



Profil-type de l'enseignant universitaire de langues

Typical profile of the university language teacher

**Dr MESSAOUR
Riad**

Laboratoire :
SELNoM
Université Batna 2
(Algérie)

r.messaour@univ-
batna2.dz

Résumé:

Cette contribution vise à montrer l'importance de la mise en place d'une offre de formation au profit des enseignants universitaires. En effet, il s'agit de mettre en exergue les compétences professionnelles professorales à travers la présentation d'un profil de compétences propre à l'enseignant universitaire. De plus, le présent article présente les prédispositions psychologiques qui constitueraient le profil-type de l'enseignant. Deux profils sont retenus: le « type social », et le « extraversion, intuition, sentiment, jugement » mieux connu sous l'acronyme ENFJ.

Informations sur l'article

Reçu 20/04/2022
Acceptation 12/11/2022
Publication 26/03/2023

Mots clés:

- ✓ Formation des enseignants universitaires
- ✓ profil-type
- ✓ profil psychologique type.

Abstract :

This contribution aims to show the importance of setting up a training offer for university teachers. Indeed, it is a question of highlighting professorial professional competences through the presentation of a profile of competences peculiar to the university teacher. In addition, this article presents the psychological predispositions that would constitute the typical profile of the teacher. Two profiles

Article info

Received 20/04/2022
Accepted 12/11/2022

Keywords:

- ✓ university teacher education
- ✓ typical profile,

are retained: the "social type", and "extraversion, intuition, feeling, judgment" better known by the acronym ENFJ.

✓ Typical psychological profile

1. Introduction

La qualité de la formation des enseignants est un gage de l'efficacité tout processus d'enseignement/Apprentissage. L'enseignement universitaire se distingue de celui éducationnel par le fait d'une part qu'il se préoccupe d'installer des contenus spécialisés et d'autre part il se focalise essentiellement sur la débouchée professionnelle et néglige totalement l'éducation comportementale. Compte tenu de cette distinction, il apparaît clairement que l'enseignant universitaire est un spécialiste, de par ses recherches, d'une discipline ce qui lui confère le statut d'expert de la matière qu'il a en charge.

Le fait que l'action de l'enseignant universitaire soit orientée vers l'exercice d'une profession, cela ne le dispense pas d'une formation le préparant à l'exercice de ce noble métier. En effet, bien qu'il ait affaire à des adultes et qu'il mène des recherches dans un domaine précis, il aura besoin, dans ses tâches, des mêmes compétences professionnelles professorales que les enseignants des autres cycles.

La présente recherche s'attellera à montrer l'importance d'un plan de formation au profit des futurs enseignants universitaires. À partir de là, nous recenserons les compétences professionnelles que cette formation devra prendre en charge afin qu'elle soit optimale. Il s'ensuit une esquisse du profil-type du « bon » enseignant universitaire. Ce dernier pourrait servir à profiler les postulants à l'exercice de ce métier en vue de distinguer l'enseignant-chercheur du chercheur permanent.

2. Définition de l'enseignant universitaire

Avant d'entamer une quelconque réflexion autour de la formation des enseignants universitaire, il convient d'abord de définir ce métier. Par « enseignant universitaire », nous entendons un professionnel spécialisé et spécialiste ou quelqu'un qui dispose d'une solide expertise dans une discipline bien spécifique et qui a la charge de l'enseigner dans un milieu universitaire à des formés qui seront appelés à exercer dans la même discipline ou dans l'une de ses branches (Brassard, 2012). Selon la même auteure l'enseignement universitaire consiste à : « 1) fixer des objectifs de développement de compétences et de développement professionnel en tenant compte de la situation de départ des étudiants, 2) développer et mettre en œuvre des stratégies didactiques appropriées, 3) évaluer l'atteinte des objectifs, et finalement 4) prendre les décisions qui s'imposent » (p : 5)

La principale information que nous retenons de cette citation est que l'enseignant universitaire doit penser son action par rapport au milieu professionnel auquel se destinent ses étudiants.

