

ARUC

INNOVATIONS
TRAVAIL
EMPLOI

PARTICIPATION À L'INNOVATION
SOCIALE DE DEUX GÉNÉRATIONS
D'ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL

SARAH TREMBLAY CORRIVEAU

CAHIER DE TRANSFERT
CT-2008-006



UNIVERSITÉ
LAVAL

Alliance de recherche
universités-communautés
Innovations, travail et emploi

**Participation à l'innovation sociale de deux générations
d'enseignants au collégial**

SARAH TREMBLAY CORRIVEAU

Sous la direction de JEAN-NOËL GRENIER

Cahier de transfert
CT-2008-006

Septembre 2008

Cette étude a été réalisée sous forme de mémoire de maîtrise dans l'axe 2 de l'ARUC sur « les innovations dans l'organisation et les relations du travail ». Elle a été subventionnée par l'ARUC.

Cahiers de l'Alliance de recherche universités-communautés (ARUC)
Collection Cahier de transfert - CT-2008-006
« **Participation à l'innovation sociale de deux générations d'enseignants au collégial** »
Sarah Tremblay Corriveau

ISBN 978-2-923619-26-2

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2008

Présentation de l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*

La mondialisation, le progrès soutenu et constant des nouvelles technologies et le développement de l'économie du savoir représentent autant de facteurs qui obligent les organisations, quelles qu'elles soient, à innover dans leurs pratiques de travail et de gestion. La réussite de ces innovations exige toutefois de pouvoir compter sur une main-d'œuvre en santé, qualifiée et flexible, bénéficiant d'une sécurité d'emploi et de revenu. Telle est la préoccupation centrale de l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*.

Cette alliance de recherche, mise en œuvre par le Département des relations industrielles de l'Université Laval, réunit, pour une période de cinq ans (2005-2010), les principaux chercheurs et acteurs du monde du travail et de l'emploi au Québec. Elle s'appuie d'une part sur une équipe de recherche multidisciplinaire composée de plus de trente chercheurs provenant majoritairement du Département des relations industrielles de l'Université Laval, de même que de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université du Québec en Outaouais et de l'IRSST. Elle fait d'autre part appel à un vaste réseau de partenaires appartenant autant aux milieux patronaux, syndicaux et gouvernementaux qu'au monde communautaire.

Une approche novatrice en recherche misant sur le partenariat

Une alliance de recherche, telle que l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*, constitue une façon novatrice d'aborder l'activité de recherche en associant, à titre de partenaires, une multitude d'organisations (privées, publiques, associatives et communautaires) à la définition des orientations, à la réalisation des activités de recherche ainsi qu'aux activités de diffusion des résultats. En effet, la réalisation des recherches dans le cadre d'une ARUC repose sur la collaboration continue et l'apprentissage mutuel entre des chercheurs et des partenaires de la communauté dans une approche de résolution de problèmes dans les organisations et d'enrichissement des connaissances sur le travail et l'emploi.

Ainsi, en plus des modes traditionnels de diffusion des connaissances, l'ARUC assure la publication de ses travaux dans ses propres collections et recourt à un site Internet dynamique, de même qu'à une cellule de veille stratégique, en vue d'assurer le partage de connaissances et d'expertises entre ses divers membres.

Un vaste programme de recherche

L'ARUC-*Innovations, travail et emploi* propose un vaste programme de recherche, élaboré conjointement avec les partenaires, favorisant la production de connaissances sur les innovations en milieux de travail et leurs conditions associées, soit la formation, la gestion des savoirs et les protections sociales, elles-mêmes objet d'innovations. Les innovations sociales dont il est question, sont de nouvelles approches, pratiques, procédures, règles ou dispositifs introduits en vue d'améliorer les performances, de résoudre un problème important pour les acteurs sociaux et/ou de régler un problème de déficit de coordination.

Les travaux de l'ARUC s'articulent autour de quatre grands axes de recherche, répondant aux enjeux actuels du monde du travail et de l'emploi.

Axe 1 : Innovations et conditions de réalisation du travail

Les travaux de l'axe 1 s'intéressent aux situations de travail en accordant une place importante aux processus qui leur donnent naissance ou qui les transforment. L'intensification du travail, corollaire des évolutions contemporaines du travail, apparaît en filigrane des travaux de cet axe. Les recherches de l'axe 1 portent notamment sur les liens entre différents problèmes de santé au travail et les déterminants bio-psychosociaux dont plusieurs relèvent de l'organisation du travail. Les chercheurs étudient également, en étroite collaboration avec les praticiens de la prévention, les interventions permettant d'améliorer les conditions de réalisation du travail. La mise en place de conditions de réalisation du travail qui permettent d'atteindre à la fois des objectifs de santé et d'efficacité amène les chercheurs à s'intéresser aux maîtres d'œuvre qui définissent les situations de travail (ingénieurs, architectes et gestionnaires de services). La plupart des études se déroulent sur le terrain et mettent directement à contribution les acteurs des milieux de travail. Enfin, certaines recherches s'intéressent aux politiques publiques en matière de santé au travail en réalisant des études comparatives.

Axe 2 : Innovations dans l'organisation et les relations du travail

Les recherches de l'axe 2 portent sur les innovations relatives à l'organisation et aux relations de travail ainsi que sur les nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines. Elles se préoccupent également de l'impact de ces innovations sur les performances économiques et sociales. Elles sont regroupées en chantiers sectoriels : (1) le secteur public, (2) le secteur parapublic et (3) le secteur privé. Elles se déroulent enfin dans un chantier transversal traitant de (4) l'attraction et de la rétention de la main-d'œuvre, un problème éminemment important dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre.

Axe 3 : Gestion des savoirs et de la formation

Le champ d'études définit dans l'axe 3, soit la gestion des savoirs et de la formation, correspond à l'ensemble des mécanismes de régulation des savoirs et de la formation mis en place par les acteurs sociaux (individus, entreprises, État) et ayant trait aussi bien à la production et à l'acquisition des savoirs qu'à leur utilisation et à leur reconnaissance. Les chercheurs de ce troisième axe de recherche se donnent donc comme objectif d'analyser les innovations dans la gestion des savoirs et de la formation, en cherchant à mettre en lumière celles permettant de mieux résoudre les problèmes de qualification et de formation vécus actuellement par les salariés et les entreprises québécoises. Pour ce faire, les travaux s'articulent autour de deux chantiers distincts, à savoir : (1) la diversification des mains-d'œuvre et la gestion des savoirs ; et (2) les nouveaux acteurs et dispositifs de formation.

Axe 4 : Protections sociales

Dans le contexte actuel de la globalisation, un effritement général des protections sociales peut être constaté. Les chercheurs de l'axe 4 s'intéressent donc à cette réalité à laquelle sont contraintes les sociétés québécoise et canadienne, en s'attardant spécifiquement aux innovations sociales qui sont nécessaires afin de reconstruire un triangle « innovations dans la production – formation – protections sociales » davantage harmonieux. Les chantiers de recherche développés dans l'axe s'orientent donc autour de (1) la protection sociale et les travailleurs atypiques ; (2) les marchés transitionnels, la rémunération et les droits sociaux ; (3) l'équité salariale ; et enfin (4) le système de retraite, les politiques publiques et la relation d'emploi.

Paul-André Lapointe

Michel Bérubé

Co-directeurs de l'ARUC-Innovations, travail et emploi

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
1. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE.....	3
1.1. Innovation sociale et participation des acteurs : vers un portrait du réseau collégial	3
1.1.1. L'innovation sociale dans les organisations et la participation des acteurs	3
1.1.2. L'innovation sociale dans les cégeps et la participation des enseignants	5
1.1.3. Vers des questionnements sur la participation de deux générations d'enseignants .	7
1.2. Portrait de deux générations d'enseignants au collégial	8
1.2.1. Le concept de génération et l'analyse générationnelle.....	8
1.2.2. Le portrait générationnel de deux générations d'enseignants au collégial.....	9
1.2.2.1. Le portrait démographique des enseignants des cégeps.....	9
1.2.2.2. Les tranches d'histoire socio-économique	9
1.2.2.2.1. Les baby-boomers	9
1.2.2.2.2. La génération X.....	10
1.2.2.3. Les caractéristiques psychosociales générationnelles	11
1.2.2.3.1. Les baby-boomers	11
1.2.2.3.2. La génération X.....	11
1.2.2.4. Les modalités et le contexte d'insertion professionnelle des deux générations d'enseignants des cégeps étudiées	12
1.2.2.4.1. Les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers ..	12
1.2.2.4.2. Les enseignants appartenant à la génération X	13
1.3. Participation à l'innovation sociale de deux générations d'enseignants au collégial ...	15
1.3.1. Les questions de recherche.....	15
1.3.2. Le cadre d'analyse.....	16
1.3.3. Les hypothèses de recherche	17
2. MÉTHODOLOGIE	19
2.1. Approche méthodologique	19
2.2. Population et échantillon à l'étude	19
2.3. Méthodes de collecte de données utilisées	20
2.4. Déroulement de la recherche	20
2.5. Information recueillie et perspectives analytiques	21
3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	25
3.1. Niveau de participation à l'innovation sociale des deux groupes générationnels d'enseignants au collégial à l'étude	25
3.2. Types et visées de l'innovation sociale qui mobilisent ou freinent les deux groupes générationnels d'enseignants au collégial à l'étude	30
4. ANALYSE ET DISCUSSION.....	35
4.1. Rappel du problème de recherche	35
4.2. Réponses aux deux questions de recherche : interprétation des résultats	36
4.2.1. L'interprétation des résultats de la première question de recherche	36
4.2.2. L'interprétation des résultats de la seconde question de recherche.....	39
4.3. Deux générations : deux profils, mais surtout deux contextes.....	41
4.4. Intérêt des conclusions pour le collège à l'étude et pour le milieu collégial	42
4.5. Ouverture et conclusion	45
CONCLUSION	47
BIBLIOGRAPHIE	49

RÉSUMÉ

Dans la foulée du Renouveau pédagogique au collégial amorcé en 1993, plus de pouvoir a été accordé aux collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Cet accroissement de l'autonomie locale a engendré une hausse de l'implication des enseignants des collèges, dans l'instigation de l'innovation sociale dans les cégeps notamment. Or, il semble que les enseignants qui appartiennent aux générations X et des baby-boomers n'enregistrent pas le même niveau de participation à l'innovation sociale instaurée au collégial et ne sont pas mobilisés par les mêmes initiatives de changement. Ces constats sont tirés d'une étude qualitative réalisée dans un collège de la province de Québec. Ils ont d'ailleurs été prédits par Mannheim (1990), les auteurs qui ont inspiré le cadre de référence encadrant cette investigation. À la lumière des résultats et du cadre théorique, il appert que cette situation s'explique par le fait que l'appartenance générationnelle, associée à un niveau de participation et à des types et des visées de l'innovation sociale, est en fait associée principalement à un parcours de vie qui lui, est fortement influencé par le contexte socio-économique d'une époque donnée.

Dans le présent document, nous présentons brièvement chacune des parties constitutives de notre mémoire. Il est à noter que les sections faisant état des résultats et de l'analyse de ceux-ci constituent l'essentiel de ce document. Toutefois, afin de mettre le lecteur en contexte, nous élaborons brièvement, dans la partie portant sur les éléments de problématique et le cadre d'analyse, sur les innovations sociales au collégial et de la participation des acteurs locaux à ces dernières. Ensuite, nous traitons du concept de génération et de l'analyse générationnelle. Un bref portrait de deux générations d'enseignants au collégial (la génération des baby-boomers et la génération X) est présenté. Nous verrons que ces deux cohortes d'enseignants ont été marquées par des tranches d'histoire socio-économique différentes qui ont pu influencer leur « être au monde » et que leurs parcours au collégial sont distincts. Cette première partie présente enfin les questions de recherche, le cadre de référence ainsi que les hypothèses de recherche. La seconde partie de ce document fait état de la démarche méthodologique. Bien que brève, cette section éclaire le lecteur sur les rouages méthodologiques de notre démarche. La troisième partie présente les résultats de la recherche. Enfin, en quatrième partie, les résultats sont analysés et discutés.

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, les experts sont d'avis que la nouvelle économie du savoir, les exigences de productivité croissantes, les technologies en constante évolution mais surtout, la mondialisation, contraignent les organisations tant publiques que privées à s'investir sérieusement dans un processus de modernisation afin d'assurer leur pérennité ainsi que leur efficacité économique et sociale. Tel processus passe nécessairement par l'innovation sociale. Or, une démarche d'innovation sociale n'est possible et potentiellement efficace que si les acteurs de l'organisation s'y investissent pleinement.

Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons à l'innovation sociale instaurée dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Toute organisation désirant s'adapter à son environnement, solutionner un problème ou améliorer une situation est appelée à innover. Confrontés à une kyrielle de difficultés depuis leur création en 1967 et devant se renouveler suivant les mutations d'un Québec en évolution, les cégeps ne font pas exception à la règle. Ces établissements font présentement de l'innovation, sociale notamment, leur cheval de bataille. Dans la foulée de la réforme du régime pédagogique amorcée en 1993, plus de pouvoir décisionnel est accordé à chaque collège en matière de gestion des ressources humaines et d'organisation des programmes de formation. Cette décentralisation partielle appelle à une participation locale plus active de tous les groupes d'acteurs impliqués dans les cégeps. Les directions des collèges, les syndicats, les partenaires du milieu, les étudiants, le personnel de soutien ainsi que les enseignants¹, pour ne nommer que ceux-ci, sont amenés à s'impliquer activement dans divers comités afin d'établir des pratiques et politiques nouvelles. De fait, la participation des enseignants au collégial à l'innovation sociale dans les cégeps est encouragée.

Le présent projet porte plus spécifiquement sur la participation des enseignants du réseau collégial à la mise sur pied d'innovations sociales dans leur milieu de travail. Or, le niveau de participation des enseignants souhaité par les tenants de la réforme Robillard de 1993 et les administrateurs des collèges n'est pas toujours atteint. Alors que certaines innovations sociales sont fortement appuyées par le personnel enseignant, d'autres parviennent plus difficilement à être implantées. L'appréciation d'une innovation sociale instaurée dans un cégep n'est que rarement pleinement généralisée. Les avis des enseignants en ce qui a trait aux bonnes pratiques et politiques à implanter au collégial sont mitigés. Chacun ayant sa propre vision du monde et de ce que doit être un cégep, chacun ne consentira pas à s'impliquer dans les mêmes initiatives de changement et à participer à ces dernières avec le même niveau d'intensité. Notamment, les enseignants qui ont intégré les collèges au tout début de leur création ont fort probablement une conception de ceux-ci et de ce qu'ils doivent devenir qui diffère de celle qu'entretiennent les enseignants qui ont été embauchés quinze ou vingt ans plus tard.

Évoluant dans des contextes socio-économiques distincts et intégrant un réseau collégial en mutation qui, selon l'époque, était encadré par des orientations légales particulières, pédagogiques et managériales notamment, les différentes générations d'enseignants au collégial ont un rapport au monde qui diffère. Partant, nous posons l'hypothèse que d'une génération d'enseignants au collégial à l'autre, le niveau de participation aux innovations

¹ Afin de faciliter la lecture, la forme masculine inclura le féminin tout au long du texte.

sociales ainsi que les types d'innovation sociale à fort potentiel mobilisateur diffèrent. Les deux générations étudiées sont les cohortes d'enseignants des collèges appartenant aux générations X et des baby-boomers. Ces deux groupes générationnels, qui ont vécu des expériences socio-économiques et d'intégration au collégial presque dichotomiques, sont actuellement les deux générations dominantes en emploi dans le réseau collégial. Les deux questions de recherche qui orientent notre démarche sont les suivantes :

1. Le niveau de participation dans le processus de suggestion et d'implantation des innovations sociales au cégep des enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers diffère-t-il de celui des enseignants au collégial appartenant à la génération X ?
2. Les types et les visées des innovations sociales qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers sont-ils les mêmes que ceux qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération X ?

Les objectifs de ce projet sont multiples. Notamment, nous espérons mieux comprendre les dynamiques sociales qui favorisent ou entravent les démarches d'innovation sociale des collèges. De plus, nous souhaitons évaluer l'impact de la variable générationnelle dans le tableau. Nous espérons démystifier la réalité à ce sujet, une réalité truffée de préjugés. Nous étudierons la réelle implication des jeunes enseignants de la génération X versus celle des baby-boomers et ses fondements.

1. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE

1.1. INNOVATION SOCIALE ET PARTICIPATION DES ACTEURS : VERS UN PORTRAIT DU RÉSEAU COLLÉGIAL

1.1.1. L'innovation sociale dans les organisations et la participation des acteurs

Les mutations socio-économiques ont un impact sur la gestion des organisations en ce qu'elles posent notamment l'impératif de l'innovation. L'innovation constitue un moyen susceptible d'assurer la pérennité ainsi que l'efficacité économique et sociale des organisations que nombre d'institutions exploitent. Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons plus particulièrement à l'innovation de type social. Actuellement, les scientifiques consentent à définir l'innovation sociale comme étant « toute nouvelle approche, pratique, ou intervention, ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés » (Conseil de la science et de la technologie, 2004: 30 ; Raymond, 2006: 19 ; Bouchard et le Groupe de travail sur l'innovation sociale, 1999: 2). Une innovation sociale peut être établie dans tous les secteurs d'activité (Commission européenne, 1995: 4). Dans les organisations publiques et privées, ces innovations peuvent se traduire par des initiatives de changement organisationnel ou institutionnel visant l'amélioration des performances économiques et sociales ainsi que la coordination entre les acteurs sociaux (Lapointe & Bellemare, 2006: 2). Elles sont de nature collective, lorsque plus d'un individu y participent, ou de nature individuelle. En plus d'être un résultat, une innovation sociale est un processus, en ce qu'elle réfère également à la manière dont l'innovation est conçue et produite ainsi qu'à l'articulation des étapes qui y conduisent (Commission européenne, 1995: 4).

