

2020

Compétences des enseignants universitaires Etude de cas du Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC) à l'Université Libanaise

Samar Zeitoun

Lebanese University, szeitoun99@hotmail.com

Rasha Ghosn

Lebanese University, rasha.ghosn@ul.edu.lb

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan>



Part of the [Higher Education and Teaching Commons](#)

Recommended Citation

Zeitoun, Samar and Ghosn, Rasha (2020) "Compétences des enseignants universitaires Etude de cas du Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC) à l'Université Libanaise," *Al Jinan الجنان*: Vol. 11 , Article 21.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan/vol11/iss1/21>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Al Jinan الجنان by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, dr_ahmad@aarj.edu.jo.

Samar Zeitoun

Professeur associé, Université Libanaise

Rasha Ghosn

Maitre de conférences, Université Libanaise

Compétences des enseignants universitaires

Etude de cas du Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC) à l'Université Libanaise

DOI: 10.33986/0522-000-011-020

Université libanaise, Centre des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres, Tayouneh, Beyrouth, Liban

Résumé :

La formation des enseignants et des professeurs ainsi que les référentiels des compétences sont des champs de recherche qui ont déclenché l'intérêt de maints chercheurs en éducation, dont Paquay (1994), Perrenoud (2001), Petignat et Berchoud (2007).

Cette étude a comme objectif primordial d'investiguer les compétences des enseignants au CSLC afin de leur élaborer un référentiel des compétences. Pour y aboutir, notre démarche générale s'est basée sur l'analyse de quelques référentiels de compétences que nous avons pu trouver partout dans le monde. Cette analyse nous a permis de dégager et d'identifier les éléments judicieux qui pourraient nous guider pour une première esquisse de notre référentiel.

À l'aide de deux questionnaires, l'un adressé aux professeurs au CSLC, et l'autre aux étudiants, et à l'analyse statistique des données recueillies, nous sommes parvenues à préciser leurs perspectives vis-à-vis des compétences personnelle, professionnelle, socio professionnelle et sociale des enseignants universitaires.

Mots-clés : Compétence- référentiel de compétences- Université Libanaise- CSLC

الملخص

إن مجالات تدريب والتنمية المهنية للمعلمين وأساتذة الجامعات بالإضافة إلى مرجع الكفايات المهنية هي من المجالات البحثية التي أثار اهتمام العديد من الباحثين في مجال التعليم، بما في ذلك (2001) Perrenoud، (1994) Paquay، و(2007) Petignat Berchoud.

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو دراسة مهارات المعلمين في مركز علوم اللغة والتواصل في الجامعة اللبنانية CSLC من أجل تطوير مرجع الكفايات المهنية للاستاذ. لتحقيق ذلك، تم تحليل بعض المهارات المرجعية والخطوات التي قامت بها الجامعات في بعض الدول. ولقد مكنتنا هذا التحليل من تحديد العناصر الأساسية التي يمكن أن ترشدنا للحصول على أول تصور لمرجع الكفايات.

ولهذا الغرض، تم تحضير استبيان خاص بالمعلمين في CLSC واستبيان آخر خاص بالطلاب. واستناداً إلى نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها، تمت مقارنة توجهات وأراء الساتذة والطلاب فيما يتعلق بالكفايات الشخصية، المهنية والاجتماعية والاجتماعية- المهنية للمدرسين في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الكفاية- مرجع الكفايات المهنية- الجامعة اللبنانية- مركز علوم اللغة والتواصل

Introduction

L'enseignement supérieur a un rôle d'agent de changement pour préparer des citoyens informés et responsables, capables de travailler efficacement dans un contexte multiculturel mondial. En période de conflit, la conversion par l'éducation est la plateforme optimale visant à attirer des étudiants de toutes confessions, nationalités et cultures. Bien que le Liban manque de ressources naturelles, il est doté d'un capital humain qui est devenu l'épine dorsale de toute économie moderne fondée sur la connaissance et la technologie (European Commission, 2004).

La demande sociale pour l'enseignement supérieur au Liban a augmenté au cours des quinze dernières années. Le système d'enseignement supérieur est donc en expansion et le nombre d'étudiants à l'Université Libanaise est 75956 en 2017 (Centre de recherches et de développement pédagogique, 2018). C'est en fait l'une des raisons qui ont conduit à une croissance énorme de l'offre privée d'enseignement supérieur au Liban. En 2000, 23 institutions (actuellement appelées nouvelles universités) ont été créées pour répondre à cette demande croissante d'enseignement supérieur. Actuellement, l'enseignement supérieur au Liban est assuré par 47 collèges et universités. Une seule d'entre eux est une institution publique: l'Université Libanaise.

Le système d'enseignement supérieur libanais est également de plus en plus affecté par la mondialisation. Cela a eu un impact significatif sur la structure, le contenu et la prestation de ce système et l'a incité à s'assurer que ses qualifications sont comparables au niveau international et reconnues par le marché du travail international (Abourjeili, 2003).

L'Université Libanaise, pour qu'elle demeure concurrentielle et captivante, doit dorénavant donner de l'importance à la qualité de la formation qu'elle procure aux étudiants ainsi qu'à la qualité de l'enseignement qu'elle fournisse. D'où la nécessité de considérer la formation, le profil et les compétences des professeurs comme un élément majeur de la réflexion des responsables universitaires.

1.1 Contexte de l'étude

La multiplication des initiatives visant à promouvoir la mondialisation de l'enseignement supérieur, en particulier le développement rapide de l'enseignement supérieur transfrontalier, souligne la nécessité de plus en plus urgente d'établir des cadres solides pour l'assurance qualité et la reconnaissance

des qualifications (UNESCO, 2007). Les inquiétudes concernant la capacité du Liban à maintenir sa réputation régionale dans l'enseignement supérieur et à maintenir la qualité de son système d'enseignement supérieur sont en hausse. La demande de responsabilité et de confiance est ainsi posée aux agendas gouvernementaux, aux politiciens exigeant plus d'assurance que les établissements d'enseignement supérieur libanais offrent des services adéquats à la société et au grand public (El-Amine, 1997). Dans cet environnement, il est nécessaire de mettre le système d'enseignement supérieur libanais sur la voie de la performance et de l'excellence de la qualité dans un monde hautement compétitif.

Notre étude va avoir lieu dans le Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC), affilié à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines- Université Libanaise. Ce centre a été reconnu comme un des Centres les plus avancés dans la recherche et les formations qui mettent la technologie au service de l'enseignement, ce qui lui permet d'élargir les horizons actuels dans le domaine, et de tracer des perspectives d'avenir.

1.1.1.Profils et caractéristiques des nouveaux étudiants

En effet, plusieurs chercheurs déclarent, qu'aujourd'hui, l'enseignement universitaire est plus complexe qu'auparavant (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Cette complexité est due à la conjonction de plusieurs facteurs parmi lesquels nous pouvons citer le profil des nouveaux étudiants aux caractéristiques particulières du point de vue des compétences, des motivations ou encore du rapport aux études (Romainville, 2004).

1.1.2 Formation universitaire et marché du travail

Face aux attentes du marché du travail, présent dans un contexte socio-économique ouvert, déterminé par « des restructurations de secteurs de production, par un renouvellement fréquent des métiers, par une évolution des formes et de l'organisation du travail » (Chauvigné et Coulet, 2010, p. 17), l'université est obligée à former des étudiants autonomes dans l'exécution de leurs tâches, souples, aptes à s'adapter dans de différentes situations professionnelles. De ce fait, la vocation de l'enseignement à l'université s'avère compliquée. Le professeur doit s'accommoder à la pluralité des étudiants dont il a la responsabilité. Certains auteurs comme Galand, Neuville et Frenay (2005) considèrent que l'échec à l'université, surtout dans les premières années, est fortement lié aux pratiques des professeurs. D'autres,

comme Brauer va jusqu'à affirmer que : «la responsabilité de l'échec massif étudiantin au premier cycle universitaire (Licence) incombe en partie au manque de formation des enseignants-chercheurs » (Brauer, 2011, p.7). Par conséquent, nous pouvons admettre que les compétences des professeurs à l'université et leur déploiement professionnel constituent des enjeux primordiaux pour l'université.