3. L'importance de la formation des enseignants

La formation des enseignants est considérée comme étant l'assise même de la pédagogie. En ce sens, elle permet aux enseignants, dans un souci d'équité et d'homogénéisation, de proposer un enseignement approprié à tous les étudiants. Ainsi, la qualité de l'enseignement dispensé est proportionnelle au degré de qualification des futurs formateurs (Le Comité syndical européen de l'éducation, 2008).

Ce point de vue est soutenu par *Castonguay* (2011) qui s'appuie sur une étude empirique qui a permis d'identifier deux types d'enseignants. Les premiers sont performants pouvant apporter une grande valeur ajoutée alors que les seconds sont moins performants et disposent d'une faible valeur ajoutée.

Les conclusions de cette expérimentation ont montré que les apprenants des enseignants performants ont obtenu des résultats largement supérieurs à leurs semblables qui étaient confiés à des enseignants moins performants. *Castonguay* (2011) cite également l'étude de *Darling-Hammond* (2000) pour affirmer que l'influence des enseignants est supérieure à celle de l'environnement (pauvreté, langue maternelle). Cette étude nous a permis de bien saisir l'influence d'un enseignant qualifié sur le niveau de ses apprenants et de là, comprendre aussi le rôle et l'importance de la formation dans l'acquisition de cette qualification.

4. Difficultés entravant la mise en place d'une formation au profit de formateurs universitaires

Au-delà du triple niveau de complexité qui caractérise la formation des enseignants de langues à l'université comme à l'éducation (formation à l'enseignement, ensuite à l'enseignement d'une langue, et enfin à l'enseignement d'une langue étrangère), celle des formateurs universitaires de langues se trouve confrontée à un autre niveau qui est celui du profil ciblé. En effet, les diplômes universitaires¹ de langues permettent à leurs détenteurs d'exercer dans divers secteurs dont l'enseignement. Cette multitude de possibilités qui se traduit par des contenus divers et variés complique quelque peu la tâche des formateurs dans la mesure où ces enseignements ne sont pas orientés vers une seule et unique activité professionnelle prédéterminée. Cette réalité prouve que les formations qu'ils doivent assurer par la suite ne peuvent pas être qualifiées de professionnalisantes car celles-ci ne sont ni articulées ni pensées avec un milieu professionnel précis (*Lapostolle*, 2013; *Tsagué*, 2017) citées dans l'appel à contribution intitulé « *(Re)penser notre système éducatif* » publié dans *Framonde* du 21 mars 2019. En effet, contrairement aux offres de formation telle que l'architecture, la médecine, l'informatique, les formations des ENS, etc. les formations de langues ne répondent aucunement à une profession prédéterminée. Cette réalité transparait d'abord dans la formulation des objectifs qui ne précisent pas le secteur dans lequel les détenteurs de ces diplômes pourront exercer. D'ailleurs, l'objectif de ces formations est la formation de licenciés ou de mastérants dans telle ou telle langue. En ce sens, le journal officiel (2003) présente les finalités de la formation universitaire algérienne comme suit :

- Former des cadres pour le développement socio-économique et culturel ;
- Former les étudiants à la recherche scientifique en les initiant aux méthodes, outils... ;
- Contribuer à la production et à la diffusion du savoir.

Nous remarquons que les aspects méthodologiques ont autant d'importance que ceux professionnels. Il est à signaler que les instances privilégient une formation générale préparant les étudiants à une multitude de fonctions dans différents secteurs.

Par ailleurs, les contenus des enseignements de ces formations sont vagues et dépourvus d'objectif précis (*Messaour*, 2016). En d'autres termes, il serait très difficile de deviner le métier auquel se destinent les étudiants de ces cursus uniquement en se référant aux contenus. Par contre, si nous procédons de la même manière avec les contenus dispensés en médecine ou en architecture nous saurons rapidement leurs débouchés.

