Interactions verbales enseignants-étudiants en cours magistral et compétences transversales des enseignants

Une analyse des représentations enseignantes au sein d'une université française

Julien Berthaud et Amélie Duguet

Introduction

1 La massification de l'enseignement supérieur et plus particulièrement de l'université au cours du vingtième siècle a engendré une multiplication du nombre de cours magistraux (Bruter, 2008), notamment en réponse à des préoccupations économiques. Ce type de cours constitue alors une forme d'enseignement où l'enseignant dispense oralement le savoir devant des étudiants censés le recueillir (Bruter, 2008), représentant ainsi l'avantage de transmettre rapidement des contenus de cours de manière transmissive (Mocquet, 2018). Le cours magistral est alors devenu un objet de recherche à part entière, faisant notamment débat concernant son efficacité sur les apprentissages.

2 C'est ainsi qu'en parallèle de l'accroissement et de la diversification du public étudiant dans les années 1990, des auteurs font état d'un format de cours inadapté à l'hétérogénéité de la population étudiante (Altet, 1994) et susceptible de constituer un facteur d'échec en premier cycle (Leroux, 1997). Les cours magistraux sont perçus comme étant des « monologues expressifs » qui « informent sans réelle communication avec l'auditoire » (Altet, 1994). Des recherches datant de la fin des années 2000 montrent que l'exposé magistral du cours en cours magistral (CM) exerce un effet significatif sur l'assiduité des étudiants (Moore, Armstrong et Pearson, 2008), est lié à un plus grand ennui des étudiants (Mann et Robinson, 2009) et génère une

compréhension et une rétention limitée des contenus (de cours) (Short et Martin, 2011). Bien que tenant aujourd'hui encore une large place dans les maquettes de formation, la pertinence du cours magistral fait l'objet d'un certain questionnement dans la littérature scientifique (Berger, 2012 ; Petit, 2015) et plus largement dans les médias. La dimension orale du cours magistral, historiquement construite, de transmission du savoir, est remise en question (Loizon et Mayen, 2015). Des travaux, notamment ancrés dans le champ théorique de la didactique, ont été produits sur l'oralité et l'analyse du discours enseignant durant le cours magistral (Bouchard et Parpette, 2012 ; Dufour et Parpette, 2017). D'autres, davantage axés sur un plan pédagogique, ont eu pour objectif d'analyser les interactions enseignants-étudiants, sur le plan de leur nature et des facteurs influant sur leur construction (Clanet, 2001 ; Boyer et Coridian, 2002 ; Duguet, 2014). C'est dans la perspective de ces travaux que nous nous inscrivons, en étudiant les liens entre ces interactions et les compétences transversales des enseignants.

3 En effet, depuis plusieurs années, de nombreux champs de la recherche se sont emparés de la question des compétences transversales, sociales, non académiques ou encore *soft skills* (par exemple la confiance en soi, l'esprit d'équipe, les capacités communicationnelles ou encore la créativité), comme autant d'indicateurs permettant de renouveler l'étude des parcours scolaires et professionnels des individus (Giret et Morlaix, 2016). En revanche, rares sont les travaux envisageant le rôle joué par ces compétences sur les interactions enseignants-élèves. L'objectif de cette recherche exploratoire, s'appuyant sur une démarche empirique, est par conséquent d'apporter des éléments de compréhension sur la question. A cet effet, nous présentons d'abord le cadre théorique de la recherche. Puis, après avoir défini notre problématique et nos hypothèses de recherche, nous exposons les contours méthodologiques de la démarche empirique menée. Cela nous conduit ensuite à relater les résultats de la recherche et à discuter ces derniers à la lumière des travaux déjà publiés sur le sujet.

1. L'interaction en cours magistral : éclairage théorique

1.1. De la définition de l'interaction…

4 L'interaction peut être abordée dans sa dimension sociale, c'est-à-dire comme une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Marc et Picard, 1996). Un autre positionnement théorique vise à étudier l'interaction dans sa dimension pédagogique. L'interaction pédagogique représente les actions et les échanges réciproques entre enseignants et élèves (Altet, 1994), la gestion de ces interactions constituant l'une des dimensions les plus prégnantes de l'enseignement (Clanet, 2007). Ces interactions peuvent avoir lieu en cours ou en dehors des cours, impliquer les enseignants, les étudiants et d'autres membres du personnel et revêtir plusieurs formes, on parle ainsi d'interactions « verbales » (format oral) et d'interactions « non verbales » (gestuel, écrit…) (Altet, 1991 ; Bressoux et Dessus, 2003). Nous focalisons dans cet article notre attention sur les interactions verbales. Ce choix s'appuie sur différents travaux de recherche, dont Kozanitis et Chouinard (2009) qui

produisent une synthèse éloquente, montrant que les interactions verbales entre enseignants et étudiants sont susceptibles d'augmenter notamment la motivation et l'engagement des étudiants par rapport aux études, ayant ainsi des effets bénéfiques sur les apprentissages.

1.2. … A l'étude des interactions verbales en cours magistral

1.2.1. Approche descriptive des interactions en cours magistral

5 Quelques travaux, à visée descriptive, ont apporté des éléments de compréhension concernant les interactions en cours magistral. Ainsi, Clanet (2001) montre, à l'issue d'une enquête menée au sein de trois filières sur trois sites universitaires, que la « conférence », ou autrement dit « l'exposé oral de l'enseignant durant son intervention », est la forme d'enseignement la plus souvent utilisée. Les séquences au cours desquelles l'enseignant ne prend plus la place d'un orateur mais plutôt d'un organisateur et d'un gestionnaire du travail des étudiants sont peu nombreuses. Il fait toutefois également état d'une variété des interactions en fonction des filières. De façon générale, la conférence de l'enseignant avec interactions représente 36 % des situations en administration économique et sociale, 45 % en sciences de la vie et de la terre et 55 % en psychologie. Boyer et Coridian (2002) rejoignent ces constats : comparant des pratiques du cours magistral en première année d'histoire et de sociologie au sein de quatre universités parisiennes, ils indiquent que la « conférence monologue » est prédominante. Ils font néanmoins également état de différences en fonction des filières : tandis que les sociologues « tentent l'ouverture et l'interaction » avec les étudiants, leurs collègues historiens ont plutôt tendance à maintenir une certaine distance avec les apprenants. Duguet (2014) aboutit une décennie plus tard au même type de conclusion : produisant une description des pratiques pédagogiques de 49 enseignants universitaires au sein de cinq filières, elle indique à l'issue d'observations que la dimension liée aux interactions, dans leur format oral, est peu privilégiée dans les pratiques mises en œuvre par les enseignants. L'auteur témoigne dans un même temps d'une variété des types de pratiques liées aux interactions en fonction des enseignants et de la séance d'observation considérée. D'autres recherches, axant davantage leur problématique sur les interactions à l'initiative des étudiants, montrent que les échanges verbaux n'occupent qu'une faible partie du temps de la classe, une récurrence des mêmes étudiants qui interviennent pouvant de surcroît être observée (Kozanitis et Chouinard, 2009).