Les acteurs potentiellement impliqués dans une démarche d'innovation sociale établie dans une organisation sont nombreux. Les directions et les salariés des organisations, les syndicats, les diverses associations, les partenaires, les pouvoirs publics et les communautés, pour ne nommer que ces derniers, sont susceptibles de participer, à un niveau d'intensité plus ou moins élevé, à une démarche d'innovation sociale organisationnelle ou institutionnelle. Dans les organisations tant publiques que privées, de nombreuses expériences de participation à l'innovation impliquant des salariés ont mené à des innovations sociales viables. Plusieurs études ont d'ailleurs identifié une relation linéaire positive entre le niveau de participation des employés dans la prise de décisions organisationnelles et la propension de ces derniers à adopter le changement implanté (Alutto & Belasco, 1973: 118). Les expériences de changements organisationnels qui ont donné les meilleurs résultats étaient caractérisées par cette véritable participation des employés à la gestion (Équipe multipartite, 2006: 24).

Selon Lawler (1998), « moving decision-making power downward in organisations is the core of what Employee Involvement is all about ». La participation des salariés à la gestion (employee involvement) est la philosophie managériale selon laquelle les employés d'une organisation bénéficient d'un pouvoir décisionnel actif dans la prise de décisions qui affectent leur travail et ses conditions, les menant à un certain niveau d'implication dans la gestion de l'organisation (Lawler et al, 1998). Cette dernière définition, ainsi que la suivante, relevée par Bar-Haim (2002:16): "workers' participation in management occurs when those below the top of an enterprise hierarchy take part in the managerial function of the enterprise", s'insèrent toutes deux dans une approche classique de gestion. Dans une perspective différente, la participation à la gestion organisationnelle des employés ou des groupes de représentation

institutionnelle, tels les syndicats, peut être considérée comme étant : “a process in which two or more parties influence each other in making plans, policies or decisions” (Bar-Haim, 2002: 16). Bien que cette définition ait l’avantage d’introduire la notion d’influence des différents groupes institutionnels et de conceptualiser la forme que peut prendre la participation, certains critiquent le fait qu’elle ne tienne pas compte des structures hiérarchiques dans la relation d’emploi (Bar-Haim, 2002: 16). Pour les fins de cette étude, nous retenons donc l’ensemble de ces définitions de la participation des employés à la gestion qui, réunies, permettent une compréhension complète et nuancée du concept.

Les démarches organisationnelles et institutionnelles d’innovation sociale qui impliquent les salariés prennent différentes formes. Les niveaux de participation des salariés varient notamment en fonction des dispositifs de participation mis en oeuvre. La participation des salariés peut d’abord se traduire par un certain partage d’information ou par la consultation des salariés dans le cadre de décisions prises, ultimement, par la direction. Ces dispositifs de participation de type consultation/information permettent aux salariés de participer indirectement à la prise de décisions organisationnelles. Toutefois, ils n’offrent qu’une faible intensité de pouvoir décisionnel aux salariés (Bar-Haim, 2002: 19). Ensuite, des dispositifs de participation de type co-décision/co-détermination sont possibles (Bar-Haim, 2002: 19). Les comités conjoints ou paritaires, qui permettent un plus grand partage du pouvoir décisionnel, en sont des exemples. Selon la typologie de Bar-Haim (2002: 19), sous ces dispositifs, la participation des salariés, qui demeure néanmoins de nature indirecte, est caractérisée par un niveau moyen de pouvoir décisionnel. Enfin, la participation des salariés ne sera directe qu’en contexte d’autogestion (Bar-Haim, 2002: 107). Il va sans dire que, sous ces conditions, le pouvoir décisionnel des salariés est élevé.

Bien que les salariés et le syndicat d’une organisation puissent effectuer des pressions sur la direction pour qu’une forme de gestion plus participative soit implantée, la décision de privilégier ou non une telle forme de gestion appartient, en définitive, à la direction. Les dirigeants d’une organisation ont la légitimité de déterminer un style de gestion avec lequel ils administreront de façon confortable. Alors que dans certaines organisations, le style de gestion tend vers l’autoritarisme, dans d’autres, qui introduisent plus ou moins de dispositifs de participation, le style de gestion s’approche du management participatif. Tel que mentionné précédemment, selon le style de gestion privilégié, le niveau de pouvoir octroyé aux employés varie. L’impact du style de gestion sur les tenants et les aboutissants d’une démarche d’innovation organisationnelle a été maintes fois étudié. À cet égard, nombre d’études démontrent qu’une démarche d’innovation sociale est plus susceptible d’être efficace lorsque le style de gestion de l’organisation est de nature participative (Anderson & King, 1993: 9). Un style de gestion de type participatif est plus souvent associé au succès d’une démarche d’innovation qu’un style de gestion de type dictatorial (Anderson & King, 1993: 9). Les règles déterminées à travers un tel processus de participation sont plus stables que celles décidées unilatéralement (Mizrahi, 2002: 689).

Un style de gestion participatif encourage les salariés, et parfois même le syndicat, à participer activement à une démarche d’innovation organisationnelle. Cependant, un tel style de gestion ne va pas toujours de pair avec une réelle implication des salariés. En fait, les employés sont libres de répondre aux demandes de la direction à un niveau d’intensité plus ou moins élevé. Le leadership officiel d’une organisation n’occulte pas le pouvoir dont bénéficient les employés. “The values of a broad group of influential persons in the organization-the organizational elite-predict a success of organizational change better than formal leader” (Bar-Haim, 2002: 104). Fondamentalement, des acteurs avec des logiques ainsi

que des niveaux de pouvoir organisationnel différents sont impliqués dans le processus de création et d'implantation d'une innovation sociale. Tous n'aspirant pas aux mêmes objectifs, une innovation sociale négociée en concertation est rarement créée sans heurte. Une innovation sociale découle d'un processus social complexe ponctué de coopération, mais également d'épisodes conflictuels (Lapointe, Lévesque, Murray & Jacques, 2000: 3). Des acteurs ayant des intérêts différents, parfois même contradictoires, doivent négocier et coopérer entre eux de façon à ce qu'une innovation sociale se concrétise.

1.1.2. L'innovation sociale dans les cégeps et la participation des enseignants

Dans le cadre de cette recherche, nous nous penchons sur l'innovation sociale implantée dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). Un cégep est un établissement d'enseignement qui offre des programmes de formation pré-universitaire et technique. Le réseau collégial se situe à mi-chemin entre le secondaire et l'université. Il constitue ce que l'OCDE appelle un ordre d'enseignement tertiaire non universitaire (CSQ, 2004: 9). La mission du cégep, étant essentiellement d'offrir des programmes d'études pré-universitaires et techniques, ne se limite toutefois pas à cette offre de services (Raymond, 2006: 20). Légalement, ces institutions peuvent également contribuer au développement de leurs régions, innover, effectuer de la recherche, fournir des services à la communauté, etc. (Fédération des cégeps, 2003: 33). Cette mission, qui se veut à multiples volets, permet aux cégeps de participer activement au système d'innovation du Québec (Raymond, 2006: 20).

Depuis le milieu des années 1980, et encore davantage depuis la mise en œuvre du Renouveau pédagogique de 1993, il s'opère une décentralisation des pouvoirs dans le réseau collégial (De Saedeleer, 2005: 53). Cette tendance favorise un rapprochement entre le lieu de décision et le lieu de l'action (Brouillette, 2005: 144). Actuellement, chaque collège bénéficie d'une marge d'autonomie locale significative. Cette décentralisation partielle, ou ce nouveau partage des responsabilités, porte sur diverses matières. D'abord, il semble y avoir décentralisation d'une partie importante des responsabilités de gestion (Beaumier, Chené & L'Écuyer, 2004: 2). Ensuite, le mouvement de décentralisation s'est amplifié pour, quelques années plus tard, s'élargir aux questions pédagogiques et de gestion de programmes (Beaumier, Chené & L'Écuyer, 2004: 19). La réforme Robillard de 1993, et avec celle-ci, le Renouveau pédagogique, ont grandement modifié le schéma du partage des responsabilités au collégial. Suite au Renouveau pédagogique, chaque collège a des responsabilités accrues en matière d'élaboration de programmes (De Saedeleer, 2005: 57). Également, chaque établissement doit maintenant voir à l'adéquation de la formation offerte par le biais de l'éventail de ses programmes avec les besoins particuliers du milieu dans lequel il s'insère. Cet accroissement des responsabilités locales encourage la participation des acteurs locaux, desquels le personnel enseignant, au développement de nouvelles pratiques et politiques pédagogiques et d'organisation des programmes de formation (Beaumier, Chené & L'Écuyer, 2004: 19). Dans le réseau collégial, la décentralisation partielle des pouvoirs a amené les collèges à solliciter davantage la participation du personnel. Certains vont même jusqu'à qualifier la gestion locale dans le réseau collégial de participative (Beaumier, Chené & L'Écuyer, 2004: 10).

Récemment, la Fédération des cégeps, en collaboration avec le Conseil de la science et de la technologie du Québec, publiait un rapport intitulé *L'innovation dans les cégeps du point de vue des acteurs*. Rendu disponible en 2006, ce rapport de recherche, rédigé par Raymond (2006), présente les résultats de la première étude portant sur les établissements d'enseignement supérieur québécois en tant qu'organisations innovantes. En plus de

documenter les innovations qui prennent forme dans les collèges, ils désiraient mieux comprendre la démarche d'innovation ainsi que les conditions et facteurs favorisant et nuisant à la mise sur pied de l'innovation. Les résultats de l'étude démontrent que l'innovation dans les cégeps est principalement de nature sociale (Raymond, 2006: 28). La prédominance des innovations sociales dans les cégeps nous pousse à nous y intéresser plus particulièrement.

Les éléments du contexte à l'origine des innovations dans les collèges sont nombreux. Selon Raymond (2006: 71), les innovations peuvent avoir été motivées par de nouvelles occasions favorables, une diversification des populations et de leurs besoins, un nouveau leadership, des pressions internes, une variation dans le nombre d'étudiants inscrits, des orientations gouvernementales nouvelles, des considérations budgétaires et une multitude d'autres facteurs. En réalité, « la démarche novatrice résulte non pas d'un seul élément prépondérant, mais de la conjonction de plusieurs éléments qui, ensemble, configurent le contexte propice à l'innovation » (Raymond, 2006: 73). Les objectifs visés par les innovations étudiées sont également variés (Raymond, 2006: 75). Également, afin de stimuler l'innovation et de solliciter la participation du personnel, les collèges ont recours à diverses stratégies. L'étude de Raymond (2006: 95) fait état des cinq dispositifs de stimulation de l'innovation les plus communs mis en œuvre dans les collèges. D'abord, dans neuf établissements sur dix, un exercice de planification annuel est orchestré. Cet événement permet aux acteurs d'un collège de s'entendre sur les priorités stratégiques de l'institution pour l'année à venir afin que tous travaillent dans le même sens. Les nouveaux objectifs ainsi que les nouvelles orientations et façons de faire y sont discutés. Ensuite, toujours dans l'optique de stimuler l'innovation, la grande majorité des collèges encourage son personnel à participer à des conférences et colloques de tous genres. Également, les cégeps évaluent périodiquement leurs services afin de les bonifier. Aussi, plusieurs organisent des exercices d'évaluation des besoins des populations étudiantes, pour ensuite se donner les moyens d'y répondre plus adéquatement. Enfin, les collèges organisent des sessions de remue-méninges auxquelles tous les membres du personnel sont susceptibles d'être conviés. Ces rassemblements permettent au personnel d'exprimer ses besoins, ses idées et ses insatisfactions. Ces dispositifs, qui favorisent le dialogue institutionnel et la créativité, sont susceptibles de faciliter une démarche d'identification des lacunes d'un collège et des opportunités d'amélioration de celui-ci.

Le rapport sur l'innovation au collégial révèle les conditions absolument nécessaires à la conduite efficiente d'une démarche d'innovation au collégial, mais également les facteurs qui, quoique non-essentiels, favorisent la réussite d'une telle démarche. Les conditions indispensables à l'innovation mentionnées par Raymond (2006: 92) sont au nombre de cinq, la première en importance étant l'accès à des ressources financières. La seconde condition a trait au type d'organisation du travail. Une organisation du travail souple, plutôt que fortement structurée et rigide, est essentielle. Troisièmement, pour qu'un collège puisse innover, il doit bénéficier d'une grande autonomie. Quatrièmement, l'innovation au collégial ne sera possible que si l'organisation des programmes de l'établissement est caractérisée par une relative souplesse. Enfin, les contraintes liées aux programmes gouvernementaux doivent être minimales. Cette dernière condition réfère également implicitement à l'idée selon laquelle l'autonomie locale ainsi que le potentiel de flexibilité doivent être maximaux.

L'innovation sociale au cégep peut également être freinée par une panoplie d'obstacles. Des contraintes financières et matérielles, une surcharge de travail du personnel, et conséquemment, un manque de ressources humaines, ainsi que des ressources temporelles limitées constituent les trois principaux obstacles à l'innovation relevés dans les cégeps (Raymond, 2006: 89). Outre un manque de ressources, des imprévus survenant en cours de

mise en place du projet, un manque d'information, des obstacles de sources externes, une insuffisance de personnel qualifié, un manque de concertation, des contraintes liées aux conventions collectives, des contraintes législatives, ainsi qu'un manque de planification du projet sont fréquents (Raymond, 2006: 90).

Les innovations documentées dans le rapport sur l'innovation dans les cégeps sont majoritairement de nature institutionnelle (Raymond, 2006: 61). Les directions générales et de services ainsi que les cadres sont les instigateurs d'environ trois innovations implantées au collégial sur quatre (Raymond, 2006: 61). Ce même rapport révèle que le personnel enseignant et professionnel, les partenaires des collèges, les étudiants, ainsi que d'autres groupes d'acteurs sont également souvent à l'origine des innovations. Dans 88,4% des innovations documentées dans l'étude de la Fédération des cégeps, l'engagement du personnel s'est révélé un levier important à l'innovation (Raymond, 2006: 94). « L'innovation dans les services est largement tributaire des ressources humaines. Leurs compétences constituent le principal facteur d'innovation [...], sinon la source unique [...] dans les « services purs », axés fortement sur le savoir » (Raymond, 2006: 93). Le personnel enseignant des collèges, « contribue de manière importante à l'instigation de l'innovation sociale et technologique dans les collèges » (Raymond, 2006: 65).

1.1.3. Vers des questionnements sur la participation de deux générations d'enseignants

Les propos théoriques tenus précédemment sur les questions d'innovation sociale dans les organisations ainsi que la participation des acteurs à l'innovation sociale et, de façon plus insistante, ces propos appliqués au contexte particulier des cégeps, nous conduisent maintenant à nous questionner sur la participation du personnel enseignant des cégeps à l'innovation sociale. Déjà, nous savons que l'implication du personnel enseignant dans les cégeps est très encouragée et ce, tant par les instances gouvernementales que par les directions des collèges. Cependant, nous savons également que d'un enseignant à l'autre, la participation à l'innovation varie. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à la participation des enseignants et aux innovations qui parviennent à les mobiliser malgré le fait que ces derniers aient des intérêts et des conceptions de leur milieu de travail hétérogènes. Bien qu'ils appartiennent au même groupe d'acteurs, les enseignants ont parfois des intérêts différents. Notamment, ceux qui ont bâti les cégeps alors que les objectifs à remplir étaient ceux introduits par la réforme Parent ne considèrent pas le rôle des cégeps de façon identique à la génération d'enseignants qui est entrée sous la réforme Robillard. Aussi, l'implication organisationnelle de ceux qui ont un lourd vécu de précarité versus ceux qui n'ont connu que la sécurité d'emploi risque de ne pas se manifester de façon identique. Il est donc possible de supposer que le niveau de participation aux innovations sociales des enseignants et les types d'innovation sociale mobilisateurs pourraient différer d'une génération d'enseignant à l'autre.

Il existe plusieurs mythes quant au niveau d'implication des différentes générations d'enseignants dans les cégeps. Curieusement, ceux-ci sont parfois même paradoxaux. Alors que certains affirment que les premières générations d'enseignants au collégial ne s'impliquent plus, d'autres estiment que les jeunes enseignants ne veulent pas travailler. Sans preuves empiriques, les auteurs de ces assertions contribuent à la construction de préjugés potentiellement dommageables. La prolifération de ces idées paradoxales mène à des questionnements légitimes sur la réelle implication des différentes générations d'enseignants au collégial. Or, avant d'élaborer sur la question, il convient de s'intéresser aux différentes générations d'enseignants dans les cégeps qui sont appelées à s'impliquer.

1.2. PORTRAIT DE DEUX GÉNÉRATIONS D'ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL

1.2.1. Le concept de génération et l'analyse générationnelle

Dans la littérature, le concept de génération est polymorphe. Démographes, anthropologues et sociologues, pour ne nommer que ceux-ci, s'intéressent à ce concept qui, selon le champ d'application, prend des formes diverses (Dufour, Fortin & Hamel, 1994: 281). La définition que nous privilégions en est une sociologique. Aujourd'hui, les sociologues qui traitent des générations s'entendent, à peu de choses près, sur l'idée que les générations sont des communautés historiques de mémoire et d'expériences (Lefebvre, 1998: 84), des unités sociales qui, ayant vécu dans le même contexte socio-économique à un moment précis de leur développement, en ont subi des effets similaires (Campeau & Bradette, 2002: 35). Dans cette perspective, c'est cette histoire commune qui confère une identité propre à un groupe d'âge donné (Dufour, Fortin & Hamel, 1994: 282). Parce qu'il y a partage d'expériences, il y a forcément partage d'idées et de mentalités (Ellefsen & Hamel, 1999: 77). La grande majorité des sociologues qui s'intéressent aux générations s'inspirent du travail de Karl Mannheim, qui a jeté les bases du concept dans *Le problème des générations* (1990). Dans cet ouvrage, l'auteur considère qu'une génération est un groupe d'individus né dans une période donnée évoluant dans un cadre de vie historico-social particulier (Mannheim, 1990: 46). C'est cette dernière définition que nous retenons.

