me focalisais toujours sur les aspects techniques — comment expliquer, comment rendre l'image accessible à l'apprenant, quelles activités proposer. » (E1 — T3 — entretien pré-formation)

E2 décrit également sa conception initiale comme étant centrée sur la compétence linguistique formelle :

« Ma représentation s'articulait autour de la compétence linguistique — comment construire un contenu intégrant règles et prononciation correctes. » (E2 — T2 — entretien pré-formation)

E3 et E4, sans formuler d'énoncés aussi explicites, laissent transparaître une conception similaire, parfois dès la formulation même de leur réponse. E3 amorce ainsi son propos par un constat brut avant de le nuancer aussitôt :

« Le rôle du professeur de langues — nous, on ne fait qu’enseigner une nouvelle langue. » (E3 — Q1 — entretien pré-formation)

E4, quant à elle, construit sa définition du rôle par la négation directe d’une conception purement grammaticale, ce qui suggère en creux la représentation par défaut à laquelle elle s’oppose :

« Selon moi, le rôle du professeur de langues n’est pas seulement d’enseigner des règles et du vocabulaire. » (E4 — Q1 — entretien pré-formation)

À la différence d’E1 et E2, qui énoncent d’abord platement une conception transmissive avant de la reconsidérer rétrospectivement lors de l’entretien, E3 et E4 semblent avoir déjà entamé, dès leur première prise de parole, un mouvement de dépassement de cette représentation — signe possible d’une porosité plus précoce entre le sens commun du métier et le discours véhiculé par la formation.

Le sentiment d’efficacité initial révèle une dissonance entre expérience et conceptualisation : E1 disposait de stratégies de régulation émotionnelle intuitives, sans ancrage théorique, tandis que les autres participantes, dépourvues d’expérience effective de l’enseignement, exprimaient un sentiment d’efficacité essentiellement projectif. Enfin, le rapport initial entre la spécialité disciplinaire et les émotions demeurerait, chez l’ensemble des participantes, intuitif et peu verbalisé : la dimension émotionnelle était perçue, au mieux, comme une condition favorisant un climat de classe propice aux apprentissages, plutôt que comme une composante constitutive de la compétence professionnelle

6.2. Évolutions post-formation

6.2.1. Représentation du rôle professionnel (H1)

Les entretiens post-formation révèlent, pour l’ensemble des participantes, une reconfiguration substantielle de la représentation du rôle enseignant, avec des registres discursifs distincts. E1 opère le recadrage le plus

explicite, construisant une opposition entre un « avant » focalisé sur la technique et un « après » orienté vers le développement humain :

«Avant, je n'étais qu'en train d'expliquer un cours — mais maintenant je sens que notre rôle fondamental est de construire un être humain équilibré et fort — fort linguistiquement dans la société — et pas seulement un acquéreur de compétences. » (E1 — T3 — entretien post-formation)

Ce glissement sémantique du verbe « expliquer » vers le verbe « construire » marque le passage d'une conception transmissive à une conception développementale. E2 propose la formalisation la plus élaborée, autour d'une métaphore du corps qui unit rigueur disciplinaire et intelligence émotionnelle en un tout organique :

«Je ne pouvais plus voir l'apprenant comme un récipient vide — où je n'attendais de lui que la bonne réponse. Je comprends désormais qu'il est un partenaire dans ce processus. » (E2 — T2 — entretien post-formation)

«L'identité professionnelle aujourd'hui est un corps qui lie rigueur didactique et souplesse du quotient émotionnel — pour que la compétence linguistique des apprenants puisse s'accomplir. » (E2 — T4 — entretien post-formation)

E3 recentre le rôle enseignant sur la proximité affective et le suivi individualisé, dans un registre de sollicitude relationnelle :

«Il faut que tu suives les apprenants en permanence et que tu sois comme leur mère dans la classe. » (E3 — T2 — entretien post-formation)

Si cette métaphore maternelle peut sembler relever d'une vision fusionnelle, elle témoigne d'une intériorisation authentique d'une disposition de sollicitude — l'un des effets attendus d'une formation SEL efficace (Jennings, 2015 ; Schonert-Reichl, 2017). E4, enfin, reformule le rôle autour

de la notion de médiation, articulant dimension communicative et dimension émotionnelle :

