



HAL
open science

Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ?

Joëlle Demougeot-Lebel

► **To cite this version:**

Joëlle Demougeot-Lebel. Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ?. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2014, 30 (3), pp.1-19. halshs-01089872

HAL Id: halshs-01089872

<https://shs.hal.science/halshs-01089872>

Submitted on 2 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Joelle Demougeot-Lebel

Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ?

1. Introduction

- 1 Une classe d'âge, nommée *Génération Y* ou *Y*, est au cœur de l'actualité et des discours sociaux. L'expression, apparue dans le contexte anglo-saxon, dès le début des années 2000, ambitionne de traiter des « jeunes d'aujourd'hui ». Elle les décrit comme fonctionnant en clan et à l'affectif, avides de comprendre, de savoir le pourquoi, créatifs, et très à l'aise avec les technologies. Mais aussi individualistes, jaloux de la préservation de leur qualité de vie, peu enclins à suivre l'autorité, exigeants à l'égard de ses conditions de travail et impatientes ! Il semble que cette génération ait des caractéristiques fortes et soit réellement différente de celles qui la précèdent.
- 2 A l'université, l'expression est régulièrement invoquée pour tenter d'expliquer certaines attitudes, pratiques, etc. des étudiants. Les institutions universitaires et les enseignants restent parfois perplexes face à ces étudiants qu'ils disent ne pas comprendre et semblent juger négativement.
- 3 Mais le temps passe, et les *Y* sont maintenant dans le monde professionnel. Comme à l'université où certains sont devenus enseignants-chercheurs au sein même des cursus où il y a peu de temps encore ils étaient étudiants.
- 4 Étonnamment, alors que les chercheurs universitaires les côtoient quotidiennement, ils ont produit peu de recherche sur la *Génération Y*. En effet, les bases de données scientifiques (FRANCIS) ou les portails (CAIRN, CALENDIA, ERUDIT, HALS-SHS, HYPOTHESE.ORG, ISIDORE, REVUES.ORG) en Sciences Humaines et Sociales francophones référencent seulement 16 articles avec le mot-clé *Génération Y* -plutôt dans les champs du management et de la communication. Les sciences de l'éducation, la psychologie ou encore la sociologie ne semblent donc pas s'être emparées de la question. Dans tous les cas, aucun travail référencé ne traite de l'arrivée des *Y* de l'autre côté du pupitre. Or, il nous semble que certaines des caractéristiques qui leur sont habituellement attribuées pourraient avoir un impact sur les pratiques pédagogiques de ces *Y* devenus enseignants-chercheurs.
- 5 Précisons que nous entendons ici par pratiques pédagogiques l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant pour aider les étudiants à développer des apprentissages durant les cours, les travaux dirigés (TD), les travaux pratiques (TP). Globalement, les pratiques pédagogiques des enseignants sont peu connues sinon par quelques travaux déjà anciens (Bireaud, 1990 ; Clanet, 2001). Les conceptions des enseignants qui guident leurs choix de pratiques, sont elles plus documentées (Fox, 1983 ; Gow & Kember, 1993 ; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994 ; Ramsden, 1992 ; Samuelowicz & Bain, 1992). Ces travaux ont établi une typologie des conceptions qu'il est possible d'inscrire sur un continuum qui irait des enseignants qui conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission de savoirs, à ceux qui conçoivent l'enseignement comme une aide pour que les étudiants apprennent. Les conceptions qui envisagent l'enseignement comme une transmission (de savoirs, de méthodes, d'outils) amènent à percevoir les étudiants comme des récepteurs passifs dont on attend qu'ils reproduisent correctement les informations délivrées par l'enseignant : on parle alors de méthodes transmissives ou magistro-centrées. Les méthodes pédagogiques utilisées le plus souvent dans ce cas sont celles qui relèvent du cours magistral et de ses dérivés les plus simples (le questionnement par exemple). Des travaux (Bireaud, 1990 ; Clanet, 2001) montrent une large prégnance de ce modèle dans les universités françaises étudiées.
- 6 Avec ce travail, nous souhaitons participer à ce que les enseignants-chercheurs appartenant à la *Génération Y* ne soient plus un « territoire inexploré » (Eisner, 2005) et à apporter des données empiriques pour participer à l'examen critique, peu développé encore, de ce concept (Bennett, Maton & Kervin, 2008 ; Pichault & Pleyers, 2010).

- 7 Pour caractériser plus finement la *Génération Y*, nous prendrons appui sur les quelques références scientifiques francophones (Belgique, Canada, province de Québec) évoquées dans notre propos introductif, mais aussi sur des travaux anglo-saxons à l'origine du concept (Etats-Unis, Royaume-Uni). En effet, dans ces pays, on peut faire l'hypothèse d'une homogénéisation des attitudes, des valeurs et des comportements d'un groupe d'âge. Ces travaux (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Pelton & True, 2004 ; Strauss & Howe, 2000) ont pour certains spécifiquement été conduits auprès d'étudiants universitaires. Le biais lié au fait que ces études traitent d'une population au capital social et culturel plus élevé que la moyenne ne pose pas ici de problème puisque les enseignants universitaires que nous entendons étudier sont tous membres de cette population.
- 8 Cet article se compose de quatre parties. La première propose une revue de la littérature dans le but de fixer un cadre à la recherche. Des hypothèses sont posées. Puis la méthodologie de notre étude est exposée. La troisième partie présente et discute les résultats obtenus. Enfin, après avoir précisé les limites de ce travail, nous revenons en conclusion sur les hypothèses de départ.

2. La *Génération Y* : éléments de définitions

- 9 Le langage commun utilise abondamment le terme de génération pour parler de groupes d'individus. Pourtant, même en se limitant aux sciences humaines et sociales (et donc sans parler de biologie ou encore d'informatique, par exemple), le terme est polysémique et polymorphe. Il nous semble qu'en sciences humaines et sociales, trois perspectives cohabitent : généalogique, démographique et sociologique.
- 10 D'un point de vue généalogique, on parle de génération à propos d'individus classés à un même niveau dans la lignée familiale ; la génération est là fondée sur des données biologiques. La notion de génération renvoie alors uniquement aux rapports de parentèle (ascendance – descendance).
- 11 Selon les démographes, une génération se définit par un ensemble de personnes nées la même année, ou groupe d'années. La notion de génération est synonyme de cohorte. Dans ce cadre, les démographes s'intéressent aux aspects quantifiables du concept : analyse biographique, taux par âge, projection, etc. Cependant, être né à une certaine date ne crée pas systématiquement des préférences, des attitudes ou des valeurs communes. Il nous semble donc que la perspective démographique, si elle est intéressante parce qu'elle permet de baliser le concept de génération, ne suffit pas pour aller plus loin dans la clarification de celui-ci.
- 12 Selon la perspective sociologique, la notion de génération s'envisage d'une manière beaucoup plus complexe. Ici ce ne sont pas les limites d'âge mais plutôt des événements ou des expériences vécus en commun qui définissent une génération (Mannheim, 2005). Selon Mannheim (2005) c'est durant la période de développement, physiologique ou intellectuelle, donc durant la période de la jeunesse que ces événements « marquent » une génération (Baudelot & Establet, 2000). Qu'il s'agisse d'événements historiques (la Seconde Guerre mondiale pour la génération dite traditionaliste), socio-politique (Mai 68 pour les baby-boomers), économique, voire de santé publique (le chômage de masse et la pandémie du sida pour la *Génération X*) ou technologique (pour la *Génération Y*). Il en résulte que les individus de la même génération auraient une vision du monde et un mode de pensée commun (Mannheim, 2005), des valeurs, des pratiques qui influencent leurs comportements et qu'ils en seraient conscients (Attias-Donfut & Daveau, 2004). Dans ce cadre, la durée d'une génération correspond le plus souvent au cycle de développement physiologique et intellectuel, à savoir environ 20 ans. Pour autant, pour aucune des trois perspectives envisagées, une génération ne constitue un ensemble homogène : des sous-groupes peuvent se constituer (Mannheim, 2005) et des différences individuelles existent. Il s'agit donc de parler d'un portrait global uniquement.