1.1.3 Qualité de l'enseignement supérieur

La nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur libanais et la réforme de ce système figurent désormais en tête des priorités du ministère de l'Éducation. (Jammal, 2016). Cela correspond en fait à ce qui figurait dans le document de stratégie par pays de l'UE (Liban 2007-2013) (European Commission) selon lequel la réforme du système d'enseignement supérieur libanais est un domaine prioritaire, avec le rapport de la Banque mondiale «The Road not Traveled» où l'accent est mis sur l'assurance qualité au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (MENA) en tant que pierre angulaire des processus de réforme et avec les recommandations de la conférence des ministres arabes de l'enseignement supérieur à Dubaï en 2007.

Comme le nombre d'universités augmente non seulement au niveau local, mais aussi au niveau régional et international, il est plus nécessaire d'évaluer la qualité de l'éducation afin de maintenir de bonnes normes. Un exemple de l'importance croissante de la qualité est la façon dont cette dernière a fait son chemin dans le secteur de l'enseignement supérieur au Liban. Pour le Liban, les projets financés par l'Europe constituent le meilleur moyen d'intégrer la qualité dans son système d'enseignement supérieur. Les Libanais se sont engagés et ont adopté certaines des notions d'AQ basées sur des projets financés par l'Union européenne et avec des partenaires du paysage européen et plus particulièrement de Grande-Bretagne. En fait, de nombreuses universités et en partenariat avec le ministère de l'Enseignement supérieur n'avaient pas pleine connaissance de ce qu'il faut pour assurer la qualité.

1.2 Problématique

Demougeot –Lebel et Perret affirment que les enseignants-universitaires quel que soit leur âge se forment « sur le tas, par imitation d'enseignants plus expérimentés, ou au contraire par rejet de certains modèles subis durant les années d'études ; mais dans tous les cas par tâtonnements » (Demougeot –

Lebel & Perret, 2011, p.2). D'autres chercheurs déclarent que ces enseignants se forment «sur le tas, au gré des échanges avec les collègues, éventuellement en fréquentant un atelier ou un séminaire sur la pédagogie universitaire ou en innovant une méthode pédagogique» (Reget Colet & Berthiaume, 2009, p. 149). Quant à eux, Donnay et Romainville (1996) mentionnent dans leurs travaux sur l'enseignement supérieur que les enseignants universitaires «s'auto-forment» à la profession. D'après ces déclarations, nous pouvons dire que l'enseignement universitaire est un métier qui va de soi.

Effectivement, quand il s'agit de la formation à l'enseignement des enseignants au Liban, nous pouvons dire qu'à part Le Centre De Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) qui a la charge de la recherche et du développement pour tout ce qui touche à l'enseignement pré-universitaire, nous ne trouvons pas de structures de formation à l'enseignement universitaire national. En effet, l'enseignement universitaire reste un objet de recherche peu étudié au Liban. Ainsi, pour recruter des professeurs, l'Université Libanaise publie des postes. Les candidats intéressés déposent un dossier de candidature au doyen de l'université. Ensuite, un comité scientifique formé de professeurs/ chercheurs désigne les meilleurs dossiers et appelle les candidats à se présenter à une audition. À la suite de l'audition, une classification des candidats est établie.

Dans le contexte universitaire libanais, précisément au CSLC, alors que l'enseignement reste une mission complexe dépourvue de toute formation pédagogique initiale où les compétences d'enseignement et les profils types d'enseignants universitaires sont absents, on peut se poser les questions suivantes: Quelles sont les perspectives des enseignants à l'université vis à vis des leurs compétences? Comment se comparent les perspectives des étudiants avec celles des enseignants? Y-a-t-il des différences statistiquement significatives entre les enseignants contractuels et encadrés vis - à - vis de leurs compétences? Comment élaborer un référentiel de compétences des enseignants tel qu'il soit adapté au contexte du centre?

1.3 Cadre théorique et conceptuel

Les concepts primordiaux de cet article sont ceux de «compétence» et «référentiel de compétences».

1.3.1 Le concept de compétence

Selon Legendre, la compétence est «une habileté acquise grâce à

l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience et qui consiste à construire et à résoudre des problèmes spécifiques ». (Legendre, 2005, p.250). Quant à lui, Talbot définit les compétences comme étant « des connaissances mises en action de manière efficace face à une famille de situations situées dans un contexte ». (Talbot, 2007, p.40). Périsset Bagnoud, tout en s'opposant à la diversité des définitions données par les auteurs au concept compétence, déclare que ce terme n'est pas stable, « c'est un objet complexe, difficilement saisissable en tant que tel, aujourd'hui encore réfractaire à l'observation scientifique des pratiques réelles du terrain ». (Bagnoud, 2007, p. 89).

En somme, nous pouvons dire que la notion de compétence est polysémique. Dans le cadre de ce travail, nous allons adopter la définition du cadre européen commun de référence pour les langues qui définit la compétence comme étant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». (Conseil de la coopération culturelle, 2001, p.15). Tout en se basant sur la compétence académique, professionnelle et personnelle.

a. Compétence académique

Le cœur de toutes les études de compétences académiques tourne autour de l'évaluation des compétences cognitives et globales, des capacités intellectuelles et cognitives (Hong et al, 2008). La compétence académique comprend les concepts, les généralisations, les compétences et les connaissances dans le domaine de spécialisation de l'enseignant et la connaissance des méthodes de recherche appliquées dans ce domaine.

Les conférences internationales et les colloques soutiennent la valeur de la compétence académique et les contextes académiques dans le cadre des compétences génériques des enseignants (The British Association, 2008). Ils insistent sur l'importance d'avoir une large base de connaissances et une compréhension du sujet enseigné (European Commission, 2013). La compétence académique peut être évaluée à travers les réponses de l'enseignant au questionnaire à travers les indicateurs qui prouvent l'existence de cette compétence.

b. Compétence professionnelle

La compétence professionnelle comprend les stratégies de planification, les méthodes d'enseignement et leurs mécanismes de mise en œuvre. C'est l'application des théories de l'enseignement et de l'apprentissage

dans différentes situations d'apprentissage et la motivation des apprenants à apprendre, en les encourageant à travailler et en utilisant des ressources d'apprentissage variées basées sur les besoins sociaux et psychologiques des apprenants. La compétence professionnelle est également appelée compétence professionnelle, communication et compétences en classe, compétences scientifiques ou compétences d'enseignement (European Commission, 2013).

c. Compétence personnelle

La compétence personnelle fait référence aux qualités personnelles d'un enseignant. Elle comprend les qualités personnelles d'un enseignant, à savoir la santé physique, l'intelligence générale, les bonnes mœurs, la capacité linguistique, la capacité d'innover, la capacité de gérer et de prendre des décisions et la capacité de communiquer avec les décideurs. La compétence personnelle implique des valeurs, des attitudes, des dispositions et l'efficacité personnelle de la personne.

1.3.2 Le Référentiel de compétences

a. Essai de définition

Les référentiels de compétences sont employés dans plusieurs pays pour décrire le profil prévu d'un enseignant/ professeur compétent en cours de sa carrière. D'après Perrenoud, la présence du référentiel est primordiale, il est « la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation ». (Perrenoud, 2008, p. 509). Signalons aussi que le référentiel, comme le déclare Sachot (1998), s'est, en premier lieu, présenté dans le cadre de la formation professionnelle ; il est devenu ensuite un outil didactique dans « presque toutes les formations dispensées dans l'enseignement ». (Sachot, 1998, p.7).

b. Rôles et utilisations des référentiels

Perrenoud déclare que « les institutions de formation initiale et continue ont besoin de référentiels pour orienter leurs programmes, les corps d'inspection s'en servent pour évaluer les enseignants/professeurs en exercice et demander des comptes ». (Perrenoud, 2004, p. 14). Dans le même cadre, Paquay indique que les référentiels servent « à constituer des référents pour l'évaluation ». (Paquay, 2004, p. 21). Quant à elle, Legendre explique qu'un référentiel sert à révéler ce qui est et à exposer ce qui devrait être. En outre, le référentiel « n'est pas statique, mais dynamique et évolutif et par

conséquent susceptible de se transformer ». (Legendre, 2007, p. 232). Toujours d'après Legendre, nous pouvons envisager la réalisation d'un référentiel de compétences comme une manière de se donner une représentation adhérente et assez admise de la profession. Selon elle, ce référentiel répond d'une certaine façon à la question : que signifie aujourd'hui enseigner et qu'est-ce que cela demande d'un professionnel ?