«Son rôle est d'être un médiateur de la communication et de la culture — et ce climat émotionnel est fondamentalement nécessaire entre l'enseignant et l'apprenant. » (E4 — T1 — entretien post-formation)

L'ensemble converge vers la confirmation de H1, sous des formes distinctes selon le profil : transformation paradigmatique pour E1, théorisation conceptuelle pour E2, investissement de la sollicitude pour E3, définition médiatrice pour E4 — des singularités qui enrichissent la confirmation de H1 plutôt qu'elles ne la contredisent.

6.2.2. Sentiment d'efficacité professionnelle (H2)

Les données dessinent un tableau nuancé, alternant gains réels de confiance et persistance de zones de fragilité — un équilibre caractéristique des effets d'une formation initiale bien conduite (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2017). E1, seule participante à s'ancrer dans une expérience d'enseignement réelle, décrit un processus de séparation progressive entre état émotionnel personnel et posture professionnelle :

«Je m'entraîne désormais à séparer mes émotions personnelles de ma posture professionnelle dans la classe.» (E1 — T4 — entretien post-formation)

illustré par la gestion du stress avant les compétitions scolaires. E3 produit un moment discursif notable : elle est la seule à nommer spontanément la compétence CASEL qu'elle mobilise, ce qui suppose une intériorisation dépassant la simple exposition aux contenus du module :

«Je n'ai pas à montrer à l'apprenant que je suis stressée. Il faut que — avant d'entrer en classe — je prenne mes précautions. [Elle nomme spontanément :] self-management ! » (E3 — T3 — entretien post-formation)

E4 établit le lien causal le plus direct entre la formation et son sentiment d'efficacité, en nommant avec précision calme, compréhension de l'autre et empathie cognitive :

«Ce qui me donne confiance — c'est grâce à ce que j'ai appris — comment agir avec calme, comment comprendre l'autre — et même me mettre à la place de cet apprenant — ressentir ce qu'il ressent. » (E4 — T2 — entretien post-formation)

Cette construction projective est d'autant plus significative que son stage a été interrompu par la guerre.

Dans le focus groupe, E1 nuance toutefois ce tableau en signalant des zones de fragilité persistantes face à des crises simultanées imprévues. Cette nuance invite à lire H2 comme une confirmation progressive plutôt qu'absolue : la formation a instillé de nouveaux outils de régulation, dont la mise en œuvre en temps réel demeure une compétence en construction.

6.2.3. Articulation compétences disciplinaires et émotionnelles (H3)

C'est la dimension où les participantes déploient le registre discursif le plus riche : aucune n'exprime de tension entre les deux domaines. Ce constat, dégagé des entretiens, est corroboré par les observations de classe conduites avant et après la prestation de fin de module, qui documentent une mobilisation effective — et non seulement déclarée — de compétences socio-émotionnelles dans la conduite de séances de langue. E1 conçoit cette articulation sur le mode de la complémentarité hiérarchisée — la langue est l'outil, le SEL lui confère sa profondeur

humaine :

«La langue est un outil — jusqu'à un certain point — pour transmettre les émotions. Mais les questions [du SEL] m'apportent plus de profondeur — une profondeur plus humaine. Cela touche à la personnalité, cela touche à la personne. » (E1 — T5 — entretien post-formation)

retrouvant intuitivement, sans le nommer, le concept de filtre affectif de Krashen. E2 propose la thèse la plus intégrée du corpus, affirmant une identité structurelle entre les deux domaines :

«La langue EST la compétence socio-émotionnelle — parce que la communication est une composante fondamentale à chaque étape — parce qu'elle nous aide à connaître nos émotions envers nous-mêmes et envers notre environnement. » (E2 — T3 — entretien post-formation)

en écho direct aux thèses de Pavlenko (2016) sur le rôle des émotions dans l'appropriation langagière. E4 formule une complémentarité fonctionnelle perçue comme naturelle :

«Il y a certainement un lien fort — parce que la spécialité est les sciences du langage — dont le fondement est la manière dont les gens interagissent linguistiquement et socialement. Les deux se complètent. » (E4 — T3 — entretien post-formation)

tandis qu'E3, dans un registre plus pragmatique, plaide pour l'intégration institutionnelle du SEL dans le curriculum scolaire — une orientation vers l'action qui traduit elle aussi une appropriation de H3.