2.1. Génération quoi ?

- 13 La *Génération Y* se voit nommée de différentes façons. Citons de manière non exhaustive : *Millennials*, *Echo-Boomers*, *Nexters*, en raison de la période où ils sont nés ; *Generation why*,

genY, *Yers*, car ils sont réputés beaucoup questionner, le Y illustrant *Why* ; *Génération Internet*, *Net génération*, *Digital natives* car l'une de leur particularité est d'avoir grandi avec internet ; ou encore *Génération me*, pour leur supposée auto-centration ; *Génération zapping*, etc. La liste pourrait se poursuivre encore. Nous parlerons ici de *Génération Y*, car c'est le terme que nous retrouvons le plus souvent et qui plus est, nous paraît être le plus générique.

2.2. Quand débute la *Génération Y* et où s'arrête-t-elle ?

- 14 Les découpages retenus pour identifier la *Génération Y* sont loin d'être homogènes. Folon (2012) a par exemple relevé pas moins de dix découpages différents : « Elle comprend ceux nés entre 1974 et 1994 ; Entre 1977 et 1992 ; De 1978 à 1998 pour ceux qui ont les caractéristiques des écho-boomers ; D'autres considèrent que la 'Génération Y' s'étend de 1978 à 1988 ; Ou de 1978 à 1995 ; Ceux qui sont nés après 1980 ; Entre 1980 et 1995 ; De 1980 à 2000 ; Ou après 1980 ou plus précisément de 1982 à 2003 ; De 1990 à 2000. » (p. 3).
- 15 On parle donc là de personnes qui, en 2013, ont entre 10 et 38 ans ! Les uns pouvant être facilement les parents des autres. Par ailleurs, là où certains font se terminer la *Génération Y* (1988 pour Josiam *et al.*, 2009), d'autres considèrent qu'elle n'a pas encore débuté (1990). S'il n'y a pas de dates consacrées, on peut cependant faire le constat, qu'à deux exceptions près, le terme désignerait plutôt des personnes nées entre 1979 et 1994. C'est cette période que nous utiliserons donc ici. En France, 12 208 092 personnes ont vu le jour durant cette période selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE, 2014). La *Génération Y* regrouperait donc un peu plus de 12 millions de personnes soit près de 19 % de la population française. Des projections estiment qu'ils formeraient 40 % des actifs en 2015 (INSEE, 2014)

2.3. Quelles caractéristiques pour la *Génération Y* ?

- 16 Au delà des divers noms qu'on peut lui attribuer, on trouve aussi nombre de différentes caractéristiques qui décrivent la *Génération Y*. Là encore, on ne peut trouver de consensus sur celles-ci, mais nous faisons le constat qu'elles s'inscrivent dans deux axes principaux que sont d'une part leurs préférences ou styles de travail, et d'autre part, leur rapport aux technologies.
- 17 Ainsi, les membres de la *Génération Y* auraient des préférences ou des styles de travail qui leurs sont propres et ils rechercheraient ou favoriseraient :
- La recherche de sens au travail (*Why*/pourquoi je devrais faire ça ?) (Strauss & Howe, 2000) et le besoin d'accomplissement (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Laize & Pougnet, 2007) ;
 - Le travail collaboratif en raison de l'esprit d'équipe qui les caractérise (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Strauss & Howe, 2000) et leur volonté d'interactions sociales basées sur des relations de qualité, de confiance (Paré, 2002) ;
 - La liberté d'expression (Eisner, 2005 ; Paré, 2002) l'égalité des chances et la tolérance (Broadbridge, Maxwell & Ogden, 2007) ;
 - Les membres de la *Génération Y* auraient un fort degré de familiarisation aux technologies de l'information et de la communication et possèderaient des connaissances et des compétences sophistiquées dans le domaine (Eisner, 2005 ; Paré, 2002 ; Strauss & Howe, 2000 ; Strømfeldt Eduardsen, 2011 ; Tapscott, 2009).
- 18 Par ailleurs, comme les technologies qu'ils ont toujours connues, ils seraient :
- Interconnectés. Un accès instantané et permanent à tout et à tous, tout le temps est jugé normal. Ils sont dans l'instantanéité ou l'immédiateté (Paré, 2002). La technologie serait pour eux, tel un sixième sens, un moyen entièrement intégré d'interagir avec le monde (Hershatter & Epstein, 2010) ;
 - Multitâches. Leur besoin d'immédiateté, combiné avec leur habileté technologique, font que les jeunes *Y* ont l'habitude de faire plusieurs tâches à la fois : travailler ou étudier tout en discutant *In Real Life* ou à distance, en écoutant de la musique ou regardant un film (Audet, 2004 ; Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Laize & Pougnet, 2007). Certains vont même jusqu'à affirmer que l'immersion numérique a littéralement amené les cerveaux des *Y* à être câblés différemment (Tapscott, 2009) ;
 - Créatifs et innovants. Ayant le goût du changement, ils aiment les défis et valorisent l'innovation (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Paré, 2002).

- 19 D'autres caractéristiques ont été relevées. Nous n'en ferons pas la liste ici, car elles nous semblent loin des préoccupations de cette recherche.
- 20 Notre recherche entend tester, via une démarche empirique, si les pratiques d'enseignement que disent mettre en oeuvre des Y face à d'autres Y au sein des universités, ont un lien avec les caractéristiques sus-mentionnées.

3. Nos hypothèses de travail

- 21 Ce travail se situe dans une approche exploratoire car le terrain est peu connu. Cependant, cette approche flexible et non rigidement structurée nous permet malgré tout d'avancer trois hypothèses en appui sur la revue de littérature.
- 22 Hypothèse 1 : Les membres de la *Génération Y* sont considérés comme créatifs, actifs dans leur recherche d'informations et ayant le goût de l'innovation. Selon cette hypothèse, nous nous attendons donc à ce que les jeunes MCF, dès qu'ils en ont la latitude, abandonnent les méthodes d'enseignement transmissives, telles que le cours magistral, et mettent en place des pratiques pédagogiques innovantes dans les cours qu'ils donnent à l'université.
- 23 Hypothèse 2 : On considère comme une évidence leur habileté à utiliser Internet et la technologie. Nous faisons donc l'hypothèse qu'ils utilisent les technologies pour enseigner. Nous recherchons ici l'usage d'outils numériques à des fins pédagogiques.
- 24 Hypothèse 3 : Considérés comme multitâches (ils auraient l'habitude de faire plusieurs choses en même temps), nous faisons l'hypothèse qu'ils sont plus « compréhensifs » quand face à eux des étudiants semblent faire tout autre chose qu'écouter leur cours.

4. Une enquête empirique pour répondre à nos hypothèses

- 25 Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, préciser le terrain de notre recherche empirique et l'échantillon, puis expliciter le guide d'entretien, la passation des entretiens et l'analyse des données recueillies.

4.1. Terrain de recherche et échantillon

- 26 Notre terrain d'enquête est une université pluridisciplinaire française. A la rentrée 2012-2013, elle offre 400 diplômes et 26 800 étudiants y sont inscrits. Le corps professoral est composé de 1430 personnes. Parmi celles-ci, 75 MCF sont nés à partir du 1^{er} janvier 1979 et constituent notre population de référence.
- 27 Notre échantillon est composé de 22 volontaires, tous MCF. Il s'agit d'un échantillonnage aléatoire simple non représentatif de la population enseignante de l'université. Notons que nous n'avons pas recherché la représentativité, mais bien la variété des situations afin de pouvoir identifier le plus de situations possibles et donc de dégager une compréhension la plus riche et originale de la question étudiée. La composition de l'échantillon permet d'observer la diversité des acteurs interrogés comme le montrent les tableaux suivants.