Les auteurs qui étudient les générations ne s'entendent pas parfaitement sur les années limitrophes permettant de les distinguer. De fait, de nombreuses classifications sont proposées dans la littérature. La classification des générations que nous privilégions est celle utilisée par Paré (2002: 47). Elle est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1 : Classification générationnelle

Génération du millénaire : Individus nés après 1997
Génération Internet (Y) : Individus nés entre 1977 et 1997
Génération X : Individus nés entre 1965 et 1976
Baby-boomers : Individus nés entre 1947 et 1964
Traditionalistes silencieux : Individus nés entre 1925 et 1946

C'est cette classification des générations qui semble faire le plus consensus et sur laquelle est basée nombre de travaux sur la question.

Dans l'utilisation d'une classification générationnelle, la prudence est de mise. Un découpage historique est construit pour des raisons pratiques mais ne rend pas toujours compte des subtilités de la réalité. Par exemple, il va sans dire que les derniers membres d'une génération ainsi que les premiers de la génération suivante sont susceptibles d'avoir beaucoup en commun.

Depuis quelques années, un engouement médiatique et scientifique autour des questions relatives à l'étude des générations est manifeste. De nombreux ouvrages, dont certains jouissant d'une certaine pertinence scientifique, abordent le problème des générations. Généralement, les auteurs étudient le contexte socio-économique dans lequel ont évolué les différentes générations afin de mieux expliquer en quoi ce dernier a modelé les attitudes ainsi que les comportements des individus. Tel que stipulé par Campeau & Bradette (2002: 35),

une histoire collective particulière modèle grandement le mode de pensée et les valeurs d'une génération.

Toutefois, une faiblesse majeure réside dans l'analyse des générations. Cette dernière a trait à la généralisation des attributs générationnels. Les chercheurs estiment qu'une génération ne constitue qu'un « référent central du système de pensée et d'action des gens » (Campeau & Bradette, 2002: 36). Tous les membres d'une génération donnée ne partageant pas exactement les mêmes caractéristiques, des différences d'attributs sont identifiables à l'intérieur d'une même génération (Chauvel, 1998: 9). Il importe d'être prudent dans le choix des ouvrages auxquels nous nous référons et circonspecte au plan analytique de façon à éviter le piège de la généralisation abusive des caractéristiques psychosociales générationnelles (Campeau & Bradette, 2002: 36).

1.2.2. Le portrait générationnel de deux générations d'enseignants au collégial

Dans la présente section, un portrait générationnel des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel est construit. Il se limite à l'analyse de deux générations : la génération des baby-boomers et la génération X. Ces deux générations sont majoritaires dans les collèges. Après avoir présenté un bref portrait démographique des enseignants des cégeps, nous regardons ce que la littérature affirme sur la « tranche d'histoire sociale » propre à chacune des générations étudiées. Pour ce faire, les contextes socio-économiques dans lesquels ont évolué les baby-boomers et la génération X, qui ont influé sur leurs parcours professionnels, sont décrits. Ensuite, un portrait succinct des caractéristiques psychosociales des deux générations est présenté. Finalement, les modalités et le contexte d'insertion professionnelle des enseignants des cégeps sont analysés.

1.2.2.1. Le portrait démographique des enseignants des cégeps

En 2001, la génération des baby-boomers, qui représentait 27,4% de la population canadienne, constituait la cohorte la plus importante au Canada (Paré, 2002: 47). Constituées respectivement de 26,7% et de 18,4% de la population canadienne, les générations « Internet » et X se classent aux second et troisième rangs dans le palmarès des générations les plus importantes numériquement (Paré, 2002: 47). Toutefois, c'est plutôt la génération X, et encore davantage celle des baby-boomers, qui dominent le marché du travail. Dans les collèges d'enseignement général et professionnel, la moyenne d'âge des enseignants était de près de 50 ans en 2000-2001 (Marcoux, 2002: 14).

1.2.2.2. Les tranches d'histoire socio-économique

Les contextes socio-économiques dans lesquels évoluent les générations ne sont pas identiques. Ci-après, nous élaborons sur les contextes qui ont marqué les deux générations d'enseignants étudiées : les baby-boomers d'abord, la génération X ensuite.

1.2.2.2.1. Les baby-boomers

Les baby-boomers représentent la cohorte d'individus née entre 1947 et 1964, soit les années suivant la seconde guerre mondiale (Paré, 2002: 48). Ces « enfants de la guerre » ont eu, et ont encore aujourd'hui, une influence majeure dans la société et ce, notamment en raison de leur forte présence nominale dans la population (Hamel, 1994: 166). Le haut taux de natalité qui s'est maintenu pendant 20 ans a été favorisé par la prospérité économique de

l'après-guerre (Foot, 2000: 25). D'ailleurs, « le baby boom s'est manifesté au Canada, mais au Québec surtout, avec nettement plus d'ampleur que dans les autres sociétés occidentales » (Dufour, Fortin & Hamel, 1994: 283; Foot, 2000: 25).

Les premiers baby-boomers ont atteint l'âge adulte autour du milieu des années 1960. Cette époque était celle des contestations étudiantes, de mai 1968, de Woodstock, etc. C'était également l'époque dite des « trente glorieuses », une ère de prospérité économique caractérisée par un nouvel ordre social (Dufour, Fortin & Hamel, 1994: 278). Au cours de cette période, les premières initiatives de modernisation du Québec ont vu le jour (Hamel, 1994: 167). Tel que stipulé par Hamel (1994: 167), « la transformation de l'État, les réformes apportées à l'éducation et aux services publics comme la santé créent un rapide mouvement de modernisation qui devient le fait de cette génération ».

L'insertion des baby-boomers sur le marché du travail a été facilitée par la forte croissance économique qui a suivi la guerre (Hamel, 1994: 167). Dans les années 1960, les membres de cette génération, qui ont accaparé une très grande proportion des emplois, ont bâti un système de sécurité qui allait leur être profitable jusqu'à la retraite (Dumont, 1986: 22).

1.2.2.2.2. La génération X

Les membres de la génération X, nés entre 1965 et 1976, ont évolué dans un contexte socio-économique bien différent de celui de leurs prédécesseurs (Paré, 2002: 47). D'abord, il importe de mentionner que la naissance des membres de la génération X a coïncidé avec l'entrée massive des femmes sur le marché du travail et dans les instances d'éducation post-secondaire. Par conséquent, un sérieux déclin des naissances est survenu (Foot, 2000: 28). Les membres de la génération X sont significativement moins nombreux que les baby-boomers (Paré, 2002: 47). Les premières années de vie de cette génération correspondent aux années troublées par les contestations étudiantes des années 1968 et 1973 et par le choc économique engendré par les fluctuations pétrolières (Hamel, 1994: 170). Tel que mentionné par Zemke, Raines & Filipczak (2000: 96), “generation X watched as America seemed to fail militarily, politically, diplomatically, and economically”. Dans ce contexte, cette génération s'est mise à se méfier des institutions tant publiques que privées (Paré, 2002: 48).

Les premiers membres de la générations X ont intégré le marché du travail dans les années 1982-1984, alors qu'une grave récession économique sévissait. Les fermetures d'entreprises, les mises à pied massives, les rationalisations ainsi que les baisses de salaires étaient choses courantes (Paré, 2002: 48). À cette époque, le taux de chômage général dépassait les 11%, et celui des 15-24 ans, les 20% (Hallé, 2003: 27). Les répercussions de la crise économique du début de la décennie 1980 sont les suivantes : « Ébranlement de l'État providence et « flexibilisation » du travail et de la main-d'oeuvre » (Hamel, 1994: 170). De ce fait, c'est dans une société d'insécurité salariale que l'intégration professionnelle de la génération X s'est effectuée (Wacquant, 1996: 66).

Par contre, une nuance, qui a été posée auparavant en termes plus généraux, s'impose à nouveau. Les réalités vécues par la génération X et les baby-boomers ne sont pas dichotomiques. En fait, les premières cohortes de la génération X et les derniers baby-boomers ont été confrontés à une situation similaire en matière de taux de chômage (Hallé, 2003: 26). Dans la même veine, il serait erroné d'affirmer que tous les baby-boomers ont tiré profit de l'éducation et de l'ouverture du marché du travail (Ellefsen & Hamel, 1999: 77).

Selon Foot (2000: 26), il semble y avoir des sous-groupes à l'intérieur d'une même génération qui se forment suivant les mutations socio-économiques d'un milieu donné.

1.2.2.3. Les caractéristiques psychosociales générationnelles

Au contact des bouleversements démographiques, politiques, économiques et sociaux susmentionnés, les générations se sont forgées une identité propre (Campeau & Bradette, 2002: 35). Les travaux portant sur les caractéristiques psychosociales générationnelles renseignent, de façon approximative, sur les grandes tendances de personnalité des diverses générations.

1.2.2.3.1. Les baby-boomers

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les caractéristiques psychosociales des baby-boomers au travail. Selon Hamel (1994: 173), le travail constitue l'une des valeurs fondamentales de la génération des baby-boomers. Aussi, animés par des attentes élevées en matière de sécurité d'emploi au moment de leur intégration sur le marché du travail, les baby-boomers ont, armés par la force du nombre, érigé un système de sécurité qui allait les protéger jusqu'à la retraite (Dumont, 1986: 22). Également, les baby-boomers qui, tel que mentionné par Zemke, Raines & Filipczak, (2000: 66), croient en la croissance et l'expansion, sont très innovateurs. Contrairement à leurs prédécesseurs, les baby-boomers sont naturellement portés à questionner et redéfinir les rôles traditionnels (Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 76). Dans un milieu de travail, une telle propension à redéfinir les rôles peut notamment se traduire par une forte tendance de mise en œuvre de pratiques et politiques d'organisation du travail novatrices.

1.2.2.3.2. La génération X

Pour les membres de la génération X, le travail semble occuper une place un peu moins centrale au plan des priorités de vie. Ces individus accordent une grande importance aux sphères autres que professionnelles de leur existence. Ils sont extrêmement préoccupés par la question de l'adéquation travail-famille notamment. Cependant, il ne faut pas croire que cette génération est peu encline et motivée à travailler (Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 111). Ensuite, la génération X n'a pas la réputation d'être loyale envers les organisations (Kunreuther, 2003: 451-452). Son allégeance organisationnelle est plus faible que celle de la génération qui l'a précédée (Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 95). La conjoncture du marché du travail du début des années 1980 doit être prise en considération dans l'explication de ce constat. Évoluant dans un univers du travail caractérisé par des relations d'emploi souvent à court terme et à contrat à durée déterminée, des mises à pied, des rationalisations, voire des fermetures d'entreprises fréquentes, les membres de la génération X ont compris qu'ils ne pouvaient s'attendre à ce que les entreprises les embauchant leur soient pleinement loyales. Également, il appert que cette génération est confortable dans un environnement en mutation car, tel qu'affirmé par Tulgan (1995: 38), elle a développé un instinct de survie dans cet environnement perturbé par des changements constants. Affectionnant la nouveauté, elle n'hésite pas à innover lorsqu'on lui en donne les moyens, qu'on lui fait confiance et qu'on la récompense (Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 95). Dans un tout autre ordre d'idées, les membres de la génération X recherchent un environnement de travail informel où les rigidités hiérarchiques sont minimales (Kunreuther, 2003: 452; Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 100). Enfin, bien que très médiatisée et politisée, cette génération s'intéresse peu aux aspects

politiques du travail (Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 103). Un parallèle peut pertinemment être posé entre cette dernière assertion et le constat de plusieurs organisations syndicales qui admettent avoir peine à susciter l'intérêt et l'adhésion syndicale des jeunes travailleurs.

1.2.2.4. Les modalités et le contexte d'insertion professionnelle des deux générations d'enseignants des cégeps étudiées

Les réformes de l'éducation dans le réseau collégial, les périodes d'embauches et de coupures dans les cégeps, et l'évolution des formations préalables au métier d'enseignant au collégial comptent parmi les modalités et les éléments du contexte d'insertion professionnelle des enseignants des collèges. Les deux générations dominantes dans les cégeps ont intégré le réseau collégial alors que ces éléments contextuels différaient. Nous nous penchons maintenant sur ces modalités qui ont été déterminantes, en ce sens qu'elles ont modelé l'être au monde professionnel au collégial des deux cohortes d'enseignants étudiées.

1.2.2.4.1. Les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers

Les premiers enseignants embauchés, pour la plupart le baby-boomers, ont intégré les cégeps alors que la réforme Parent avait été implantée. La pratique professionnelle de cette génération d'enseignants a donc été fortement influencée par cette réforme. Les valeurs sous-jacentes à cette dernière, de démocratisation et d'humanisme notamment, la pédagogie et la structure du réseau sont le fait de cette génération d'enseignants.

À l'origine, la gestion des cégeps était très centralisée (De Saedeleer, 2005: 46). Les auteurs du rapport Parent souhaitaient que la responsabilité des collèges soit assumée par l'État, de concert avec certains organismes distincts (Isabelle, 1982: 27). L'autonomie locale, notamment au plan des affaires administratives et financières, était largement limitée (Isabelle, 1982: 50). C'est le ministère de l'Éducation du Québec qui voyait à la définition des programmes de formation, s'appliquant de façon relativement uniforme dans l'ensemble du réseau. Avant que la réforme Robillard ne soit implantée, c'est ce mode de fonctionnement centralisé que la première génération d'enseignants a connu.

Toujours à cette époque, les négociations collectives entre syndicats et administrateurs des cégeps étaient également complètement centralisées (De Saedeleer, 2005: 36). Toute gestion étant centralisée, et donc peu de contacts informels ou de gestion participative étant encouragés, il y avait très peu de rapprochements entre enseignants et administrateurs des collèges.

Lorsque les premiers enseignants baby-boomers ont intégré le réseau collégial, les structures administratives des collèges étaient essentiellement organisées suivant une approche disciplinaire. Les enseignants étaient regroupés par spécialité plutôt que par programme (Inchauspé, 1992: 58). À cet égard, Inchauspé (1992: 58) estime que cette forme de structure administrative et organisationnelle, qui ne favorise que très peu de relations entre enseignants de disciplines différentes, engendre une problématique d'isolement chez le personnel enseignant.

Eu égard à la formation préalable des premiers enseignants des cégeps, la dimension disciplinaire est, une fois de plus, centrale. Une majorité de baby-boomers enseignant au cégep a étudié la discipline qu'elle enseigne au collégial dans une institution universitaire. La formation des premiers enseignants des collèges, de nature essentiellement disciplinaire, n'a

été que très rarement accompagnée d'une dimension pédagogique. Comme nous le verrons dans la section suivante, les considérations pédagogiques étant aujourd'hui plus institutionnalisées qu'auparavant, la jeune génération d'enseignants au collégial tend à profiter davantage d'une formation exploitant tant les dimensions disciplinaires que pédagogiques de la profession.

Enfin, il va sans dire que l'insertion professionnelle des baby-boomers dans le réseau collégial fût très bonne. Lorsque les collèges ont ouvert leurs portes, les premiers baby-boomers fortement scolarisés étaient en recherche d'emploi. Nous verrons subséquemment que la réalité d'insertion professionnelle au collégial a été bien différente pour les membres de la génération suivante.

1.2.2.4.2. Les enseignants appartenant à la génération X

Les enseignants membres de la génération X ont, quant à eux, intégré les cégeps dans les années précédant et suivant la réforme Robillard, alors que les problèmes devant être résolus par cette réforme étaient criants. En 1993, un groupe de travail a été mandaté par le ministère de l'Éducation pour réviser les méthodes d'enseignement ainsi que les programmes du secteur collégial (Boisvert, Lacoursière, & Lallier, 2006: 72). La réforme Robillard est ainsi née. Dans la foulée du Renouveau collégial de 1993, les programmes ont été modifiés notamment de façon à accroître l'adéquation formation-emploi. Les enseignements donnés ainsi que les compétences transmises au collégial devaient désormais répondre davantage aux attentes du marché du travail. De plus, la réforme a proposé que l'approche par compétence devienne l'approche d'enseignement utilisée par tous les enseignants des collèges. Par ailleurs, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, l'instance qui allait introduire et gérer des mécanismes internes et externes d'évaluation des programmes, a été créée (CSQ, 2004: 6; Lindfelt & Gazaille, 2002: 1)².

Avec la réforme Robillard, la gestion dans les cégeps s'est décentralisée. Chaque collège dispose d'une marge d'autonomie plus grande dans les domaines pédagogique et administratif.

Également, partant du constat que, dans les années 1980, les centrales syndicales ont connu une importante perte de pouvoir dans le réseau collégial (De Saedeleer, 2005: 43), nous nous interrogeons sur le rapport des enseignants appartenant à la génération X avec le syndicalisme. Parallèlement à ce dernier constat, le fait que le mouvement syndical ne se soit pas tout à fait adapté aux nouvelles réalités du marché du travail vécues par la jeune génération de travailleurs est à considérer (Lachance, 1996: 14). En définitive, tout porte à croire que les enseignants au collégial appartenant à la génération X s'identifient moins fortement au mouvement syndical que les membres de la génération les précédant (Lachance, 1996: 13).

² La Commission estime que « l'évaluation constitue un moyen privilégié de maintenir et de développer la qualité de la formation ainsi qu'un moyen stratégique favorisant la prise en charge par les collèges de la gestion de leurs programmes » (Linfelt & Gazaille, 2002: 1). Néanmoins, elle remarque que les enseignants des collèges sont parfois réticents face à ces évaluations. Le fait que le personnel enseignant ait boycotté, en totalité ou en partie, les activités liées aux évaluations de programme pendant près d'un an autour des années 2000 en témoigne (Linfelt & Gazaille, 2002: 3).