Au total, les entretiens confirment H3 avec un degré élevé de convergence : les sciences du langage sont perçues par toutes comme un terrain particulièrement fertile pour l'intégration des compétences SEL, ce qui corrobore les travaux de Pavlenko (2016) et d'Alameddine et Troudi (2021) sur la complexité émotionnelle de l'enseignement des

langues en contextes plurilingues.

Les observations de classe apportent toutefois une nuance importante à ce tableau largement positif. Le cas expérimenté (E1) comme les quatre cas non expérimentés (E2, E3, E4, E5) montrent, entre l'observation pré-formation et l'observation post-formation, une évolution nette dans la mobilisation de la conscience de soi et de la gestion de soi en situation de classe ou de simulation pédagogique. La conscience sociale, en revanche, demeure la compétence la moins visible dans les comportements observés à l'issue du module, y compris chez E1 : les cinq participantes verbalisent aisément une intention d'empathie et d'attention à l'autre, mais cette intention se traduit encore inégalement en pratiques observables de gestion des dynamiques de groupe ou de lecture fine des signaux émotionnels collectifs. Ce décalage entre discours et observation suggère que la conscience sociale, plus tributaire d'une interaction prolongée avec un groupe d'apprenants réel, reste la dimension à développer le plus explicitement dans la suite du parcours de formation.

6.3. Le focus groupe : constructions collectives

Le focus groupe constitue un espace discursif distinct des entretiens individuels : il ne produit pas les mêmes données, mais des significations co-construites dans l'interaction. Portée principalement par E1, qui y prend la parole de manière soutenue, l'analyse dégage plusieurs thèmes de convergence pour les trois hypothèses.

Pour H1, en réponse à la question d'amorce sur le sens d'« enseigner avec ses émotions », E1 propose une métaphore du pont qui fonctionnera comme référent partageable pour le groupe :

«Pour moi, l'expression «enseigner avec ses émotions» évoque immédiatement l'image d'un pont — un pont entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. L'émotion n'est pas un accessoire du cours, elle en est le fondement invisible

qui rend possible la communication réelle. » (E1 — Q1 — focus groupe post-formation)

Cette métaphore du pont prolonge et dépasse les métaphores individuelles des entretiens — le «corps organique» (E2), la «mère» (E3), le «médiateur» (E4) — en leur donnant une assise relationnelle commune. La transcription intégrale de cet échange le confirme :

«L'enseignant de langues est devenu un facilitateur: il œuvre à faciliter la communication entre les apprenants et à construire un pont culturel entre un apprenant et un autre [...]. La dimension émotionnelle, lorsqu'on travaille au cœur de la classe, crée un environnement sécurisant pour les apprenants, leur permettant de participer entre eux et avec l'enseignant, de partager leurs opinions sans craindre de commettre des erreurs ni d'être jugés négativement. L'émotion joue donc un rôle fondamental dans le climat de classe. » (E1, focus groupe)

Cet extrait articule le glissement du modèle transmissif vers un modèle de facilitation socio-communicative ; la notion d'environnement sécurisant rejoint directement le cadre CASEL (conscience sociale, compétences relationnelles) et corrobore les travaux de Jennings (2015) sur le climat de classe comme variable médiatrice de l'efficacité pédagogique.

Pour H2, E1 formule dans le focus groupe une nuance importante, distinguant explicitement une disposition affective antérieure à la formation (« être empathique ») d'une compétence acquise et délibérée (« gérer mes propres émotions », « autorégulation ») :

« Après le SEL [...] j'ai commencé à penser qu'il ne suffit pas que je sois empathique avec eux ou affectueuse envers eux [...]. Mais en même temps je dois être capable de gérer mes propres émotions afin de pouvoir donner le meilleur de moi-même en classe, et afin de traiter les apprenants sur la base de l'empathie et de l'autorégulation. » (E1, focus groupe)

Elle illustre ce répertoire par une description précise de sa gestion des conflits en classe — écoute bilatérale, facilitation du dialogue, renforcement de la confiance des apprenants —, ce qui correspond directement aux compétences de « prise de décision responsable » et de « compétences relationnelles » du cadre CASEL (2020), et suggère un sentiment d'efficacité assis sur des compétences effectives plutôt que sur une simple aspiration projective (Kelchtermans, 2019).