En se basant sur les définitions précédentes, nous pouvons proposer une définition à notre référentiel de compétences. Il s'agit d'un document qui comporte un collectif des compétences fondamentales à la formation des enseignants universitaires au CSLC et qui précise les vecteurs et les différentes perspectives de la profession enseignante.

c. Les référentiels de compétences en éducation

Elaboration de référentiels de compétences en éducation

Paquay souligne « qu'il n'existe pas un modèle universel de « bon enseignement » et que certaines pratiques sont plus efficaces que les autres et que tout dépend du contexte et des enseignants » [...] d'où la réelle difficulté d'établir des référentiels et des standards d'un enseignement de qualité et, plus largement, du travail enseignant, surtout que le métier d'enseignant est en transformation profonde ». (Paquay, 2006 p. 54). En effet, la méthodologie d'élaboration des référentiels de compétences en enseignement n'est pas très explicite dans la littérature scientifique. Ainsi, le « comment » élaborer un référentiel en éducation reste un sujet de discussion. Figari (2006b), affirme que la construction des référentiels est une « question peu traitée dans la littérature » et il justifie ce fait : « perçus par les acteurs de la formation professionnelle comme des objets déjà finalisés par les institutions et organisations qui les auraient légitimement produits, les référentiels n'avaient pas à être justifiés. Les nouvelles pratiques de validation des acquis de l'expérience ont introduit un besoin très fort de remise en question des méthodes de construction des référentiels notamment à cause de l'irruption de la notion de compétences ». (Figari, 2006, p.107). En conclusion, chacun des référentiels que nous avons analysés suit une méthodologie propre à lui-même, ils ne sont pas standardisés. A titre d'exemple, pour élaborer le référentiel de C2i pour l'enseignant, les chercheurs ont commencé par identifier les compétences à posséder en tant qu'enseignant qui utilise les TIC, ils ont analysé de nombreux projets de TICE. Haeuw et Coulon ont créé leur référentiel de compétences d'un tuteur à partir de deux schémas : les

compétences définies par Katz (1974) et les niveaux de compétences précisés par Carré et al. (1997). Hersda (1992), a élaboré son référentiel en se basant sur 7 « macro-compétences » pédagogiques se divisant en 47 compétences, formulées sous la forme des questions. AIPU Montréal (Parmentier, 1999) a construit un référentiel formé de 10 compétences classée en 3 dimensions : pédagogique, institutionnelle et socioprofessionnelle. En bref, La division et la classification des compétences sont faites de manière idiosyncratique avec un vocabulaire particulier. Chaque institution a élaboré un référentiel qui a été basé sur ses propres besoins.

La consultation de différents référentiels ainsi que l'analyse de la méthodologie suivie a guidé l'élaboration du référentiel de compétences de l'enseignant universitaire (EU) au CSLC qui sera décrit plus tard dans cet article.

Réflexions théoriques sur l'élaboration des référentiels

En effet, la construction des référentiels de compétences s'inscrit dans la recherche-développement. Pour Vissecher-Voerman et al. (1999, p.17), ce genre de recherche se déroule dans une perspective instrumentale, communicative, pragmatique et créative selon un des quatre paradigmes suivants :

“Instrumental paradigm: planning-by-objectives;

Communicative paradigm: communication to reach consensus;

Pragmatic paradigm: interactive and repeated tryout and revision;

Artistic paradigm: creation of products based on connoisseurship.”

Selon Zapata, le référentiel issu de l'enseignement professionnel comprend trois types de documents à savoir : « le référentiel de l'emploi ou professionnel, le référentiel de formation et le descriptif des savoirs associés ». (Zapata, 1998, p.15). Selon lui, pour élaborer un référentiel, il existe 3 étapes essentielles à suivre :

L'observation du poste et sa description en fonctions, activités, tâches et éventuellement opérations ;

Le repérage des compétences nécessaires pour assurer correctement les activités du poste ;

L'analyse de ces compétences pour dégager les savoir-faire requis, ainsi

que les savoirs associés, et éventuellement les savoirs fondateurs. (Zapata, 1998, p.16).

Quant au Perrenoud (2004), il suggère deux démarches, l'une inductive qui se base sur la pratique en précisant les gestes professionnels repérés sur le terrain, et l'autre déductive qui consiste à partir de la théorie et des écrits pour construire les référentiels.

Paquay (1994), s'est basé sur l'analyse des idées de certains auteurs ; (Zeichner, 1993, Kennedy, 1987, Grootaers et Tilman, 1991) et a identifié six ensembles de paradigmes relatifs à l'enseignement : un maître instruit, un technicien, un praticien réflexif et un acteur social et une personne. Il a déterminé les compétences-clés reliées à chacun de ces paradigmes et il les a présentées sous forme d'un référentiel de compétences publié par le ministre de la CFB (2001).

Dans notre étude, nous avons essayé de traduire ces réflexions théoriques en termes opérationnels tout en précisant les indicateurs de performance de chacune de compétences choisies et étudiées, en fonction de notre centre, dans le cadre du paradigme communicatif qui correspond le mieux à la construction de notre référentiel. Nous pensons que si nous suivons une approche mixte qui renferme les méthodes précédentes, nous pourrons avoir des résultats pertinents et fiables.

2. Méthode

Afin d'élaborer un référentiel des compétences, une démarche descriptive basée sur des questionnaires a été suivie. Le pôle par lequel s'amorce la recherche descriptive est la narration organisée d'observations ou de données. L'autre pôle porte sur des spéculations subtiles d'où peuvent surgir a posteriori une explication plausible ou la reconnaissance de relations entre les faits ou les phénomènes, ce qu'Erickson (1986) a appelé interprétation. De la simple narration d'observations à la trouvaille d'une explication (but ultime des recherches), la recherche descriptive laisse une large place à une continuité hiérarchique (Pelletier & Demers, 1994). Un palier dans la recherche descriptive est la catégorisation et le construit: deux appréhensions différentes (saisies par l'esprit) — Les appréhensions dont il est ici question, sont orientées vers l'établissement de connaissances nouvelles; c'est ce qui les distingue de l'apprentissage pour lequel le talent d'appréhension s'exerce à l'acquisition de connaissances établies.

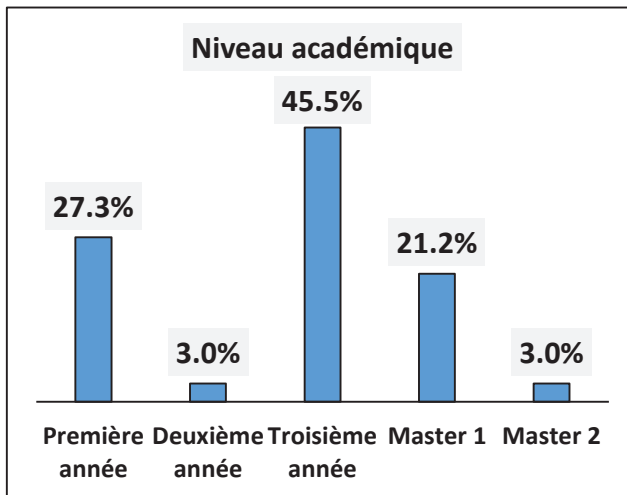
En appréhension abstraite, une ou plusieurs variables, par exemple la compétence du professeur, prêtent à toutes sortes d'interprétations. Pour définir ces variables, il faut les construire sur une base d'éléments concrets ou sur leurs manifestations: les indicateurs; d'où l'expression faire un construit -le terme officiel du dictionnaire de De Landsheere (1979) est «construct (Pelletier & Demers, 1994).