Les enseignants embauchés dans les collèges après 1993, parmi lesquels toute une cohorte d'enseignants issue de la génération X, ont connu, dès leur arrivée, des structures autres que uniquement disciplinaires. Après la réforme Robillard, des structures par programme ont été implantées dans tout le réseau collégial. Partout, des comités de programmes composés de membres de toutes les disciplines constitutives d'un programme ont été formés (Carpentier, 1997: 21). L'approche programme introduite avec le Renouveau pédagogique entraîne deux changements majeurs qui modifient sensiblement la pédagogie collégiale (Allard, Hamelin-Brabant, Labbé & Valiquette, 1997: 1). D'une part, elle introduit l'approche par compétence. Désormais, les enseignants se centrent sur les compétences à transmettre aux étudiants. Cette approche par compétence dicte les objectifs et les méthodes d'évaluation des apprentissages et vise à « former des individus polyvalents pouvant transférer leurs acquis dans diverses situations » (Allard, Hamelin-Brabant, Labbé & Valiquette, 1997: 1). D'autre part, l'approche programme prône l'interdisciplinarité. « Pour atteindre des résultats probants, les professeurs doivent se pencher sur les finalités communes du programme, définir les niveaux de compétences, les stratégies d'action et d'intervention, les modalités d'évaluation » (Allard, Hamelin-Brabant, Labbé & Valiquette, 1997: 1). Si cette approche et ses structures administratives associées sont relativement bien acceptées par les enseignants formés ou embauchés en son cadre, il n'en est pas forcément ainsi pour les plus anciens enseignants au collégial qui ont dû changer leurs façons de faire, leurs habitudes et leurs méthodes de travail. Ces changements d'approche et, par voie de conséquence, d'organisation du travail, qui ébranlent fortement les routines structurelles des collèges, exigent un changement de mentalité (Allard, Hamelin-Brabant, Labbé & Valiquette, 1997: 1).

L'entrée des enseignants de la génération X dans les cégeps coïncide avec un accroissement des préoccupations en matière de pédagogie collégiale. Depuis quelques années, nombre d'enseignants au collégial et d'étudiants gradués s'enrichissent d'une formation complémentaire psychopédagogique et didactique, en s'inscrivant notamment dans des programmes de deuxième cycle universitaires en enseignement au collégial (Carpentier, 1997: 58).

Enfin, plus que jamais, les enjeux auxquels sont confrontés les cégeps les forcent à privilégier la flexibilité (Carpentier, 1997: 75). Des compressions budgétaires, de nouvelles orientations ministérielles ou des changements dans les programmes ainsi que dans la composition de la clientèle étudiante contraignent les directions des collèges, qui désirent gérer de façon efficace et adaptée aux aléas de ces enjeux, à embaucher du personnel non permanent (Carpentier, 1997: 75). Actuellement, rares sont les enseignants nouvellement embauchés détenant leur permanence, la règle étant plutôt d'embaucher d'abord à contrat à durée déterminée. Dans son rapport, Carpentier (1997: 75) annonce un accroissement de la proportion des enseignants des cégeps non permanents. À la lumière de ces données, nous constatons que la cohorte d'enseignants appartenant à la génération X a vécu plus de précarité que la cohorte des baby-boomers.

Partant des dernières généralités relatives au contexte collégial vécu par chacune des générations étudiées, et des autres considérations générationnelles présentées dans ce chapitre, il est possible de supposer que les différentes générations d'enseignants au cégep ont des « être au travail », ou plus spécifiquement, des « être au collégial » différents. Par conséquent, et c'est ce que nous souhaitons explorer, il se peut que la propension des deux générations d'enseignants au collégial étudiées à participer à l'innovation sociale dans leur milieu de travail diffère. Ci-après, le problème de recherche est exposé de façon plus explicite.

1.3. PARTICIPATION À L'INNOVATION SOCIALE DE DEUX GÉNÉRATIONS D'ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL

Le présent projet porte sur la participation des enseignants du réseau collégial à la mise sur pied d'innovations sociales dans leur milieu de travail, potentiellement favorables aux performances économiques et sociales des cégeps. Nous tentons de voir si, d'une génération d'enseignants à l'autre, le niveau d'implication dans le processus de création et d'implantation d'innovations sociales dans les cégeps varie. Également, nous nous demandons si les différentes générations d'enseignants au collégial tendent à s'engager dans des innovations sociales ayant les mêmes objectifs. Les deux générations étudiées sont les générations X et des baby-boomers.

Peu d'auteurs se sont intéressés formellement au niveau d'implication des enseignants des cégeps dans le processus de création et de mise sur pied de l'innovation sociale. Ceux qui l'ont fait ne se sont pas intéressés aux différences générationnelles. Des études effectuées dans d'autres secteurs d'activité permettent de nous éclairer sur la participation à l'innovation sociale des différentes générations de travailleurs. Or, les conclusions de ces études, réalisées dans des milieux différents, vont dans tous les sens. Alors que certaines études prétendent à un niveau de participation à l'innovation sociale plus élevé chez les baby-boomers, d'autres laissent croire à un niveau de participation plus élevé chez la génération X. Évidemment, certaines études montrent un portrait plus nuancé de la situation. Le constat général pouvant être posé à la lumière de celles-ci est qu'il n'y a définitivement pas de consensus quant aux niveaux de participation à l'innovation des deux générations étudiées. Par conséquent, ces ambiguïtés appellent à une investigation supplémentaire. Qu'en est-il dans le réseau collégial ? Est-ce un mythe de croire que les jeunes sont très innovateurs et que les plus vieilles générations résistent au changement ? Est-ce vrai que le vécu de précarité des plus jeunes a un impact sur leur propension à l'implication institutionnelle ? Est-ce que le niveau de participation des différentes générations d'enseignants au cégep varie ? Si tel est le cas, pourquoi et en quoi varie-t-il ? Ce sont notamment ces questionnements qui nous ont amené à nous poser précisément les deux questions de recherche suivantes.

1.3.1. Les questions de recherche

Les questions de recherche qui orientent notre démarche sont les suivantes:

1. Le niveau de participation dans le processus de suggestion et d'implantation des innovations sociales au cégep des enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers diffère-t-il de celui des enseignants au collégial appartenant à la génération X ?
2. Les types et les visées des innovations sociales qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers sont-ils les mêmes que ceux qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération X ?

Notre démarche s'appuie sur un cadre théorique bâti à partir des travaux de Mannheim et de Bourdieu. Nos hypothèses de travail découlent de ce cadre analytique, mais également des propos tenus dans le chapitre précédent.

1.3.2. Le cadre d'analyse

Le cadre d'analyse orientant notre démarche s'appuie sur les travaux de Karl Mannheim (1990) (*Le Problème des Générations*) et de Pierre Bourdieu.

Nous partons de Mannheim (1990), qui considère une génération comme étant un groupe d'individus né dans une période donnée évoluant dans un cadre de vie historico-social particulier. De fait, étant donné leurs parcours de vie différents, l'approche au monde des acteurs d'une génération ne sera pas identique à celle de la génération précédente ou suivante. Mannheim s'intéresse au rôle des générations par rapport au changement, historique notamment (Edmunds & Turner, 2005: 560). Il est d'avis que le changement introduit par une génération ne sera pas identique à celui introduit par une autre (Mannheim, 1990). Il affirme qu'une génération sera portée à innover dans le cadre innovateur propre à son époque. Autrement dit, une génération donnée vivra des expériences diverses. Selon Mannheim (1990: 53), les premières expériences vécues, dans les premières années de la vie, ou en début de carrière par exemple, sont les « premières images naturelles du monde » intégrées par une génération. Ces images, plus fortes que celles issues des « expériences tardives », contribuent à la construction de l'être au monde de la génération (Mannheim, 1990: 53). D'ailleurs, dans le chapitre précédent, nous nous sommes efforcé à édifier ce cadre des « premières images naturelles du monde » intégrées par les deux générations que nous étudions. Selon Mannheim, chaque génération a un potentiel innovateur qui reste dans ce cadre appris. De ce fait, l'auteur estime que chaque génération, et même chaque groupe d'âge, peut être innovateur. Il critique d'ailleurs les auteurs qui affirment que la jeunesse est progressiste et la vieillesse conservatrice. Il dit que la jeune génération d'une époque peut en effet sembler plus innovatrice en ce que « son être-jeune, son « approche nouvelle » se révèle, entre autres, du fait qu'elle transforme et adapte plus facilement à la nouvelle situation globale le courant à l'intérieur duquel elle se situe » (Mannheim, 1990: 52). Ainsi, la jeune génération, versus la plus ancienne, sera plus encline à participer à l'innovation entrant dans son cadre de référence.

Bien que cette théorie soit très intéressante, elle reste incomplète en ce qu'elle n'explique pas le processus par lequel les générations deviennent politiquement actives en amenant le changement (Edmunds & Turner, 2005: 562). Dans les termes qui nous intéressent, cette théorie est inefficace pour expliquer ce qui pousse une génération d'enseignants plutôt qu'une autre à s'impliquer ou non dans la création d'innovations sociales. Afin de combler cette lacune analytique, Edmunds & Turner (2005: 562), proposent de combiner les apports de Mannheim et de Bourdieu. Ce dernier tente de comprendre les actions d'une génération menant au changement. Selon lui, la génération passe d'une cohorte passive à une cohorte active lorsqu'elle dispose de ressources, qu'elle a des opportunités et un leadership suffisamment fort pour innover. Dans la lignée de Mannheim, et de façon complémentaire à ce qui a été dit auparavant, Bourdieu parle de capital culturel incorporé qui influence l'action.

Suivant cette logique, les différentes générations d'enseignants au cégep devraient être innovatrices suivant des schèmes différents. Il ne faut pas oublier que « les acteurs locaux introduisent les changements selon les particularités du contexte dans lequel ils évoluent » (Lapointe, Lévesque, Murray & Jacques, 2000: 3). S'ils évoluent dans des contextes différents, donc s'ils analysent l'innovation à travers un schème différent, il est à supposer que leur implication diffère. Étant donné que les enseignants baby-boomers et appartenant à la génération X ont évolué dans des contextes socio-économiques différents et donc, ont vécu pour la plupart des expériences tant personnelles que professionnelles différentes, les

orientations intellectuelles et affectives face au monde de ces ensembles générationnels sont distinctes. De fait, nous croyons que la participation des différentes générations à l'innovation sociale en milieu de travail varie d'une génération à l'autre. De façon plus spécifique, nous formulons des hypothèses qui s'appuient sur l'idée qu'une génération tend à innover dans le cadre du potentiel d'innovation propre à son époque et que le contexte est à considérer.

1.3.3. Les hypothèses de recherche

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes. Elles répondent, de manière hypothétique, respectivement aux deux questions de recherche susmentionnées.

1. Le niveau de participation dans le processus de suggestion et d'implantation des innovations sociales au cégep des enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers diffère de celui des enseignants au collégial appartenant à la génération X.
2. Les types et les visées des innovations sociales qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers et qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération X ne sont pas les mêmes.

Ces hypothèses de travail nous permettront de confronter la théorie, notamment présentée par le biais de notre cadre de référence, à la réalité, et de répondre de façon spécifique aux deux questions de recherche présentées ci-avant. Si notre approche est juste, nous nous attendons à voir la génération X plus innovatrice que les baby-boomers dans le cadre propre à son époque, mais également moins portée à l'implication en raison de l'impact du contexte socio-économique. La section suivante fait état de la méthodologie de notre recherche. Nous explicitons les moyens par lesquels nous sommes parvenus aux résultats et à l'analyse qui s'ensuivent.

2. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, l'approche méthodologique privilégiée dans le cadre de cette recherche, la population et l'échantillon à l'étude, les méthodes de collecte des données utilisées ainsi que le déroulement de la recherche sont présentés. Ensuite, l'information recueillie et les perspectives analytiques sont abordées. Dans cette dernière partie, les principaux concepts sont définis. Le cadre méthodologique orientant cette démarche de recherche est ainsi brièvement exposé.

2.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La présente étude est de nature qualitative. Cette approche méthodologique a été privilégiée car la problématique de recherche s'y prête bien. En plus de permettre une compréhension approfondie d'un phénomène, l'étude qualitative favorise une certaine souplesse dans la conduite d'une investigation. Le caractère qualitatif de notre démarche permet une exploration riche en détails notamment du vécu des acteurs, de leur parcours de vie et de leurs perceptions.

Notre démarche se veut également exploratoire et descriptive. Elle est exploratoire en ce qu'elle découle de questionnements n'ayant peu ou pas été posés en ces termes auparavant et descriptive parce que nous nous employons à dresser un portrait descriptif tant des innovations sociales au collégial que des générations étudiées.

Enfin, notre démarche s'insère dans un paradigme interprétatif. Nous désirons comprendre le problème par le biais de l'interprétation de la réalité des acteurs concernés (Gauthier, 2004: 297). S'appuyant sur le précepte que les acteurs étudiés comptent parmi les mieux placés pour nous éclairer sur leur réalité, nous sommes allés chercher leur conception du problème.

2.2. POPULATION ET ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE

La population à l'étude est composée des acteurs du réseau collégial, plus spécifiquement des enseignants appartenant aux générations X et des baby-boomers, des directions et syndicats des collèges. L'échantillon à l'étude est composé de 10 enseignants, 11 représentants de la direction et de 7 représentants des trois syndicats d'un seul cégep. L'investigation s'est déroulée au cégep de Drummondville, un collège d'enseignement général et professionnel public francophone. Nous avons limité l'échantillon aux acteurs d'un seul cégep afin de contrôler un certain nombre de variables. Le style gestion et les structures administratives notamment, qui sont susceptibles de varier d'un établissement à l'autre, comptent parmi les variables que nous parvenons à contrôler.

Cet échantillon de recherche n'a pas été formé de façon aléatoire. Il est plutôt du type intentionnel non probabiliste.

« La recherche appartenant au paradigme interprétatif privilégie les échantillons de type intentionnel, non probabiliste. Les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles sont capables et intéressées à verbaliser celle-ci. Le chercheur devra préalablement clarifier ses critères de choix des interlocuteurs afin de fixer les paramètres théoriques de son échantillon » (Gauthier, 2004: 304).

De nombreux paramètres théoriques ont encadré notre démarche de sélection des participants à l'étude. D'abord, concernant l'échantillon de 10 enseignants au collégial interviewés, il importe de mentionner que cinq répondants appartiennent à la génération X et cinq, à la génération des baby-boomers. Ce paramètre théorique, nécessaire étant donné la nature comparative générationnelle de notre problème de recherche, a influé sur le choix des enseignants participant à l'étude. Nous avons donc rencontré autant d'enseignants âgés entre 31 et 42 ans que d'enseignants âgés entre 43 et 60 ans. Également, afin de représenter le plus fidèlement possible la diversité des enseignants au collégial, et subséquemment, d'apporter les nuances analytiques nécessaires en discussion, nous avons interviewé des enseignants des deux genres, ainsi que des répondants enseignant dans une variété de disciplines et de programmes.

2.3. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES UTILISÉES

Pour la collecte des données, nous avons opté pour la méthode de triangulation des données. Cette stratégie, qui renvoie au pluralisme méthodologique, est susceptible d'accroître le potentiel d'objectivité analytique et la validité des résultats. L'entrevue semi-dirigée et l'analyse de contenu sont les deux méthodes de collecte de données que nous avons utilisées.

La première et principale méthode utilisée est l'entrevue semi-dirigée. « L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Gauthier, 2004: 296). Dans le cadre de notre étude, des entrevues de groupe et des entretiens individuels de type semi-dirigés ont été réalisés. Les entrevues de groupe, ou les démarches de « focus groupe », ont été effectuées respectivement avec les représentants syndicaux et patronaux du cégep à l'étude. Les entrevues individuelles, quant à elles, ont été réalisées avec des représentants du personnel enseignant du même collège. Lors de la conduite des entretiens, tant individuels que de groupe, nous nous sommes appuyés sur des canevas d'entrevues préalablement construits. Nous avons bâti nos canevas d'entrevues à partir des éléments de notre problématique et, plus spécifiquement, des questions de recherche orientant notre démarche.

De façon complémentaire à l'entrevue semi-dirigée, nous avons privilégié la méthode d'analyse de contenu. Nous avons analysé des documents qui ont su, en apportant des données nouvelles, en nuancant ou en contredisant des informations recueillies par le biais des entrevues, bonifier notre chapitre de résultats, et l'interprétation qui s'ensuit.

2.4. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Avant d'entamer l'investigation sur le terrain, nous avons établi les contacts préliminaires avec les potentiels répondants. La première prise de contact a été effectuée par M. Jean-Noël Grenier, qui a approché les syndicats et la direction du collège de Drummondville. Nous sommes d'abord allés rencontrer le Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville et la direction afin de leur exposer le thème de la recherche, ses objectifs et ses modalités. Aussi, nous souhaitons y obtenir certaines informations factuelles, les premières impressions des acteurs concernés face au problème, la qualité des relations de travail dans leur établissement, etc. Parce que les individus rencontrés étaient intéressés à

participer au projet, que les relations semblaient cordiales entre la direction et les syndicats et, spécialement parce que nous avons réalisé que cet établissement était très innovateur (la participation des acteurs à l'innovation sociale étant étudiée), nous avons décidé de réaliser notre étude sur le terrain dans ce cégep spécifique.

Subséquemment à la première rencontre d'information avec les syndicats et la direction du cégep de Drummondville, 14 entrevues ont été réalisées, 4 de groupe avec les syndicats et la direction et 10 individuelles avec des enseignants. Les entrevues de groupe ont duré entre 30 minutes et deux heures, et les entrevues individuelles, entre 30 et 75 minutes. Ces dernières ont été réalisées en février et en mars 2007. Il importe de souligner que tous les répondants ont complété des formulaires de consentement à la recherche.

À partir des enregistrements d'entrevues, ou des notes prises en cours d'entrevues des répondants non-enregistrés, nous avons rédigé des comptes-rendus d'entrevues faisant état des principaux propos tenus par les sujets. Les comptes-rendus ont été validés et/ou corrigés par tous les répondants. Cette démarche de validation, qui accroît la validité des données empiriques, en plus de rassurer les répondants, a été effectuée par courriel.

2.5. INFORMATION RECUEILLIE ET PERSPECTIVES ANALYTIQUES

Les informations recueillies par le biais des méthodes susmentionnées permettront de répondre à nos questions de recherche. Rappelons que nous cherchons à mettre en lumière la compréhension du phénomène des acteurs concernés, que nous tentons d'évaluer si l'appartenance générationnelle est associée à un niveau de participation aux innovations sociales organisationnelles et institutionnelles particulier et à un type d'innovation sociale.