Pour H3, E1 formule la synthèse la plus aboutie du corpus, identifiant la langue comme le « vecteur principal » par lequel les apprenants expriment leurs émotions et construisent leurs relations, et illustrant ce constat par l'exemple du jeu de rôle en classe de langue. Cette observation rejoint les recommandations de Hagelskamp et al. (2023) : l'efficacité du SEL dépend avant tout de la qualité de l'accompagnement réflexif proposé, non de l'existence de modules spécifiquement intitulés « SEL » — ce qui laisse entrevoir une implémentation possible via les activités langagières ordinaires. E1 condense enfin les trois hypothèses en une formule unique: *« Enseigner les langues, c'est enseigner le lien. »*

Le contexte libanais fonctionne, dans le corpus, comme un cadre interprétatif partagé conférant aux compétences SEL une urgence particulière : *« La crise que traverse le pays [...] rend cette compétence émotionnelle encore plus cruciale. [...] Ignorer cela reviendrait à enseigner dans le vide »* (E1, focus groupe). E4, dont le stage a été interrompu par la guerre, incarne à sa façon cette même urgence : privée de vérification dans le réel, la formation devient pour elle une ressource anticipée. Son témoignage rappelle, au-delà des catégories d'analyse, la réalité humaine et parfois bouleversante que traversent ces futures enseignantes, et la portée toute particulière que prend, dans ce contexte, l'idée d'enseigner avec ses émotions. Cette lecture rejoint les travaux de Shaito et Farhat (2021) sur l'épuisement émotionnel des enseignants libanais et la recommandation de Khoury (2020) d'intégrer le SEL comme pilier structurant de la formation initiale.

6.4. Synthèse inter-cas

La triangulation des données dégage, pour chaque hypothèse, des lignes de force transversales tout en préservant les singularités de parcours. La figure ci-dessous propose une représentation synthétique de l'intensité relative de la thématisation par cas et par hypothèse — un indicateur heuristique de la richesse et du caractère explicite des verbatims mobilisés dans le corpus, et non une mesure statistique au sens strict.

Intensité relative de la thématisation par cas et par hypothèse

E1	forte	modérée	forte
E2	forte	modérée	forte
E3	modérée	modérée	modérée
E4	modérée	modérée	forte
E5	modérée	modérée	modérée
	H1 — Rôle professionnel	H2 — Efficacité professionnelle	H3 — Articulation disciplinaire/SEL

Figure 3. Intensité relative de la thématisation par cas et par hypothèse

Lecture de la figure: H1 et H3 concentrent les intensités les plus fortes (E1, E2, E4), tandis que H2 reste plus uniformément «modérée» sur l'ensemble des cas — ce qui visualise directement la conclusion de la section 6.4 selon laquelle H2 se confirme de façon plus progressive que H1 et H3.

Cas	H1 — Rôle professionnel	H2 — Efficacité professionnelle	H3 — Articulation disciplinaire/SEL
E1	Rupture autobiographique : «construire un être humain »	Ancrage pratique vérifié ; fragilité persistante verbalisée	Complémentarité hiérarchisée : la langue est l'outil, le SEL sa profondeur
E2	Théorisation conceptuelle : « un corps liant rigueur et souplesse émotionnelle »	Projection structurée, fondée sur la théorisation acquise	Identité structurelle : « la langue EST la compétence socio-émotionnelle »
E3	Sollicitude relationnelle	Méta-discours CASEL : nommage spontané du «self-management »	Orientation curriculaire : plaide pour l'intégration institutionnelle du SEL
E4	Médiation communicative et culturelle	Projection efficace, construite sans pratique réelle (stage interrompu)	Complémentarité fonctionnelle : « les deux se complètent »
E5	Transition transmissif → facilitateur, convergente avec E3/E4	Gain de confiance projeté ; mobilisation d'outils CASEL sur cas simulés	Lien langue/SEL perçu comme évident, sans tension exprimée

