



# Introduction

L'enseignement à l'université a connu de grands bouleversements ces dernières années, le dernier étant sans doute la montée en force de l'enseignement à distance dans le récent contexte de la pandémie, qui constituera probablement un événement marquant dans les parcours pédagogiques de bien des professeurs. Il est trop tôt pour le dire. Face à la « massification » de l'éducation supérieure, à la diversification des profils des étudiants, à la multiplication des technologies éducatives, aux pressions sociales et financières qui pèsent sur les universités, à la compétition effrénée entre celles qui rivalisent d'agrément, à l'importance accordée à la recherche et aux publications, il est facile de perdre de vue les dimensions profondément humaine, affective, identitaire et relationnelle de l'acte d'enseigner. Dans cet ouvrage, nous donnons la parole à des professeurs d'université qui s'expriment librement sur leur activité d'enseignant. C'est une « voix » qu'on entend assez rarement.

Pourtant, tout enseignant vit ou a vécu des situations pédagogiques qui l'ont surpris, voire déstabilisé, est ou a été confronté à des dilemmes par rapport à son enseignement, vit de grandes et petites frustrations et satisfactions comme enseignant et s'interroge sur les façons de devenir un « bon » ou un « meilleur prof ». La culture universitaire ne reconnaît pas toujours la haute charge émotionnelle que revêt l'enseignement et ne favorise pas souvent le partage et la réflexion au sujet d'enjeux pédagogiques.

Ce livre est composé de douze parcours pédagogiques d'enseignants à l'université (professeurs de carrière dans différentes disciplines de la gestion dans quatre universités ou écoles de gestion nord-américaines). Ces enseignants racontent leur philosophie d'enseignement, les événements marquants qui ont ponctué leurs années d'enseignement, la façon dont leur façon d'enseigner et leur rapport à l'enseignement ont évolué depuis le début de leur carrière comme professeurs ainsi que leurs préoccupations actuelles concernant l'enseignement.

Ces parcours pédagogiques sont écrits à la première personne à partir d'entrevues semi-dirigées que nous avons menées avec chaque professeur<sup>1</sup>. Les questions que nous posions étaient larges (Comment vous décrivez-vous comme enseignant ? Quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous ? Qu'est-ce qui a changé dans votre enseignement depuis vos débuts ? Quels sont les événements ou épisodes particuliers qui ont marqué votre carrière pédagogique ? Quels sont vos préoccupations et vos défis actuels en tant qu'enseignant ?), et nous laissons les enseignants libres de développer les thèmes qu'ils voulaient. Notre principal objectif, lorsque nous reconstruisions chaque récit à partir de ce que nous avaient livré les professeurs, était que ces derniers se reconnaissent dans le récit et le jugent fidèle à ce qu'ils avaient voulu nous confier. Pour que leur confidentialité soit préservée, le nom des professeurs ainsi que certains détails contextuels ont été maquillés. Cette assurance de confidentialité et ce maquillage étaient nécessaires pour qu'ils et elles se sentent à l'aise d'évoquer parfois des épisodes ou des considérations moins reluisantes ou « politiquement correctes » concernant leur carrière d'enseignant<sup>2</sup>.

- 
1. Ce projet a été conçu dès le départ à la fois comme un projet de recherche et un projet pédagogique. D'une part, les 49 entrevues que nous avons menées ont nourri une recherche sur les approches de l'enseignement des professeurs en gestion (Mesny, A., Pastoriza Rivas, D. et Poisson-de Haro, S. (à paraître). *Business school professors' teaching approaches and how they change. Academy of Management Learning and Education.*); d'autre part, elles ont permis de produire ces parcours pédagogiques ainsi que plusieurs incidents critiques que nous utilisons comme des « cas » lors de cours ou de formations à la pédagogie d'enseignants ou d'étudiants de doctorat.
  2. Cependant, cette « anonymisation » implique de renoncer à l'élan contraire qui consisterait à vouloir dévoiler l'identité des enseignants, en tant qu'ils sont les auteurs de ces récits qui retracent leurs propres parcours pédagogiques. À cet égard, nous partageons la préoccupation éthique de Desgagné : « ce double élan de reconnaissance et de protection d'une identité demeure, pour un auteur soucieux de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les enseignants, un dilemme non résolu » (Desgagné, 2005 : xiii).

Les enseignants qui se racontent dans ce livre ne sont ni toujours excellents, ni toujours très expérimentés<sup>3</sup>. Parmi la cinquantaine que nous avons rencontrés, nous avons retenu douze parcours pédagogiques pour les éclairages complémentaires, mais aussi parfois contradictoires, qu'ils livrent concernant des facettes importantes du métier d'enseignant à l'université. Ces parcours pédagogiques témoignent à la fois d'enjeux communs auxquels les professeurs d'université font face – une plus grande diversité d'étudiants, un équilibre toujours précaire entre enseignement et recherche, la montée de l'enseignement à distance, etc. – mais aussi de la diversité avec laquelle ils abordent concrètement ces enjeux et « vivent » leur enseignement et leur développement pédagogique.