Tableau 1. Caractéristiques des participants composant l'échantillon (n : 22) - Genre

	Nombre de répondants	Pourcentage
Homme	16	72,73
Femme	6	27,27

Tableau 2. Caractéristiques des participants composant l'échantillon (n : 22) - Date de naissance

Année de naissance	Nombre de répondants
1979	5
1980	6
1981	5
1982	3
1983	2
1984	1

Tableau 3. Caractéristiques des participants composant l'échantillon (n : 22) - Parcours de formation initiale

Parcours de formation initiale	Nombre de répondants
Université uniquement	13
Classe préparatoire puis université	3
Ecole d'ingénieur puis université	3
DUT/BTS puis université	2
Classe préparatoire, école d'ingénieur puis université	1

Tableau 4. Caractéristiques des participants composant l'échantillon (n : 22) - Discipline

Discipline selon nomenclature du Conseil National des Universités	Nombre de répondants
Droit privé et sciences criminelles	2
Sciences économiques	1
Sciences de gestion	2
Littératures comparées	1
Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale	2
Sociologie, démographie	1
Géographie physique, humaine, économique et régionale	2
Informatique	2
Chimie théorique, physique, analytique	1
Chimie organique, minérale, industrielle	2
Terre solide : géodynamique des enveloppes supérieures paléobiosphère	1
Génie informatique, automatique et traitement du signal	1
Energétique, génie des procédés	1
Biochimie et biologie moléculaire	1
Biologie des organismes	1
Sciences et techniques des activités physiques et sportives	1

- 28 Plus globalement, 11 répondants relèvent des disciplines des Lettres et sciences humaines, Droit, économie et gestion et 11 répondants appartiennent au domaine des Sciences et Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Tableau 5. Caractéristiques des participants composant l'échantillon (n : 22) - Types administratifs d'enseignement

Types d'enseignement	Nombre de répondants
Cours magistraux uniquement	2
Cours magistral, Travaux Pratiques et/ou Travaux dirigés	15
Travaux Pratiques et/ou Travaux dirigés uniquement	4
Cours intégrés	1

- 29 L'ancienneté dans la fonction de MCF est connue pour chacun des participants. Cependant, elle n'est pas représentative du nombre d'années d'expériences en enseignement. En effet, certains ont pu enseigner au cours de leurs années de thèse sous divers statuts (moniteurs, attaché temporaire d'enseignement et de recherche, agent temporaire vacataire).

4.2. Le guide d'entretien et sa passation

- 30 Pour tenter d'apporter des éléments dans le cadre des hypothèses posées préalablement, nous avons retenu une approche qualitative sous la forme d'entretiens semi-directifs individuels afin de laisser une grande liberté d'expression aux répondants. Nous souhaitons ainsi explorer le plus largement possible les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs membres de la *Génération Y*.
- 31 Nous sommes consciente que cette démarche de recueil de données ne reflète pas la réalité des pratiques mais la description qu'en font des acteurs, en quelques sorte des « pratiques déclarées » (Clanet, 2001). Cependant, ceci nous a paru adapté à la question de départ. En effet, l'observation en immersion d'un ou deux répondants nous semble trop fine à un moment où peu d'études ont été engagées à propos de cette question.
- 32 Notre guide d'entretien a été élaboré sur la base de la littérature existante, il est composé majoritairement de questions ouvertes plutôt générales à l'exception des questions biographiques. Le guide d'entretien a été testé auprès de 4 enseignants nés à partir de 1979, mais n'exerçant pas -ou plus- dans l'établissement enquêté, ce qui nous a conduit à la reformulation de certains éléments.
- 33 Les 22 entretiens, d'une durée d'environ 30 minutes chacun, se sont déroulés par téléphone ou en face à face, entre mars et avril 2013. Nous n'avons pas fait de constats de différences entre les deux modalités. La question d'ouverture pour l'entretien était la suivante « Pourriez-vous me raconter comment vous enseignez ? » Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement (verbatim). Notons qu'ils ont été menés par une seule et même personne, qui n'est pas celle qui a conduit les analyses. Avant de commencer l'entretien, les répondants ont été informés de la nature et des objectifs du projet de recherche, et leur consentement à participer, que nous pensons libre et éclairé, a été recueilli. Par la suite, les entretiens ont été anonymés et les analyses ont été effectuées sur ce matériel textuel anonyme.

4.3. Analyse et interprétation des données

- 34 Nous avons procédé en différentes étapes. Premièrement, l'intégralité du discours des répondants a été retranscrite. Ce corpus a été soumis à une démarche d'analyse des données recueillies selon la méthode de l'analyse de contenu afin de rendre compte de ce qui a été dit par nos répondants de manière la moins subjective et la plus fiable possible. Le découpage du verbatim a été conduit selon une procédure ouverte et inductive et repose sur des unités de codages sémantiques, à la recherche des idées exprimées. La validité et la fidélité du codage, et notamment du découpage des unités de sens, ont été testées auprès d'une personne extérieure au projet. C'est donc à partir du verbatim que la grille a été élaborée. Pour ce faire, nous avons

utilisé le logiciel d'analyse de données qualitatives Sonal¹ qui permet la superposition des retranscriptions à la bande sonore.

35 Deuxièmement, à l'aide de Sonal, nous avons procédé à la lemmatisation du corpus et regroupé sous un même terme les différents mots qui partagent une racine commune et se réfèrent à un même champ lexical. Pour éviter les écueils liés à l'automatisation, nous avons procédé à des vérifications afin de valider les formes regroupées, et nous avons veillé à ce que les contenus de chacun des lemmes nous restent accessibles afin de pouvoir être détachés du groupe et de faire éventuellement l'objet d'une analyse individualisée.

36 Troisièmement, des analyses chronométrique et lexicométrique nous ont permis d'étudier de manière quantitative le vocabulaire utilisé par nos répondants et ainsi d'isoler les termes les plus caractéristiques. Pour traiter l'ensemble des données et créer nos catégories d'analyse, nous avons procédé par codage ouvert en répertoriant l'ensemble des thèmes abordés par les répondants. Par la suite, nous les avons regroupés par grands thèmes plus généraux. Cette grille d'analyse nous a permis de décrire le verbatim.

37 Enfin, une fois les analyses quantitatives préalablement menées, nous avons procédé à l'interprétation des données à la lumière de nos hypothèses. Notons que quelle que soit la méthode d'interprétation choisie, elle est forcément empreinte de subjectivité. Nous pensons cependant, en accord avec Paillé et Mucchielli (2012), que celle-ci est partie intégrante des résultats et que, loin d'être un obstacle, elle aide à la compréhension des données. Par ailleurs, ceci couvre aussi le risque d'endogamie qui pourrait peser sur ce travail. Nous en sommes consciente, ne cherchons pas à le nier, et même, nous l'intégrons pleinement dans le cadre des « méthodologies de la proximité » (Paillé, 2007) qui ont la particularité de s'exercer au plus près des phénomènes, des acteurs et des contextes examinés.

5. Résultats, interprétation et limites de la recherche

5.1 Cartographie des éléments constitutifs du phénomène étudié

38 L'analyse chronométrique indique que nos répondants parlent avant tout de leurs pratiques pédagogiques (84,6 % du corpus consacré à ce thème, 158 extraits), ce qui paraît normal au vu de la question d'introduction (« Pourriez-vous nous raconter comment vous enseignez ? »). Plus particulièrement ils évoquent ce qu'ils font réellement (56,9 % du corpus, 49 extraits), avec quels outils ils le font (51,1 % du corpus, 91 extraits), quelles interactions ils mettent en œuvre avec les étudiants (21 % du corpus, 26 extraits), et enfin les intentions pédagogiques qui les animent (3,9 % du corpus, huit extraits).