2.1 Participants

2.1.1 Etudiants

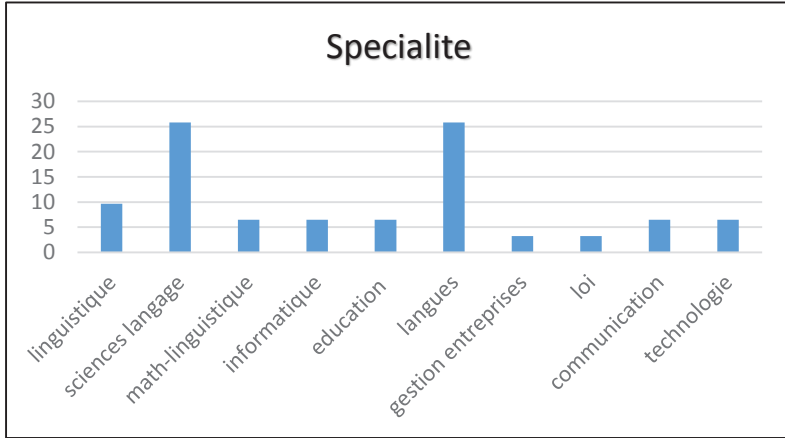
a. Niveau académique

Les niveaux académiques des étudiants dans cet échantillon varient et leurs pourcentages se diffèrent pour atteindre un maximum de 45.5% pour la troisième année et un minimum de 3% pour la deuxième année et le master 2, et en ce qui concerne la première année et le master 1, le pourcentage des étudiants a atteint 27.3% pour la première et 21.2% pour le master.



b. Spécialité

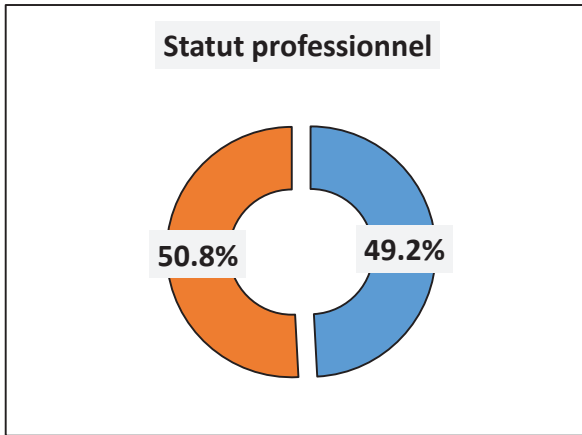
En ce qui concerne la spécialité des étudiants, on observe que la majorité d'eux sont spécialisés en langues et en sciences du langage avec un pourcentage de 26 %. Les autres spécialisations au centre incluent la linguistique, la technologie, et l'éducation.



2.1.2 Professeurs

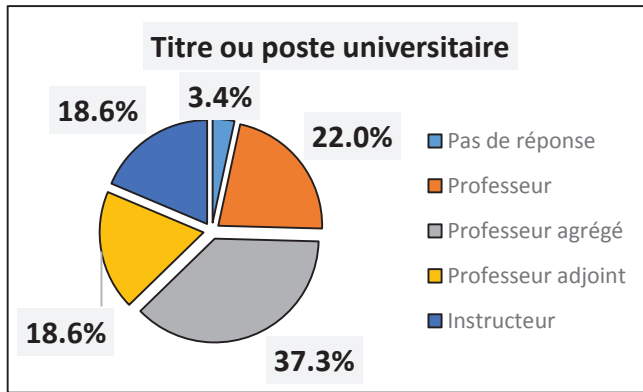
a. Statut professionnel

Pour le statut professionnel, on remarque que les professeurs sont divisés en 2 catégories: la première est pour ceux qui sont encadrés en temps plein et leur pourcentage atteint 49.2%, et la deuxième est pour ceux ayant un statut professionnel de contractuels et leur pourcentage atteint 50.8%.



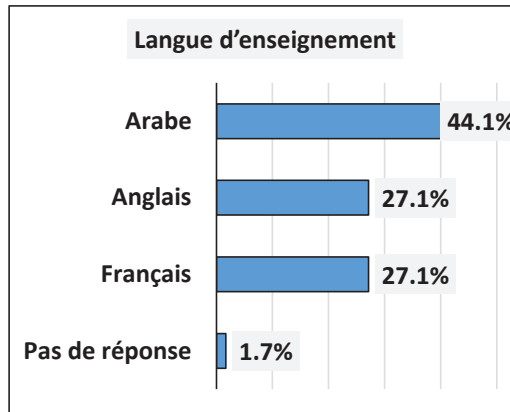
b. Titre ou poste universitaire

Quand à la question posée à propos du titre ou du poste universitaire, les pourcentages des professeurs sont différents et répartis entre professeur seulement avec un pourcentage de 22%, professeur agrégé avec un pourcentage de 37.3%, professeur adjoint et instructeur avec des pourcentages similaires de 18.6%, tandis que 3.4% des professeurs n'ont pas répondu.



c. Langue d’enseignement

La question à propos de la langue d’enseignement a classé les professeurs en 3 catégories, la première catégorie dominante est la langue arabe avec un pourcentage de 44.1%, les 2 autres catégories sont pour la langue anglaise et française avec des pourcentages similaires de 27.1%.



2.2 Instrument

La présente étude comportait une étude analytique descriptive menée entre mai et juillet 2018. Un instrument a été utilisé dans la recherche, à savoir un modèle incluant les compétences nécessaires.

1. Le modèle a été divisé en quatre dimensions (compétences) principales déduites des études locales et mondiales, conférences et colloques sur les compétences (Barbier, 2006).

2. Chaque dimension comprenait un certain nombre de normes associées

à la dimension désignée.

3. Chaque norme a été subdivisée en un certain nombre d'indicateurs qui ont été utilisés pour juger de la réalisation de la norme.

Pour éviter les réponses neutres, une échelle de Likert à quatre points, c'est-à-dire (4 : tout à fait d'accord ; 3 : un peu d'accord ; 2 : un peu en désaccord ; 1 : tout à fait en désaccord) a été utilisée pour chaque élément du modèle. La fiabilité des éléments du modèle a été établie grâce au processus de test-retest.

Compétence professionnelle (dimension)					
	Norme	Indicateur			
	Planifier des leçons en fonction de stratégies d'enseignement appropriées	Détermine ce qui devrait être connu et réalisé par les apprenants			
		Planifie les leçons en accord avec le syllabus			
		Sélectionne des stratégies d'enseignement adaptées au contenu et aux caractéristiques des étudiants			
	Mise en œuvre des leçons et gestion de la classe	Applique des stratégies de découverte, d'enquête et d'apprentissage actif qui encouragent la réflexion et la créativité			
		Utilise des méthodes d'apprentissage modernes et des techniques technologiques et éducatives pour faciliter le processus d'apprentissage			
		Applique des stratégies d'apprentissage coopératif pour encourager le travail d'équipe			
		Organise l'environnement d'apprentissage dans la classe d'une manière qui rassure la tranquillité et induit un sentiment de sécurité chez les étudiants			
		Utilise des méthodes adaptées aux différentes capacités des étudiants (doué, normal, étudiant en difficulté d'apprentissage)			

2.3 Procédure

Le questionnaire a été élaboré à partir d'un examen approfondi de la littérature qui a fourni les aspects les plus importants à évaluer. Les étudiants ainsi que les professeurs ont été invités à lire attentivement les items et à évaluer leur importance pour eux.

Les questionnaires ont été complétés dans les salles de classe et avant les cours en présence des chercheurs, et pour les professeurs dans les salles des profs. Les chercheurs ont également résolu toutes les doutes que

les professeurs et les étudiants avaient. La participation était volontaire et l'anonymat des participants était préservé.

2.4 Contexte de l'étude

L'étude a eu lieu dans le Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC), une des branches de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à L'université Libanaise, qui ouvre la technologie aux sciences humaines et, plus spécifiquement, à la linguistique. C'est l'un des Centres les plus avancés dans la recherche et les formations qui mettent la technologie au service de l'enseignement, ce qui lui permet d'élargir les horizons actuels dans le domaine, et de tracer des perspectives d'avenir. Les diplômes fournis sont basés sur la technologie tel « Ingénierie de l'Apprentissage des Langues (IAL) » et Traitement Automatique des Langues (TAL). Cette spécificité technologique a été signalée par les étudiants et leurs professeurs dans les indicateurs relatifs à la technologie de chaque compétence ainsi que dans les réponses ouvertes dans le questionnaire.

3. Analyse des données

Afin de déterminer et d'évaluer la structure de l'instrument, une analyse factorielle exploratoire et une analyse factorielle confirmatoire ont été réalisées, respectivement. La cohérence interne de l'instrument a également été analysée en utilisant le coefficient de Cronbach alpha, et les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) et les corrélations bivariées de tous les items ont été obtenues. Les logiciels statistiques SPSS 21.0 ont été utilisés pour l'analyse des données.