## Présentation des enseignants et contexte

Les douze professeurs qui se racontent dans cet ouvrage enseignent en gestion dans quatre *business schools* ou facultés de gestion nord-américaines. Ce sont des « professeurs de carrière » dont la tâche comporte trois grands volets : la recherche, l'enseignement et le service à la communauté<sup>4</sup>. Le poids relatif accordé à l'enseignement et à la recherche varie d'une institution à l'autre, mais la tendance en Amérique du Nord est certainement à la prépondérance de la recherche par rapport à l'enseignement. Dans les établissements qui valorisent surtout la recherche, l'objectif en matière d'enseignement est d'obtenir des

3. Cependant, tous se sentaient suffisamment « à l'aise » avec l'enseignement pour accepter d'en parler durant une entrevue. Ce « biais de sélection » implique que les douze parcours ne représentent certainement pas tout l'éventail possible des conceptions et approches de l'enseignement des professeurs d'université. En particulier, les professeurs dont le rapport à l'enseignement est tel qu'ils auraient refusé de participer à la recherche n'ont pas de « voix » ici. Sur les 58 professeurs que nous avons sollicités, 9 ont refusé de participer à la recherche (la principale raison donnée étant le manque de temps).
4. Il y a généralement trois grands échelons à la carrière universitaire en Amérique du Nord : professeur adjoint (*assistant professor*), professeur agrégé (*associate professor*) et professeur titulaire (*full professor*). À partir de professeur agrégé, la position est permanente (*tenure*). Un professeur adjoint doit obtenir son agrégation et donc sa permanence (après 3 à 5 ans comme professeur adjoint), sans quoi il perd son poste. Un professeur agrégé peut rester agrégé toute sa carrière ou peut se présenter au titulariat après quelques années comme professeur agrégé. Qu'il s'agisse de l'agrégation ou du titulariat, les modalités et critères de promotion sont les mêmes : la performance du professeur en recherche (publications) et en pédagogie (évaluation des étudiants, diversité des cours enseignés, innovations pédagogiques).

évaluations « correctes » de la part des étudiants. Dans celles qui valorisent l'enseignement au même titre que la recherche, il s'agit d'obtenir de très bonnes évaluations de la part des étudiants et de montrer son implication dans l'enseignement, notamment par des innovations pédagogiques.

Dans beaucoup d'universités, le principal (et souvent unique) critère pour apprécier la qualité de l'enseignement du professeur réside dans les évaluations des étudiants en fin de trimestre. Ces évaluations se font sous forme de sondages anonymes (aujourd'hui le plus souvent en ligne) qui comportent une partie quantitative (appréciation de l'enseignant et du cours selon une échelle de Likert) et une partie qualitative (commentaires des étudiants). Bien qu'elles soient de plus en plus contestées comme indicateur fiable de la qualité d'un enseignant, ces évaluations demeurent largement utilisées. En dehors des évaluations des étudiants, d'autres critères sont parfois utilisés par les établissements qui valorisent l'enseignement : l'implication de l'enseignant dans la création ou le renouvellement de cours ou de programmes ; la variété des cours donnés par l'enseignant et des programmes dans lesquels ces cours s'inscrivent ; la création de matériel pédagogique et l'innovation pédagogique.

Comme beaucoup de professeurs de carrière, ceux qui se racontent ici ont été peu formés à la pédagogie et à l'enseignement. Certains ont bénéficié d'un cours ou d'un séminaire en pédagogie au cours de leurs études doctorales ou ont eu l'opportunité, au cours de leur doctorat, de donner une ou plusieurs charges de cours afin d'approprier ce qui, une fois en poste, deviendra une facette importante de leur métier. Devenus professeurs, ils ont généralement la possibilité de suivre des formations en pédagogie sur une base volontaire, en fonction de ce que leur école ou université propose.

Les douze professeurs enseignent en gestion. La formation universitaire en gestion renvoie à une diversité de disciplines et comprend des enseignements en sciences sociales (économie, sociologie, psychologie), en mathématique et statistiques (« sciences de la décision ») et dans les différentes disciplines appliquées de la gestion : marketing, comptabilité, finance, logistique, gestion des ressources humaines, commerce international, leadership, stratégie, management, etc. La formation universitaire en gestion couvre une grande variété de

programmes, depuis le premier cycle universitaire (*undergraduate*), jusqu'à la maîtrise et au doctorat (*postgraduate*), en passant par le programme-phare qu'est le MBA (*Master of business administration*), qui s'adresse à des étudiants qui ont déjà quelques années d'expérience en gestion. S'ajoutent d'autres programmes selon les établissements, comme le EMBA (*Executive MBA*), qui s'adresse à des dirigeants, ainsi que toute une variété de programmes destinés à des adultes avec ou sans expérience préalable en gestion.

La gestion et les *business schools* sont prisés des étudiants nord-américains. C'est un choix qui est souvent instrumental : les étudiants considèrent qu'une formation universitaire en gestion est « utile » pour décrocher par la suite un emploi intéressant et rémunérateur. Comme dans d'autres disciplines appliquées, les étudiants mettent l'accent sur la pertinence, le réalisme et l'utilité des enseignements. Les *business schools* ont été l'objet de nombreuses critiques au cours des dernières années. La pression est importante pour démontrer la pertinence et la légitimité des enseignements, et la compétition entre institutions universitaires est intense.