Tableau 3 : Synthèse comparative des cinq cas selon les trois hypothèses

Concernant H1, la convergence est la plus forte du corpus, amplifiée par les formules synthétiques du focus groupe (métaphore du pont, « enseigner le lien »). Concernant H2, le profil est plus différencié : le focus groupe introduit une nuance absente des entretiens individuels, celle de la conscience des limites persistantes, qui invite à une confirmation progressive plutôt qu'absolue. Concernant H3, la triangulation confirme une articulation positive et non conflictuelle entre sciences du langage et SEL, enrichie par la dimension institutionnelle et contextuelle apportée par le focus groupe.

7. Discussion

La discussion revient systématiquement au cadre théorique posé en

section 2 : le modèle CASEL et ses cinq domaines de compétences (2.1), la conceptualisation de l'identité professionnelle enseignante comme construction dynamique (2.2), et la posture constructiviste–interprétative qui justifie une lecture des données par les discours (2.3). Chacune des trois hypothèses y est reliée pour vérifier si les résultats empiriques confirment, nuancent ou prolongent ces assises théoriques.

7.1. Formation SEL et représentation du rôle professionnel (H1)

Les résultats relatifs à H1 s'inscrivent dans la continuité des travaux sur la construction identitaire enseignante présentés en 2.2, tout en apportant une contribution empirique ancrée dans un contexte non occidental. La convergence des cinq participantes vers une même narration de transformation — d'une conception transmissive vers une conception développementale et relationnelle — confère à H1 une confirmation étayée, consolidée par le focus groupe, et corrobore la thèse de Kelchtermans (2019) selon laquelle les compétences socio–émotionnelles sont constitutives, et non additives, de l'identité professionnelle (2.2).

Il convient toutefois de distinguer, comme l'invitent Beauchamp et Thomas (2019), les changements discursifs de surface des transformations identitaires profondes, en s'appuyant sur deux critères : la présence d'un récit de rupture autobiographique, et la mobilisation de métaphores originales plutôt qu'une simple reprise du vocabulaire du module. Selon ces critères, E1 et E2 présentent les transformations les plus profondes, tandis qu'E3 et E4 illustrent ce que Day et al. (2019) appellent la «reconstruction identitaire en cours» — des représentations nouvelles qui se cristallisent progressivement.

Ces résultats corroborent Schonert–Reichl (2017), pour qui une formation SEL bien conduite réoriente la vision du rôle enseignant de la transmission des savoirs vers la facilitation du développement humain, et prolongent les recommandations de Darling–Hammond et al. (2022)

sur la nécessité d'espaces réflexifs dans les curricula. La spécificité libanaise tient ici à l'urgence contextuelle du soin à apporter à des apprenants vivant une crise multidimensionnelle, qui confère à cette transformation une dimension éthique et non seulement compétentielle.

La convergence entre l'extrait du focus groupe et la métaphore du pont produite par E1 est particulièrement significative : là où les entretiens individuels avaient généré des métaphores différenciées, la dynamique collective a favorisé l'émergence d'une formule synthétique partagée. Cela suggère que la transformation identitaire n'est pas seulement individuelle, mais s'est co-construite dans l'interaction collective — ce qui confère à la confirmation de H1 une dimension intersubjective que les entretiens individuels ne pouvaient produire seuls (Krueger & Casey, 2015).

7.2. Formation SEL et sentiment d'efficacité professionnelle (H2)

Les résultats relatifs à H2 sont les plus nuancés du corpus, ce qui est cohérent avec la complexité du sentiment d'efficacité, construit non par la seule formation initiale mais par l'expérience accumulée, la réflexivité et le soutien institutionnel (Collie, 2017 ; Becker et al., 2021). Ce résultat rejoint directement la conception développementale du cadre CASEL exposée en 2.1 : la gestion de soi n'y est pas un trait fixe mais une compétence qui se construit progressivement par un enseignement explicite, ce que le corpus illustre à travers trois rythmes d'appropriation distincts.