3.1 Compétence académique

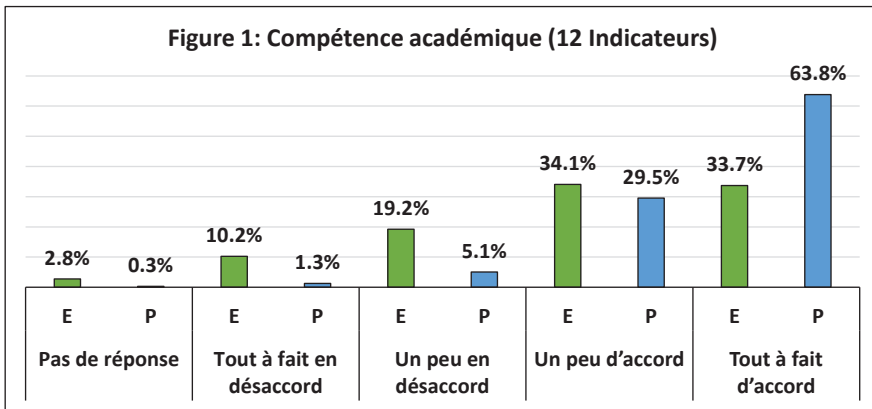
Dans le cadre des compétences académique, les réponses des étudiants ont été variées alors que celles des professeurs étaient proches vis-à-vis des indicateurs de chaque compétence:

Les compétences linguistiques, plus que la moitié des étudiants investigués (65%) et tous les professeurs (100%) sont en accord que les professeurs à l'Université Libanaise maîtrisent la langue maternelle, ou utilisent la langue étrangère. Concernant le contenu des cours, 72% des étudiants pensent que leurs professeurs donnent un syllabus pour le cours, ou connaissent le contenu récent de leurs sujets alors que 98% des professeurs sont en accord. Concernant les méthodes d'enseignement/ apprentissage, 68 % des étudiants sont en accord que leurs professeurs intègrent des technologies de l'information et de

la communication dans leurs cours, ou maîtrisent les méthodes d'évaluation modernes alors que 81% des professeurs sont en accord. De même 73% des étudiants et 83 % des professeurs acceptent que les professeurs font varier les méthodes d'enseignement pour prendre en considération les différences individuelles des élèves.

Concernant la formation professionnelle des professeurs, 60% des étudiants pensent que leurs professeurs participent à des conférences ou exploitent des articles scientifiques récents pour améliorer les cours et qu'ils les encouragent à faire des recherches alors que 97% des professeurs sont en accord.

Le graphe suivant (figure 1) représente une comparaison entre les perspectives des étudiants et celles de leurs professeurs vis à vis des composantes de la compétence académique :



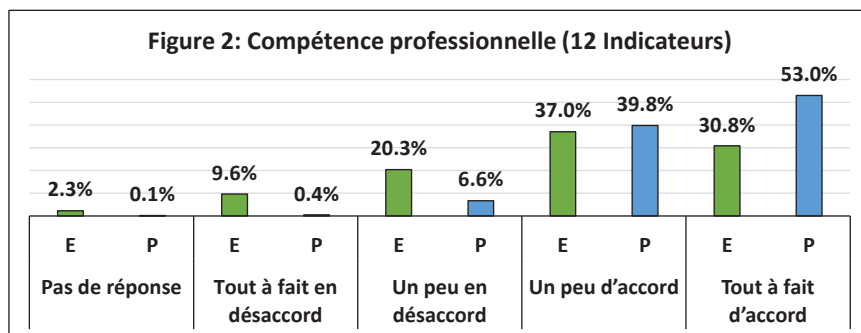
Le graphe montre que 63.8% des professeurs sont tout à fait d'accord à propos des composantes de la compétence académique comprenant les composantes linguistiques, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la formation continue y compris la participation aux conférences alors que seulement 33.7% des étudiants sont tout à fait d'accord.

3.2 Compétence professionnelle

En ce qui concerne les composantes de la compétence professionnelle, les réponses des étudiants et des professeurs étaient différentes. 70% des étudiants et 100 % des professeurs sont en accord que les professeurs donnent les objectifs et les outcomes de l'apprentissage, et planifient les leçons en accord avec le syllabus. Entre 60 et 63% des étudiants et 90-97%

des professeurs pensent que les professeurs sélectionnent des stratégies d'enseignement adaptées aux caractéristiques des étudiants, encouragent la réflexion et la créativité, utilisent des méthodes d'apprentissage modernes et des techniques technologiques et éducatives pour faciliter le processus d'apprentissage. 71% des étudiants et 95% des professeurs sont en accord que leurs professeurs utilisent des stratégies d'apprentissage coopératif pour encourager le travail d'équipe ainsi que l'utilisation des méthodes adaptées aux différentes capacités des étudiants

Seulement 62% des étudiants et 81% des professeurs sont en accord que les professeurs intègrent des technologies dans les méthodes d'évaluation ainsi qu'avec l'utilisation des méthodes d'évaluation variées adaptées aux objectifs dans des situations significatives et authentiques qui sont administrées dans un temps approprié et suffisant.



Le graphe suivant (figure 2) représente une comparaison entre les perspectives des étudiants et celles de leurs professeurs vis à vis des composantes de la compétence professionnelle.

Le graphe montre que 53% des professeurs sont tout à fait d'accord et 39.8 % sont un peu d'accord à propos des composantes de la compétence professionnelle comprenant les composantes de planification, utilisation des stratégies d'apprentissage actives, organisation de l'environnement d'apprentissage, diversification des techniques d'évaluation alors que seulement 30.7% des étudiants sont tout à fait d'accord et 37% sont un peu d'accord.

3.3 Compétence personnelle

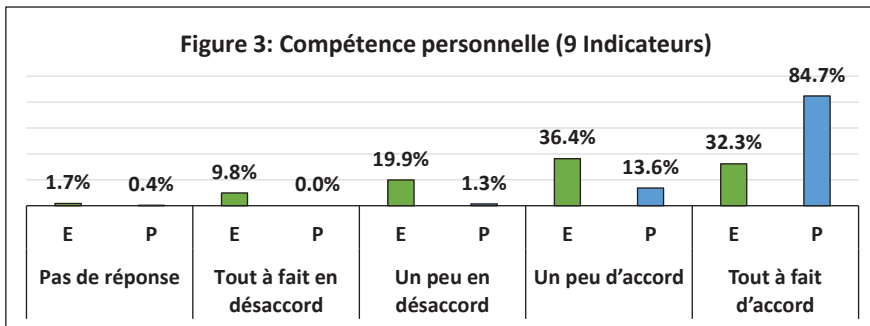
En ce qui concerne les indicateurs de la compétence personnelle, les réponses des étudiants et des professeurs étaient variées.

68 % des étudiants et 100 % des professeurs considèrent que les professeurs ne prennent pas soin de leurs apparences extérieures. En ce qui concerne la tonalité de la voix et la prononciation, 71% des étudiants et 95 % des professeurs pensent qu'elle est convenable. 70 % des élèves et 98% des professeurs sont en accord que les professeurs à l'université sont un modèle pour faire respecter les coutumes et les valeurs de la société, sont honnête et sincère avec les étudiants et n'apprécient pas la valeur de la coopération dans le processus éducatif.

67% des élèves pensent que leurs professeurs sont bien structurés et équilibrés dans leurs réactions, ont confiance en soi et n'hésitent pas à faire face à des situations éducatives mais 98% sont en accord. 63% des élèves et 96% des professeurs pensent que les professeurs ont des attentes élevées par rapport aux résultats d'apprentissage et encouragent les apprenants à réussir, et qu'ils pratiquent un leadership efficace.

33.3% sont en désaccord avec la pratique d'un leadership efficace tandis que 63.6% sont en accord.

Le graphe suivant (figure 3) représente une comparaison entre les perspectives des étudiants et celles de leurs professeurs vis à vis des composantes de la compétence personnelle.

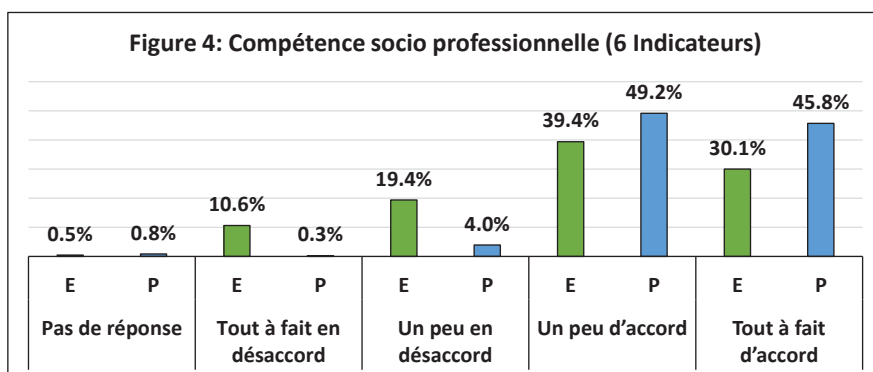


Le graphe montre que 85 % des professeurs sont tout à fait d'accord à propos des composantes de la compétence personnelle comprenant les composantes relatives à l'apparence, langage corporel, se comporter avec équité, honnêteté et avoir confiance en soi même et vis-à-vis des décisions et choix éducatifs, et pratiquer un leadership approprié alors que seulement 32% des étudiants sont tout à fait d'accord et 37% sont un peu d'accord.