39 Le discours des répondants concerne aussi longuement les étudiants (66,4 % du corpus, 106 extraits). Sur ce thème, ils évoquent plus précisément les comportements et les attitudes qu'ils constatent chez les étudiants (46,9 % du corpus, 61 extraits), mais aussi ce qu'ils attendent de la part des étudiants (15,3 % du corpus, 22 extraits) et les réactions qui sont les leurs face à ces comportements et ces attitudes (12,9 % du corpus, 28 extraits).

40 Les différences et les similitudes qu'ils établissent entre les étudiants actuels et ceux qu'ils ont été (11,1 % du corpus, 22 extraits) ainsi que celles qu'ils identifient entre leurs pratiques pédagogiques et celles de leurs enseignants (9,7 % du corpus, 21 extraits) occupent au total 20,8 % du corpus, soit 43 extraits.

41 D'autres sujets sont abordés : les conditions d'enseignement (10,7 % du corpus, 8 extraits), la formation (ou l'absence de formation) pédagogique (9,2 % du corpus, 7 extraits) et enfin les diverses activités du métier d'enseignant-chercheur (5,7 % du corpus, 3 extraits). Soulignons qu ces catégories ne sont pas exclusives.

Tableau 6. Thèmes et sous-thèmes identifiés

Thème - Les pratiques pédagogiques des répondants (84,6% du corpus et 158 extraits)		
Ce qu'ils disent vouloir faire (intentions pédagogiques)	Centration sur le contenu Centration sur les étudiants Autres	3,9% du corpus 8 extraits
Ce qu'ils disent faire (pratiques pédagogiques déclarées (Clanet, 2001))	Cours magistral; démonstration; Questionnement Application Méthodes actives (individuelles ou en groupe)	56,9% du corpus 49 extraits
Comment ils le font (interactions avec les étudiants)	Méthodes interrogatives plus ou moins directives (l'enseignant pose des questions ou répond aux questions posées).	21% du corpus 26 extraits
Quels outils ils utilisent pour faire /enseigner	Les outils traditionnels (tableau, craie, paperboard, photocopies, etc.) Les outils technologiques (mail, diaporamas, plateforme, réseaux sociaux, logiciels spécifiques, etc.)	51,1% du corpus 91 extraits
Thème - Discours des répondants sur les étudiants (66,4% du corpus et 106 extraits)		
Leurs relations, leurs rapports		
Comment ils les voient/perçoivent	Comportements constatés	46,9% du corpus 61 extraits
Ce qu'ils en attendent	Comportements attendus	15,3 % du corpus 22 extraits
Leurs réactions face aux étudiants	Réaction face aux comportements des étudiants	12,9 % du corpus 28 extraits
Thème – Position par rapport à leurs aînés ou leurs cadets (20,8% du corpus et 43 extraits).		
Comment ils disent enseigner par rapport aux enseignants qu'ils ont eus	Différences Similitudes	9,7% du corpus 21 extraits
Comment ils perçoivent les étudiants par rapport à eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants	Différences Similitudes	11,1 % du corpus 22 extraits

42 Les extraits de discours ont été classés dans des tableaux comportant au total trois thèmes et dix sous-thèmes. Ce tableau constitue la grille de lecture de notre corpus.

5.2. Pratiques pédagogiques variées mais magistro-centrées

43 Clanet (2001) avait identifié une grande variété dans les pratiques enseignantes en première année universitaire. Nous pouvons faire le même constat aujourd'hui dans le cadre de cette recherche : 17 répondants sur 22 nous disent que leurs pratiques sont diverses. Cependant, cette variété est liée non pas à des intentions pédagogiques, mais à des éléments externes de contexte que les répondants semblent considérer comme inamovibles, lesquels peuvent se combiner. Il peut s'agir du format administratif (CM, TD, TP) stéréotypé :

« Ben, ça va dépendre un petit peu si c'est du CM, si c'est un CM ou un TD ce n'est pas la même façon d'aborder le cours » (Homme, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale, 33 ans) ;

44 Du contenu, de la discipline ou encore la filière :

« Je fais passer les cours de manière assez traditionnelle, à savoir que comme beaucoup de juristes je n'utilise pas de Powerpoint ou de support visuel, c'est un vrai cours magistral » (Homme, Droit privé et sciences criminelles, 29 ans) ;

45 Du public :

« ça dépend du cours. Je dirais que ça dépend du nombre et du niveau » (Homme, Sciences Economiques, 32 ans).

« Si le groupe n'est pas trop important j'aime bien leur poser des questions » (Homme, Sciences et techniques des activités physiques et sportives, 30 ans).

46 Cependant, ces pratiques s'inscrivent majoritairement dans un modèle centré sur l'enseignant plutôt que sur l'étudiant :

« Qu'est-ce qui se passe pendant mes cours ? Et bien je leur fais une conférence » (Femme, Informatique, 30 ans).

47 Le modèle est donc centré sur des méthodes pédagogiques dites expositives que sont les méthodes affirmatives (le cours magistral ou la démonstration) ou encore les méthodes interrogatives plus ou moins directives (l'enseignant pose des questions ou répond aux questions posées). Ainsi, l'exposé devant un groupe d'étudiants est utilisé par 17 répondants sur 22. Ceux qui ne l'emploient pas le font car selon eux leur format d'enseignement ne s'y prête pas : ils enseignent par exemple uniquement dans le cadre de TP, de TD (4/22) ou de cours intégrés (1/22). La démonstration est utilisée par 2 répondants sur 22. Les méthodes pédagogiques interrogatives, premiers pas vers des méthodes plus pédo-centrées sont largement utilisées par les enseignants que nous avons interrogés. En effet, seul un répondant ne pose pas de questions aux étudiants et ne se déclare pas prêt à répondre aux leurs. Cependant, on peut distinguer deux façons de faire : certains déclarent dire aux étudiants qu'ils peuvent poser des questions (méthode interrogative moins directive) à des fins de compréhension le plus souvent (11/22) :

« Moi je veux qu'ils comprennent en cours, que ce soit en cours qu'ils posent des questions s'ils ne comprennent pas » (Femme, Droit privé et sciences criminelles, 32 ans).

48 D'autres (17/22) mettent en place des stratégies de questionnement (méthode interrogative plus directive). Notons que six répondants déclarent combiner les deux stratégies. Cependant, si l'on se réfère au discours sur leurs intentions pédagogiques quand ils pratiquent le questionnement, aucun de nos répondants n'a dit l'utiliser pour créer des situations qui aident les étudiants à construire des apprentissages signifiants dans une perspective socio-constructiviste. Ils sont trois à déclarer poser des questions spécifiquement pour forcer les étudiants à participer :

« Je les invite à réagir en posant moi-même des questions de manière systématique [...] pour les intéresser, les forcer à participer » (Femme, Droit privé et sciences criminelles, 32 ans).

49 On peut cependant faire le constat que nos répondants mettent en avant leur désir d'une plus grande interactivité durant les cours en ayant recours à du questionnement. En effet, les interactions sont très souvent évoquées (cité 65 fois au total et par tous les répondants à l'exception d'une personne ; certains vont même employer le terme jusqu'à 14 fois). Pour autant, il ne s'agit pas forcément des interactions sociales basées sur des relations de qualité, de confiance telles que mises en lumière par Paré (2002). Plus généralement, nos répondants parlent peu de leurs intentions pédagogiques (8/22), mais pour la très grande majorité d'entre eux (7/8), celles-ci sont centrées sur les étudiants (les intéresser, capter leur attention, s'assurer de leur compréhension, être à l'écoute, etc.), un seul enseignant-chercheur a des intentions centrées sur lui-même en souhaitant « montrer sa compétence ».