À partir de la rentrée universitaire 2016, les enseignants universitaires algériens nouvellement recrutés suivent une formation pédagogique de 130 heures durant leur première année de stage. Cette dernière est articulée autour de 22 matières et assurée par des enseignants universitaires expérimentés. La formation en question est destinée à tous les enseignants universitaires, c'est-à-dire toutes spécialités confondues. En effet, à ce jour aucune offre de formation au profit des enseignants universitaires de langues n'a vu le jour. Il est à signaler que cette formation présente des avantages dans son volet législatif et scientifique dans la mesure où elle permet aux nouvelles recrues de prendre connaissance des différents textes officiels qui régissent le statut de l'enseignant-chercheur. Sur le plan scientifique, celle-ci leur permet de consolider leurs acquis dans les productions scientifiques ainsi que sur les modalités de publication et de communication.

Étant donné que la professionnalisation est le but poursuivi de tout cursus universitaire, la formation des formateurs doit être orientée en ce sens, chose qui est censée faciliter la tâche des concepteurs des curricula.

Il convient de souligner que les limites relevées découlent principalement des choix stratégiques que les responsables du secteur ont effectué en matière de politique de formation. En effet, au lieu d'opter, dans la conception des offres de formation, pour une démarche ingénierique qui prendrait les besoins et les attentes de notre société, on a fait le choix d'importer des modèles de formation qui certes ont fait leurs preuves ailleurs, mais qui ne prennent pas en considération toutes les particularités de la société algérienne. Ces procédés constituent un véritable risque sur l'avenir de la formation en Algérie.

5. Compétences visées par la formation des enseignants

Les compétences que cible la formation des enseignants universitaires sont la transcription des besoins en formation² que les professionnels de chaque domaine regroupent sous forme de référentiels de compétences.

Transmettre des connaissances ou un savoir implique que la personne en charge de cet enseignement ait, au-delà d'une maîtrise des connaissances disciplinaires et méthodologiques (savoirs professionnels), une mobilisation et application judicieuses de cette dernière. En effet, tout enseignant doit avoir un acquis professionnel solide, constitué de compétences scientifiques approfondies, de compétences pédagogiques et didactiques.

Nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées au profil de l'enseignant professionnel. Pour notre part et afin de déterminer ses caractéristiques nous nous appuyons sur les conceptions suivantes :

- ✓ L'enseignant professionnel, d'après Jourdain et Bau-Antony (2005), est celui qui dispose d'un socle solide de savoirs. Au même temps, il a une vocation pour la transmission. Il doit être aussi en mesure d'évoluer dans des environnements caractérisés par l'urgence et l'incertitude.
- ✓ Perrenoud (1996) estime que l'enseignant professionnel doit être capable de rendre compte et de questionner sa pratique.
- ✓ Pelpel (2002. p : 07) explique que le bon enseignant doit être en mesure d'accomplir sa tâche auprès de son public en prenant en compte les diverses situations de classe. Selon cet auteur, la compétence de l'enseignant est généralement définie par la qualité de son enseignement autrement dit par la maîtrise de la discipline qu'il dispense.

La lecture des précédentes définitions nous permet d'attribuer à la compétence professionnelle des enseignants quatre composantes :

- la première concerne l'action à travers un savoir-agir ;
- la deuxième correspond à la mobilisation des ressources pour l'accomplissement de la tâche ;
- la troisième insiste sur la diversité des contextes de la classe ;
- la quatrième se rapporte à la dimension métacognitive.