3.4 Compétence socio professionnelle

Pour les indicateurs de la compétence socio professionnelle, 74.2% des étudiants pour 100 % des professeurs pensent que les professeurs promouvaient la réussite du plus grand nombre d'étudiants. Seulement 59% des étudiants pour 95% des professeurs confirment que les étudiants travaillent en équipe pour la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques. 72 % des étudiants pensent que leurs professeurs développent une pensée réflexive à l'égard de leur pratique pédagogique, motivent vers une coopération mutuelle, communiquent leurs intentions et leurs décisions d'une façon claire, compréhensible et inspirante et impliquent les élèves dans les projets scientifiques mais 97% des professeurs pensent qu'ils le font.

Le graphe suivant (figure 4) représente une comparaison entre les perspectives des étudiants et celles de leurs professeurs vis à vis des composantes de la compétence socio professionnelle.



Le graphe montre que 45% des professeurs sont tout à fait d'accord et 49 % sont un peu d'accord à propos des composantes de la compétence socio professionnelle comprenant promouvoir la réussite de tous les élèves et avoir des attentes très élevées à ce propos, développer une pensée réflexive, motiver les collègues vers une coopération mutuelle, impliquer les étudiants dans des projets alors que seulement 31% des étudiants sont tout à fait d'accord et 39% sont un peu d'accord.

3.4 Corrélations Spearman's rho

Le coefficient de corrélation est un coefficient statistique permettant de mettre en évidence, une liaison entre deux types de séries de données statistiques.

Le coefficient de corrélation est compris entre 1 et -1 et on considère généralement que si sa valeur absolue est supérieure à 0.9, il y a une liaison très forte entre les deux séries.

Si la valeur est proche de 1, les séries évoluent dans le même sens, si elle est proche de - 1, elles évoluent en sens opposé.

Etudiants

Etudiants	Compétence académique		Compétence professionnelle		Compétence personnelle		Compétence socio professionnelle	
	P-value	Coef. de Corrélation	P-value	Coef. de Corrélation	P-value	Coef. de Corrélation	P-value	Coef. de Corrélation
Compétence académique			0.000	0.736	0.000	0.641	0.000	0.704
Compétence professionnelle	0.000	0.736			0.000	0.686	0.000	0.734
Compétence personnelle	0.000	0.641	0.000	0.686			0.000	0.826
Compétence socio professionnelle	0.000	0.704	0.000	0.734	0.000	0.826		

Selon l’avis des étudiants, on peut conclure d’après le tableau ci-dessus qu’il existe une relation statistiquement significative entre les compétences entre elles, car il est clair que la valeur de signification statistique (-valeur P) est égale à 0,000 dans tous les tests, plus petit que 0,05 (5 %) Ce qui signifie que c’est statistiquement significatif.

Ainsi, nous pouvons, par la valeur Spearman qui se situait entre 0,641 et 0,826, conclure que toutes les compétences sont liées fortement entre elles de manière que chaque compétence influe positivement les autres dans une relation positive.

Synthèse: il y a une relation positive entre les compétences telles que le développement de l’une d’elles contribue au développement d’autres compétences du point de vue des étudiants.

Professeurs

Etudiants	Compétence académique		Compétence professionnelle		Compétence personnelle		Compétence socio professionnelle	
	P-valeur	Coef. de Corrélation	P-valeur	Coef. de Corrélation	P-valeur	Coef. de Corrélation	P-valeur	Coef. de Corrélation
Compétence académique			0.000	0.781	0.014	0.320	0.008	0.340
Compétence professionnelle	0.000	0.781			0.143	0.193	0.005	0.364
Compétence personnelle	0.014	0.320	0.143	0.193			0.207	-0.167
Compétence socio professionnelle	0.008	0.340	0.005	0.364	0.207	-0.167		

Selon l'avis des professeurs, on peut conclure d'après le tableau ci-dessus qu'il existe des relations statistiquement significatives entre certaines compétences ; et comme il est clair que la valeur statistique (valeur P) est égale à 0,000 dans certains tests, plus petit que 0,05 (5%) ; ceci signifie qu'elle est statistiquement significative, tandis que celles qui indiquent une valeur de supérieur à 5% ne sont pas statistiquement significatifs.

Selon les professeurs, la compétence académique contribue donc de manière significative à améliorer le niveau de compétence professionnelle (0,781), tout en contribuant à l'amélioration des compétences personnelles et sociales d'une manière modérée (0,320 et 0,340).

En ce qui concerne la compétence professionnelle, il n'existe pas de relation statistiquement significative entre cette compétence et la compétence personnelle, et leur relation avec la compétence sociale est faible (0,364).

En termes de compétence personnelle, il n'y a pas de relation statistiquement significative avec les autres compétences autre que la compétence académique avec une relation faible (0.320).

Nous pouvons conclure, que la compétence académique a une relation positive et contribue à l'essor des autres compétences.

Synthèse: la compétence académique influence considérablement la compétence personnelle et faiblement les compétences sociale et

professionnelle.

3.5 T-Test (Statut professionnel des professeurs)

Le T test compare les moyennes de deux groupes indépendants afin de déterminer s'il existe des preuves statistiques que les moyens de population associés sont significativement différents.

Statut professionnel		N	Moyen	Std. Dé- viation	P-value	Signification
Compétence académique	Plein temps	29	3.57	0.32	0.897	Pas Significative
	Contractuel	30	3.55	0.39		
Compétence professionnelle	Plein temps	29	3.42	0.39	0.415	Pas Significative
	Contractuel	30	3.50	0.38		
Compétence personnelle	Plein temps	29	3.79	0.40	0.472	Pas Significative
	Contractuel	30	3.85	0.22		
Compétence socio professionnelle	Plein temps	29	3.52	0.43	0.019	Significative
	Contractuel	30	3.28	0.33		

Le tableau ci-dessus montre le T-Test entre les quatre compétences et la variable (statut professionnel) des professeurs interrogés afin de connaître la présence ou l'absence de différences statistiquement significatives relatifs aux perspectives des deux groupes de professeurs encadrés et contractuels à propos des compétences.

Il est clair que la valeur de la signification statistique (valeur P) dans les compétences académiques, professionnelles et personnelles est supérieure à 0,05 (5%) et statistiquement non significative.

Alors que cette valeur est égale à 0,019 dans les compétences sociales et inférieure à 0,05 (5%) ; cela montre qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes de professeurs contractuels et encadrés ; on note dans le tableau que la moyenne arithmétique (moyen) pour les professeurs encadrés (à Plein temps) est supérieure à la moyenne arithmétique des contractuels, indiquant qu'ils sont plus intéressés à développer les compétences sociales que les contractuels.

4. Référentiel de compétences requises chez les professeurs du CSLC

On prévoit d'un enseignement universitaire, de former des étudiants

indépendants aptes à gérer leur vie professionnelle et de devenir des acteurs sociaux compétents. En nous basant sur les données des résultats obtenus, nous proposons un référentiel de compétences qui se révèle indispensable pour organiser l'enseignement au sein de notre centre. L'exposition des indices ci-dessous cherche à donner une idée globale et n'implique aucune hiérarchie entre eux.

Pour la création du référentiel, nous avons fait une recherche bibliographique ainsi qu'une étude sur le terrain. Wallis (2010) déclare qu'il y a quatre étapes à suivre dans la création d'un référentiel : premièrement, il faut identifier les situations professionnelles ; deuxièmement, il faut déterminer les résultats à produire ; troisièmement, il faut préciser les savoirs mobilisés ; et quatrièmement, il faut détailler les comportements et les savoirs faire adaptés. L'analyse des référentiels nous a permis d'identifier les grandes familles des compétences nécessaires à un enseignant universitaire que nous avons catégorisées en 4 composantes.