1.2.2. Facteurs influant sur les interactions enseignants-étudiants

6 Différents travaux ont été produits sur les facteurs influant sur les interactions enseignants-étudiants en contexte universitaire. Kozanitis et Chouinard (2009) produisent une synthèse des résultats de ces recherches, pour la plupart anglo-saxonnes. Si un manque de consensus est établi concernant le lien entre le genre des étudiants et les interactions verbales, les auteurs relèvent que les étudiants plus âgés sont davantage amenés à interagir en classe. De même, l'environnement d'apprentissage constitue un facteur à ne pas négliger dans l'analyse des interactions : plus la taille du groupe classe est importante, moins les échanges sont nombreux, sans pour autant que les chercheurs ne s'accordent sur les seuils permettant de distinguer les grands groupes des petits (Kozanitis et Chouinard, 2009). En outre, les étudiants

assis sur le devant de la classe participent davantage, la disposition du mobilier pouvant également influer sur la participation verbale des étudiants[1]. Les variables propres aux enseignants ont, elles aussi, un rôle à jouer. Des auteurs (Goldstein et Benassi, 1997 ; Christensen *et al.* 1995 ; Menzel et Carrell, 1999 ; Thayer-Bacon et Bacon, 1996, cités par Kozanitis et Chouinard) montrent que certains comportements interpersonnels des enseignants, comme leur ouverture et leur disponibilité auprès des étudiants, favorisent la participation verbale des étudiants. Ce sont par ailleurs les enseignantes qui ont le plus souvent recours à ce type de comportement. Si ces travaux permettent de mieux saisir les mécanismes à l'œuvre dans les interactions enseignants-étudiants, ils nécessitent d'être approfondis en se penchant sur les effets combinés de ces facteurs, en introduisant d'autres variables n'ayant pas fait l'objet d'études à ce jour (Kozanitis et Chouinard, 2009), à l'image des compétences transversales des enseignants.

2. Quelle place pour les compétences transversales des enseignants universitaires ?

7 En 2011, le répertoire des métiers de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche décrit pour la première fois les différentes compétences inhérentes au métier d'enseignant-chercheur ou d'enseignant dans le supérieur (MESR, 2011). Ces compétences sont alors déclinées en trois types : les connaissances, les compétences opérationnelles et les compétences comportementales. Cette catégorisation illustre l'engouement ayant cours depuis une vingtaine d'années de la part de nombreuses institutions, notamment éducatives, pour l'approche par compétences et l'essor de concepts tels que les *soft skills*, les compétences sociales ou encore les compétences transversales.

2.1. Définition des compétences transversales

8 Traditionnellement, on oppose les compétences reposant sur des savoirs disciplinaires et techniques, les *hard skills*, aux compétences reposant sur d'autres types de savoirs, notamment des savoir-être, les *soft skills*. Cette logique a pu conduire à associer au triptyque de savoirs, savoir-faire et savoir-être (Stroobants, 1998) différents types de compétences (par exemple compétences de base, comportementales et sociales). Cette approche par compétences, plébiscitée par les gestionnaires en ressources humaines, a justifié l'élaboration de nombreux référentiels visant à décrire les attendus spécifiques à un champ professionnel, en identifiant notamment les compétences « autres » que celles rattachées aux savoirs disciplinaires et techniques, dont on suppose qu'elles sont clairement sanctionnables au travers du diplôme (Duru-Bellat, 2015). Bien qu'utilisant une nomenclature différente, la fiche métier du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) constitue une illustration de cette approche, appliquée au métier d'enseignant-chercheur. Six compétences opérationnelles et onze compétences comportementales sont ainsi indiquées telles que travailler en équipe, s'exprimer en public, l'autonomie, la créativité, la capacité à gérer le stress, la maîtrise de soi ou encore le sens relationnel.

9 D'un point de vue théorique et conceptuel, l'objet que constituent ces compétences « autres » n'a eu de cesse d'évoluer, alimentant les débats à leur sujet et conduisant la

communauté scientifique à un manque de *consensus* qui demeure difficile à dépasser, comme en témoigne la pluralité de termes utilisés pour les définir. Selon le cadre théorique ou le champ disciplinaire, on choisira différentes manières de les qualifier : *soft skills* (Heckman et Kautz, 2012), compétences sociales (Depret et Filisetti, 2001), compétences comportementales (Bellier, 2000), compétences émotionnelles (Gendron, 2007), etc. Néanmoins, les différentes conceptions théoriques se rejoignent quant au caractère non disciplinaire de ces compétences, appelées en ce sens non académiques par certains (Giret et Morlaix, 2016), pouvant s'acquérir au sein et en dehors du cadre scolaire. Du fait de leur non spécificité, elles sont considérées comme partiellement transférables ou mobilisables dans différents contextes et sont donc parfois appelées à ce titre compétences transversales (Rey, 1996).

10 Rappelons que parler de compétences apporte d'emblée son lot de débats théoriques, idéologiques et sociologiques. Généralement, la compétence se définit comme la mobilisation active, en situation, de différents types de savoirs permettant à un individu de répondre à un problème ou de remplir un objectif (Le Boterf, 1994). Ainsi, la compétence est un savoir en acte, identifiable en situation, et donc dépendante du contexte dans lequel elle s'exprime. Cette forte contextualisation de la compétence serait dès lors incompatible avec l'idée de transversalité ou de transférabilité volontiers attribuée à ces compétences non disciplinaires (Crahay, 2006), et en complexifierait grandement la mesure. Outre les aspects conceptuels, ce sont en effet les questions méthodologiques qui sont soulevées quant à l'opportunité voire la possibilité même de mesurer de telles compétences. Mobilisation de tests et d'échelles issus de la psychologie, renvoyant davantage à des traits de personnalité ou des profils psychologiques qu'à des compétences, ou conception *ad hoc* de référentiels spécifiques à un champ professionnel, aux appuis théoriques généralement faibles, les différentes méthodes employées trahissent là-encore l'absence de *consensus* scientifique et nourrissent les débats.

2.2. Compétences transversales et professionnelles des enseignants

11 Le flou théorique et méthodologique ne doit pas masquer l'engouement autour de ces notions et leur appropriation massive par les institutions, qui a pu se traduire, au-delà du répertoire des métiers du MESR, par l'apparition explicite des compétences sociales dans le socle commun dès 2005 ou leur mise en avant par les organismes internationaux (OCDE, 2015), une notion « foncièrement incertaine mais socialement utile » en soi (Duru-Bellat, 2015, p.25). En France, plusieurs travaux récents soulignent par ailleurs le poids important de telles compétences sur les trajectoires personnelles et professionnelles des individus, que ce soit en termes de réussite scolaire/universitaire ou d'insertion professionnelle (Morlaix, 2015 ; Giret et Morlaix, 2016 ; Albandea et Giret, 2016 ; Berthaud, 2017). De telles compétences peuvent en outre renvoyer à la notion de capital émotionnel développée par Gendron (2007), qui est présenté comme un ensemble de compétences requises pour vivre en communauté et renvoyant à des savoir-être et savoir-faire multiples tels que savoir communiquer, savoir gérer un conflit, savoir prendre l'autre en considération et respecter sa parole, savoir s'exprimer ou encore savoir gérer son stress. Pour cette auteure, ces compétences émotionnelles sont notamment mobilisées par les individus en situation d'interaction sociale. D'autres écrits issus de la psychologie abondent en ce sens, indiquant que pour que l'interaction

sociale puisse avoir lieu, les interacteurs doivent disposer de certains instruments cognitifs leur conférant un capital indispensable à l'interaction (Drozda *et al.*, 2002).

12 Sans rien enlever aux difficultés et aux limites théoriques et méthodologiques inhérentes au concept, il demeure intéressant de chercher à savoir si ces compétences font écho aux pratiques professionnelles des enseignants universitaires, aucune recherche ne s'étant intéressée à cet aspect.