De façon à répondre à nos questions spécifiques, nous nous intéressons aux variables de « génération »³, de « participation des enseignants aux innovations sociales »⁴ et d'« innovation sociale »⁵. D'un point de vue analytique simpliste, nous tentons de voir si

³ Définition théorique de *génération* : « Groupe d'individus né dans une période donnée évoluant dans un cadre de vie historico-social particulier » (Mannheim, 1990).

Définition opérationnelle de *génération* : l'année de naissance des individus les situant dans une période donnée.

- 1947-1964 : Génération des baby-boomers
- 1965-1976 : Génération X

Ce découpage des générations s'inspire des travaux de Paré (2002), Tapscott (1998), Howe & Strauss (2000). En 2007, au moment de l'investigation, les baby-boomers sont âgés entre 43 et 60 ans et les membres de la génération X entre 31 et 42 ans.

⁴ Définition théorique de *participation des enseignants aux innovations sociales* : la définition théorique de ce concept réfère à celle du concept de participation des salariés à la gestion: « Les employés d'une organisation bénéficient d'un pouvoir décisionnel actif dans la prise de décisions qui affecte leur travail et ses conditions, les menant à un certain niveau d'implication dans la gestion de l'organisation » (Lawler et al., 1998). À cette définition, nous ajoutons, traduisant Bar-Haim (2002: 16), que la participation des salariés à la gestion est également considérée comme étant un processus selon lequel au moins deux parties s'influencent mutuellement dans la construction de plans, politiques et dans la prise de décisions organisationnelles.

Définition opérationnelle de *participation des enseignants aux innovations sociales* : la participation des enseignants aux innovations sociales est mesurée en termes de niveaux. Le niveau de participation d'un enseignant aux innovations sociales est faible, moyen ou élevé. Plus un enseignant participe aux innovations sociales, déploie de l'énergie en ce sens, est proactif, passe du temps à créer ou mettre sur pied ces changements, et se dit motivé à s'impliquer ainsi dans l'avenir, plus son niveau de participation aux innovations sociales est élevé. Ces derniers éléments constituent les indicateurs de ce concept.

⁵ Définition théorique d'*innovations sociales* : « Toute nouvelle approche, pratique, ou intervention ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés » (Conseil de la science et de la technologie, 2004: 30 ; Raymond, 2006: 19 ; Bouchard et le Groupe de travail sur l'innovation sociale, 1999: 2).

l'appartenance générationnelle des enseignants (génération des baby-boomers versus génération X) est associée à un niveau spécifique de participation aux innovations sociales et à un type particulier d'innovation sociale.

Dans une perspective nettement plus complexe et intéressante, nous tenterons de comprendre les constats effectués, en paraphrasant les opinions sur les différences d'implication générationnelles des acteurs concernés, et ensuite en s'appuyant sur les données que nous aurons nous-même recueillies à partir de notre échantillon d'enseignants. Nous prenons en considération une pluralité de variables. Si des différences sont identifiées, si par exemple nous remarquons qu'une génération est plus participative, nous tenterons de comprendre ce

Définition opérationnelle d'innovations sociales : Dans leur article, Anderson & King (1993: 2) cite Amabile qui propose que les chercheurs adoptent des définitions opérationnelles de l'innovation qui sont significatives pour les individus d'une organisation où sont étudiés les processus d'innovation. Compte tenu que notre étude porte sur les innovations sociales instaurées au collégial, nous appuyons l'opérationnalisation de ce concept sur les travaux de la Fédération des cégeps, qui a, en 2006, publié un rapport intitulé : « *L'innovation dans les cégeps du point de vue des acteurs* ». Les deux séries de critères suivants servent à l'opérationnalisation du concept d'innovation sociale :

D'abord, pour être considéré comme une innovation sociale, un changement doit répondre aux quatre critères suivants. Une innovation sociale :

1. Est un « changement qui répond à un besoin d'amélioration » ;
2. « Repose sur un niveau élevé de connaissances et un dépassement constant des acteurs du collège » ;
3. « Suppose que des acteurs du collège sont engagés dans une démarche de résolution de problèmes » ;
4. « A pour résultat un produit ou un service, une politique ou un programme novateur distribué ou diffusé à l'intérieur ou à l'extérieur du collège ».

(Inspiré des travaux de Raymond (2006: 19) et du Conseil de la science et de la technologie (2004: 29-31)).

Ensuite, les innovations sociales instaurées au collégial s'insèrent dans l'un ou l'autre des six secteurs de l'innovation au collégial présentés dans le tableau 2, et répondent à l'un ou l'autre des treize objectifs présentés subséquemment dans le tableau 3.

Tableau 2 : Les six secteurs de l'innovation au collégial

1. Formation collégiale pré-universitaire et technique et apprentissage tout au long de la vie
2. Environnement éducatif et services offerts à la population étudiante
3. Gestion du collège (ressources humaines, financières et matérielles)
4. Contribution au développement régional et liens avec la communauté
5. Ouverture sur le monde et internationalisation
6. Recherche pédagogique, disciplinaire et technologique

(Raymond, 2006: 36)

Tableau 3 : Les objectifs visés par l'innovation au collégial

1. Le développement ou l'amélioration de la qualité des services aux étudiants
2. L'amélioration de l'image ou de la visibilité du collège
3. L'amélioration des relations, le maintien ou le développement de partenariats
4. Le développement ou l'amélioration de l'offre de formation
5. La gestion du collège ou l'optimisation des ressources
6. Le développement régional et l'amélioration des services offerts à la communauté
7. L'amélioration de la réussite et de la diplomation
8. La gestion des ressources humaines et du climat de travail
9. Le développement de la recherche et le transfert
10. Le recrutement d'étudiants
11. L'amélioration de l'accessibilité aux études
12. L'amélioration des taux de placement et l'offre des stages
13. L'amélioration de la mobilité étudiante ou professorale

(Raymond, 2006: 75)

qui, dans le concept de génération, en est la cause. Le concept de génération réfère implicitement à un groupe d'âge particulier à une époque donnée, mais également à un vécu socio-économique particulier, des caractéristiques générationnelles de personnalité, etc. Autrement dit, l'âge actuel d'une cohorte générationnelle, le rapport au travail, à l'autorité et au syndicalisme, le vécu de précarité versus de sécurité d'emploi, et, dans le cas nous concernant, les modalités d'insertion professionnelle et l'expérience d'une génération dans le réseau collégial, peuvent expliquer un niveau générationnel plus ou moins élevé de participation aux innovations sociales institutionnelles ou organisationnelles. Ensuite, si nous découvrons par exemple que certaines matières de l'innovation sociale stimulent davantage un groupe que l'autre, nous tenterons de faire la lumière sur cette situation. Aussi, il importe de considérer les ressources dont disposent les différentes générations à une époque donnée, le leadership auquel elles sont soumises et les opportunités dont elles bénéficient⁶.

Enfin, les résultats seront ensuite interprétés à la lumière de notre cadre de référence ainsi que des éléments de problématique pertinents. Nous verrons s'il y a cohérence entre la théorie et la réalité d'un cégep spécifique sur cette question.

⁶ L'évaluation des ressources à la disposition d'une génération, du leadership et des opportunités d'un groupe générationnel réfère à Bourdieu. Ce dernier tente de comprendre les actions d'une génération menant au changement. Selon lui, une génération passe d'une cohorte passive à une cohorte active lorsqu'elle dispose de ressources, qu'elle a des opportunités et un leadership suffisamment fort pour innover (Edmunds & Turner, 2005: 562). Nous évaluons donc si, dans le réseau collégial, les deux générations d'enseignants étudiées ont droit aux mêmes ressources, aux mêmes opportunités et si elles sont gérées par le même leadership.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'étude réalisée au cégep de Drummondville nous a permis de recueillir une pléthore de données empiriques relatives à notre problème de recherche. Analysées, les opinions et perceptions des acteurs interrogés et les données issues de documents relatifs à l'institution nous permettent de répondre à nos deux questions de recherche. Dans ce document, seules les données recueillies expérimentalement répondant directement à nos deux questions de recherche sont présentées. La participation à l'innovation sociale des deux générations d'enseignants étudiées (génération des baby-boomers et génération X) est le thème exploré.

3.1. NIVEAU DE PARTICIPATION À L'INNOVATION SOCIALE DES DEUX GROUPES GÉNÉRATIONNELS D'ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL À L'ÉTUDE

Une majorité de répondants estime que la génération d'enseignants baby-boomers est celle qui participe le plus aux innovations sociales implantées au collège. À cet effet, l'argument le plus solide, parce que documenté, est le suivant : dans les comités dans lesquels les répondants patronaux et syndicaux siègent, il y a davantage d'enseignants baby-boomers que d'enseignants qui appartiennent à la génération X⁷. Les représentants syndicaux qui, pour la plupart, sont de jeunes baby-boomers, affirment compter parmi les plus jeunes dans ces comités⁸. Généralement, c'est par le biais de ces comités que les innovations sociales sont discutées, bâties et mises sur pied. Ne se limitant pas à ce constat, l'argumentation des acteurs du cégep de Drummondville d'avis que les enseignants baby-boomers sont les plus impliqués s'appuie sur une variété de faits, perceptions et observations.

Les enseignants des deux générations qui participent de façon moins engagée aux innovations sociales l'expliquent par des raisons distinctes. Autrement dit, les répondants appartenant à la génération X qui enregistrent des niveaux faible ou moyen de participation justifient leur faible implication par des motifs qui diffèrent de ceux mobilisés par les baby-boomers peu participatifs. Sommairement, le plus faible engagement dans l'innovation sociale des enseignants appartenant à la génération X s'explique par le fait qu'ils vivent ou ont vécu de la précarité d'emploi, qu'ils ont été moins aisément en mesure de créer des réseaux dans leur milieu de travail, qu'ils ont une charge de travail leur donnant peu de flexibilité pour s'impliquer dans des innovations sociales allant au-delà de leurs tâches initiales, et qu'ils ont un mode de vie distinct de celui de leurs aînés et des priorités différentes. Chez les baby-boomers, c'est plutôt l'approche de la retraite ainsi que des motifs institutionnels qui semblent expliquer de faibles taux de participation à l'innovation sociale. Les paragraphes qui suivent en témoignent.

« La raison fondamentale, c'est la précarité de l'emploi »⁹. Plusieurs des répondants ont soulevé que les enseignants appartenant à la génération X ont vécu davantage de précarité d'emploi que les baby-boomers. D'ailleurs, des données tirées d'un document nous ayant été fourni par la direction du collège nous indique qu'au cégep de Drummondville, cette précarité

⁷ Entrevue réalisée avec les représentants patronaux, 7 mars 2007, cégep de Drummondville ; Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007 cégep de Drummondville.

⁸ Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

⁹ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

d'emploi est réellement plus présente chez les membres de la génération X¹⁰. L'analyse des statuts d'emploi des enseignants appartenant aux générations X et des baby-boomers nous a mené à des constats intéressants, bien que peu surprenants. Nous avons constaté que les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers du cégep de Drummondville sont significativement plus fréquemment permanents que les enseignants issus de la génération X¹¹. Alors que 69% des premiers détenaient leur permanence au 9 mars 2007, seulement 30.6% des seconds l'avaient¹². Ensuite, 19.4 % de baby-boomers, contre 43% de membres de la génération X détenaient le statut de non-permanent¹³. Enfin, le même constat s'applique pour les deux autres statuts (remplaçant, détenteur d'une ou de plusieurs charges de cours). Dans les deux cas, il y a significativement plus d'enseignants membres de la génération X que d'enseignants baby-boomers qui sont classés dans ces catégories plus précaires¹⁴. Pour les plus jeunes enseignants, l'obtention d'une permanence n'est plus aussi facile qu'il y a trente ans. « Des permanences à un moment donné, il n'y en avait pas. On n'engageait plus. (...) Il y en a qui ont été ici vingt ans, et puis ils n'étaient pas permanents au bout de vingt ans »¹⁵. L'un des répondants remarque que les enseignants qui sont entrés dans le réseau collégial entre les années 1980 et 2000 ont été précaires plus longtemps¹⁶.

D'ailleurs, la direction du collège à l'étude, qui avance qu'au cégep de Drummondville, les deux générations étudiées ont accès aux mêmes ressources et opportunités et qu'elles sont soumises au même leadership, nuancent toutefois leurs propos. « Oui, ils ont accès aux mêmes choses (...), si tu exclus la notion de précarité d'emploi »¹⁷. Ils reconnaissent que les membres du personnel précaires, généralement plus jeunes, n'ont pas droit à tous les mêmes avantages. Le fait notamment que « la coordination départementale ne (puisse) être assurée par une personne qui n'est pas permanente » témoigne d'une iniquité au chapitre des opportunités¹⁸. Bien que cette politique ne se veuille pas fondamentalement préjudiciable pour les plus jeunes enseignants, parce que les membres de la génération X sont plus souvent précaires, elle les affecte davantage. Dans la même veine, au plan de la convention collective, les congés à traitement différé ne sont pas accessibles aux enseignants non permanents. De plus, en raison de leur faible disponibilité (charges de cours nouvelles et lourdes), les jeunes enseignants n'auraient pas exactement accès aux mêmes opportunités de participation aux innovations que leurs aînés.

Eu égard à l'innovation sociale, le problème majeur de la précarité identifié par les acteurs du collège est le suivant: « c'est la précarité de l'emploi qui crée ce désinvestissement »¹⁹. Les membres de la génération X qui ont donné des cours au cégep de Drummondville ont souvent été de passage²⁰. Par conséquent, il était plus difficile pour ceux-ci de s'intégrer dans la vie du collège. « Va créer des liens quand tu sais que la personne va s'en aller. C'est un peu pareil pour les précaires, tu ne créeras pas trop de liens sentimentaux trop fort si tu penses que ça

¹⁰ Liste du personnel enseignant du cégep de Drummondville faisant état de la date de naissance, du nom, du prénom, de la discipline enseignée et du statut de tous les enseignants, mars 2007, cégep de Drummondville.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Entrevue réalisée avec les représentants patronaux, 7 mars 2007, cégep de Drummondville

¹⁸ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

« tofera » pas longtemps »²¹. « C'est l'analyse coûts-bénéfices encore qui se fait là. Si tu n'es pas permanent, et puis que tu dois te promener d'un cégep à l'autre pour enseigner, t'as pas d'intérêt à t'investir dans une place, parce que tu ne sais pas si tu vas être là l'année prochaine, dans deux ans, dans trois ans. Donc, le rendement sur ton investissement n'est pas là, comme il n'est pas là, tu ne t'investis pas»²². « Ils ne peuvent pas s'engager actuellement parce qu'ils sont pris à travailler dans trois cégeps pour avoir une paye décente. Il y a du voyageage, etc., donc ils n'ont pas l'énergie, les ressources, le temps pour le faire »²³. En plus d'être contraints à travailler dans plus d'un cégep, plusieurs enseignants embauchés au cégep de Drummondville n'habitent pas la ville²⁴.

Le fait que la génération X d'enseignants connaisse plus de précarité est à considérer car dans un tel contexte, la faible participation tend à se perpétuer. « Quand tu as créé cette dynamique là, elle est difficile à briser, parce que là tu as pris le pli : je n'ai pas besoin de m'impliquer »²⁵. « Quand tu deviens permanent après 12 ou 15 ans, si tu ne l'as jamais fait avant, pourquoi tu commencerais à le faire ? »²⁶. « Ils ne s'engageront pas après, parce qu'ils vont avoir appris à ne pas s'engager, à ne pas avoir créé ce lien là avec l'institution, (...) l'institution en son sens large, les collègues, les étudiants, le milieu de vie »²⁷. « T'as développé des attitudes, des comportements, et ça les a fossilisés »²⁸. La précarité, qui engendre la démobilisation, expliquerait en partie le niveau de participation plus faible des membres de la génération X.

De plus, la notion de réseau mobilisateur est à considérer. Le fait qu'il ne se soit jamais formé de masse critique d'enseignants appartenant à la génération X explique également partiellement leur plus faible niveau de participation à l'innovation sociale. « Nous autres, on est là depuis longtemps, eux arrivent et puis ils ne peuvent pas créer leurs réseaux parce qu'ils sont toujours d'une place à l'autre »²⁹. L'un des baby-boomers nous informe qu'il a été embauché en même temps que trois autres enseignants dans son département. Ils ont pu créer un réseau, un réseau qui leur conférerait un certain pouvoir³⁰. Parce que les jeunes se promènent d'un cégep à l'autre, qu'ils arrivent un à la suite de l'autre, de façon assez isolée, « ils ne peuvent pas créer des alliances, un noyau, des gens avec qui ils peuvent travailler, échanger, etc., qui sont de leur groupe d'âge. (...) Ils n'ont pas de permanence, de lien avec l'employeur. (...) Quand tu es précaire, (...) il n'y a pas de lien d'attachement, ni de l'un, ni de l'autre »³¹. Partant, l'un des répondants estime que « le fait d'avoir une équipe, un noyau de jeunes stables qui arrivent en même temps » favoriserait la participation de la jeune génération dans les innovations qui sont établies au collège³². En fait, les plus anciens peuvent avoir un meilleur accès aux ressources et aux opportunités parce qu'ils ont bâti un réseau plus solide. L'ancienneté, qui est associée au fait que « tout le monde se connaît »³³, facilite le dialogue entre les membres du personnel, et par conséquent, l'offre d'opportunités. Quand tu

²¹ Entrevue réalisée avec les représentants patronaux, 7 mars 2007, cégep de Drummondville.

²² Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

²³ Ibid.

²⁴ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

²⁵ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

es un jeune qui intègre un collègue, « tu ne sais pas trop à qui t'adresser »³⁴. Pour s'en sortir, les jeunes enseignants se réfèrent continuellement aux plus anciens. En définitive, si les membres de la génération X avaient été plus nombreux à intégrer le réseau collégial, et avaient vécu moins de précarité, cette génération se serait impliquée autant que la génération des baby-boomers³⁵.