50 Des auteurs (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Strauss & Howe, 2000) ont avancé le fait que la *Génération Y* valorise le travail collaboratif en raison de l'esprit d'équipe qui la caractérise. Pourtant, le travail collaboratif n'est pas une dimension évoquée par nos répondants ni à propos de collaboration avec ou entre les étudiants, ni à propos de pratiques qu'ils mettraient en œuvre avec les collègues. Par exemple, à propos de collaboration avec les étudiants, on peut faire le constat que les méthodes actives pour aider à la construction des apprentissages, individuelles

(projet, problème) ou collectives (travail en groupe, études de cas, etc.) ne sont pas utilisées. Au mieux, nos répondants disent mettre en œuvre des exercices d'application, parce que c'est un TD ou un TP) (7/22) ou des projets (1/22). Le cours intégré, qui consiste à mêler séquences de cours magistral et travaux dirigés, est utilisé par un des répondants car c'est prévu ainsi dans la filière. Il en va de même à propos des pratiques mises en œuvre avec les collègues. La notion d'équipe n'est jamais évoquée, ni pour évoquer des collègues avec lesquels ils travailleraient dans le cadre de leurs enseignements, ni même pour évoquer « l'équipe pédagogique » dans laquelle, normalement, ils s'inscrivent. Entre les deux extrêmes de ce continuum, on trouve une diversité d'organisations. Mais, *in fine*, rien dans ces pratiques pédagogiques n'indique une réelle différence entre nos répondants et ceux interrogés par Clanet (2001) qui n'appartenaient pas à la *Génération Y*.

- 51 Qu'en est-il alors des supposées caractéristiques générationnelles, tout particulièrement dans le registre de la créativité et de l'innovation (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Paré, 2002) ? Précisons qu'à l'instar de Bédard et Bécharde (2009), nous parlons ici d'innovations pédagogiques liées au contexte. Donc, à l'université, sera considéré comme innovant « tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs » (Bédard & Bécharde, 2009, p. 258). Bien sûr, il ne s'agit pas ici d'observer si de nouvelles méthodes pédagogiques sont créées, mais plutôt si des méthodes qui ont pu être utilisées dans d'autres contextes éducatifs sont employées à l'université telles que l'apprentissage par problèmes ou par projets, la pédagogie inversée, etc. Ou encore s'il existe des modifications du programme d'enseignement à travers, par exemple, une approche-programme. Tout indique ici que les jeunes MCF que nous avons interrogés n'abandonnent pas les méthodes d'enseignement transmissives au profit de pratiques pédagogiques innovantes dans les cours qu'ils donnent à l'université. Est-ce à dire que c'est l'usage des technologies pour leurs enseignements qui va les différencier ?

5.3. Un peu, beaucoup... ou pas du tout technophiles

- 52 Tous nos répondants ne sont pas technophiles, loin de là. Nos résultats suggèrent que les relations des MCF appartenant à la *Génération Y* avec la technologie sont beaucoup plus complexes et que l'usage des outils numériques pour enseigner ou communiquer avec les étudiants est loin d'être une pratique universelle chez ceux-ci. Le supposé sixième sens technologique évoqué par Hershatter et Epstein (2010), qui serait un moyen entièrement intégré d'interagir avec le monde propre aux *Y*, manque visiblement à certains de nos répondants. Certes, presque tous disent posséder au moins une adresse mail (21/22) privée et/ou professionnelle, mais ils sont moins nombreux (10/22) à utiliser les autres outils technologiques (réseaux sociaux, podcasts, vidéos, etc.). Certains revendiquent cet état :

« Je ne suis pas très trucs sociaux, ça ne m'intéresse pas » (Homme, Biochimie et biologie moléculaire, 33 ans).

« Je suis un petit peu réfractaire à l'utilisation des réseaux sociaux on va dire en général » (Homme, Chimie théorique, physique, analytique, 33 ans).

« Les réseaux sociaux je déteste ça » (Femme, Littératures comparées, 32 ans).

- 53 D'autres disent les avoir quittés car ils n'en voyaient pas l'utilité. S'ils utilisent ces outils, c'est à usage personnel mais quasiment jamais comme des outils pour l'enseignement. En fait, seule une personne dit utiliser les réseaux sociaux et/ou les podcasts pour ses cours. Par ailleurs, la plateforme d'enseignement de l'université est utilisée par quatre répondants, dont deux disent avoir l'obligation de le faire. Seuls quatre répondants disent utiliser les mails pour communiquer avec les étudiants et un seul les réseaux sociaux pour son enseignement. Comme observé par Kennedy *et al.* (2006), bien que de nombreux *Y* utilisent une gamme plus ou moins large de technologies dans leur vie quotidienne, il y a clairement des zones où l'utilisation est loin d'être universelle. Pourtant, un de nos répondants envisage un type d'utilisation pédagogique :

« Moi j'apprécierais parfois de pouvoir me dire qu'au lieu de venir dans un cours où là ben tiens je vais faire deux heures de théorie, qu'il y ait une vidéo que j'aie enregistrée précédemment

qu'ils puissent regarder à la maison et éventuellement derrière qu'il y ait un système de tchat où je réponds pendant une demi-heure sur ce qu'ils n'ont pas compris de ce cours là » (Homme, Sciences de gestion, 31 ans).

- 54 Cette description, à quelques détails près, de la méthode pédagogique dite de la pédagogie inversée, n'est pas perçue comme existante. On peut donc parler d'une réelle déconnexion entre usages privés et usages pour l'enseignement des technologies. Plusieurs hypothèses pourraient être avancées pour l'expliquer : une méconnaissance de méthodes pédagogiques autres que celles « traditionnelles » vécues durant les années d'études, la conformité à un modèle administratif stéréotypé, une vision des outils comme uniquement ludique, et donc inappropriée à l'apprentissage formel et à la distance relationnelle entre enseignant et étudiants, des difficultés de mise en œuvre, ou encore des connaissances et des compétences trop peu sophistiquées dans le domaine.
- 55 Certains auteurs considèrent pourtant que la maîtrise des technologies de l'information et de la communication est une des caractéristiques spécifiques aux Y (Eisner, 2005 ; Paré, 2002 ; Strauss & Howe, 2000 ; Strømfeldt Eduardsen, 2011 ; Tapscott, 2009). Ils énoncent comme une évidence l'habileté de ceux-ci à utiliser Internet et la technologie numérique mais rien dans notre travail ne vient confirmer ce fait. Globalement, les répondants n'utilisent pas ou très peu les outils technologiques dans leurs CM, TD ou TP. Au mieux, certains ont donné leur adresse mail à leurs étudiants. Et si plutôt que d'une génération *Digital Natives*, il convenait de parler de *Digital Naïves* (terme entendu lors d'un colloque) qui, loin d'exploiter le potentiel des outils numériques en font des usages relativement stéréotypés ? Ce n'est donc pas là que se révèle la créativité et le goût du changement et de l'innovation que certains auteurs établissent comme des caractéristiques spécifiques à la *Génération Y* (Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Paré, 2002).
- 56 Ces spécificités pourraient-elles alors se révéler dans le rapport avec les étudiants et notamment une meilleure compréhension de ceux-ci liée à une même appartenance générationnelle ?