3. Problématique et hypothèses

13 La présente recherche s'inscrit dans le champ de la pédagogie universitaire, au sens défini par De Ketele (2010). L'objectif est de contribuer à réactualiser les connaissances scientifiques relatives aux interactions verbales en cours magistral au niveau de la première année de licence : quels facteurs sont susceptibles d'influer sur ces interactions ? L'absence de travaux portant sur les compétences transversales des enseignants, malgré leur mise en avant dans le répertoire des métiers et les potentiels liens qu'elles entretiennent avec les processus interactionnels, invitent à les considérer dans le cadre d'une réflexion autour des interactions des enseignants. Notre question de recherche est donc la suivante : dans quelle mesure les interactions verbales enseignants-étudiants en cours magistral sont-elles liées aux compétences transversales des enseignants universitaires ?

14 Précisons que nous parlons ici de compétences transversales au sens de compétences génériques, voire de méta-compétences, s'appuyant sur les similitudes inhérentes à différentes situations et pouvant se décliner en sous-compétences spécifiques au contact d'un contexte donné (Jonnaert, 2011). Elles sont transversales dans le sens où elles reposent sur des modes de traitement et de gestion des situations supposés larges et adaptables. Nous appréhendons par ailleurs les interactions verbales enseignants-étudiants à travers les déclarations des enseignants. Si ce positionnement méthodologique comporte certaines limites, il apparaît néanmoins qu'étudier « le dire sur le faire » constitue une dimension incontournable de l'analyse de ces interactions (Clanet, 2001). Nous focalisons donc notre attention sur les représentations qu'ont les enseignants de leurs interactions avec les étudiants. Nous nous centrons en outre sur les interactions produites à l'initiative des enseignants.

15 Nous formulons dans ce cadre deux hypothèses de travail :

1. Les représentations des enseignants universitaires de leurs interactions verbales avec les étudiants en cours magistral sont significativement liées aux compétences transversales qu'ils déclarent avoir.
2. Plus les enseignants autoévaluent positivement leur niveau de compétences transversales, plus ils déclarent interagir fréquemment et pour des motifs variés avec les étudiants.

16 Une telle recherche s'inscrit autour de plusieurs enjeux. Puisqu'il est déjà établi que les interactions verbales entre enseignants et étudiants sont liées à l'engagement et à la réussite dans les études (Astin, 1984 ; Chickering et Ehrmann, 1996 ; Chickerin et Gamson, 1987 ; Kuh, Schuh et Whitt, 1991 ; Pace, 1995 ; cités par Kozanitis et Chouinard, 2009), s'intéresser à ces interactions permet d'apporter un nouvel éclairage sur les mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de la réussite universitaire. Par ailleurs, le fait de mieux saisir les liens entretenus entre les représentations qu'ont les enseignants de ces interactions et d'autres facteurs, à l'image de leurs compétences

transversales, peut apporter des pistes de réflexion concernant le développement professionnel des enseignants et les leviers à activer pour renforcer leur formation à la pédagogie, plus spécifiquement en matière d'interactions avec les étudiants.

17 Précisons enfin que la définition du cours magistral est peu aisée (Bruter, 2008). Inscrite dans la tradition universitaire, cette modalité pédagogique est souvent assimilée à une méthode d'enseignement, l'exposé magistral. Il nous semble néanmoins qu'un cours peut être qualifié de magistral également au regard du lieu dans lequel il se tient, le plus fréquemment dans un amphithéâtre, et du nombre important d'étudiants auxquels il s'adresse. Afin de pallier ces difficultés d'ordre épistémologique, nous avons fait le choix de considérer le cours magistral dans sa définition administrative du terme, c'est-à-dire tel qu'il apparaît dans les maquettes de formation.

4. Méthodologie

4.1. L'enquête

18 Les données mobilisées sont issues d'une enquête en ligne réalisée entre avril et juin 2020 auprès de l'intégralité des enseignants d'une université française, dispensant des enseignements en cours magistral en Licence. La période de passation se situant lors du premier confinement lié à la crise sanitaire du coronavirus, il a été demandé aux enseignants de se référer, dans leurs réponses aux pratiques qu'ils mettaient en œuvre dans un contexte hors Covid, de surcroît lors des enseignements assurés en présentiel. L'outil de mesure utilisé comportait plusieurs rubriques (voir questionnaire en annexe 1). Tout d'abord les enseignants étaient invités à renseigner leurs caractéristiques individuelles telles que leur statut, leur expérience en tant qu'enseignant, la composante ainsi que le lieu dans lesquels ils enseignent. De plus, nous avons interrogé les enseignants quant aux formations à la pédagogie qu'ils avaient reçues, que ce soit en formation initiale ou continue. Il leur a également été demandé d'évaluer, via un item sur une échelle allant de 1 à 6, leur niveau de compétences, pédagogiquement parlant, pour enseigner. Différents items, largement inspirés des travaux de Duguet (2014) avaient ensuite pour but d'interroger les enseignants quant à leurs interactions avec les étudiants.

19 Enfin, une dernière série d'items positionnés sur une échelle de Likert allant de 1 à 6 visait à ce que les enseignants auto-évaluent leur niveau concernant quatre types de compétences transversales : la communication, la créativité, la gestion du stress et le travail d'équipe. Le choix de ces compétences transversales découle directement de celles présentées dans le répertoire des métiers de l'enseignement supérieur (MESR, 2011), en lien avec le référentiel de compétences comportementales construit par Passeport Avenir[2] en 2011 qui présente l'intérêt de décliner des niveaux de maîtrise des compétences à partir d'exemples de réponse apportée à une situation. Déjà mobilisé par Berthaud (2017), ce référentiel a été utilisé ici afin de créer une grille d'auto-évaluation des quatre compétences susmentionnées.

20 Précisons d'emblée que la mesure produite ici ne peut renvoyer à une réelle mesure d'un niveau de compétence. Il s'agit d'une auto-évaluation renvoyant davantage à un sentiment de compétence, à des représentations personnelles, voire à un positionnement relatif par rapport à des pratiques professionnelles transversales. Mesurer un niveau de compétence supposerait en effet de disposer d'un outil tenant

compte des spécificités liées au contexte et permettant l'observation *in situ* de la restitution de la compétence (Jonnaert, 2011 ; Crahay, 2006), ce qui n'est clairement pas l'objet ni l'ambition de cette recherche dont la visée est exploratoire.

4.2. L'échantillon

21 Au total, 276 enseignants ont répondu à l'enquête, dont plus de la moitié sont des hommes (58 %). L'échantillon se compose pour moitié de maîtres de conférences (49 % incluant 16 % d'enseignants habilités à diriger des recherches), moins d'un quart de professeurs d'université (23 %), 15 % d'enseignants issus du secondaire (PRAG et PRCE) et les 13 % restants sont des contractuels (ATER, doctorat allocataire ou vacataire). Une majorité de répondants (59 %) enseigne depuis 16 années ou plus à l'université quand environ un quart ont entre 6 et 15 années d'expériences et 15 % déclarent 5 années ou moins.

22 La formation initiale à la pédagogie concerne plus d'un tiers des enseignants ayant participé à l'enquête (36 %) alors que moins de 20 % répondent avoir suivi une formation continue en la matière. Précisons d'emblée que nous ne connaissons ni le contenu ni le volume horaire de ces formations. Il apparaît néanmoins que ce sont les maîtres de conférences qui déclarent le plus avoir suivi une formation initiale en pédagogie. Parallèlement, la moitié des enseignants de notre échantillon évalue leur niveau de compétence pédagogique à 5 sur une échelle allant de 1 à 6 quand 17 % répondent 6, 24 % répondent 4 et 8 % l'estiment à 2 ou 3.