Le corpus révèle trois modalités distinctes d'évolution. L'ancrage pratique, d'abord : E1 traduit les apprentissages en stratégies observables dans sa classe réelle, la formation lui fournissant un cadre conceptuel pour nommer et structurer des pratiques déjà intuitives. La conceptualisation, ensuite : E3 nomme spontanément la compétence CASEL mobilisée, ce que Kelchtermans (2019) désigne comme un marqueur de développement professionnel — savoir nommer ce qu'on fait renforce le sentiment d'agence sur sa propre pratique. La projection

efficace, enfin : E4, privée de vérification dans le réel, construit un sentiment d'efficacité entièrement fondé sur les apprentissages du module, montrant qu'une formation peut établir une efficacité anticipatoire même en l'absence de pratique.

La nuance la plus importante reste celle qu'apporte E1 dans le focus groupe, distinguant efficacité acquise et fragilité persistante face à des crises imprévues simultanées — ce qui invite à confirmer H2 de manière partielle et progressive : la formation élargit le répertoire de confiance des participantes, sans pouvoir en quelques mois produire la maîtrise experte que seule l'expérience longue peut consolider. Ce profil de résultats étaye les conclusions d'Aldrup et al. (2017) sur la réduction de l'épuisement émotionnel et le gain de confiance des enseignants novices, ainsi que celles de Becker et al. (2021) sur le lien entre régulation émotionnelle et sentiment d'appartenance professionnelle — particulièrement pertinentes dans un contexte libanais marqué par un fort turn-over enseignant.

L'extrait du focus groupe complète ce tableau en documentant, chez E1, un répertoire concret et stabilisé de stratégies de gestion des conflits, qui apporte un contrepoint empirique à la «projection efficace» d'E4: le sentiment d'efficacité peut être assis sur des compétences vérifiées dans la pratique, et non seulement anticipées. Cette coexistence de modalités renforce la pluralité des profils de développement professionnel documentée par Collie (2017) et Becker et al. (2021).

7.3. Formation SEL et articulation compétences disciplinaires/émotionnelles (H3)

Les résultats relatifs à H3 constituent la contribution théorique la plus originale de cette étude, et viennent directement prolonger l'ancrage théorique posé en 2.2 autour des travaux de Pavlenko (2016) sur la complexité identitaire des enseignants de langues. Non seulement les participantes articulent positivement les deux registres, mais la spécific-

ité disciplinaire des sciences du langage s'avère un facilitateur naturel de cette articulation. Pavlenko (2016) avait montré la complexité de l'identité des enseignants de langues, nourrie de questions de légitimité linguistique et d'appartenance culturelle; les données suggèrent que cette complexité constitue précisément un terrain propice à l'intégration du SEL, une discipline centrée sur la communication et l'expression de soi étant organiquement reliée aux compétences CASEL.

La position la plus avancée reste celle d'E2 («la langue EST la compétence socio-émotionnelle») : si cette thèse appelle des nuances sur le plan conceptuel, elle capture une vérité fonctionnelle importante — dans l'enseignement des langues, les deux registres sont si imbriqués qu'une pédagogie qui les séparerait travaillerait à contre-nature, rejoignant Kelchtermans (2019) sur le caractère structurel des compétences socio-émotionnelles. L'absence de toute tension exprimée entre spécialité disciplinaire et SEL contraste avec des disciplines dites «dures», où le SEL peut être perçu comme un ajout périphérique — ce qui facilite ici son intégration identitaire (Hagelskamp et al., 2023). Ce constat s'articule enfin au contexte plurilingue libanais documenté par Alameddine et Troudi (2021) : dans les classes de langues libanaises, l'articulation langue/SEL n'est pas seulement théoriquement fondée, elle est quotidiennement nécessitée.