5.4. Discours des répondants sur les étudiants

5.4.1. Prise en compte des étudiants : un postulat partagé

- 57 Seuls 8 répondants sur 22 parlent de leurs intentions pédagogiques, mais pour la très grande majorité de ceux là (7/22) celles-ci sont centrées sur les étudiants. Rappelons qu'un seul enseignant-chercheur a des intentions centrées sur lui-même en souhaitant « montrer sa compétence ».
- 58 Dans son modèle de compréhension de l'acte pédagogique, le triangle pédagogique, Houssaye (1988) identifie trois acteurs (l'apprenant, l'enseignant et le savoir) et les relations qui les lient. Pour Houssaye (1988), lorsque deux des acteurs interagissent le troisième fait le mort, donc n'intervient pas dans le processus, ou le fou, en gênant le déroulement. Lorsque nos répondants décrivent leurs pratiques pédagogiques, celles-ci apparaissent plutôt traditionnelles magistro-centrées et s'inscrivent donc dans une interaction enseignant-savoir ; ici le mort-ou le fou- serait donc l'étudiant. Pourtant, la prise en compte du troisième élément du triangle pédagogique qu'est l'étudiant est prégnante dans les déclarations de nos répondants. Ainsi, si trois répondants ne se prononcent pas sur le sujet, les autres disent vouloir intéresser les étudiants (11/22), leur porter attention (6/22), être à l'écoute (2/22) et donc se situent, en tout cas dans leurs déclarations et pour ces deux derniers items, clairement dans une position centrée sur l'apprenant. Il existe donc une dichotomie entre le postulat énoncé et la réalité des pratiques. Cependant, nous pourrions faire l'hypothèse d'un changement à l'œuvre ici avec l'importance du discours accordé aux étudiants. Il nous semble qu'une part du chemin est engagée : être à l'écoute, intéresser, interagir, faire participer, etc. Le discours met en avant les principes de la pédagogie active, même si ce ne sont pas ces principes qui peuvent guider les enseignants à l'origine :

« Je vois l'interaction comme un nouveau moyen pour arriver à faire, à enseigner des choses là où les étudiants sont beaucoup plus dissipés et moins sérieux qu'avant » (Homme, Informatique, 31 ans).

59 La recherche de sens au travail pointée par Strauss et Howe (2000) qu'ils considèrent propre à la *Génération Y* pourrait-elle s'illustrer ici ? Nous ne disposons pas de données qui nous informent sur l'attitude des enseignants des générations précédentes. Rien ne nous dit qu'elles ne tentent pas elles aussi d'intéresser les étudiants. Nous touchons là à une des limites de cette analyse.

5.4.2. Des attentes vis à vis des étudiants...

60 Tous les répondants évoquent les comportements et les attitudes qu'ils attendent de la part des étudiants (15,3 % du corpus, 22 extraits) lesquels relèvent d'attitudes au travail mais aussi de comportements vis-à-vis d'eux, à l'instar de cette enseignante :

« J'attends à ce qu'ils soient dynamiques (...) dans mes cours, mais en même temps respectueux, c'est-à-dire qu'on arrive à créer une dynamique, qui fait que euh, on n'est pas exactement sur un pied d'égalité, je suis toujours le prof et eux les étudiants, mais qu'il y ait vraiment une dynamique, ils me posent des questions, ils me répondent, ils participent, ils proposent aussi des choses » (Femme, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale, 32 ans).

61 C'est avant tout de l'intérêt et de la curiosité que les enseignants interrogés attendent de la part des étudiants (10/22), que cela se manifeste par de l'écoute et de l'attention (10/22), de la réflexion (6/22) et/ou de la participation (6/22). Ces manifestations d'intérêt sont illustrées aux yeux de nos répondants par des actions spécifiques telles que de la prise de notes (3/22) ou les questions à l'enseignant (3/22).

62 Le travail n'est que peu cité (4/22) de même que le sérieux (2/22), faut-il y voir des implicites :

« Le minimum c'est qu'ils fassent preuve de respect pendant leur présence en cours et qu'ils essaient de travailler » (Homme, Sciences de gestion, 31 ans).

63 Ou encore un certain fatalisme :

« On attend qu'ils acceptent de travailler » (Homme, Génie informatique, automatique et traitement du signal, 33 ans).

64 La réussite, l'atteinte d'un niveau sont peu mis en avant (3/22). Quatre répondants attendent finalement des étudiants qu'ils soient calmes et ne perturbent pas le cours.

65 Globalement, ces attentes ne paraissent pas différentes de celles de nombre d'enseignants et ce, quelle que soit leur appartenance générationnelle. Elles reposent sur des conceptions behavioristes de l'enseignement : pour réussir, il faut écouter l'enseignant, « Je pense que quand on écoute en cours il y a 80 % du travail qui est fait » (Femme, Droit privé et sciences criminelles, 32 ans), dans le calme et prendre des notes. Et si l'on n'a pas compris, poser des questions à l'enseignant :

« J'attends qu'ils écoutent en cours, qu'ils préparent leurs TD avant d'arriver en salle, euh qu'ils posent des questions » (Homme, Chimie organique, minérale, industrielle, 32 ans).

5.4.3. ...Parfois déçues

66 Quinze répondants émettent des avis positifs à propos des étudiants. Il relèvent leur sympathie, leur gentillesse ou encore leur sérieux, mais aussi leur assiduité, l'intérêt qu'ils montrent durant les cours, leur participation. A l'instar de cet enseignant :

« Je n'ai pas à me plaindre les étudiants sont quand même relativement sérieux, intéressés, et surtout, euh donc surtout, ils sont présents » (Homme, Informatique, 31 ans).

67 Mais les avis négatifs sont plus nombreux (21/22). Sont pointés : la passivité, le manque de travail et le sans-gêne de certains étudiants.

5.4.3.1. La passivité (9/22)

« Ils sont un peu mous, hein ? ! » (Homme, Géographie physique, humaine, économique et régionale, 32 ans).

68 La passivité, l'attentisme et le manque de réactivité en général sont relevés par neuf enseignants-chercheurs, ce qui est perçu comme une conséquence du manque d'intérêt de la part des étudiants pour quatre d'entre eux. Une personne envisage de « changer des choses » pour y pallier, elle ne précise cependant pas lesquelles. Ce manque d'intérêt est identifié par le fait que ces derniers n'écoutent pas (4/22) ou qu'ils ne posent ou ne répondent pas aux

questions. Cinq répondants déplorent le peu, voire l'absence de réponses qu'ils obtiennent lorsqu'ils interrogent les étudiants. S'agit-il d'un problème lié aux questions, leur type (recueil d'opinion plutôt que de faits par exemple), la façon dont elles sont posées (question équivoque), leur degré de difficulté ? Ou le problème est-il lié aux étudiants eux-mêmes ? C'est cette dernière hypothèse qui recueille leur faveur.

« Les Licences 1 ne sont absolument pas réactifs par rapport aux questions qu'on peut leur poser » (Homme, Sciences de gestion, 31 ans).

- 69 Tous attribuent le faible « rendement » de leurs questions soit à la maturité des participants, à leur timidité ou à la taille du groupe. Cette passivité est cependant nuancée et est expliquée en fonction d'éléments contextuels internes (les contenus abordés durant le cours) ou externes (l'horaire, le jour de la semaine, etc.)

5.4.3.2. Le manque de travail (6/22)

« C'est peut-être déjà un discours de vieux con, mais ils travaillent moins que les générations précédentes » (Homme, Sciences de gestion, 31 ans).

- 70 Le manque de travail peut prendre diverses formes aux yeux de nos répondants, par exemple les étudiants ne font pas ce qui leur est demandé ; ils ne s'engagent pas dans des activités d'apprentissage en dehors des cours ; ils font autre chose ; ils ne viennent pas en cours ; ils dorment ; ils sont là parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire.
- 71 Une dichotomie existe entre les attentes des enseignants-chercheurs et les comportements des étudiants. Parce qu'ils n'expliquent pas aux étudiants ce qu'ils attendent ? Les implicites des uns ne sont pas ceux des autres ? L'appartenance à une même génération ne suffit pas à les supprimer ? La position sociale prend le dessus (prof vs étudiants) ?