23 Enfin, une large majorité des répondants (85 %) enseigne au sein du campus de l'université « mère », 15 % dispensant des cours au sein d'antennes universitaires délocalisées. Quant à la composante d'enseignement[3], un tiers environ des enseignants de l'échantillon (33 %) est rattaché au domaine Lettres Langues Sciences humaines, un peu moins d'un tiers (32 %) au domaine Sciences et techniques[4], 18 % en IUT, 10,5 % dans le domaine Droit Economie Gestion et 8 % en Santé.

5. Description des interactions enseignants-étudiants

24 Les enseignants ont été interrogés sur la fréquence de leurs interactions avec les étudiants à travers l'item suivant : « A quelle fréquence interagissez-vous avec les étudiants lors des CM ? ». Leurs réponses se répartissent comme suit :

- 3,6 % jamais
- 10,3 % rarement
- 33,5 % parfois
- 52 % souvent

25 Certes, les propositions de réponses mentionnées se prêtent à une forte subjectivité dans leur interprétation par les enseignants. Il nous a toutefois semblé qu'il serait peu évident pour ces derniers de nous donner une mesure chiffrée de la fréquence de ces interactions.

26 Ces premiers résultats nous montrent que d'après les propos déclaratifs des enseignants, les cours magistraux sont le plus souvent ponctués par des interactions entre l'enseignant et les étudiants. Cette fréquence est particulièrement liée[5] au lieu d'enseignement au sens où ceux se situant sur des sites délocalisés sont plus nombreux

(p<0,01) à déclarer interagir parfois ou souvent avec les étudiants (97,6 % contre 84,1 % pour ceux de l'université « mère »). Un tel résultat est sans nul doute à rapprocher des effectifs d'étudiants souvent moins importants sur les sites délocalisés. De même, la fréquence des interactions est liée au fait d'avoir participé à des actions de formation continue : ceux n'ayant pas participé à des actions de formation continue déclarent plus souvent interagir fréquemment avec les étudiants (78 % contre 88 % pour ceux ayant été formés de façon continue, p<0,05).

27 A la question de savoir quels sont les motifs des interactions, les enseignants répondent qu'il s'agit parfois et / ou souvent de :

- S'adresser au groupe entier (92,4 %)
- Poser des questions aux étudiants (88 %)
- Répondre aux questions de ces derniers (86,2 %)
- Vérifier leur compréhension (84 %)
- Vérifier qu'ils suivent (80,8 %)
- Les inciter à exprimer leur avis sur un concept, une théorie (67,4 %)
- S'adresser de façon individuelle à un étudiant (56,2 %)

28 On relève que le fait de s'adresser au groupe entier est surtout l'apanage des enseignants les plus expérimentés (p<0,05). En revanche, le fait de s'adresser de façon individuelle à un étudiant est davantage relié aux enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation continue à la pédagogie (63,8 % contre 38,9 % pour ceux ayant été formés de façon continue, p<0,05) ainsi qu'au niveau de compétence pédagogique auto-déclaré : les enseignants estimant leur niveau à 6 sur l'échelle de Likert sont 73,8 % à indiquer opter pour ce type de pratique parfois voire souvent, contre 47,7 % pour ceux évaluant leur niveau inférieur à 4. Ajoutons que le fait de répondre aux questions des étudiants est lié à l'absence de participation à une formation continue (p<0,05) et que les enseignants sont plus nombreux à inciter les étudiants à exprimer leur avis sur les sites délocalisés.

29 Il apparaît d'emblée que les interactions enseignants-étudiants diffèrent sensiblement selon certains facteurs individuels et contextuels, notamment la formation à la pédagogie et le type d'établissement. Le fait d'avoir bénéficié d'une formation continue à la pédagogie semble réduire les interactions, notamment individuelles, avec les étudiants. Un tel résultat apparaît surprenant, même si nous ne disposons d'aucune information quant au contenu ou au volume des formations suivies. La plus grande interactivité déclarée par les enseignants exerçant en site délocalisé rappelle en revanche le poids du contexte d'apprentissage. En effet, au sein d'antennes locales, les effectifs réduits des promotions étudiantes et le fonctionnement plus proche de celui du secondaire conduisent à un rapport moins distancié et favorise la relation de travail entre enseignants et étudiants (Felouzis, 2003 ; Bédarida, 1994).

6. Description des compétences transversales des enseignants

30 La grille d'auto-évaluation des compétences transversales introduite dans le questionnaire a permis la construction de quatre scores relatifs à la communication, la créativité, la gestion du stress et le travail d'équipe. Pour calculer ces scores, chaque degré de maîtrise (selon l'échelle Likert) de chaque niveau de compétences est affublé

d'une valeur numérique permettant de maintenir la hiérarchisation des niveaux de maîtrise des compétences dans le cas où les réponses des enseignants ne la retranscrivent pas[6]. Ainsi, la modalité supérieure du premier niveau de maitrise vaut 5 alors que celle du dernier niveau de maitrise vaut 9. Et quel que soit le niveau de maitrise, la modalité inférieure vaut 0. En définitive, ces scores sont compris entre 0 et 35. La moyenne, la dispersion et la fiabilité de ces scores sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 1. Moyenne, dispersion et fiabilité des scores de compétences transversales (scores sur 35)

	Communication	Créativité	Gestion du stress	Travail d'équipe
Moyenne	29,2	28,8	27,3	29,7
Ecart-type	3,6	4,6	4,5	4,2
Minimum	8,0	0,0	7,0	0,0
Maximum	35,0	35,0	35,0	35,0
Quartile 1	28,0	27,0	25,0	28,0
Médiane	29,2	28,8	27,3	29,7
Quartile 3	31,0	32,0	30,0	32,0
Alpha de Cronbach	0,80	0,88	0,78	0,88

Note : L'alpha de Cronbach est un indice qui permet d'évaluer la fiabilité, ou bien autrement dit la cohérence interne, d'un ensemble d'items destinés à appréhender une même dimension. Variant entre 0 et 1, plus il est élevé, meilleure est la fiabilité des items.

31 On remarque d'emblée que les enseignants ont indiqué avoir un haut niveau de compétences, les moyennes étant comprises entre 27 pour la gestion du stress à 29,7 pour le travail d'équipe. Bien que les indices de fiabilité soient acceptables, ces premiers résultats laissent à penser que notre outil n'est pas suffisamment discriminant, à moins de considérer que de telles compétences sont effectivement requises à l'exercice du métier d'enseignant universitaire tel qu'indiqué par le répertoire des métiers. Par ailleurs, ce sentiment élevé de compétences transversales est à rapprocher du sentiment de compétence pédagogique, particulièrement élevé au sein de notre échantillon.

32 Nous avons souhaité vérifier si ces niveaux auto-déclarés de compétences variaient en fonction des caractéristiques individuelles et contextuelles des enseignants. Il s'avère que seul le lieu d'enseignement apporte des différences significatives. En effet, les enseignants exerçant en site délocalisé, où les effectifs étudiants sont plus faibles, déclarent significativement (p<0,05) un score plus élevé en communication et en gestion du stress.

33 Enfin, nous avons cherché à identifier des liens entre ces niveaux de compétences transversales et les items liés aux interactions enseignants-étudiants à partir de tests de comparaison de moyennes (tests de Student et Anova) (tableau 2).