L'étude sur le terrain par les questionnaires a permis de rendre le référentiel spécifique au centre CSLC de manière à parler des compétences nécessaires pour remplir un rôle. Après avoir identifié les spécificités du contexte, nous avons pu les prendre en compte afin d'élaborer les compétences. De cette manière, les compétences du référentiel seront particulières et ciblées au contexte.

Compétences	Contenus	Indicateurs
<p>C o m p é - A tence acadé- mique</p> <p>A1 Concevoir et planifier des activités d'apprentissage et / ou des programmes d'études</p> <p>A2 Enseigner et / ou soutenir l'apprentissage</p> <p>A3 Évaluer et donner des commentaires aux apprenants</p>	<p>a- L a n g u e L'EU détermine les concordances et les divergences entre la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE).</p> <p>b-</p> <p>c- Méthodes appropriées pour enseigner, apprendre et évaluer</p> <p>d-</p> <p>e- L'EU Maîtrise et intègre le sujet et établit les points de repères primordiaux (notions, principes, approches) des savoirs de son enseignement.</p> <p>f-</p> <p>g- L'EU est capable de concevoir, planifier et animer des situations d'apprentissage.</p>	<p>.Maîtrise la LM -a</p> <p>b- Lit, écrit, revoit la littérature liée à son sujet dans la LE.</p> <p>a- Connaît le sujet enseigné.</p> <p>b- Sait les contenus admis dans le programme d'études et se base sur des indices structurés et structurants.</p> <p>c- Exploite les méthodes convenables pour l'enseignement et l'apprentissage dans la discipline enseignée au niveau du programme académique.</p> <p>d- Développe chez les étudiants des savoirs et des compétences qu'ils pourront utiliser dans des contextes différents dans la vraie vie.</p>

<p>C o m p é - B tence profes- sionnelle</p> <p>B1 Développer d e s environnements et des approches d'apprentissage efficaces en matière de soutien et d'orientation des étudiants</p> <p>B2 s'enga- ger dans le développement professionnel continu dans les matières / disciplines et leur pédagogie, en intégrant la recherche, l'érudition et l'évaluation des pratiques pro- fessionnelles</p>	<p>Savoir Comment les élèves ap- 1- prennent d'une manière générale et dans la discipline</p> <p>L'EU guide sa classe et agit d'une façon éthique dans l'exercice de ses fonctions</p> <p>L'EU possède les principes et les concepts de base de la psychopédagogie¹</p> <p>Méthodes d'évaluation de l'efficacité de l'enseignement²</p> <p>L'EU actualise ses connaissances linguis- tiques, informatiques, technologiques, péda- gogiques et didactiques et les exploite en classe</p> <p>L'EU planifie et met en œuvre les méthodes d'évaluation modernes</p>	<p>a- Planifie les leçons en accord avec le syl- labus.</p> <p>b- Adopte des techniques variées pour faci- liser le processus d'apprentissage et inciter/ stimuler les étudiants selon leurs différences sociales, cognitives et affectives.</p> <p>c- Prend compte de la diversité culturelle et linguistique des étudiants.</p> <p>d- Applique des stratégies d'apprentis- sage qui motivent les étudiants lors des tra- vaux individuels et en groupes.</p> <p>e- Gère les imprévus pendant les cours.</p> <p>f- Utilise des stratégies de découverte qui encouragent la réflexion et la créativité.</p> <p>g- Conçoit des circonstances exorables à l'engagement des étudiants dans des situa- tions-problèmes, et des tâches ou des projets expressifs.</p> <p>h-</p> <p>i-</p> <p>j- Comprend le développement des ap- prenants et leur processus d'apprentissage.</p> <p>k- Ajuste ses appuis aux besoins et aux caractéristiques des étudiants qui ont des besoins sociaux.</p> <p>l- Développe chez les étudiants : l'auto- nomie, l'esprit analytique et critique et la logique inductive.</p> <p>m-</p> <p>n- Elabore un bilan de ses compétences et mobilise les outils/ les méthodes pour les développer en se servant des ressources dis- ponibles.</p> <p>o- Applique les différentes manières de la communication pédagogique (E.O, E.E, communication non-verbale, etc.).</p> <p>p-</p> <p>q-</p> <p>r- Varie les types d'évaluation.</p> <p>s- Intègre les technologies dans les mé- thodes d'évaluation.</p> <p>t- Envisage des outils d'évaluation per- mettant de mesurer l'acquis des étudiants.</p> <p>Evalue les acquis des étudiants (évalue -a la progression des apprentissages, analyse et (discute les résultats</p>
--	--	---

<p>Compétence -C socio-professionnelle</p> <p>C1 Reconnaître le contexte plus large dans lequel l'enseignement supérieur opère, en reconnaissant les implications pour la pratique professionnelle</p>	<p>L'EU porte un regard critique sur sa pratique pédagogique en prenant en considération le .contexte d'enseignement</p> <p>L'EU croit aux valeurs et aux principes de la .société à laquelle on appartient</p>	<p>Garde la spécificité des disciplines enseignées tout en restant ouvert à la complémentarité d'autres matières dans un contexte .déterminé</p> <p>Collabore avec les collègues pour atteindre les compétences visées -b</p> <p>Travaille, en équipe avec tous les partenaires concernés, à la réalisation des objectifs éducatifs, des projets et des programmes .pédagogiques -c</p> <p>Communique de manière claire, dérobe les épreuves et les problèmes éthiques de la profession d'enseignant universitaire -d</p>
<p>C o m p é - -D tence personnelle</p>	<p>Personnalité agissant moralement et éthiquement</p> <p>L'EU a de bonnes caractéristiques psychologiques interpersonnelles</p> <p>L'EU a de bonnes caractéristiques psychologiques intra personnelles</p>	<p>Agit en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture</p> <p>Rend la classe comme un lieu ouvert à la diversité des cultures -b</p> <p>Encourage l'écoute des opinions des .étudiants -c</p> <p>Valorise les apports individuels de .(chaque étudiant (patience, ténacité -d</p> <p>Apprécie la valeur de la coopération -e .dans le processus éducatif : tuteur/mentor</p> <p>Agit avec les étudiants sans discrimination (équité -f</p> <p>.Responsable, prend des décisions -a</p> <p>Structuré et équilibré dans ses réactions -b .((approche aimable, sens de l'humour</p> <p>.A confiance en soi -c</p> <p>.Encourage les étudiants à réussir -d</p> <p>.Prend soin de l'apparence extérieure -e</p> <p>Est responsable : honnêteté, Respecter -f les délais</p> <p>Montre une pensée critique : Intelligibilité, Créativité, Capacité à motiver -g</p>

<p>Compétence technologique -E</p> <p>E1 L'utilisation et la valeur des technologies d'apprentissage appropriées</p> <p>E2 Les implications de l'assurance qualité pour la pratique académique et professionnelle, avec un accent particulier sur l'enseignement</p>	<p>L'EU intègre les nouvelles technologies et les éléments de la culture numérique en classe</p>	<p>a- Se sert des données des technologies de l'information et de la communication pour animer sa classe.</p> <p>b- Conçoit des apprentissages utilisant des technologies spécifiques au contenu pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.</p> <p>c- Incorpore des approches pédagogiques qui préparent les enseignants à utiliser efficacement la technologie.</p> <p>d- Utilise des outils en ligne pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.</p> <p>e- Utilise la technologie pour différencier l'enseignement afin de répondre aux divers besoins d'apprentissage.</p> <p>f- Utilise des outils technologiques appropriés pour l'évaluation.</p> <p>g- Utilise des stratégies efficaces pour l'enseignement en ligne et / ou mixte / hybride.</p> <p>h- Traite l'utilisation légale, éthique et socialement responsable de la technologie dans l'éducation.</p> <p>i- Applique des compétences de dépannage de base pour résoudre les problèmes technologiques.</p>
---	--	---

Conclusion

L'évaluation des compétences des enseignants est depuis longtemps un sujet de préoccupation pour les professeurs d'université. Des outils et des modèles d'évaluation sont utilisés pour évaluer la compétence des enseignants dans toutes les disciplines. L'enseignement universitaire au cours des 30 dernières années a énormément changé, mais les changements et les améliorations n'ont pas été uniformisés. En effet, l'un des aspects qui s'est changé dans l'enseignement supérieur est l'importance accrue accordée à un enseignement efficace et de qualité (et implicitement à la qualité de l'apprentissage) pour toutes les parties prenantes: étudiants, universités et gouvernement.