L'extrait du focus groupe apporte à cet égard la contribution la plus explicite du corpus, en identifiant la langue comme « vecteur principal » de l'expression émotionnelle et relationnelle des apprenants — une thèse qui recoupe, dans une perspective didactique concrète, ce que Pavlenko (2016) formule sur le plan théorique. La mention du jeu de rôle suggère par ailleurs que l'intégration du SEL peut s'opérer via des dispositifs pédagogiques ordinaires (rédaction de dialogues, interprétation de rôles, expression orale en petits groupes) sans recourir à des activités spécifiquement « SEL » — ce qui pourrait faciliter l'implémentation curriculaire du SEL au Liban. Enfin, la synthèse d'E1 — « un processus

humain et affectif [...] qui intègre la raison et l'émotion » — condense les trois hypothèses en une seule formule ; le fait qu'elle émane de la seule enseignante de maternelle du groupe suggère que l'articulation langue/SEL transcende les niveaux d'enseignement, renforçant la portée théorique de H3.

Il importe cependant de nuancer cette confirmation de H3 à la lumière des observations de classe : si l'articulation entre langue et SEL est unanimement revendiquée dans le discours, et si le cas expérimenté comme les quatre cas non expérimentés progressent nettement entre les observations pré- et post-formation, la conscience sociale — troisième compétence CASEL retenue par l'étude — demeure la moins consolidée dans les pratiques observées. Cette limite invite à ne pas surestimer, sur la seule base des entretiens, le degré d'appropriation effective de cette compétence, et plaide pour un accompagnement pédagogique prolongé au-delà du seul module SEL.

7.4. Portée de l'étude et limites méthodologiques

Ces choix méthodologiques découlent directement de la posture constructiviste-interprétative annoncée en 2.3 : c'est parce que les représentations identitaires sont conçues comme des construits discursifs, accessibles par l'analyse des discours, que la taille réduite de l'échantillon et l'absence de groupe contrôle ne constituent pas des faiblesses mais des choix cohérents avec le paradigme retenu. La taille de l'échantillon — cinq participantes — est un choix pleinement assumé, cohérent avec les standards de l'étude de cas qualitative (Yin, 2018 ; Lincoln & Guba, 2016) : la recherche qualitative vise la saturation thématique et la profondeur des données plutôt que la représentativité statistique (Braun & Clarke, 2019). Le risque de désirabilité sociale est pris en charge par la triangulation entretiens × focus groupe et la vérification inter-codeur ; la posture réflexive de la chercheuse est traitée comme une ressource épistémique à objectiver plutôt que comme

un biais à éliminer (Denzin & Lincoln, 2018).

Une limite plus spécifique tient à l'asymétrie des prises de parole dans le focus groupe, où E1, seule enseignante expérimentée, s'exprime plus longuement que ses co-participantes — dynamique de «voix pivot» fréquente dans les focus groupes à forte hétérogénéité d'expérience (Krueger & Casey, 2015), partiellement compensée par les relances systématiques de l'animatrice.

Ces choix ouvrent des perspectives fructueuses : un suivi longitudinal des participantes, une extension à un échantillon plus large, ou une comparaison inter-institutionnelle au Liban ou dans d'autres contextes arabes en réforme éducative.

7.5. Recommandations

Sur la base de ces résultats, deux principales recommandations peuvent être formulées à l'intention des institutions de formation des enseignants au Liban.

1-Intégrer explicitement le SEL dans la formation initiale à la Faculté de Pédagogie, sans se limiter aux enseignements de psychologie et de sociologie de l'éducation. La Faculté de Pédagogie demeure la voie institutionnelle de référence pour la formation initiale des enseignants au Liban (section 1) ; or, comme le montre la section 3.4, aucun curriculum national ne mentionne explicitement le SEL comme compétence requise. Les enseignements de psychologie et de sociologie de l'éducation, seules disciplines mobilisées à cet égard dans les maquettes actuelles, abordent la dimension socio-affective de l'enseignant de manière indirecte ou théorique, sans nécessairement développer les compétences pratiques et réflexives que vise le cadre CASEL. Il apparaît donc nécessaire d'introduire, en complément — et non en substitution — de ces enseignements fondamentaux, un module SEL dédié et explicite, structuré autour de modalités actives (études de cas, jeux de rôles, journaux réflexifs, simulations), sur le modèle de

celui étudié ici.