Tableau 2. Liens entre compétences transversales autoévaluées et représentations des interactions verbales

	Communication	Créativité	Gestion du stress	Travail d'équipe
S'adresser au groupe entier	/	/	/	/
Poser des questions aux étudiants	/	p<0,01	/	p<0,05
Répondre aux questions des étudiants	/	/	p<0,05	p<0,05
Vérifier la compréhension des étudiants	p<0,05	/	/	p<0,05
Vérifier que les étudiants suivent	p<0,05	p<0,01	/	p<0,05
Inciter les étudiants à exprimer leur avis sur un concept, une théorie	p<0,05	p<0,01	/	/
S'adresser de façon individuelle à un étudiant	p<0,05	p<0,01	/	p<0,01
Fréquence des interactions	/	/	p<0,05	p<0,01

Note : Seuils de significativité : / (non significatif), ** (p<0,05), *** (p<0,01).

34 Les tests statistiques réalisés témoignent d'un lien significatif entre bon nombre d'items liés aux interactions enseignants-étudiants et les compétences transversales déclarées par les enseignants. Seul le fait de s'adresser au groupe entier n'est significativement associé à aucune compétence. La gestion du stress est la compétence la moins liée aux items d'interaction. *A contrario*, le travail d'équipe entretient un lien significatif avec la plupart de ces items, laissant supposer un probable effet des compétences transversales autoévaluées sur les représentations des interactions, qu'il convient de vérifier à l'appui de modèles analytiques.

7. Poids des facteurs individuels, contextuels et des compétences transversales sur les interactions enseignants-étudiants

35 Afin de clore nos analyses, nous avons souhaité mesurer l'effet toutes choses égales par ailleurs des compétences transversales sur les interactions enseignants-étudiants. Nous avons en ce sens d'abord construit des modèles de régression logistique binaire destinés à analyser le poids des compétences transversales sur la probabilité d'interagir parfois / souvent avec les étudiants en cours magistral (tableau 3). Plus précisément, nous avons intégré pas à pas dans les modèles d'analyse produits chacune des

compétences considérées dans ce travail, puis les quatre compétences simultanément. Afin de pouvoir raisonner à caractéristiques comparables, nous avons également intégré des variables explicatives dites « de contrôle ». Or, les facteurs insérés dans ces modèles permettent peu d'expliquer la probabilité d'interagir fréquemment avec les étudiants. Les caractéristiques des enseignants et du contexte d'enseignement ne permettent pas réellement d'expliquer la fréquence de leurs interactions avec les étudiants. Notons toutefois que la compétence à travailler en équipe s'avère significative au seuil de 5 % et associée à un coefficient positif : un point de plus au score lié à cette compétence augmente de 1,1 fois les chances d'interagir parfois ou souvent avec les étudiants. La construction de modèles de régression logistique multinomiale aboutit au même type de résultats. L'absence d'effet réellement significatif des variables intégrées dans les modèles peut vraisemblablement s'expliquer par la faible répartition des enseignants entre nos modalités de réponse pour cet item : seuls 13,9 % ont déclaré interagir jamais ou rarement.

Tableau 3. Effet des compétences transversales sur la probabilité d'interagir en cours magistral (Modélisations logistiques)

Référence	Active	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
Homme	Femme	0,678 ns	0,604 ns	0,690 ns	0,564 ns	0,575 ns	0,510 ns
Contractuel	PRAG, PRCE	3,954 ns	3,675 ns	4,237 ns	4,259 ns	3,842 ns	4,026 ns
	MCF	1,590 ns	1,456 ns	1,725 ns	1,593 ns	1,591 ns	1,629 ns
	PU	3,242 ns	3,245 ns	3,914 *	3,246 ns	3,171 ns	3,379 ns
5 ans ou moins d'expérience	6 à 15 ans d'expérience	0,445 ns	0,439 ns	0,425 ns	0,463 ns	0,439 ns	0,456 ns
	16 ans ou plus d'expérience	0,356 ns	0,362 ns	0,327 ns	0,352 ns	0,350 ns	0,349 ns
Lettres, langues, sciences humaines	IUT	1,549 ns	1,480 ns	1,513 ns	1,398 ns	1,385 ns	1,301 ns
	Santé	3,129 ns	2,716 ns	2,558 ns	2,696 ns	2,443 ns	2,219 ns
	Droit, économie, gestion	1,183 ns	1,303 ns	1,163 ns	1,178 ns	1,239 ns	1,228 ns
	Sciences et techniques	1,551 ns	1,460 ns	1,400 ns	1,556 ns	1,317 ns	1,361 ns

Compétence pédagogique estimée < 5	Compétence pédagogique estimée 5	1,416 ns	1,094 ns	1,233 ns	1,257 ns	1,266 ns	1,137 ns
	Compétence pédagogique estimée 6	0,885 ns	0,551 ns	0,788 ns	0,688 ns	0,683 ns	0,559 ns
Site délocalisé	Campus	0,154 *	0,176 ns	0,159 *	0,178 ns	0,156 *	0,180 ns
	Formation pédagogique initiale	1,011 ns	0,983 ns	0,950 ns	1,033 ns	0,911 ns	0,953 ns
	Formation pédagogique continue	0,487 *	0,493 ns	0,477 *	0,541 ns	0,471 *	0,503 ns
Compétence estimée en communication			1,094 *				1,004 ns
Compétence estimée en créativité				1,059 *			1,011 ns
Compétence estimée en gestion du stress					1,076 *		1,060 ns
Compétence estimée en travail d'équipe						1,099 **	1,078 ns
Constante		39,570	3,663	8,570	5,780	3,434	0,808
R^2 Nagelkerke		14%	15,6%	15,6%	16%	17,5%	18,7

Note : Seuils de significativité : ns (non significatif), * (p<0,1), ** (p<0,05), *** (p<0,01).
Lecture : Dans le modèle 1, le fait d'être une femme plutôt qu'un homme réduit de 0,678 la probabilité d'interagir en cours magistral, sans pour autant que ce résultat ne soit significatif. Le R^2 de Nagelkerke (coefficient de détermination) du modèle 1 indique que les variables intégrées au modèle permettent d'expliquer 14% de la variance de la probabilité d'interagir en cours magistral.

36 Pour compléter ces analyses, nous avons construit, à partir des items liés aux motifs des interactions, un score destiné à fournir une vision plus synthétique de ces informations. Procédant pour cela par addition des items, nous considérons que plus ce score est élevé, plus l'enseignant interagit fréquemment avec les étudiants et ce pour une variété de motifs. Ce score est compris entre 0 et 21, présente une moyenne de 16,1 et un écart-type de 3,4 (alpha de Cronbach de 0,76). Puis nous avons analysé l'effet des compétences transversales sur ce score par le biais de modèles de régression linéaire (tableau 4).