Par ailleurs, quelques-uns sont d'avis que les nouveaux embauchés s'impliquent moins parce que leur charge de travail est déjà très lourde seulement avec les activités liées à l'enseignement (contenus de cours à monter, matériel pédagogique à développer, etc.)³⁶. À cet égard, l'un des répondants souligne que la tâche des enseignants s'est grandement alourdie et complexifiée depuis qu'il a intégré le réseau collégial. « Chez les jeunes, l'autre génération, moi je pense qu'ils s'impliquent moins, parce qu'ils n'ont pas le temps »³⁷.

Bien que cette charge de travail se soit alourdie pour tout le monde, la lourdeur de la tâche serait ressentie davantage chez les jeunes enseignants qui débutent leur carrière. « Les vieux ont des assises plus solides, je suis certaine qu'ils ont plus de temps »³⁸. En ce sens, la question d'ancienneté est à considérer. Les enseignants qui connaissent bien leur milieu de travail et qui sont moins absorbés par les tâches strictes liées à l'enseignement (préparation, prestation, correction), c'est-à-dire les plus anciens (plus souvent les baby-boomers), sont davantage portés à s'impliquer dans les innovations. Puisque les enseignants qui appartiennent à la génération X sont plus jeunes et généralement en début de carrière, l'énergie qu'ils déploient au travail est essentiellement liée à la préparation de leurs cours. « Quand tu commences ta carrière d'enseignant, t'es tellement subjugué par ton contenu de cours, que t'as pas beaucoup d'énergie et de temps à investir autour »³⁹.

Enfin, le mode de vie et les priorités de la jeune génération ne sont pas les mêmes que ceux de la génération des baby-boomers. Le mode de vie de certains membres de la génération X ne leur laisse pas le temps et l'énergie nécessaires au sur-engagement. La vie de famille, le fait d'habiter loin de son milieu de travail ou d'occuper plus d'un emploi sont susceptibles d'avoir un impact sur la participation à l'innovation sociale. « Une jeune maman qui voyage », et qui n'habite pas Drummondville ne facilite en rien l'implication⁴⁰. « Toutes ces conditions-là font que je peux donner jusque là », « ma vie personnelle m'accapare beaucoup, mon transport et tout »⁴¹. De plus, le fait d'occuper un second emploi à l'extérieur du collège réduit le temps disponible pour les activités allant au-delà de l'enseignement⁴². Quant aux priorités de vie, cette génération accorde beaucoup d'importance à la famille ainsi qu'aux loisirs. « Le travail pour eux, c'est important (...), mais leur valorisation, ils ne la trouvent pas uniquement dans le travail »⁴³. « Moi, je suis quasiment dans les premières générations de femmes au travail, avec des enfants (...), mon travail c'est important, de prendre ma place, d'être autonome financièrement »⁴⁴. « Je pense que leur qualité de vie est beaucoup plus importante, l'équilibre

³⁴ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

⁴⁰ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁴⁴ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

de leur vie, conciliation travail-famille-loisirs, *eux autres*, c'est important⁴⁵. S'ils pouvaient, s'ils avaient le choix, ils ne travailleraient pas à plein temps, je pense »⁴⁶. « Alors, s'impliquer dans des comités, bénévolement là, en surplus là, je ne sais pas »⁴⁷.

À cet ensemble de facteurs explicatifs d'un niveau de participation plus faible des enseignants appartenant à la génération X doivent être ajoutées les considérations suivantes. D'une part, cette situation n'est pas due à un manque de volonté de la part des plus jeunes enseignants⁴⁸. Il serait erroné de prétendre que la faible implication des plus jeunes enseignants s'explique par le fait que les jeunes ne veulent pas travailler. Bien au contraire, « ils travaillent beaucoup, ils sont contents de travailler, ils se trouvent chanceux »⁴⁹. D'autre part, l'individualisme n'est pas le propre de cette génération⁵⁰. Aussi, l'explication du plus faible niveau de participation de la génération X est contextuelle⁵¹. La faible participation de la génération X n'est pas un phénomène intrinsèque. Ce n'est pas le fait de la génération X de ne pas s'impliquer dans les innovations. « Il y a beaucoup de jeunes de cette génération là probablement s'ils avaient été placés dans un contexte propice à l'engagement, je ne pense pas qu'ils auraient été moins engagés que les baby-boomers »⁵².

En somme, les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers semblent, étant donné le contexte, plus impliqués que les plus jeunes. Parmi ceux-ci, les plus jeunes baby-boomers seraient les plus participatifs. Avec l'âge et l'expérience, et dans un contexte où les gens très impliqués commencent à se retirer tranquillement, certains enseignants sentent qu'il est de leur devoir professionnel de prendre la relève⁵³. Ils réalisent que certaines responsabilités sont associées implicitement à l'expérience. De ce fait, les jeunes baby-boomers, trop loin de la retraite pour se désintéresser, mais assez âgés et expérimentés pour être en mesure d'assumer davantage de responsabilités, semblent être les plus impliqués dans les innovations sociales dans les collèges⁵⁴. D'ailleurs, mentionnons que l'effectif syndical que nous avons interviewé est composé presque essentiellement de jeunes baby-boomers.

En outre, les baby-boomers peu impliqués dans l'innovation sociale du collège expliquent leur faible niveau de participation par l'approche de la retraite ou par un amalgame de motifs institutionnels. Notamment, l'un des répondants, qui prétend se diriger doucement vers la retraite, affirme : « je veux avoir mes fins de semaine à moi maintenant, (...) le moyen que j'ai trouvé, c'est de ne pas être à plein temps »⁵⁵. Ce faisant, son implication dans les nouveaux projets est moindre. Il affirme ne pas désirer « embarquer dans des choses » qu'il n'aura pas l'opportunité de terminer et qui, de toute façon, ne l'intéressent plus réellement⁵⁶. À l'aube de la retraite, les plus âgés seraient moins impliqués dans les initiatives de changement que les autres baby-boomers. Ils semblent vouloir finir en beauté en enseignant⁵⁷.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

Un autre répondant peu impliqué prétend, quant à lui, avoir rapidement été freiné par les lourdeurs administratives du collège et de ses instances supérieures. « J'ai essayé au début, et puis là, il faut que tu remplisses ça, il faut que tu fasses un formulaire pour ceci »⁵⁸. Aussi, le caractère de nouveauté, extrêmement stimulant, encourage les plus jeunes enseignants à s'impliquer. À l'embauche, ou au cours des premières années de service, les enseignants ont rarement été confrontés aux failles de gestion ou d'organisation du travail de leur institution⁵⁹. Or, après quelques années, après avoir été impliqués dans une variété de projets, les enseignants sont susceptibles d'être freinés par des problèmes institutionnels. « Quand tu rentres dans une boîte, tout est nouveau, donc tout est intéressant, et puis à un moment donné, tu te rends compte qu'il y a ça qui ne marche pas, (...) tu commences à limiter un petit peu ce qui t'intéresse comme participation »⁶⁰. Généralement, ce sont les enseignants plus expérimentés, donc souvent baby-boomers, qui sont démotivés par de tels problèmes.

Enfin, mentionnons que les avis des répondants appartenant à l'un ou l'autre des trois groupes d'acteurs interrogés sont hétérogènes. Alors que la majorité des répondants ont défendu la thèse que les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers sont plus impliqués dans les initiatives de changement du collège que ceux considérés appartenir à la jeune génération, d'autres ont affirmé ne pas percevoir de différence générationnelle de niveau de participation à l'innovation sociale chez le personnel enseignant. Enfin, une minorité de répondants, tous enseignants et, pour la plupart, issus de la génération X, ont prétendu que les enseignants appartenant à la génération X sont ceux qui enregistrent le plus haut taux de participation à l'innovation sociale. Par conséquent, les constats précédents témoignant d'un niveau de participation à l'innovation sociale plus élevé chez les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers du collège à l'étude doivent être nuancés. Force est de constater que, en raison de la pluralité des avis et des arguments des acteurs, ces résultats doivent être considérés comme des tendances. Aussi, à la lumière de ces résultats, il serait erroné de prétendre que les baby-boomers sont participatifs et les membres de la génération X peu impliqués.

3.2. TYPES ET VISÉES DE L'INNOVATION SOCIALE QUI MOBILISENT OU FREINENT LES DEUX GROUPES GÉNÉRATIONNELS D'ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL À L'ÉTUDE

Dans la présente partie, les types et les visées de l'innovation sociale qui mobilisent ou freinent les deux groupes générationnels d'enseignants au collégial à l'étude sont évalués. À la lumière des données recueillies au cours des entretiens, il appert que la majorité des types et des visées des changements instaurés au collège suscitent la participation des deux cohortes à l'étude. Cependant, sur certaines matières bien spécifiques, alors que la participation de l'une des générations semble mobilisée, celle de l'autre est freinée.

D'abord, pour plusieurs, l'idée d'un certain déterminisme générationnel est de l'ordre du préjugé⁶¹. La plupart des thèmes qui mobilisent les individus ne sont pas déterminés par l'âge ou la génération, mais plutôt par les intérêts personnels⁶². Notamment, l'un des répondants affirme, en référant aux innovations environnementales : ce n'est « pas nécessairement les

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Entrevues réalisées avec les représentants patronaux, 7 mars 2007, cégep de Drummondville ; Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

⁶² Entrevue réalisée avec les représentants du Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep de Drummondville, 6 mars 2007, cégep de Drummondville.

plus jeunes qui sont vraiment proactifs dans ce dossier-là, c'est vraiment une question d'intérêts »⁶³. « J'en vois plein de jeunes qui ont une vision humaniste, puis en même temps j'en vois des plus vieux dans mon département qui sont vraiment plus axés entreprise, individualisme. J'associe pas ça à des générations, c'est plus à des individus »⁶⁴. Autrement dit, les répondants prétendent qu'au cégep, ceux qui s'impliquent le font parce qu'ils ont à cœur leur programme ou leur discipline, ou ont un intérêt personnel particulier à travailler sur une problématique donnée. Peu importe leur âge, les enseignants veulent aider leurs étudiants, donner de bons cours, etc. Tant la génération X que celle des baby-boomers sont intéressées à s'impliquer dans les innovations pédagogiques. Les deux générations s'intéressent autant aux objectifs du collège, « en tant qu'institution d'enseignement »⁶⁵.

Or, sur certaines matières de l'innovation sociale, trois en particulier, nous avons constaté de nettes divergences d'intérêts générationnelles. D'abord, nous avons remarqué que le syndicalisme suscite davantage l'intérêt des enseignants rencontrés appartenant à la génération des baby-boomers. De plus, alors que les baby-boomers sont réticents à participer aux innovations sociales visant l'attrait de clientèle étudiante, les enseignants se situant dans la génération X semblent majoritairement très disposés à le faire. Enfin, il appert que la génération X s'implique plus dans les initiatives de changement découlant de la réforme Robillard que la génération des baby-boomers.

Concernant les innovations à caractère syndical, les baby-boomers sont nettement les plus impliqués. D'ailleurs, alors que trois des cinq enseignants rencontrés issus de cette génération ont affirmé avoir jadis été impliqués syndicalement au collège, aucun des membres de la génération X n'a fait allusion au syndicalisme. Au syndicat, « il y a très peu de jeunes »⁶⁶. « Si tu parles de la génération X, ils ne sont pas là »⁶⁷. « Si je regarde les assemblées syndicales par exemple, c'est surtout des gens de ma génération qui sont là, il y a un petit peu, il commence à y en avoir, mais c'est très peu »⁶⁸. En parlant de l'intérêt envers le syndicat, l'un des répondants a affirmé : « je pense que la jeune génération l'a un petit peu moins, mais en même temps, il n'y a pas grand chose pour les aider à l'avoir »⁶⁹. Ce dernier n'a pas l'impression que le syndicat fait de réels efforts pour recruter des jeunes. D'ailleurs, l'un des répondants se souvient avoir participé à une réunion syndicale ayant pour thème : la relève et l'attrait des jeunes. Au cours de cette dernière, le commentaire du répondant fût celui-ci : « la relève, vous ne l'aurez pas si vous ne leur donnez pas de libération »⁷⁰. « *Eux autres* disaient, les jeunes, ça ne les intéresse pas. Oui mais, les jeunes, pour qu'ils prennent le dossier syndical, il faut que tu leur donnes du temps, ils sont débordés »⁷¹.

Quant aux initiatives de changement visant l'attrait de clientèle étudiante, elles semblent mobiliser davantage les plus jeunes enseignants. Alors qu'un seul baby-boomer interrogé sur cinq a rapidement introduit l'idée d'un accroissement de la population étudiante comme objectif des innovations sociales, 3 membres de la génération X sur 5 en ont discuté plus sérieusement. Le discours d'une majorité de baby-boomers par rapport à ces innovations est le

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁶⁶ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

suivant : « Pour moi, les collègues n'ont pas à être en compétition, faire des stratégies de marketing ». « Quand les collègues se mettent en compétition entre *eux autres* pour aller recruter de la clientèle, ils vont se la voler entre *eux autres*. Et ça, ça coûte cher (...). Mais, est-ce que c'est des coûts qui sont reliés à la qualité de l'enseignement, ou c'est des coûts pour aller chercher de la clientèle ? Moi, ça ne m'intéresse pas »⁷². À l'inverse, nombre de membres de la génération X considèrent l'attrait de clientèle comme étant « l'objectif majeur » de l'innovation sociale⁷³. C'est par l'ajout de programmes ainsi que par l'amélioration du collège et de l'enseignement qui y est dispensé qu'il est possible d'attirer des clientèles étudiantes nouvelles. Le cégep doit être géré comme toute autre organisation marchande. « Je pense qu'on veut de la clientèle. Comme toute entreprise (...), le collège, ce qu'il veut, il veut des élèves dans ses groupes »⁷⁴. Toujours en ce sens, certaines innovations visent l'établissement de relations avec les autres acteurs de la région et, ce faisant, une meilleure visibilité. « Là, on connaît une vague d'augmentation de clientèle, c'est bien le fun, et je pense que c'est le fruit d'efforts innovateurs de pleins de gens »⁷⁵. En fait, les jeunes enseignants s'impliquent essentiellement dans une visée de protection de leur emploi. Les citations suivantes, formulées par trois répondants différents, témoignent de leur logique. « Moi, je considère ma job, mon travail, assez fragile »⁷⁶. « Je suis prête à protéger mon emploi, en nous considérant (...) comme une espèce de petite entreprise »⁷⁷. « Je me dis : enseigner, c'est avoir des élèves, puis avoir des élèves, ça veut dire aller les chercher au secondaire pour qu'ils viennent dans mon programme, puis être là à la journée portes ouvertes, puis faire de la promotion dans les écoles, puis être près du terrain, aller voir les entreprises de la région, puis leur dire qu'on existe, (...), c'est ça le réseau. Je pense que ça fait aussi partie de notre job »⁷⁸. Par contre, parce que nous remarquons également que les membres de la génération X qui ont discuté d'attrait de clientèle enseignent pour la majorité dans des programmes particuliers, nous ne pouvons prétendre trop rapidement à un lien entre la génération X et une vision particulière des objectifs majeurs de leur collège. Deux des trois enseignants appartenant à la génération X qui nous ont entretenu longuement sur l'attrait de clientèle enseignent dans des programmes spéciaux pour lesquels le nombre d'inscriptions est déterminant pour la poursuite du programme et, par conséquent, pour le renouvellement de leur emploi. Autrement dit, et l'un des répondants appartenant à la génération X et enseignant dans un programme en difficulté l'a lui-même énoncé, certains peuvent avoir cette perception en raison du programme particulier dans lequel ils enseignent.

Enfin, à la lumière des informations recueillies lors des entrevues réalisées avec les enseignants, nous sommes portés à croire que les enseignants appartenant aux générations X et des baby-boomers n'entretiennent pas les mêmes avis sur la réforme Robillard de 1993 et le Renouveau pédagogique. Parmi les baby-boomers rencontrés, quatre ont montré de la réticence face à la nouvelle réforme et un s'est affiché favorable. Chez les membres de la génération X, l'inverse s'est produit : quatre se sont dit en faveur du Renouveau et un s'est dit réticent. De fait, les baby-boomers semblent clairement plus critiques que leurs collègues plus jeunes envers la nouvelle réforme et donc, moins portés à s'impliquer dans les changements découlant de celle-ci. De façon à appuyer cette dernière contradiction d'opinions, nous présentons ci-après l'argumentation dominante des deux groupes générationnels.

⁷² Ibid.