2-Assortir cette intégration curriculaire d'un dispositif d'évaluation à long terme. Afin de vérifier si les effets observés à court terme sur le sentiment d'efficacité professionnelle (H2) se consolident dans la durée, un suivi des cohortes formées au SEL, au-delà de leur diplomation, permettrait de documenter l'impact réel du dispositif sur leur pratique professionnelle.

8. Conclusion

Cette étude de cas qualitative a exploré, à travers les discours de cinq étudiantes en Master Ingénierie Pédagogique du CSLC de l'Université Libanaise, les effets d'une formation SEL sur trois dimensions de leur identité professionnelle en construction : la représentation du rôle enseignant (H1), le sentiment d'efficacité professionnelle (H2), et la capacité à articuler spécialité disciplinaire et compétences émotionnelles (H3). En combinant entretiens individuels et focus groupe, elle a cherché à saisir à la fois la singularité des trajectoires individuelles et les représentations construites collectivement.

Les données confirment H1 de manière robuste, H2 de manière partielle et progressive, et H3 avec une profondeur qui confère à cette recherche une contribution théorique originale. La formation SEL a contribué à remodeler les représentations du rôle professionnel des participantes, d'une logique transmissive vers une logique développementale et relationnelle ; elle a installé de nouveaux outils de régulation émotionnelle et suscité, chez certaines, une capacité méta-discursive à nommer les compétences mobilisées, tout en laissant subsister des zones de fragilité que seule l'expérience longue pourra résorber. Enfin, toutes les participantes ont formulé une articulation positive et organique entre sciences du langage et compétences SEL, la spécificité disciplinaire de leur formation se révélant un facilitateur naturel plutôt qu'un obstacle à cette intégration identitaire.

Sur le plan théorique, cette recherche étoffe la littérature sur le SEL en formation des enseignants dans des contextes non occidentaux, en articulant cadre CASEL et théories de l'identité professionnelle autour de trois hypothèses ciblées. Sur le plan pratique, elle plaide pour l'institutionnalisation d'un volet SEL explicite dans les curricula libanais, conçu comme une composante structurelle du parcours de professionnalisation, et invite les responsables de formation à consacrer la dimension émotionnelle du métier enseignant comme un enjeu professionnel légitime, inscrit dans les référentiels de compétences officiels.

Au terme de ce parcours, ce sont surtout ces cinq voix — leur sincérité, leurs doutes, leurs élans — qui restent, et qui invitent à poursuivre l'écoute de celles et ceux qui, chaque jour, apprennent à enseigner avec leurs émotions autant qu'avec leur savoir.

Références bibliographiques

- Alameddine, M., & Troudi, S. (2021). Navigating emotional complexity in plurilingual Lebanese classrooms. *Language Teaching Research*, 25(3), 412–431. <https://doi.org/10.1177/13621688211002345>
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does student–teacher relationship quality mediate the link between teachers' social–emotional competence and student outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 62, 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.022>
- Bahous, R., & Nabhani, M. (2017). Teacher education reform in Lebanon: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1337547>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2019). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2021). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.102916>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Delaney, S., & Rivers, S. E. (2022). *Permission to feel: The power of emotional literacy for teachers and learners*. Pan Macmillan.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/sel-framework>
- Collie, R. J. (2017). Teachers' social-emotional competence: Links with teachers' sense of efficacy and job satisfaction. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 167–183). Springer.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2022). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2019). Effects of national policies on

teachers' sense of professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249–265. <https://doi.org/10.1080/02619760701486092>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Frayha, N. (2018). Education and social cohesion for peacebuilding in Lebanon. *Prospects*, 45(4), 421–434. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9369-z>

Ghosn, I. K. (2018). Preparing pre-service teachers for EFL classrooms in Lebanon. *TESOL Journal*, 9(1), 209–228. <https://doi.org/10.1002/tesj.284>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2016). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2023). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9570-7>

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton & Company.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>

Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 84–98). Springer.

Khoury, R. (2020). Teacher well-being in Lebanon: Navigating systemic crisis and professional resilience. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(2), 78–96.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2016). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Pavlenko, A. (2016). *Emotions and multilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

Shaito, F., & Farhat, M. (2021). Burnout and emotional exhaustion among Lebanese teachers during the compound crisis. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100071>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.