Tableau 4. Effet des compétences transversales sur le score d'interactions (Modélisations linéaires)

Référence	**Active**	**Modèle 1**	**Modèle 2**	**Modèle 3**	**Modèle 4**	**Modèle 5**	**Modèle 6**
Homme	Femme	0,105 ns	0,085 ns	0,108 *	0,106 ns	0,076 ns	0,097 ns
Contractuel	PRAG, PRCE	0,195 *	0,175 *	0,185 *	0,195 *	0,192 *	0,179 *
	MCF	**0,247 ****	0,220 *	**0,234 ****	**0,248 ****	**0,239 ****	0,227 *
	PU	**0,224 ****	0,213 *	**0,239 ****	**0,224 ****	0,203 *	**0,226 ****
5 ans ou moins d'expérience	6 à 15 ans d'expérience	-0,129 ns	-0,124 ns	-0,129 ns	-0,130 ns	-0,127 ns	-0,134 ns
	16 ans ou plus d'expérience	-0,136 ns	-0,122 ns	-0,126 ns	-0,136 ns	-0,123 ns	-0,126 ns
Lettres, langues, sciences humaines	IUT	-0,031 ns	-0,034 ns	-0,032 ns	-0,031 ns	-0,043 ns	-0,035 ns
	Santé	0,113 ns	0,097 ns	0,088 ns	0,113 ns	0,093 ns	0,087 ns
	Droit, économie, gestion	-0,012 ns	-0,009 ns	-0,006 ns	-0,012 ns	-0,009 ns	-0,005 ns
	Sciences et techniques	-0,118 ns	-0,122 ns	-0,133 *	-0,118 ns	-0,143 *	-0,136 *
Compétence pédagogique estimée < 5	Compétence pédagogique estimée 5	0,037 ns	-0,020 ns	-0,002 ns	0,037 ns	0,017 ns	-0,007 ns
	Compétence pédagogique estimée 6	0,094 ns	0,015 ns	0,049 ns	0,095 ns	0,058 ns	0,032 ns
Site délocalisé	Campus	-0,032 ns	-0,015 ns	-0,020 ns	-0,032 ns	-0,025 ns	-0,022 ns
	Formation pédagogique initiale	-0,009 ns	-0,018 ns	-0,015 ns	-0,009 ns	-0,014 ns	-0,019 ns
	Formation pédagogique continue	**-0,167 ****	**-0,164 ****	**-0,176 *****	**-0,167 ****	**-0,157 ****	**-0,173 *****

Compétence estimée en communication		**0,159 ****				0,072 ns
Compétence estimée en créativité			**0,178 *****			0,116 ns
Compétence estimée en gestion du stress				-0,003 ns		-0,061 ns
Compétence estimée en travail d'équipe					**0,152 ****	0,061 ns
Constante	15,678	11,698	11,905	15,737	12,277	11,245
R^2 ajusté	2,4%	4,1%	5%	2%	4,2%	4,7%

Note : Seuils de significativité : ns (non significatif), * (p<0,1), ** (p<0,05), *** (p<0,01).
Lecture : Dans le modèle 1, le fait d'être une femme plutôt qu'un homme augmente de 0,105 point le score d'interactions, sans pour autant que ce résultat ne soit significatif. Le R^2 (coefficient de détermination) du modèle 1 indique que les variables intégrées au modèle permettent d'expliquer 2,4% de la variance du score d'interactions.

37 Le premier constat que l'on peut faire renvoie au très faible pouvoir explicatif de nos modèles. De plus, parmi les facteurs individuels et contextuels, seuls deux d'entre eux exercent une influence sur les interactions. D'abord le statut de l'enseignant qui montre, comme nous l'avons vu précédemment, que les interactions sont plus nombreuses et plus variées chez les maîtres de conférences et professeurs d'université comparativement aux statuts contractuels. L'effet du statut peut également cacher des effets liés au domaine disciplinaire. En effet, si la part de maîtres de conférences est relativement stable dans tous les domaines, celles de professeurs et de contractuels varie sensiblement d'un domaine à l'autre (de 10 à 33 % pour les premiers et de 7 à 24 % pour les seconds). Ceci est de nature à expliquer l'absence d'effets associés au domaine disciplinaire dans nos modèles. Ensuite, le fait d'avoir bénéficié d'une formation continue à la pédagogie exerce une influence négative. Ce résultat, plutôt surprenant, est à relativiser dans la mesure où notre outil n'apporte aucun détail quant aux contenus ou à la quotité de ces formations.

38 Les modèles 2, 3 et 5 montrent que trois compétences transversales exercent un effet significatif sur le score d'interactions. Ainsi, plus l'enseignant a un score élevé en termes de compétence à communiquer, être créatif ou travailler en équipe, plus il interagit pour une variété de motifs avec les étudiants. En revanche, lorsque ces compétences sont insérées simultanément dans le modèle 6, elles n'exercent aucun effet sur le score d'interactions toutes choses égales par ailleurs. L'effet relevé plus tôt semble s'effacer une fois pris en compte l'ensemble des facteurs.

39 Derrière ce phénomène réside potentiellement un effet de substitution entre les compétences transversales. En effet, la matrice de corrélation (tableau 5) révèle un lien très fort entre les différentes compétences.

Tableau 5. Matrice corrélationnelle des scores de compétences transversales, de compétence pédagogique et d'interactions

	Créativité	Gestion du stress	Travail d'équipe	Compétence pédagogique	Interactions
Communication	,497	,420	,544	,524	0,196
	***	***	***	***	***
Créativité		,158	,579	,231	0,178
		***	***	***	***
Gestion du stress			,291	,306	0,065
			***	***	**Ns**
Travail d'équipe				,196	0,178
				***	***
Compétence pédagogique					0,127
					**

Note : Seuils de significativité : ns (non significatif), * (p<0,1), ** (p<0,05), *** (p<0,01).

40 Outre le lien résidant entre les différentes compétences transversales, on relève également une corrélation forte entre ces compétences et le niveau de compétence pédagogique auto-estimé par les enseignants, l'ensemble de ces compétences étant, à l'exception de la gestion du stress, très fortement corrélées au score d'interactions.

8. Discussion

41 Les enseignants de notre échantillon déclarent mobiliser différentes formes d'interactions et de manière fréquente durant les cours magistraux, ce qui tend à relativiser le discours les présentant comme un monologue à sens unique, où l'étudiant n'occupe qu'une simple position de scripteur (Dufour et Parpette, 2017) et où la communication serait impossible. D'après nos analyses, conformément notamment aux travaux de Duguet (2014), les enseignants indiquent interagir de manière fréquente avec les étudiants, pour des motifs variés. Ces interactions ne sont toutefois pas sans lien avec les caractéristiques de l'enseignant et les conditions dans lesquelles l'enseignement se fait. En effet, nos modèles explicatifs montrent que l'expérience et le statut des enseignants interrogés amènent des différences, les enseignants les plus expérimentés étant également les plus à même d'interagir avec les étudiants. Le contexte se révèle également important dans la mesure où certaines conditions apparaissent plus favorables aux interactions. C'est notamment le cas des formations dispensées au sein des antennes universitaires où les effectifs réduits facilitent vraisemblablement les échanges entre enseignants et étudiants.

42 Considérés simultanément, ces différents facteurs individuels et contextuels n'exercent qu'un effet faible sur la fréquence et la variété des interactions, ce qui suggère que d'autres variables doivent être considérées en vue d'expliquer les différences entre enseignants.