## Les parcours pédagogiques

Les douze parcours pédagogiques sont présentés par ordre d'expérience en enseignement, depuis celle qui en a le moins (5 ans) jusqu'à celui avec le plus d'expérience (35 ans). L'expérience en enseignement est associée la plupart du temps au statut (professeur adjoint, agrégé ou titulaire). Des professeurs adjoints en attente de leur agrégation, avec seulement quelques années d'expérience, n'ont pas les mêmes préoccupations, comme enseignants, que des professeurs titulaires qui en ont plus de 20.

En dehors du niveau d'expérience et du statut, bien d'autres variables entrent en jeu pour éclairer les conceptions et approches de l'enseignement, notamment la discipline et le « contenu » enseigné, le genre, l'expérience antérieure comme étudiant, etc. C'est justement une des vertus de ces récits écrits à la première personne que de rendre compte du contexte dans lequel chaque parcours pédagogique s'est déployé.

Quatre facettes du métier d'enseignant sont systématiquement développées dans ces parcours pédagogiques :

### 1. Le rapport à l'enseignement

Certains professeurs adorent enseigner pour la gratification immédiate que cela procure, pour le rapport aux étudiants qui les sort de la solitude du chercheur, pour l'adrénaline d'être « sur scène », en représentation devant les étudiants. D'autres n'aiment pas vraiment cela, parce que cela reste une activité très stressante et énergivore, même après des années d'expérience, parce qu'ils ont toujours un sentiment d'imposture et l'impression de ne jamais être à la hauteur, parce qu'ils s'identifient davantage comme chercheur que comme enseignant. À peu près tous témoignent du rapport hautement affectif et chargé émotionnellement qu'ils entretiennent avec l'enseignement.

### 2. La relation avec les étudiants

En prise directe avec leur rapport à l'enseignement, les façons dont les professeurs conçoivent leur relation avec les étudiants sont variées et parfois fortement contrastées. Alors que certains revendiquent l'idée que les étudiants sont leurs « clients », d'autres s'insurgent contre une telle conception et en mettent d'autres de l'avant, celle du « parent », celle de « l'ancien(e) étudiant(e) » capable de se mettre à la place de ses étudiants, celle du « modèle » qui inspire, entre autres. Certains s'efforcent de s'ajuster à ce que les étudiants aiment ou n'aiment pas, alors que d'autres sont persuadés qu'ils doivent résister à la tentation de leur « faire plaisir ». S'articulent alors en creux des conceptions de l'apprentissage qui varient quant au lien entre apprentissage et satisfaction, sécurité émotionnelle, niveau d'exigence de l'enseignant, etc.

### 3. Le développement sur le plan pédagogique

Certains professeurs n'ont aucun doute d'être devenus, avec l'expérience, de « meilleurs » enseignants ; d'autres n'ont pas cette certitude. Pour certains, c'est le doute qui grandit à mesure qu'ils enseignent : doute sur leur impact à long terme comme enseignant, doute sur la pertinence de certaines

pratiques institutionnalisées (l'importance de l'évaluation des étudiants pour les promotions, la tendance à prioriser la recherche au détriment de l'enseignement, la tendance à « l'inflation » des notes, etc.), doute sur leur capacité à susciter des apprentissages chez certains de leurs étudiants, doute sur leur capacité à exceller en enseignement à cause de leur « personnalité », etc. D'autres, sans nécessairement croire qu'ils sont devenus de meilleurs enseignants, soulignent qu'avec le temps, ils ont gagné en authenticité, ont « trouvé leur voix » comme enseignant.

#### 4. Les méthodes et pratiques pour un enseignement actif

Au fil de leurs parcours pédagogiques, ces professeurs ont peaufiné leurs méthodes pédagogiques, ont innové dans leurs façons d'articuler une « pédagogie active », ont développé des « trucs » pour inciter les étudiants à se préparer, pour susciter leur participation une fois en classe, pour rendre la correction et l'évaluation plus constructives, et ainsi de suite. À la différence des manuels – qui abondent – recensant les bonnes ou les « meilleures » pratiques en matière d'enseignement, la description de ces pratiques est insérée ici dans un récit unique : elles sont donc fortement contextualisées, ce qui permet d'éviter l'impression de « recette universelle » que donnent parfois les manuels.

En plus de ces quatre thèmes unanimement abordés par les professeurs, d'autres ressortent de certains parcours pédagogiques :

#### 5. Le rapport à la « pratique »

Comme dans bien d'autres disciplines, le rapport théorie/pratique est crucial pour les enseignants en gestion. Selon qu'ils ont ou pas une expérience pratique de la gestion, leurs façons d'être légitimes et pertinents aux yeux des étudiants et aux leurs varient, tout comme les liens qu'ils construisent entre les contenus qu'ils enseignent et la « réalité », la « pratique », ici, du monde des affaires et de la gestion.