Après avoir consulté le référentiel des compétences établi par le CRDP, nous ne pouvons-nous empêcher de penser que les universités pourraient en tirer parti pour une évaluation plus objective d'un enseignement universitaire efficace. Cela ne veut pas nier que les écoles et les universités ne sont pas identiques en termes de mission; mais, les universités doivent faciliter le meilleur apprentissage possible pour que chaque étudiant réalise son potentiel.

Ainsi, alors que la pratique actuelle en matière d'enseignement supérieur (qui varie d'une institution à l'autre) soutient ceux qui aspirent à devenir de bons professeurs d'université, nous estimons qu'il faut proposer un ensemble de normes pour les professeurs d'université qui peuvent être évaluées de la même manière que dans les écoles. Nous pensons que l'adoption de normes allant dans ce sens permettra de mieux mettre en avant l'enseignement universitaire comme une activité digne d'être bien menée et d'accroître l'importance qu'il accorde à cet enseignement.

Selon un rapport publié en 2007 par le groupe international de consultants McKinsey and Company, «la qualité d'un système éducatif ne peut être supérieure à celle de ses enseignants. Les objectifs du référentiel sont les suivants:

- développer un vaste prototype de cadre d'assurance qualité, professionnel et responsable, qui traite des processus, des développements et des composants pour le développement des enseignants.
- identifier les composantes « assurance qualité » de l'évaluation des programmes et les traduire en indicateurs de performance.

Cette étude a visé l'investigation des perspectives des étudiants et de leurs professeurs au CSLC de manière à élaborer un référentiel de compétences pour ce centre. L'étude a montré que les perspectives des étudiants et de leurs professeurs étaient différentes vis-à-vis des indicateurs de chaque compétence. Alors que la vaste majorité des professeurs étaient d'accord avec tous les indicateurs, seulement 50- 70 % des étudiants les avaient approuvés. En ce qui concerne la relation entre les compétences, d'après les réponses des étudiants, toutes les compétences sont reliées entre elles de manière que chaque compétence peut influencer positivement les autres. D'autre part, d'après les réponses des professeurs, la compétence académique influe considérablement les autres compétences.

En se basant sur les résultats des questionnaires, une grille qui peut servir de référentiel de compétences a été élaborée. Ce référentiel soutient le développement professionnel du personnel engagé dans l'enseignement et l'appui à l'apprentissage. L'université peut soutenir le cadre en fournissant un service de reconnaissance et d'accréditation qui permet de reconnaître les efforts pédagogiques du personnel enseignant, que ce soit contractuel ou à plein temps.

Un autre aspect important de ce référentiel est qu'il s'agit de la première tentative de distinction entre les professeurs d'université, qu'ils soient contractuels ou à temps plein. Les statistiques ont montré d'après le T test qu'il y a une différence significative entre les perspectives des contractuels et des professeurs à plein temps vis-à-vis de la compétence socioprofessionnelle. Ceux à temps plein valorisent davantage les compétences socioprofessionnelles que les contractuels. Autres tentatives pour élaborer ce référentiel doivent catégoriser les indicateurs de chaque compétence en termes de savoir, de savoir-faire et de valeurs (savoir être) selon si l'enseignant universitaire est conférencier, professeur assistant ou professeur titulaire.

Références

Abourjeili, S. (2003). Higher Education & The Labor Market in Lebanon: Graduates' Tracer Study [in Arabic], Beirut: Lebanese Association for Educational Studies Publications.

Barbier J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation, dans Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (dir.), Savoirs professionnels et curriculum de formation, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 67-82.

Brauer, M. (2011). Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces et méthodes pédagogiques. Paris : Armand Colin.

Centre de recherches et de développement pédagogique. (2018). Statistics Bulletin. Consulté en ligne sur : <https://www.crdp.org/statistics?la=en>.

Chauvigné, C., Demillac, R., Le Goff, M. et al. (2008). Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels, communication présentée au 25e congrès de l'AIPU - Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme, Montpellier (19-22 mai).

Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? Revue française de pédagogie, 172, 15-28.

Commission Européenne. (2009). ECTS User's Guide. Disponible sur internet : http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsguide_en.pdf,

Conseil de l'Europe, 2001. Conseil de la coopération culturelle, repéré sur : <https://rm.coe.int/16806a1ee4>.

Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (1). <http://ripes.revues.org/456>

Donnay, J. & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles: De Boeck.

El-Amine, A. (Ed.). (1997). *Higher Education in Lebanon* [in Arabic]. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies Publications.

European Commission. (2004). *Euro-Med Partnership, Lebanon: Country strategy Paper 2002-2006 & National Indicative Programme 2002-2004*. Consulté en ligne sur: http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/march/tradoc_127801.pdf.

European Commission. (2013). *Education and Training. Supporting teacher competence development, for better learning outcomes*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.

Figari, G. (2006b). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L.M. Lopez (dir), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologies* (pp. 101-108). Paris : L'Harmattan.

Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). « L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ». *Cahiers de recherche en éducation et formation*, no 39, p. 5-17

Hong, J., Shyan Horn, J., Li Lin, C., & Juan ChanLin, L. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 4-20.

Jammal, A. (2016, Decembre). *Reform in Lebanese higher education*. Communication présentée au HERE , 2016, Annual Conference, Barcelonne. Resume repere à: <https://www.researchgate.net/publication/311885012>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.). Montréal : Guérin.

Legendre, M.-F. (2007). Conclusion. In L. Bélair, D. Laveault, & C. Lebel, C. (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur*

évaluation (pp. 229-247). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Paquay, L. (dir.) (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), l'évaluation des enseignants : tensions et enjeux (pp.13-57). Paris : L'Harmattan.

Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives. In G. Figari, & L. M. Lopez (dir.), Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie (pp. 51-58). Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), Conflits de savoirs en formation des enseignants; entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2004). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage (4e éd). Paris: ESF

Perisset Bagnoud, D. (2007). « Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande », in L. Talbot & M. Bru (dir.), Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 87-104.

Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Etre ou savoir ? Identité professionnelle et savoirs professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation (pp.137-162). Bruxelles : De Boeck université.

Rocher, F. & Le GOFF, M. (2006). « Construction d'un référentiel de compétences au regard du concept de schème », communication présentée aux Journées Compétences, emploi et enseignement supérieur, Rennes (13-15 décembre).

Romainville, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur (pp. 130-141). Paris : L'Harmattan.

Sachot, M. (1998). Le référentiel de l'apprentissage et de formation :

un outil didactique ? Strasbourg : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles. In M.Bru & L. Talbot (dir.), Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche(pp. 35-48). Rennes : presses universitaires de Rennes.

Talbot, L. (2007). Les compétences des enseignants du premier degré. Dans D. Lemaître & M. Hatano (dir.). Usages de la notion de compétence en éducation et en formation. (p. 49-71). Paris : L'Harmattan.

UNESCO. (2007). Third Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation, and the Recognition of Qualifications in Higher Education Final Report, UNESCO, Paris. Consulté en ligne sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001559/155919e.pdf>

Université saint Joseph. Mission de pédagogie universitaire. Repéré sur : https://mpu.usj.edu.lb/ressources/manuel_de_pedagogie_universitaire_V1/manuel_de_pedagogie_universitaire_V2.pdf

Vissecher-Voerman, I. Gustafon, K., & Plomp, T. (1999). Educational design and development: An overview. In V.D Akkar, R.M., Branch, K. Gustafon, N. Nieveen,& T.Plomp (dir.), Design approaches and tools in education and training (pp. 15-28). London: Kluwer Academic Publishers.

WorldBank. (2008). The Road Not Traveled. Education reform in the Middle East and Africa. Repéré sur : http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Flagship_Full_ENG.pdf

Zapata, A. (1998). Décrire l'emploi pour définir la formation : le référentiel de directeur d'Ecole D'Ingénieur. In M. Sachot (dir.), Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique ? (pp. 15-32). Strasbourg : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

(Footnotes)

1 (Respecter les apprenants individuels, Promouvoir la participation à l'enseignement supérieur et l'égalité des chances pour les apprenants)

2 Utiliser des approches fondées sur des données probantes et les résultats de la recherche, de l'érudition et du développement professionnel continu.