⁷³ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

En cours d'entrevues, les réticences par rapport à la réforme ont été appuyées par les arguments qui suivent. D'abord, certains ont parlé de l'inutilité de la réforme : de plans cadres qui dorment sur les tablettes, et du fait que déjà, avant l'introduction de la réforme, les apprentissages par objectifs étaient courants⁷⁹. « On n'a pas eu de difficulté à s'insérer là-dedans, parce qu'on avait déjà un vécu qui allait dans ce sens bien avant la réforme »⁸⁰. Ensuite, d'autres ont poussé l'argumentation plus loin en affirmant que la réforme de 1993 n'accordait, en réalité, qu'une fausse autonomie aux cégeps. « Vous pouvez faire ce que vous voulez, mais en autant que vous faites ce que nous voulons »⁸¹. « En d'autres mots, les *profs*. ne sont pas libres, on ne leur donne pas le pouvoir d'exercer leur autonomie professionnelle »⁸². Les enseignants au collégial avaient définitivement plus d'autonomie avant l'introduction de la réforme Robillard. « De plus en plus, c'est l'uniformisation qu'on cherche à obtenir »⁸³. « Moi, je suis partisan de la liberté académique. En d'autres mots, la pédagogie là, il n'y a pas juste un *one best way* »⁸⁴. D'ailleurs cette baisse d'autonomie n'est pas seulement le fait des enseignants, elle concerne également les collèges. « Eux aussi sont contrôlés », « avec l'autonomie vient la réédition de comptes »⁸⁵. En guise de conclusion, le même répondant affirme que le problème majeur est que « ça tue l'innovation »⁸⁶. « Moi, je le déplore, puis je l'ai dit à plusieurs reprises, à qui veut bien l'entendre, chaque fois que vous allez uniformiser, vous allez tuer l'innovation, vous allez tuer la créativité, parce qu'il n'y a plus personne qui va avoir intérêt à lever le petit doigt (...). Si moi je veux changer, il faut que je convainque tout le monde de changer. Et bien là, c'est un combat que personne a le goût de mener »⁸⁷. Par ailleurs, « l'approche par compétence, maintenant qu'on la comprend mieux, c'est une approche qui est parfaitement adaptée pour définir un programme (...) technique »⁸⁸. « Si maintenant tu l'appliques à la philosophie, ça ne marche pas, parce que, Aristote là, c'est quoi la compétence qui y est associée? »⁸⁹. « Tu ne peux pas écrire ça avec un verbe d'action, il faut comprendre Aristote »⁹⁰. « Moi, j'ai vécu une période d'affrontements intenses, par rapport à tout ce que le ministère voulait nous faire avaler (...), il y a eu énormément de résistance »⁹¹. La réforme a également fait disparaître des programmes techniques et quelques disciplines générales. « On est disparu de plusieurs programmes techniques »⁹². Pour déterminer les compétences, le ministère a effectué des analyses de situation de travail. Souvent, les compétences générales et les savoirs-être n'étaient pas visibles chez les techniciens observés. Par conséquent, plusieurs cours de formation générale ont été retirés de plusieurs programmes techniques. Or, « nous autres, on a toujours prétendu qu'on avait une place, qu'on est de la formation de base, de la formation générale »⁹³. « C'est vrai qu'il faut s'adapter au marché du travail (...), il faut être un peu proche de ce qui se vit dans les entreprises, dans le marché du travail, mais il ne faut pas délaisser non plus une formation de

⁷⁹ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

⁹³ Enseignant appartenant à la génération des baby-boomers, mars 2007, cégep de Drummondville.

base (...), comme les disciplines scientifiques »⁹⁴. En somme, « il devrait y avoir un petit peu plus de formation fondamentale »⁹⁵.

Les membres de la génération X, visiblement plus favorables à la réforme ainsi qu'aux changements introduits par celle-ci, appuient leurs opinions par le biais d'arguments divers. Notamment, ils estiment que la réforme de 1993 a été positive en ce sens qu'elle a donné aux enseignants un meilleur aperçu de ce qui se fait dans les autres cours⁹⁶. Les plans cadres permettent qu'il y ait une suite plus logique dans les enseignements. Ensuite, tous parlent de la résistance qui semble avoir davantage été vécue par les plus anciens. « Je sens par contre que les professeurs, beaucoup de professeurs qui font à leur façon depuis des années, ont de la misère à faire le lien »⁹⁷. « Ils ne sont pas réticents envers l'approche, je pense qu'ils sont réticents à devoir faire le travail de *paperasse* que ça impose (...), alors que plusieurs d'entre eux sont conscients qu'ils font déjà ça depuis longtemps »⁹⁸. « On avait quand même des gens, je pense, qui étaient à leur troisième réforme, troisième changement (...). Pour moi qui arrivait, (...) l'adaptation, j'ai trouvé ça facile »⁹⁹. Puisque les plus jeunes enseignants n'ont pas connu la situation telle qu'elle se vivait auparavant, ils se sont adaptés à l'approche par compétence¹⁰⁰. « Moi, quand j'ai écrit mon programme, je l'ai écrit selon l'approche par compétence »¹⁰¹. Cette approche est « une bonne affaire ».

Eu égard à la participation des enseignants dans les innovations sociales ayant trait au syndicalisme, à l'attrait de clientèle et à la réforme de 1993, des différences générationnelles ont été identifiées. En revanche, concernant la participation des enseignants sur d'autres thèmes, aucune différence générationnelle significative n'a été constatée.

Les résultats de l'investigation présentés dans le présent chapitre seront interprétés dans le chapitre suivant. Nous verrons si nos résultats sont conformes à la réalité et si notre cadre de référence rend bien compte des résultats observés. Enfin, nous tenterons d'aller plus loin, de voir comment ces résultats peuvent être pertinemment exploités par les acteurs du collège à l'étude, du réseau collégial, du système de l'éducation, mais également des secteurs public et parapublic québécois.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Enseignant appartenant à la génération X, mars 2007, cégep de Drummondville.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid.

4. ANALYSE ET DISCUSSION

Dans cette partie, les résultats exposés précédemment sont interprétés à la lumière de notre cadre théorique et des éléments de problématique pertinents. Nous discutons des résultats ainsi que des conclusions et ouvertures qu'ils suggèrent. Pour ce faire, nous effectuons d'abord une brève remise en contexte du problème de recherche. Subséquemment, les résultats aux questions de recherche sont interprétés. Partant de ces interprétations, nous discutons des constats généraux émergents. Ensuite, l'intérêt des conclusions de notre étude pour le collège investigué, et plus largement, pour l'ensemble du réseau collégial, est discuté. Finalement, la discussion s'ouvre sur les généralisations envisageables ainsi que sur les problèmes émergents à explorer dans l'avenir.

4.1. RAPPEL DU PROBLÈME DE RECHERCHE

La participation des deux générations d'enseignants dominantes au collégial à la mise sur pied d'innovations sociales dans leur milieu de travail constitue le problème de recherche qui a orienté tant notre démarche de recherche théorique que notre processus d'investigation empirique. Rappelons que dans la foulée de la réforme du régime pédagogique amorcée en 1993, plus de pouvoir a été accordé à chaque collège notamment en matière de gestion des ressources humaines et d'organisation des programmes de formation. Depuis cette décentralisation partielle, la participation locale des divers groupes d'acteurs des collèges est de plus en plus sollicitée. Notamment, le personnel enseignant des cégeps « contribue de manière importante à l'instigation de l'innovation sociale et technologique dans les collèges » (Raymond, 2006: 65). Le corps enseignant, qui représente la majorité des salariés des collèges, compte parmi les acteurs appelés à s'impliquer activement dans divers comités visant la mise en œuvre de pratiques et politiques nouvelles. Ces initiatives de changement implantées au collégial visent l'accroissement des performances économiques et sociales d'un établissement et, par conséquent, se veulent des moyens que les collèges ont trouvés pour se démarquer des autres établissements du réseau collégial. Parallèlement à cet accroissement de l'implication des enseignants des collèges, il s'opère des mutations au plan de la cohabitation générationnelle jamais vues auparavant. Bien qu'il y ait toujours eu une pluralité de générations de travailleurs se côtoyant sur le marché du travail, la présente cohabitation générationnelle des enseignants au collégial est particulièrement digne d'intérêt. Les générations dominantes en emploi dans les collèges, les générations X et des baby-boomers, ont des parcours de vie ainsi que d'intégration sur le marché du travail et dans les cégeps si distincts qu'ils suscitent des questionnements légitimes sur « l'être au monde », mais surtout « l'être-enseignant » de chacune des cohortes. Nous sommes portés à nous demander si les contextes socio-économiques dans lesquels les deux générations ont évolué ont pu avoir une influence sur l'accomplissement de leur rôle de participants aux démarches d'innovations sociales des collèges. Autrement dit, et telles peuvent être reformulées nos questions de recherche, l'appartenance générationnelle des enseignants des collèges est-elle associée à un niveau de participation à l'innovation sociale plus ou moins élevé ainsi qu'à des types et visées des innovations sociales mobilisateurs particuliers? Notons que nos réelles questions de recherche seront réintroduites en section suivante.

Peu d'auteurs se sont intéressés directement au niveau d'implication des enseignants des cégeps dans le processus de création et de mise sur pied de l'innovation sociale. Ceux qui l'ont fait ne se sont pas intéressés à la variable générationnelle. C'est en s'inspirant d'études réalisées dans d'autres secteurs d'activité que nous avons constaté qu'il n'y avait pas de consensus théorique quant à la participation à l'innovation sociale des différentes générations

de travailleurs. Afin de combler les lacunes théoriques sur la question, nous avons effectué une recherche qui nous a mené aux résultats présentés dans le chapitre précédent. Maintenant, voyons comment nos résultats peuvent être interprétés.

4.2. RÉPONSES AUX DEUX QUESTIONS DE RECHERCHE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans la présente section, les résultats de notre recherche sont interprétés en fonction de notre cadre de référence et par rapport à d'autres éléments théoriques pertinents. Pour chacune des questions de recherche, l'hypothèse est rappelée, elle est justifiée à la lumière du cadre de référence et sa validité est analysée. Subséquemment, les résultats sont interprétés. L'objectif ultime de cette démarche est d'analyser la cohérence entre la réalité observée et la théorie.

4.2.1. L'interprétation des résultats de la première question de recherche

D'entrée de jeu, rappelons la première question de recherche. « Le niveau de participation dans le processus de suggestion et d'implantation des innovations sociales au cégep des enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers diffère-t-il de celui des enseignants au collégial appartenant à la génération X »? Rappelons également l'hypothèse de recherche que nous avons formulée en réponse à cette interrogation. « Le niveau de participation dans le processus de suggestion et d'implantation des innovations sociales au cégep des enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers diffère de celui des enseignants au collégial appartenant à la génération X ». Nous nous attendions à cette dernière hypothèse car le cadre de référence nous la faisait supposer.

Le cadre de référence théorique, et plus spécifiquement la combinaison des apports de Mannheim et de Bourdieu proposée par Edmunds & Turner (2005: 562) avait influencé l'orientation de notre première hypothèse. Edmunds & Turner (2005: 562) soulèvent que selon Bourdieu, une génération passe d'une cohorte passive à une cohorte active lorsqu'elle dispose de ressources, qu'elle a des opportunités et un leadership suffisamment fort pour innover. Parce qu'au cours de nos recherches théoriques nous avons constaté une iniquité générationnelle au plan des ressources et des opportunités, nous nous attendions à des niveaux de participation à l'innovation sociale inégaux.

Les résultats de l'investigation expérimentale valident l'hypothèse susmentionnée. Le niveau de participation à l'innovation sociale des deux groupes générationnels d'enseignants étudiés tend effectivement à différer. Les résultats présentés en chapitre précédent témoignent d'une tendance à un niveau de participation à l'innovation sociale plus élevé chez les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers. Plus spécifiquement, parmi la cohorte d'enseignants baby-boomers, ce sont les plus jeunes qui semblent les plus impliqués. Les acteurs interviewés expliquent cette situation par une pluralité d'arguments. La précarité d'emploi, la difficulté de créer des réseaux ainsi que la lourdeur de la charge de travail affectant davantage les membres de la génération X, mais également les priorités de vie et les modalités du mode de vie des plus jeunes enseignants expliquent leur plus faible implication dans les innovations sociales. Par conséquent, l'implication des baby-boomers semble plus forte. Quant à l'idée selon laquelle les plus jeunes baby-boomers sont les plus participatifs, elle est justifiée par l'approche de la retraite des plus âgés ainsi que par le fait que ces derniers sont plus freinés par les failles institutionnelles que les enseignants en emploi depuis moins longtemps. Ci-après, nous voyons que des éléments théoriques vus antérieurement appuient ces résultats.

Les acteurs du cégep de Drummondville rencontrés qui constataient que les enseignants au collégial appartenant à la génération X avaient un plus lourd parcours de précarité que leurs aînés et que celui-ci avait des effets néfastes sur l'implication des plus jeunes dans les innovations sociales disaient vrai. En effet, nous avons vu précédemment que l'insertion des baby-boomers sur le marché du travail, facilitée par la forte croissance économique post-guerre (Hamel, 1994: 167), et se traduisant par une sécurité d'emploi jamais connue auparavant (Hamel, 1994: 172), s'est effectuée dans des conditions nettement différentes que celles caractérisant l'insertion et l'intégration professionnelle des travailleurs de la génération X. C'est plutôt dans une société d'insécurité salariale que l'insertion sur le marché du travail des membres de la génération X s'est effectuée (Wacquant, 1996: 66). L'importante récession économique du début des années 1980 a induit une grave problématique de chômage (Hallé, 2002: 48). Le positionnement professionnel précaire de cette génération expliquerait le fait que jamais, cette dernière n'atteindra le niveau de vie des baby-boomers (Dufour, Fortin & Hamel, 1994: 287). En ce qui concerne plus directement le réseau collégial, les mêmes constats ont été effectués. Alors que les enseignants baby-boomers se sont introduits dans les collèges avec aisance, les membres de la génération X y sont parvenus avec plus de difficultés, et une fois embauchés, ils se contentaient généralement de contrats à durée déterminée (Carpentier, 1997: 75). D'ailleurs, nous avons vu en chapitre précédent qu'au collège étudié, 69% des enseignants baby-boomers contre 30,6% des enseignants appartenant à la génération X détiennent actuellement une permanence. Le problème de la précarité par rapport à l'innovation sociale est le suivant : la précarité d'emploi est incompatible avec les objectifs d'engagement institutionnel (Carpentier, 1997: 85). Tel que mentionné par Chambel & Castanheira (2006: 352), "we can posit that these temporary workers, because they receive fewer inducements from organizations (are not considered for promotion and cannot expect long-term employment), will make a lower contribution to the organization ". En somme, l'observation de la réalité et la théorie nous enseignent que la précarité d'emploi, davantage vécue par les enseignants de la génération X, ne favorise point la participation à l'innovation sociale.

Ensuite, il appert que le fait que les membres de la génération X aient intégré le réseau collégial de façon moins massive que les baby-boomers soit à considérer. Parce que les enseignants appartenant à la génération X ont souvent été de passage, ils n'ont pu créer de réseaux sociaux aussi forts que ceux construits par leurs aînés. Lors de l'ouverture des premiers cégeps, des cohortes de baby-boomers ont été embauchées pour combler un nombre considérable de postes. À l'époque, les premiers baby-boomers hautement scolarisés étaient en recherche d'emploi. Intégrant massivement ces établissements, ces enseignants ont pu créer des réseaux leur conférant un certain pouvoir dans l'institution. Or, l'insertion professionnelle des plus jeunes enseignants a été plus ardue car l'ensemble des postes d'enseignants au collégial était dominé par les baby-boomers. Parvenant plus difficilement à être embauchés et à former des alliances, les enseignants appartenant à la génération X ont eu moins d'opportunités d'implication dans l'innovation sociale notamment.

Également, la lourdeur de la charge de travail doit être considérée comme un facteur qui inhibe la participation à l'innovation sociale des enseignants appartenant à la génération X. Ce constat s'explique d'abord par le fait que nombre des membres de la génération X en emploi au collège ont peu d'ancienneté. Par conséquent, leurs tâches semblent plus lourdes que les plus anciens qui ont pu développer leurs cours et des trucs et astuces pour accroître leur efficacité au travail. Parce que les plus jeunes passent de nombreuses heures à la préparation de leurs cours et à se familiariser avec le fonctionnement de l'institution, ils bénéficient de très peu de temps pour les responsabilités extra-enseignement. Également, l'entrée de cette

cohorte d'enseignants a coïncidé avec la mise en œuvre de l'important projet de réaménagement pédagogique introduit par la réforme de 1993. À cet égard, tous s'entendent sur l'idée que cette réforme a engendré une hausse importante des responsabilités de tous les acteurs des collèges. Puisque cet accroissement des tâches n'a pas été accompagné d'un financement plus substantiel, les enseignants en paient le prix. Cet alourdissement des tâches, qui affecte toutes les cohortes d'enseignants, semble toutefois plus difficilement vécu par les membres de la génération X qui, en plus doivent accomplir leurs tâches initiales déjà importantes. Ainsi, ils ont moins de temps pour participer aux innovations sociales implantées dans leur institution, ne leur étant par ailleurs pas encore parfaitement familière.

Aussi, le mode de vie ainsi que les priorités des membres de la génération X, sensiblement différents de ceux des baby-boomers, doivent être considérés comme des pistes explicatives du niveau de participation plus faible des plus jeunes enseignants. Parce que cette génération est en âge d'avoir des enfants, que ses membres occupent fréquemment plusieurs emplois à la fois et qu'ils demeurent parfois loin de leur lieu de travail, les membres de ce groupe générationnel peuvent être moins disponibles. Notons que les deux derniers exemples de leur mode de vie particulier renvoient à la précarité d'emploi. D'abord, il va sans dire que c'est généralement une situation précaire sur le marché du travail qui pousse les individus à occuper plus d'un emploi. C'est également parfois ce type de situation qui contraint les individus à habiter une demeure excentrée. Lorsque, tel était le cas dans les années 1980-1990 pour la génération X, des conjoints ne parviennent pas à trouver du travail dans une même ville en raison de la faible ouverture du marché du travail, ils n'ont d'autres choix que d'élargir leurs critères géographiques de recherche d'emploi et parfois d'élire domicile dans un endroit acceptable pour les deux conjoints. Par ailleurs, des recherches ont démontré que les membres de la génération X n'étaient pas disposés à sacrifier leur vie personnelle et familiale au profit de leurs responsabilités professionnelles (Zemke, Raines & Filipczak, 2000: 99). Parce que le travail semble occuper une place un peu moins centrale que pour leurs prédécesseurs au plan des priorités de vie, et qu'ils sont très préoccupés par la question de l'adéquation travail-famille, les travailleurs issus de la génération X sont peut-être moins intéressés à en faire plus sans rétribution. Possiblement pour cette raison, mais surtout parce que leur mode de vie ne le favorise pas (familles, emplois multiples, maisons excentrées), les enseignants appartenant à la génération X sont moins susceptibles que leurs aînés de participer activement à l'instigation de l'innovation sociale au collégial.

Ensuite, rappelons que nous avons perçu que la participation à l'innovation sociale des jeunes baby-boomers était plus élevée. Trop jeunes pour rêver de leur retraite, et d'un âge organisationnel pas suffisamment élevé pour être profondément dérangés par les failles organisationnelles et institutionnelles de leur établissement, les jeunes baby-boomers qui enseignent au cégep de Drummondville seraient les plus impliqués. Ceux-ci accepteraient des responsabilités allant au-delà de leurs tâches initiales parce qu'ils sentent qu'à ce stade de leur carrière, il est de leur devoir professionnel de faire ainsi.