43 En ce qui concerne les compétences transversales, les enseignants de l'échantillon s'évaluent à des niveaux particulièrement élevés, ce qui semble conforter leur prise en compte dans le répertoire des métiers de 2011 (MESR, 2011). Mais cela peut aussi être le signe d'un manque de robustesse de la mesure. Ces compétences semblent entretenir individuellement des liens forts avec les interactions enseignants-étudiants, ces effets disparaissant néanmoins une fois les compétences considérées simultanément. Elles se révèlent par ailleurs particulièrement liées les unes aux autres ainsi qu'au sentiment de compétence pédagogique déclaré par les enseignants. Ces derniers résultats amènent donc à deux constats. D'une part, les différentes compétences mobilisées dans ce travail tendent davantage à mesurer un sentiment de compétence global, ou des représentations de ces compétences globales, de la part des enseignants plutôt que des construits distincts. D'autre part, un lien résidant entre ce sentiment de compétence et les pratiques interactionnelles transparait de manière brute mais s'efface sous contrôle d'autres facteurs et/ou sous l'effet de variables non prises en compte dans nos analyses. Ce dernier point invite à porter une attention particulière à ce sentiment de compétence et aux facteurs qui permettent de l'expliquer.

Conclusion

44 Cet article visait à étudier les facteurs influant sur les interactions verbales à l'initiative des enseignants universitaires, dans le contexte du cours magistral, en plaçant la focale sur les compétences transversales de ces derniers. Les résultats permettent partiellement de valider notre première hypothèse relative à l'existence d'un lien significatif entre les interactions verbales enseignants-étudiants et les compétences transversales des enseignants, dans la mesure où ils s'appuient sur les représentations des enseignants et non sur des pratiques observées *in situ*. Par ailleurs, nos analyses ne permettent pas de satisfaire pleinement la seconde hypothèse : les compétences transversales des enseignants de notre échantillon apparaissent bien liées à la fréquence et à la variété des interactions déclarées par les enseignants, mais leur effet paraît davantage correspondre à un sentiment global de compétence de l'enseignant qu'à un réel lien entre une compétence spécifique, dont on ne peut affirmer la maîtrise, et le recours plus ou moins important aux interactions durant le cours magistral.

45 Ajoutons que ce travail exploratoire comporte un certain nombre de limites, au premier rang desquelles figure notre mesure des compétences transversales. Issue d'un référentiel et reposant sur une grille d'auto-évaluation, elle ne peut correspondre à une réelle mesure de compétences, si tant est que cela soit possible. L'usage de référentiels, décontextualisés, ne peut à lui seul permettre de mesurer une compétence, ni pour le chercheur, ni pour l'enquêté qui interprète la compétence selon ses propres représentations subjectives et dépendamment de situations particulières qui lui sont propres et qui ne sont pas nécessairement comparables à celles des autres individus. Notre mesure s'est par ailleurs avérée assez peu discriminante ce qui réduit également son potentiel effet statistique. De plus, nos résultats reposent sur les propos déclaratifs des enseignants. Ils ne peuvent donc être réellement considérés comme exhaustifs de

l'ensemble des situations d'interactions pouvant exister au sein du cours magistral, nécessitant d'ailleurs que soient également prises en compte les interactions verbales produites à l'initiative des étudiants. En outre, ce travail ne dit rien de la perception des étudiants sur ces interactions ni de l'effet qu'elles peuvent avoir sur l'acquisition de connaissances et la réussite chez les étudiants, ce qui constituent des pistes particulièrement intéressantes pour de futurs travaux. Un dispositif d'enquête mixte mêlant observations sur le terrain, questionnaires auprès d'enseignants et d'étudiants et retours sur expérience permettrait à ce titre d'approcher plus finement les comportements et processus à l'œuvre. Enfin, la passation en ligne du questionnaire a pu biaiser la composition de notre échantillon qui nécessiterait d'être élargi en enquêtant au sein d'autres universités.

46 Néanmoins, nos résultats invitent à reconsidérer le préjugé selon lequel le cours magistral interdit toute forme d'interactions entre enseignant et étudiants et ouvrent la porte à de nombreuses perspectives de recherche. Il serait en ce sens intéressant de se pencher sur les interactions verbales enseignants-étudiants durant d'autres types de cours (TD et TP), mais aussi d'examiner quels ont pu être les effets des différentes périodes de confinement liées à la crise sanitaire du Covid-19 sur cette dimension. On peut en effet faire l'hypothèse que l'hybridation, voire la tenue de cours à distance durant cette période ont pu modifier la relation pédagogique qu'entretiennent étudiants et enseignants et par là-même les interactions entre ces derniers. En outre, la mise au jour d'effets relatifs au sentiment de compétence des enseignants invite à approfondir les recherches sur ce sujet.

MCF

MCF HDR

Professeur

ATER

Doctorant allocataire

PRAG

PAST

PRCE

Autre .....

BIBLIOGRAPHIE

Albandea, I. et Giret, J.-F. (2016). L'effet des *soft-skills* sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc*, *149*, http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/L-effet-des-soft-skills-sur-la-remuneration-des-diplomes

Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, *15*, 35-44, https://doi.org/10.3406/refor.1994.1188

Altet, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, *107*, 123-137. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268

Bédarida, C. (1994). *SOS Université*. Seuil.

Bellier, S. (2000). Compétence comportementale : appellation non contrôlée. Dans S. Bellier (dir.), *Compétences en action* (p. 125-135). Liaisons.

Berger, V. (2012). *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Rapport au président de la République, 17 décembre 2012, [En ligne] http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Assises_esr/24/0/Assises-ESR-Rapport-Vincent-Berger-_237240.pdf

Berthaud, J. (2017). L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence. (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne Franche-Comté.

Bouchard, R. et Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et oralographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, *153-154*, 195-210, https://doi.org/10.4000/pratiques.1987

Boyer, R. et Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés Contemporaines*, *48*, 41-61, https://doi.org/10.3917/soco.048.0041

Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail et M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). PUF.

Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, *120*, 2-19, https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, *27*(2), 327-352, https://doi.org/10.7202/009936ar

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie, 154*, 97-110, https://doi.org/10.4000/rfp.143

De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire, un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, *172*, 5-13, https://doi.org/10.4000/rfp.2168

Depret, E. et Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle, 30*(3), 297-315, https://doi.org/10.4000/osp.5090

Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P. et Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Ministère de la Recherche : Programme Cognitique, Action Ecole et sciences cognitives.

Dufour, S. et Parpette, C. (2017). Le cours magistral : questions d'analyse de discours, questions de didactique. *Les carnets du cediscor*, *13,* doi : 10.4000/cediscor.1023

Duguet, A. (2014*). Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne Franche-Comté.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Débats théoriques et interrogations empiriques. *Formation Emploi, 130*, 13-29, https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1ère éd.). PUF.

Gendron, B. (2007, dir.). Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel, dossier. *Les Cahiers du CERFEE*, *23*, 7-174.

Giret, J.-F. et Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions universitaires de Dijon.

Heckman, J. J. et Kautz., T. D. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19* (4), 451-464, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences ? *Éducation et Formation*, *296*, 31-43.

Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *25*(1), https://doi.org/10.4000/ripes.59

Le Boterf, C. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.

Leroux, J.Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, *9*(1), 115-125.

Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, *9*, https://doi.org/10.4000/dms.1004

Mann, S. et Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal, 35*(2), 243-258, https://doi.org/10.1080/01411920802042911

Marc, E. et Picard, D. (2002). Interaction. Dans : J. Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 189-196). Érès, https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0189

MESR. (2011). *Répertoire des métiers : enseignement supérieur et recherche*. http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56838/repertoire-des-metiers-des¬competences-s-men.html

Mocquet, B. (2018). Interactions et interactivités en cours magistral : effet de l'usage de dispositifs numériques pendant des cours réalisés en amphithéâtre. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *15*(3), 68-84, https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n3-05

Moore, S., Armstrong, C. et Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal Of Higher Education Policy and Management, 30*(1), 15-24, https://doi.org/10.1080/13600800701457848

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, *40*, 175-192. https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies.