5.4.3.3. Les perturbateurs et les sans-gêne (6/22)

- 72 Les étudiants qui bavardent, regardent leurs messages et y répondent, sont sur les réseaux sociaux, regardent un film, jouent à des jeux, etc. La liste des comportements que les enseignants-chercheurs jugent perturbants est longue. Cependant, il existe une certaine tolérance, « *ils me dérangent pas plus que ça* » (Homme, Sciences de gestion, 31 ans). En fait, tous acceptent que les étudiants fassent autre chose, mais à la condition que ça ne gêne pas le cours. On pourrait y voir l'illustration d'une certaine compréhension entre gens de la même génération partageant le besoin d'immédiateté (Audet, 2004 ; Eisner, 2005 ; Josiam *et al.*, 2009 ; Laize & Pognet, 2007) qui fait que les jeunes Y ont l'habitude de faire plusieurs tâches à la fois, ou la tolérance propre à cette génération pointée par certains (Broadbridge, Maxwell & Ogden, 2007). Cependant, trois enseignants estiment que cette attitude est corrélée à de faibles résultats universitaires. Aussi, le contrôle et la discipline font partie intégrante du quotidien de nos répondants (12/22), mais ce n'est pas sans leur poser question « *jusqu'où je dois aller finalement dans le contrôle ?* » (Homme, Informatique, 31 ans). La gradation des réponses aux attitudes et aux comportements perturbants va d'un rappel à l'ordre (7/22) jusqu'à l'exclusion (4/22).

5.5. Position par rapport à leurs aînés ou leurs cadets

- 73 Dix-neuf répondants évoquent les différences et les similitudes qu'ils constatent entre eux et les étudiants actuels (11,1 % du corpus, 22 extraits). Pour cinq répondants, il existe une vraie différence générationnelle entre eux et les étudiants actuels. Celle-ci se remarque sur les questions de discipline à l'instar de cet enseignant.

« Non je pense que c'est surtout les étudiants qui changent, j'ai pas l'impression que c'était pareil à mon époque euh... les étudiants étaient... à mon époque on était un peu plus disciplinés » (Homme, Informatique, 31 ans).

- 74 Mais aussi sur la faiblesse du niveau que pointent certains répondants.

« On essaie d'enseigner, déjà on s'adapte beaucoup ces dernières années au public hein, surtout les premières années c'est euh, c'est devenu délicat dans le sens ou euh le niveau, moi je suis surpris chaque année, ça ne s'améliore pas pour l'instant. C'est un peu de pire en pire quoi » (Homme, Chimie théorique, physique, analytique, 33 ans).

- 75 Mais pour la majorité (13/22), rien n'est vraiment différent et les attitudes des étudiants aujourd'hui ne diffèrent globalement pas de celles qui étaient les leurs.
- « J'ai pas l'impression qu'aujourd'hui ils soient moins attentifs plus dissipés ou quoi que ce soit » (Femme, Littératures comparées, 32 ans).
- 76 Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils acceptent et 12 personnes réagissent plutôt négativement (coercition). La compréhension n'est donc pas l'acceptation.
- 77 Notons également qu'il ne se dégage pas de tendances spécifiques lorsque nos répondants évoquent leurs souvenirs d'étudiants. Quelques-uns se disent marqués par les pratiques pédagogiques de certains de leurs enseignants par le passé et réagissent en fonction, mais ils sont finalement peu nombreux.
- 78 Seules deux personnes, alors qu'elles enseignent dans le format administratif du CM, annoncent qu'elles font participer les étudiants, car
- « Je garde un très mauvais souvenir des enseignants qui s'asseyaient derrière leur bureau et ouvraient un bouquin et lisaient. J'essaie vraiment d'éviter au maximum de faire ça » (Femme, Droit privé et sciences criminelles, 32 ans).
- 79 D'autres vont également enseigner en opposition à ce qu'ils ont subi durant leurs années étudiantes et qui ne leur a pas convenu.
- « Disons que j'aurais tendance à faire le contraire de ce qui n'a pas fonctionné avec moi, c'est-à-dire justement tous les cours que j'ai pu avoir en cours magistraux vraiment monologue, ça n'a jamais trop bien passé avec moi » (Homme, Génie informatique, automatique et traitement du signal, 33 ans).
- 80 Sans préciser s'ils ont des pratiques différentes de leurs aînés, certains se souviennent des interactions avec l'enseignant et notamment des questions que certains de leurs professeurs refusaient.
- « C'est un type à qui j'ai posé une question une fois et qui m'a envoyé paître parce qu'on lui posait pas de question en fait, enfin voilà lui il dispensait un cours et les questions ben il y avait les bouquins pour se débrouiller quoi » (Homme, Sociologie, démographie, 32 ans).
- « Non pas de question, j'en connais un qui a fait ça ici » (Homme, Biochimie et biologie moléculaire, 33 ans).
- « Qui vous disait dès le départ, je ne répondrai pas aux questions, ne m'interrompez pas donc » (Femme, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale, 32 ans).
- 81 Dans tous les cas, on ne relève pas d'éléments saillants qui pourraient marquer une différence générationnelle dans les pratiques pédagogiques de nos répondants avec ce qu'il est de coutume de faire à l'université et qui à déjà été documenté (Clanet, 2001).

6. Conclusions

- 82 Nous souhaitons étudier l'analyse de l'incidence générationnelle sur les pratiques d'enseignement de jeunes enseignants-chercheurs en France à travers une enquête qualitative par entretiens semi-directifs. Pour ce faire, nous avons interrogé 22 enseignants nés après 1979 sur leurs pratiques pédagogiques et leurs rapports avec les étudiants.
- 83 Les limites de ce travail nous paraissent relever essentiellement de quatre dimensions. Tout d'abord, la taille de notre échantillon, le nombre limité de disciplines et le fait que cette étude ait été réalisée dans un seul établissement. Ceci fait en sorte que nous ne pouvons pas tirer de généralités, mais seulement ouvrir des pistes de recherche. Ainsi, la diversité des pratiques enseignantes des enseignants-chercheurs appartenant à la *Génération Y* devra être étudiée auprès d'un plus grand nombre, dans d'autres disciplines et dans d'autres lieux.
- 84 Deuxièmement, les 22 personnes interrogées manifestent un certain intérêt pour l'enseignement, car dans un agenda très chargé, elles trouvent le temps de répondre à notre enquête. Elles peuvent de fait apparaître comme peu représentatives de la population parente. Ensuite, la méthodologie d'observation pourrait être améliorée dans certains de ces aspects. En effet, la durée de nos entretiens peut apparaître comme un peu courte, les répondants ont-ils eut assez de temps pour se révéler réellement et complètement et passer de ce qu'il est acceptable de dire à ce qu'ils pensent ? Mentionnons toutefois que c'est seulement lorsque les répondants

nous on déclaré ne plus rien avoir à dire que les entretiens ont été clos. Enfin, l'absence de croisement avec, par exemple, des variables d'origine sociale, de trajectoire scolaire ou encore de genre, doit être souligné. Ici, au mieux peut-on dire que parmi notre échantillon, seuls neuf répondants sur 22 ont un parcours autre que purement universitaire. Ils ne se distinguent pas des autres ni dans leurs pratiques ni dans leurs relations avec les étudiants. Tout au plus pourrait-on constater une corrélation avec l'attention portée aux étudiants. Sans qu'on puisse établir de causalité.

85 La *Génération Y* est-elle soluble dans la qualification aux fonctions de MCF ? On pourrait se le demander tant nous n'avons pas retrouvé dans notre échantillon les spécificités propres aux membres de la *Génération Y* annoncées par les travaux que nous avons mobilisés. Cette recherche laisse apparaître une situation complexe. Une variété de pratiques pédagogiques est annoncée, mais elle s'inscrit dans une non-homogénéité des comportements qui s'articulent cependant beaucoup dans des modèles magistro-centrés. En cela, nous retrouvons les éléments d'une recherche antérieure où nous avons montré que les MCF débutants se situent davantage dans une conception de l'enseignement magistro-centrée, laquelle pouvait cependant évoluer peu à peu vers une conception davantage pédo-centrée (Demougeot-Label & Perret, 2010). Ici, avec l'importance du discours accordé aux étudiants, il nous semble que le cheminement est engagé : être à l'écoute, intéresser, interagir, faire participer, etc. Les principes de la pédagogie active apparaissent déjà dans le discours de nos répondants, ce qui mériterait d'être confirmé par des analyses quantitatives de plus larges échantillons. Nous avons également fait le constat que les pratiques pédagogiques apparaissent contraintes par des incitants externes tels que les formats administratifs ou la taille et la maturité supposée des groupes d'étudiants. Globalement, la question du développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs et les modalités de son accompagnement seraient à questionner.