Il sort de ce qui précède que l'enseignant compétent est celui qui peut choisir, organiser et convoquer les ressources requises, dans des contextes professionnels complexes, des réponses appropriées et rapides. Effectivement, il doit être capable d'aller au-delà du cadre prescrit aux moyens d'initiatives personnelles pour apporter des solutions à une situation problématique. Nous tenons à signaler que la formation de base (initiale) des enseignants est d'une importance capitale car elle est en charge d'installer l'ensemble des ressources (connaissance, savoir-faire, qualité, culture, évolution comportementale) qui composent plus tard la compétence professionnelle. A cet égard, Le Boterf (2005.p : 151) explique que « *pour pouvoir combiner et mobiliser des ressources [...] il faut les posséder* ».

Penser la professionnalisation des enseignants sous forme de compétences nous permet d'affirmer que le but ultime de la formation des enseignants universitaires est l'installation et le développement de compétences professionnelles. Dans ce cas-ci, il convient de proposer un référentiel de compétences pour les enseignants universitaires.

6. Profil-type du bon enseignant

Par profil-type de l'enseignant, nous entendons l'ensemble des caractéristiques à la fois intellectuelles et personnelles permettant à une personne de répondre d'une manière optimale aux exigences de l'enseignement universitaire. Ces dernières servent de référence aux futurs formés pour se structurer et se développer professionnellement. Foucher (2010) présente ledit profil comme une plateforme englobant le volet stratégique, opérationnel, fonctionnel, et motivationnel. Par ailleurs, ce profil-type peut d'après, Labruffe (2005) répondre aux besoins des formés sur le plan de l'information, de l'expression, de la progression, et de la reconnaissance.

Dans notre travail, nous nous appuyons sur le référentiel de Nancy Brassard (2012). Elle le présente comme étant « *un découpage en éléments que l'on souhaite simples et structurés appartenant au savoir agir qui se compose d'éléments de l'ordre du savoir, du savoir-faire, du savoir faire-faire et du savoir-être permettant l'évaluation personnelle et la prise de conscience de ses forces et faiblesses en favorisant l'information, l'expression, la motivation et la progression de chacun dans son parcours professionnel* » (p : 06)

6.1. Profil de compétences professionnelles

Le profil professionnel de l'enseignant universitaire repose essentiellement sur la compétence pédagogique. En effet, elle constitue le réel savoir-faire de l'enseignant, ce qui la place au centre de tout processus de formation professionnelle des enseignants. Comme à l'université l'enseignant est appelé à installer et à développer des compétences professionnelles de ses étudiants, celui-ci devra investir d'autres types de compétence. En effet, la nature du public (adulte) exige du formateur universitaire des compétences relatives à la fois aux pratiques d'enseignement ainsi que celles

nécessaires à la transmission des connaissances dans sa discipline. Dans cette perspective, les compétences que doit acquérir tout enseignant universitaire sont :

Table N° 1. Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire

Leadership d'expertise	Cette compétence se traduit par des connaissances approfondies dans un domaine précis. Il s'agit aussi du réinvestissement de ces dernières dans les situations d'enseignement
Communication	Faire preuve d'une communication claire que ce soit à l'écrit ou à l'oral. De plus, l'enseignant doit avoir une certaine souplesse dans la gestion des différentes situations de communication tout en préservant son statut.
Raisonnement critique	C'est avoir une faculté d'analyse et de critique des différentes situations qui se présentent à lui dans le cadre de son métier.
Écoute	Il s'agit d'être attentif aux propos de ses interlocuteurs et de leurs manifester de l'intérêt.
Encadrement	Être en mesure d'endosser le rôle de guide et de mentor auprès de ses étudiants afin de les orienter tout u long de leur formation
Collaboration	C'est avoir le sens du travail en équipe et de contribuer dans l'élargissement des réseaux d'échanges et d'interaction à la fois avec les étudiants mais également avec les collègues.
Évaluation	La maîtrise d'une telle compétence consiste à savoir mettre en place différentes stratégies évaluatives et à différents moments de la formation. Il est question aussi d'évaluer le processus de formation lui-même.

Source : Brassard, 2012.p :7.