Passeport Avenir (2011). *Référentiel des compétences comportementales*. Passeport Avenir.

Petit, M. (2015). Éditorial. *Distances et médiations des savoirs, 9*. https://doi.org/10.4000/dms.961

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

Short, F et Martin, J. (2011). Presentation vs. Performance: effects of lecturing style in higher education on student preference and student learning. *Psychology Teaching Review, 17*(2), 71-82.

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente, 135*, 10-21.

ANNEXES

Le questionnaire

Vous êtes : Un homme Une femme

Votre année de naissance : 19 _ _

Votre statut professionnel actuel :

Quel est votre niveau de diplôme ?

Baccalauréat

BTS-DUT, Bac +2

Licence, Bac +3

Master 1, Bac+4

Master 2, Bac+5

Doctorat, Bac+6 et plus

Depuis combien d'années enseignez-vous à l'université ?

1 an	2 ans	3 ans	4-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	16 ans et plus

Composante de rattachement au sein de laquelle vous assurez la majorité de votre service d'enseignement *--> Choix dans le menu déroulant*

Quelle est votre principale filière d'enseignement ?

.....

Niveau(x) d'enseignement cette année *(plusieurs réponses possibles)*

DU L3 M2 recherche Autre

L1 Licence professionnelle M2 professionnel

L2 M1 M2 mixte

Au sens administratif du terme, vous enseignez cette année en *(plusieurs réponses possibles)* :

En CM uniquement

Davantage en CM qu'en TD/TP

Davantage en TD/TP qu'en CM

Vous enseignez :

Sur le campus

Sur un site délocalisé

(si oui, lequel ?)

Avez-vous bénéficié d'une ou plusieurs formations à la pédagogie en formation initiale ?

Oui / non

Au cours des deux dernières années, avez-vous bénéficié d'une ou plusieurs formations à la pédagogie dans le cadre de la formation continue ?

Oui / non

Quel était le thème de cette (ces) formation(s) ?

.....

Vous sentez-vous suffisamment formé à la pédagogie pour enseigner ?

Non pas du tout / Plutôt non / Plutôt oui / Oui tout à fait

Sur une échelle de 1 à 6, à quel niveau évaluez-vous votre niveau de compétences, pédagogiquement parlant, pour enseigner ?

A quelle fréquence interagissez-vous avec les étudiants lors des CM ?

Jamais / rarement (1 à 2 fois par séance) / parfois (3 à 6 fois par séance) / souvent (7 fois ou plus par séance)

Si vous interagissez avec les étudiants, c'est pour : jamais / rarement / parfois / souvent

Vous adresser de façon individuelle à un étudiant

Vous adresser au groupe entier

Poser des questions aux étudiants

Répondre aux questions des étudiants

Vérifier leur compréhension

Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil

Les inciter à exprimer leur avis sur un concept, une théorie

Autre

Répondez à chacune de ces affirmations sur une échelle allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 6 (totalement d'accord) :

Vos pratiques relatives à la Communication :

Vous savez présenter l'information de façon claire

Vous savez appuyer vos propos par des exemples concrets et disperser les malentendus

Vous adaptez votre communication aux autres en tenant compte de leur point de vue

Vous savez transmettre les messages difficiles ou impopulaires avec tact et diplomatie

Vous savez reconnaitre les succès et indiquer des pistes d'amélioration

Vos pratiques relatives à la Créativité :

Vous êtes ouvert(e) aux idées et aux méthodes nouvelles

Vous savez critiquer une situation tout en proposant de nouvelles solutions

Vous adoptez de nouvelles approches et méthodes qui ont été éprouvées

Vous créez et expérimentez de nouvelles choses en respectant les contraintes d'une situation

Vous encouragez et favorisez la créativité, la remise en question et l'expérimentation

Vos pratiques relatives à la Gestion du stress :

Vous travaillez efficacement dans des situations peu stressantes

Vous êtes capable de vous adapter à des situations stressantes de courte durée

Vous conservez vos capacités de travail dans des situations de stress continu

Vous maîtrisez totalement vos émotions lors de situations très stressantes

Vous aidez les autres à se maîtriser lors de situations stressantes

Vos pratiques relatives au Travail d'équipe :

Vous savez vous intégrer à une équipe de travail et vous mettre à la disposition d'un groupe

Vous savez écouter les différents points de vue et favoriser la participation des autres au sein d'une équipe de travail

Vous reconnaissez et soulignez le travail et les succès des autres au sein d'une équipe

Vous assumez la coordination des efforts au sein d'une équipe

Vous encouragez la collaboration avec d'autres équipes et la mise en commun des compétences et ressources

NOTES

1. Brady et Eisler, 1999 ; Canada et Pringle, 1995 ; Christensen, Curley, Marquez et Menzel, 1995 ; Crawford et MacLeod, 1990 ; Cornelius, Gray et Constantinople, 1990 ; Constantinople, Cornelius et Gray, 1988 ; Nunn, 1996, cités par Kozanitis et Chouinard, 2009.
2. Association créée en 2005 et destinée à accompagner des étudiants issus de milieux populaires dans leur réussite scolaire et professionnelle.
3. Inclut également les écoles et instituts rattachés à l'université et correspondant aux domaines disciplinaires mentionnés.
4. Inclut les filières STAPS et SVTE.
5. Afin d'étudier les liens entre les interactions et les facteurs individuels et contextuels, nous avons procédé à des tests de contingence (Khi-Deux).
6. Par exemple lorsque la fréquence associée à la modalité inférieure pour le niveau 5 d'une compétence est inférieure à celle du niveau 1 ou, à l'inverse, lorsque la fréquence associée à la modalité supérieure pour le niveau 5 est supérieure à celle du niveau 1.

RÉSUMÉS

Au sein de l'enseignement supérieur français la pertinence du cours magistral fait régulièrement l'objet de débats, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques qui y sont mises en œuvre. Si la recherche s'est intéressée à plusieurs reprises à ce type de cours, peu de travaux se sont attachés à décrire de façon empirique les pratiques interactionnelles des enseignants durant ce type d'enseignements ni à identifier les facteurs qui influent sur ces pratiques. A partir des propos déclaratifs collectés auprès de 276 enseignants d'une université française, cet article vise à décrire la nature de ces pratiques mais également les liens qu'elles entretiennent avec des facteurs individuels et contextuels parmi lesquels sont considérées les compétences transversales des enseignants. Nos résultats conduisent notamment à reconsidérer l'idée selon laquelle le cours magistral interdit toute forme d'interactions entre enseignant et étudiants.

In French higher education, the relevance of lectures is regularly a subject of debate, especially with regard to the teaching practices implemented in this teaching environment. While research has repeatedly focused on this type of teaching method, few studies have attempted to describe the interactional practices of teachers during lectures empirically, or to identify the factors that influence these practices. Based on data collected among 276 teachers at a French university, this article aims to describe the nature of these practices but also the links that they have with individual and contextual factors, among which the transversal skills of teachers are considered. Specifically, our results lead to reconsider the idea according to which lectures hinder any form of teacher-students interaction.

INDEX

Keywords : Teaching practices, university lectures, higher education, teacher-students interactions
Mots-clés : Pratiques pédagogiques, cours magistral, université, interactions

AUTEURS

JULIEN BERTHAUD

Centre associé au Céreq de Dijon - IREDU - Université de Bourgogne Franche-Comté

AMÉLIE DUGUET

IREDU – Université de Bourgogne Franche-Comté