86 Ni technophiles, ni technophobes, nos résultats suggèrent que les relations des enseignants-chercheurs appartenant à la *Génération Y* avec la technologie ne sont pas uniformes et que l'usage des outils numériques pour enseigner ou communiquer avec les étudiants n'est pas une pratique courante chez eux. Ils sont loin d'en exploiter les potentiels et déploient des usages relativement stéréotypés. Cette recherche ne met pas en lumière un engouement ou une désaffection généralisés et universels, ou encore un style d'enseignement nettement différent qui n'aurait jamais été vu auparavant. Mais une variété de pratiques et de situations qui montrent que les enseignants-chercheurs de la *Génération Y* est moins homogène qu'on ne le croit et ne naît pas « une souris à la main ». Notre monde est de plus en plus numérique et il est concevable qu'il s'agisse d'une évolution sociétale plutôt que d'une révolution générationnelle.

87 Moins homogène qu'on ne l'annonce, elle se retrouve cependant sur certaines dimensions telles que la prise en compte de l'étudiant dans la relation pédagogique (et notamment le désir de se différencier des modèles d'enseignements traditionnels parfois présentés comme caricaturaux) et un évident désir de bien faire. Mais suffit-il pour conclure à un effet de génération ? Une recherche, dans la lignée des travaux sur les conceptions et des approches (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994), en appui sur des données comparatives portant sur les pratiques d'enseignants de toutes catégories d'âge plus anciennes, pourrait nous éclairer.

88 Dernier point, au cours des entretiens, nous avons été interpellée par ce qu'on pourrait qualifier de « chronique d'une lassitude annoncée » : « Pour l'instant je ne suis pas encore démotivée » (Femme, Psychologie, psychologie sociale, 32 ans), « Etant jeune j'ai encore un peu la tendance à vouloir récupérer tout le monde, je pense que ça va disparaître avec le temps. Au bout d'un moment y'a un petit renoncement » (Homme, Sciences économiques, 32 ans). Huit répondants nous ont dit ne pas être encore lassés de l'enseignement comme s'il était évident qu'ils allaient le devenir.

89 *In fine*, nos résultats tendent à montrer que les particularités supposées de la *Génération Y* sont minces, du moins en ce qui concerne les pratiques pédagogiques de ses membres qui sont enseignants-chercheurs. Tirer des conclusions définitives sur la base d'un effet d'âge ou de génération pur et observable au sein du corps des enseignants-chercheurs paraît, de ce fait, déraisonnable. En outre, d'un point de vue sociologique cette réalité de « l'effet générationnel »

est parfois contestée (Mannheim, 2005 ; Mauger, 2011). Et nous pourrions rejoindre Folon (2012) ou Giancola (2006) pour qui les Y sont plus un mythe qu'une réalité.

Bibliographie

- Attias-Donfut, C. & Daveau, P. (2004). Autour du mot : Génération. *Recherche et Formation*, 45, 101-113.
- Audet, M. (2004). La gestion de la relève et le choc des générations. *Gestion*, 29(3), 20-26.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2000). *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris : Seuil.
- Bédard, D. & Béchar, J.P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.P. Béchar, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The "digital natives" debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91, 13-23.
- Broadbridge, A.M, Maxwell, G.A. & Ogden, S.M. (2007). Experiences, perceptions and expectations of retail employment for Generation Y. *Career Development International*, 12(6), 523-544.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.
- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoir*, 23, 55-65.
- Eisner, S.P. (2005). Managing Generation Y. *SAM Advanced Management Journal*, 70(4), 4-15.
- Folon, J. (2012). *La génération Y : mythe ou réalité ?* EUTIC 2012. Metz.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163.
- Giancola, F. (2006). The generation gap: more myth than reality. *Human Resource Planning*, 29(4), 32-37.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33.
- Hershatter, A. & Epstein, M. (2010). Millennials and the World of Work: An Organization and Management Perspective. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 211-223.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- INSEE (2014). *Démographie, nombre de naissances vivantes*. France métropolitaine. Repéré à <http://www.insee.fr/fr/bases-de-donnees/bsweb/serie.asp?idbank=000436391>
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. Dans *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. Repéré à <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf>
- Josiam, B.M., Crutsinger, C., Reynolds, J.S., Dotter, T., Thozhur, S., Baum, T. & Devine, F. G. (2009). An Empirical Study of the Work Attitudes of Generation Y College Students in the Usa: The Case of Hospitality and Merchandising Undergraduate Majors. *Journal of Services Research*, 9(1), 5-30.
- Laize, C. & Pougnet, S. (2007, octobre). *Un modèle de développement des compétences sociales et relationnelles des jeunes d'aujourd'hui et managers de demain ?* Communication au 18^{ème} congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), Fribourg, Suisse.
- Mannheim, K. (2005). *Le problème des générations*. Paris : Armand Colin.
- Mauger, G. (2011). Préface de la deuxième édition. Dans K. Mannheim, *Le problème des générations*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paré, G. (2002). La génération internet : un nouveau profil d'employés. *Gestion*, 2(27), 47- 53.
- Pelton, L.E. & True, S.L. (2004). Teaching Business Ethics: Why Gen Y? *Marketing Education Review*, 14(3), 63-70.
- Pichault, F. & Pleyers, M. (2010, novembre). *Pour en finir avec la génération Y... Enquête sur une représentation managériale*. Communication au 21^{ème} congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), Saint-Malo, France.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Strømfeldt Eduardsen, J. (2011). *Are the digital natives myth or reality? -And what are their impacts on motivation?* (Mémoire inédit). Aalborg Universitet.
- Strauss, W. & Howe, N. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled and More Miserable than ever Before*. New York : Free Press.

Notes

1 Sonal est un logiciel de retranscription d'entretiens, fruit d'un projet de recherche méthodologique développé par Alex ALBER, MCF en Sociologie à l'université François Rabelais de Tours (France).

Pour citer cet article

Référence électronique

Joelle Demougeot-Lebel, « Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-3 | 2014, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 01 décembre 2014. URL : <http://ripes.revues.org/883>

À propos de l'auteur

Joelle Demougeot-Lebel
 CIPE/IREDU, Université de Bourgogne
 21065 Dijon, France
joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

Droits d'auteur

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Résumés

Cette recherche exploratoire s'appuie sur une enquête qualitative par entretiens semi-directifs pour investiguer les attitudes, méthodes et outils utilisés par 22 maîtres de conférence (MCF), appartenant à ladite *Génération Y*. Trois hypothèses liées aux caractéristiques attribuées à cette génération sont étudiées : leur besoin d'innovation ; leur aisance avec les technologies ; leur

capacité à être multitâches. Nos résultats 1) mettent au jour une diversité de pratiques inscrites cependant dans un modèle magistro-centré ; 2) suggèrent que l'usage des outils numériques pour enseigner ou communiquer avec les étudiants n'est pas une pratique universelle ; et 3) que la prise en compte de l'étudiant dans la relation pédagogique est importante.

This exploratory research is based on a qualitative survey using semi-structured interviews to investigate the attitudes, methods and tools used by 22 lecturers, belonging to the Y Generation. Three hypotheses about the characteristics attributed to this generation are studied: their need for innovation; their comfort with technology; their ability to multitask. Our results 1) uncover a variety of practices nevertheless referring to a teacher-centered approach; 2) suggest that the use of digital tools to teach and communicate with students is not a universal practice, and 3) demonstrate that issues related to student-teacher relationships are important.

Entrées d'index

Index de mots-clés : enseignant-chercheur, enseignement universitaire, génération Y, pratique pédagogique