Le profil que nous venons d'exposer renvoie en réalité à celui appelé communément le profil de sortie qui décrit les compétences intellectuelles qui sont validées généralement par l'obtention d'un diplôme ou par la réussite à un concours de recrutement.

6.2. Profil de prédispositions psychologiques

Ce second profil est quant à lui relatif aux (pré)dispositions psychologiques et à la compatibilité de l'individu à exercer le métier visé par la formation. Dans cette perspective (Degraef, 2012) souligne l'importance de prendre en considération le profil des aspirants enseignants que ce soit dans la formation ou dans le recrutement. Tsagué (2017) précise à propos de l'importance que revêt le profil psychologique type de l'enseignant qu'il prévaut sur les compétences professionnelles. Il est

à signaler que ce second profil est totalement négligé par les instances (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) que ce soit en amont de la formation ou avant le recrutement.

Cette réflexion autour du profil psychologique-type est née suite au constat d'échec dont sont victimes les enseignants débutants (Devos, 2010). En effet, bien qu'ils aient suivi une formation en psychologie générale et en psychologie ainsi qu'une formation en pédagogie et en psychopédagogie un grand nombre de ces derniers éprouvent de réelles difficultés quant à la gestion de leurs enseignements (Hélou & Lantheaume, 2008 ; Alava, 2016). Dans cette perspective, les recherches de Françoise Baluteau ont permis de distinguer deux types de psychologies : « *une psychologie spontanée, fondée sur le sens commun et l'expérience, et une psychologie constituée de l'ensemble des savoirs établis par le monde savant sur l'activité mentale* » (2007.p : 138)

Cette distinction oppose la vision selon laquelle le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend dans des instituts supérieurs spécialisés à celle qui le conçoit comme un métier qui ne s'apprend réellement que sur le terrain et sur le tas. Outre ces deux conceptions Françoise Baluteau (2007.p : 140), évoque une troisième psychologie qui est « naturaliste ». Selon elle, c'est une capacité psychologique innée « *apportée par la nature* ». « *La psychologie ne relève ni du savoir savant, ni de l'expérience, elle réside dans la personne* », autrement dit, il y a des personnes ayant un don naturel pour le métier d'enseignant. Ce point de vue est soutenu notamment par les travaux de Meyers (1962) et Hollande (1973) qui tous les deux ont élaboré des tests permettant à la fois de classer les individus en fonction de leurs personnalités dans des catégories d'individus mais également de proposer une liste de métiers correspondant à chaque type de personnalité. Le modèle MBTI³ de Meyers a permis d'identifier le profil idéal pour exercer le métier d'enseignant (ENFJ). En effet, il s'agit de personnes animées intérieurement par une volonté de se mettre au service des autres à tel point qu'elles ne vivent que pour cela. Or, être enseignant requiert ce type de qualités car il exige une implication qui dépasse le strict cadre professionnel pour affecter la vie personnelle de l'enseignant. Donc, les profils qui ne sont pas orientés vers les autres et plus précisément vers le bien-être et la réussite des autres auront davantage de problèmes et de difficultés dans le domaine de l'enseignement.

Dans le même ordre d'idées Hollande (1973) a qualifié le profil correspondant au métier d'enseignant de « type social ». En effet, ce portrait du social a comme principaux traits : attentif, bienveillant, dévoué, généreux, patient, sociable, sens de l'observation, facilité d'expression et altruiste. Les caractéristiques que nous venons de mentionner nous semblent constituer des qualités indéniables pour le futur enseignant car une personne disposant de ces qualités aurait moins de difficultés dans la communication et la gestion des apprenants de par ses penchants. A contrario, les personnes ayant un tempérament timide et réservé auront certainement plus de difficultés dans la mesure où ils sont appelés dans le cadre de leur travail à communiquer et à interagir avec divers acteurs. A cet égard, nous tenons à rappeler que le métier d'enseignant s'exerce exclusivement en communiquant.

7. Conclusion

Au terme de notre réflexion, nous pouvons affirmer que la formation des enseignants universitaires est plus que primordiale dans la construction d'un profil de compétences professionnelles à même d'appréhender les exigences de l'enseignement universitaire. L'autre enseignement de cette réflexion est le fait qu'il existe des profils psychologiques présentant les qualités relationnelles et communicationnelles. La combinaison de ces deux volets ; compétences professionnelles professorales d'un côté et le profil psychologique de l'autre facilite considérablement la tâche des formateurs universitaires algériens dans la formation des futurs cadres.

Ainsi, le succès de tout processus de professionnalisation des enseignants universitaires algériens doit impérativement s'inscrire dans une « *démarche d'émancipation vis-à-vis des instances internationales* » (Messaour & Khadraoui. 2022. p : 61) et ce afin de produire des offres de formation en adéquation avec leurs contextes d'implantation. Pour ce faire nous préconisons une approche comparée permettant, basée sur les données des études faites dans divers contextes, d'ajuster les offres de formation au contexte national. En d'autres termes, il s'agit de s'appuyer sur les démarches qui ont donné leurs fruits pour concevoir une formation professionnelle répondant aux attentes des acteurs algériens. Les offres de formations qui découlent de ce processus ont le mérite d'allier besoins nationaux et normes internationales.

Notes

¹Les Écoles Normales Supérieures ne sont pas concernées par ce constat car leurs formations visent exclusivement l'enseignement.

²Guy Le Boterf : « Les besoins de formation expriment l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formations sont exprimés en termes d'objectifs opératoires de formation » (cité dans Ardouin, 2013. p : 80).

³L'indicateur typologique de Myers-Briggs

Liste Bibliographique

- Alava, Séraphin. (2016). « L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant ». *Questions Vives*, N° 25, pp. 1-20.
- Ardouin, Thierry. (2013). *Ingénierie de formation*. Paris : DUNOD.
- Baluteau, Françoise. (2007), « Enseignant, psychologie et réflexivité ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, pp. 135-152.
- Brassard, Nancy. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Montréal : ENAP, enseignement et recherche.
- Castonguay, Mireille. (2011). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'EDUCATION. (2008). *La formation des enseignants en Europe*. Disponible sur <<http://www.csee-etu.org/>>[consulté le 07/04/2019].
- Degraef, Véronique. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Devos, Christelle. (2010). « Enseignants débutants : difficultés et facilitateurs », *ESFFIM*, ? Actes du colloque du Louvain-La-Neuve, Braine L'Alleud.
- Foucher, Roland. (dir.) (2010). Tome 1, *Fondements de la gestion des talents et des compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Framonde. (2019). (Re)penser notre système éducatif. Paris : Agence universitaire de la francophonie.
- Hélou, Christophe et Lantheaume, Françoise. (2008). « Les difficultés au travail des enseignants ». *Recherche et formation*, n°. 57, pp. 65-78.
- Journal officiel de la république algérienne (24 août 2003). *Décret exécutif n° 03-279 du 24 Joumada Ethania 1424 correspondant au 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université*. N° 51. Alger : Imprimerie officielle.
- Labruffe, Alain. (2005). *Management des compétences : construire votre référentie*. France : Afnor.
- Le Boterf, Guy. (2005). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions.
- Messaour, Riad. (2016). *L'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants du FLE en Algérie*, mémoire de magistère en didactique des langues, Université de Sétif 2, Algérie.
- Messaour, R. & Khadraoui, E. (2022). Chapitre 2. Professionnalisation des enseignants de langues en Algérie : de l'état des lieux à l'optimisation de la formation. Dans : Marc Boutet éd., *Portrait de la professionnalisation en contextes francophones* (pp. 43-61). Nîmes: Champ social.
- Pepel, Patrice. (2002). *se former pour enseigner*. Paris : DUNOD, 3e édition.
- Perrenoud, Philippe. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.