En somme, parce qu'ils ont accès à moins de ressources et qu'ils ont moins d'opportunités, les enseignants membres de la génération X parviennent plus difficilement à participer à l'innovation sociale implantée dans leur établissement. Aussi, à la lumière des résultats, il appert que leur plus faible implication s'explique principalement par des facteurs contextuels. Si la génération X avait connu un parcours professionnel moins précaire, si ses membres avaient été plus nombreux et si elle avait intégré le réseau collégial à une époque où la charge de travail était moindre, se serait-elle impliquée davantage dans les innovations sociales? De plus, si cette cohorte n'avait pas été celle directement subséquente à l'influente et

numériquement importante génération des baby-boomers, son sort aurait probablement été différent.

Toutefois, en guise de conclusion pour l'interprétation des résultats de la première question, nous désirons apporter une nuance. Ce n'est pas parce que nous avons observé une tendance à une participation à l'innovation sociale plus élevée chez les enseignants baby-boomers que nous prétendons que les plus jeunes enseignants sont peu participatifs. En cours d'investigation, nous avons rencontré des jeunes enseignants très impliqués et des plus anciens peu participatifs. Par ailleurs, certains acteurs interviewés ont prétendu à un niveau de participation égal ou même plus élevé chez les membres de la génération X.

4.2.2. L'interprétation des résultats de la seconde question de recherche

La seconde question de recherche émergeant de notre problématique est la suivante : « Les types et les visées des innovations sociales qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers sont-ils les mêmes que ceux qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération X » ? La réponse hypothétique à cette question qui a été proposée en chapitre 3 est la suivante : « Les types et les visées des innovations sociales qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération des baby-boomers et qui mobilisent les enseignants au collégial appartenant à la génération X ne sont pas les mêmes ». Une fois de plus, c'est notre cadre théorique qui nous a inspiré cette hypothèse.

Selon les travaux de Mannheim (1990), une génération est un groupe d'individus né dans une période donnée évoluant dans un cadre de vie historico-social particulier. Le contexte socio-économique d'une époque influence le parcours d'une génération qui lui, influence à son tour l'approche au monde des acteurs de cette génération. Ainsi, deux générations auront des rapports à l'innovation différents. Le changement introduit par une génération ne sera pas identique à celui introduit par une autre (Mannheim, 1990). Selon Mannheim (1990: 53), les premières expériences vécues par une génération sont les « premières images naturelles du monde » qu'elle intègre. Celles-ci contribuent à la construction de l'être au monde d'une génération plus que les images issues de ce que l'auteur nomme : « les expériences tardives ». De ce fait, nous nous attendions à ce que les innovations sociales intéressant les plus jeunes soient distinctes de celles stimulant la participation des enseignants plus âgés.

Les résultats de notre étude ont partiellement validé l'hypothèse de recherche. Sa validation partielle s'explique par le fait que nous avons effectivement observé des types et des visées de l'innovation sociale qui mobilisent davantage une génération, mais que nous avons également constaté que certaines matières de l'innovation sociale intéressent les deux cohortes d'enseignants étudiées. Les constats témoignant de différences d'intérêts générationnelles ont trait au syndicalisme, à l'attrait de clientèle étudiante comme visée des innovations et aux changements qui s'insèrent dans le cadre de la réforme Robillard.

D'abord, rappelons que les données de l'investigation ont témoigné du faible intérêt des plus jeunes enseignants envers le syndicalisme. Les innovations sociales à caractère syndical semblent mobiliser davantage les enseignants membres de la génération des baby-boomers. Sachant cela, Mannheim n'aurait probablement pas été surpris. Il va sans dire que le syndicalisme de l'époque de l'insertion professionnelle des baby-boomers était significativement plus fort que celui d'aujourd'hui. D'ailleurs, les baby-boomers sont très reconnaissants envers les syndicats qui ont participé aux conquêtes permettant l'édification

d'un système de sécurité d'emploi hors pair. À l'inverse, les membres de la génération X retiennent les clauses orphelins et le peu de soutien dont ils ont pu bénéficier de la part des organisations syndicales compte tenu de leur situation professionnelle généralement précaire. Alors que le syndicalisme des années 1970 était très fort dans le réseau collégial, les centrales syndicales ont connu une importante perte de pouvoir dans les années 1980 (De Saedeleer, 2005: 43). Par conséquent, les projets innovateurs de nature syndicale mobilisent significativement plus les baby-boomers que les plus jeunes enseignants au collégial.

De plus, nos constats d'une participation plus active des membres de la génération X en ce qui concerne les innovations sociales visant l'attrait de clientèle étudiante sont aisément interprétés à la lumière de notre cadre théorique. Les contextes dans lesquels ont évolué les deux cohortes à l'étude, qui sont nettement différents, doivent être considérés dans l'explication. Notamment, le vécu de précarité au collégial des membres de la génération X explique leur investissement dans les initiatives visant l'attrait d'étudiants. Pour eux, des étudiants, c'est de l'emploi. Les enseignants précaires savent que leur contrat est susceptible de ne pas être renouvelé s'il n'y a pas suffisamment d'étudiants dans leurs classes. Les innovations sociales ayant pour objectif l'augmentation de la clientèle étudiante les mobilisent donc fortement. Or, chez les baby-boomers qui ont pour la plupart toujours bénéficié de la sécurité d'emploi, l'engouement pour les activités visant la vente du collège est moindre. Parce que pour ces derniers l'emploi n'a jamais été associé au nombre d'étudiants inscrits, ils ne voient pas l'intérêt à s'investir dans ces innovations spécifiques. Pis encore, ils se montrent réticents à participer à toute activité visant l'attrait de clientèle, prétextant que leur collège n'est pas à vendre. Par ailleurs, l'analyse du contexte d'insertion au collégial des deux générations apporte des pistes interprétatives intéressantes. Rappelons d'abord que les baby-boomers ont intégré le réseau collégial à l'époque de la réforme Parent et que les membres de la génération X sont plutôt confortables avec les idées introduites par la réforme Robillard. Alors que la première était associée à une gestion des collèges centralisée, la seconde a engendré la décentralisation des responsabilités. Avec la décentralisation, de nouvelles dynamiques de compétitivité entre les établissements sont apparues. Pour assurer la pérennité de leurs programmes, mais également la survie de leurs établissements, les cégeps doivent être aujourd'hui plus efficaces et rentables. C'est notamment par le biais de l'attrait d'étudiants qu'ils y parviennent. Certains des enseignants issus de la génération X, plus à l'aise avec cette philosophie que leurs prédécesseurs, vont jusqu'à comparer leur institution à l'entreprise privée. En somme, le vécu de sécurité versus de précarité d'emploi ainsi que de gestion centralisée versus décentralisée sont à considérer dans l'explication de l'implication nettement plus active des membres de la génération X dans les innovations sociales visant l'accroissement de la clientèle étudiante.

Ensuite, notre cadre théorique nous éclaire sur le fait que les innovations sociales qui découlent de la réforme Robillard mobilisent significativement plus les enseignants issus de la génération X que ceux appartenant à la génération des baby-boomers. D'abord, il est à noter que les premières expériences professionnelles des jeunes enseignants modelant leur « être au monde au collégial » se sont insérées dans le cadre de la réforme Robillard. Les baby-boomers, qui ont vécu le changement de réformes, avaient plutôt intégré les préceptes de la réforme Parent. Ces derniers avaient modelé leur enseignement. Confortables avec l'approche initiale, et ne voyant pas l'intérêt de la nouvelle réforme, les baby-boomers s'investissent moins d'emblée, ou avec moins d'enthousiasme dans les comités ayant trait à la réforme Robillard. Par ailleurs, la formation préalable au métier d'enseignant au collégial suivie par les deux cohortes est à considérer dans l'interprétation de ce constat. Alors que les plus anciens n'ont pour la plupart que profité d'une formation disciplinaire, plusieurs des plus

jeunes enseignants ont bénéficié de cours de pédagogie. À l'époque de leur insertion professionnelle, les formations pédagogiques introduisaient à l'approche par compétence ainsi qu'à l'interdisciplinarité, les concepts-clé du Renouveau pédagogique au collégial. Ainsi, lorsque sollicités à s'impliquer dans de tels projets dont l'approche leur est familière, les membres de la génération X sont davantage disposés. Enfin, les nombreuses expériences de précarité des plus jeunes les sensibilisent fort probablement davantage aux changements amenés par la nouvelle réforme. Le Renouveau pédagogique favorise un accroissement de l'adéquation formation-marché du travail. Les compétences transversales enseignées au collégial sont celles qui sont requises sur le marché du travail. En encourageant les changements qui s'inscrivent dans le cadre de la réforme Robillard, les plus jeunes enseignants ont le sentiment de favoriser l'intégration des finissants dans leur milieu de travail.

Cependant, sauf pour les innovations sociales relatives au syndicalisme, à l'attrait de clientèle et à la Réforme de 1993, nous n'avons pas constaté de différence générationnelle significative au plan des innovations sociales mobilisatrices. La majorité des types et des visées des innovations sociales sont susceptibles d'intéresser des individus et ce, sans égard à l'appartenance générationnelle. Dans la plupart des cas, ce sont les intérêts individuels qui doivent être considérés. Aussi, parce que plusieurs des initiatives de changement ont trait au pédagogique et à la gestion du collège, elles stimulent tous les enseignants. Avant de faire partie d'un groupe générationnel, un enseignant est avant tout un être passionné de l'enseignement qui souhaite bien faire son travail et qui a tout intérêt à ce que son cégep fonctionne bien.

En résumé, il convient de retenir que en général, les innovations sociales qui mobilisent les deux cohortes d'enseignants au collégial étudiées sont les mêmes. En revanche, celles qui mobilisent un groupe plus qu'un autre doivent être appréhendées comme éminemment contextuelles.

4.3. DEUX GÉNÉRATIONS : DEUX PROFILS, MAIS SURTOUT DEUX CONTEXTES

Les auteurs à succès qui étudient les générations s'emploient généralement à dresser des portraits psychosociaux générationnels. Ceux-ci sont alimentés par les caractéristiques psychosociales générationnelles observées par les chercheurs dans divers milieux. Dans plusieurs cas, ces observations sont effectuées dans des milieux de travail. Dans un contexte où les travailleurs demeurent en emploi de plus en plus longtemps, donc où il y a davantage de cohabitation générationnelle, les gestionnaires d'organisations diverses sont intéressés à en apprendre davantage sur le profil de leur main-d'œuvre. Ils souhaitent notamment parvenir à gérer les différentes cohortes de travailleurs de façon adaptée au profil générationnel de chacune d'elles. Ce faisant, ils espèrent accroître l'efficacité de leur organisation.

Ci-avant, il a été démontré que les générations X et des baby-boomers, les deux cohortes étudiées, ont effectivement des profils psychosociaux distincts. Ensuite, par le biais de notre investigation expérimentale, nous avons constaté des différences entre les mêmes générations au plan de l'implication dans l'innovation sociale notamment. Toutefois, ces différences générationnelles ont été moins expliquées par les profils psychosociaux distincts associés à chacune des générations que par les contextes sociaux-économiques dans lesquels elles ont évolué. Autrement dit, c'est davantage la conjoncture influençant les parcours de vie des générations qui nous éclaire sur les différences observées.

Rappelons que selon Mannheim (1990), une génération est un groupe d'individus né dans une période donnée évoluant dans un cadre de vie historico-social particulier. D'ailleurs, il a été démontré tant théoriquement que expérimentalement que les deux cohortes d'enseignants au collégial étudiées ont eu des parcours de vie distincts. Il semble que ce soit ces derniers qui expliquent les différences générationnelles de participation à l'innovation sociale.

Si une génération réfère en fait à un parcours de vie, il importe de se pencher sur la conjoncture de celui-ci. En réalité, ce sont les modalités contextuelles qui nous permettent de comprendre que les deux groupes étudiés aient enregistré des niveaux de participation à l'innovation sociale différents et que certaines matières de l'innovation mobilisent une génération plus qu'une autre. Tel que discuté auparavant, la conjoncture économique et l'insertion en emploi (sécurité versus précarité d'emploi, lourdeur de la charge de travail, etc.), le contexte social (prédominance générationnelle, mode de vie, priorités de vie, etc.), ainsi que les modalités d'insertion professionnelle au collégial (réforme en place, formation préalable, etc.) sont les principaux éléments contextuels expliquant les constats effectués précédemment. De ce fait, plutôt que de s'intéresser aux différences psychosociales générationnelles, les gestionnaires d'organisations multi-générationnelles auraient tout avantage à tenter de mieux comprendre les contextes socio-économiques et d'insertion organisationnelle qui ont modelé les diverses cohortes de travailleurs composant leur main-d'œuvre.

4.4. INTÉRÊT DES CONCLUSIONS POUR LE COLLÈGE À L'ÉTUDE ET POUR LE MILIEU COLLÉGIAL

L'interprétation des résultats présentée précédemment invite à la formulation de quelques commentaires pouvant intéresser tant le collège à l'étude que l'ensemble du milieu collégial. Toutefois, compte tenu du caractère non probabiliste de notre échantillon ainsi que de sa petite taille, les constats issus des entretiens avec celui-ci doivent être considérés comme des pistes explicatives préliminaires. Ces dernières devront faire l'objet de recherches supplémentaires. Néanmoins, elles proposent des voies d'action au collège à l'étude méritant considération. Après avoir discuté de l'intérêt des conclusions de la présente étude pour le cégep de Drummondville, nous élargissons la discussion de façon à se demander comment et dans quelles mesures nos résultats peuvent pertinemment servir les intérêts de tous les établissements du réseau collégial.

L'investigation empirique réalisée au cégep de Drummondville a mené au constat que les différences générationnelles de participation à l'innovation sociale s'expliquent principalement par des facteurs contextuels. Les particularités de la conjoncture socio-économique ainsi que les modalités d'insertion au collégial vécues par les deux générations d'enseignants à l'étude nous éclairent sur les différences générationnelles de participation à l'innovation sociale. Partant de ce constat, comment les acteurs du cégep étudié peuvent-ils accroître la participation à l'innovation des générations d'enseignants moins impliquées?

D'abord, puisque la précarité d'emploi davantage vécue par les membres de la génération X inhibe leur implication, le collège aurait tout intérêt à sécuriser l'emploi ou à compenser la précarité. Tel que démontré précédemment, la sécurité d'emploi favorise l'engagement organisationnel. Si la jeune génération d'enseignants au collège pouvait bénéficier plus rapidement du statut de permanent, elle serait plus susceptible de participer à l'innovation sociale instaurée au cégep. Or, parce que le cégep de Drummondville doit user de flexibilité dans ses embauches afin d'être efficace au plan économique, sécuriser l'emploi de tous les

enseignants peut s'avérer ardu, voire utopique. Par conséquent, la stratégie la plus réaliste pour contrer les effets démobilisateurs de la précarité d'emploi des jeunes enseignants est de « compenser » la précarité. Afin de stimuler l'engagement des enseignants non-permanents, le collège pourrait miser sur d'autres formes de rétributions. Faute de jouir de la sécurité d'emploi, les précaires devraient notamment être particulièrement reconnus pour leur travail ou pouvoir bénéficier de libérations de tâches ou d'un supplément salarial pour l'accomplissement des tâches connexes. Tel que mentionné en second chapitre, Chambel & Castanheira (2006: 352) ont démontré que les travailleurs temporaires traités avec respect et comme faisant partie intégrante d'une équipe sont davantage portés à l'implication organisationnelle.

Ensuite, afin de compenser l'absence ou la taille réduite des réseaux sociaux des membres de la génération X au collège, des mesures d'intégration des jeunes enseignants sont envisageables. En plus de maintenir son programme d'accueil et d'intégration des nouveaux embauchés, le collège pourrait promouvoir la création de réseaux formels entre jeunes enseignants ou mettre sur pied un mécanisme de mentorat favorisant les contacts informels des nouveaux avec les enseignants plus anciens et confortables avec l'institution. Ainsi, les membres de la génération X pourraient se familiariser plus rapidement avec le fonctionnement du collège, créer des liens et, par conséquent, être davantage intégrés, informés des projets en œuvre et amenés à y participer.

D'autre part, parce que la lourdeur de la charge de travail des membres de la génération X jumelée à leur récente insertion dans l'institution leur laisse peu de temps et d'énergie pour participer aux innovations sociales, il pourrait s'avérer pertinent d'alléger leurs tâches ou, tel que mentionné précédemment, de leur attribuer une libération de tâches pour les implications allant au delà de leurs responsabilités initiales.

Toujours dans une visée d'accroissement du niveau de participation à l'innovation sociale des enseignants issus de la génération X, le collège doit tenir compte du mode de vie et des priorités de cette cohorte. Notamment, il doit reconnaître que l'adéquation travail-famille est au cœur des préoccupations des jeunes enseignants. Notons que l'institution à l'étude est très sensible à ces enjeux. C'est en accordant la flexibilité nécessaire aux enseignants en voie de former de jeunes familles que l'institution parvient à favoriser leur participation. Aussi, le collège se doit de prendre en considération les particularités du mode de vie de plusieurs des membres de la génération X. Ces derniers, qui sont susceptibles d'occuper plus d'un emploi ou de vivre à l'extérieur de la ville, doivent être d'autant plus courtisés par le collège pour s'impliquer.

En plus d'encourager l'implication des plus jeunes, l'institution doit parvenir à maintenir l'intérêt de participation à l'innovation sociale des plus anciens baby-boomers. Pour ce faire, elle doit d'abord stimuler l'implication des enseignants à l'aube de la retraite. Si l'approche de la retraite peut, dans certains cas, inhiber la participation à l'innovation sociale, elle peut également, sous certaines conditions, stimuler l'implication organisationnelle. D'une part, lorsque les pré-retraités sont appelés à remplir de nouveaux défis professionnels, de nature administrative ou de type mentorat notamment, ils sont plus susceptibles à l'investissement. D'autre part, s'ils sentent que le collège est ouvert à la retraite progressive, qu'il réduit la charge de travail de ceux qui en font la demande par exemple, ils sont susceptibles d'être reconnaissants envers l'institution et disposés à s'impliquer jusqu'à la fin. Également, le collège doit réaliser que les failles institutionnelles et de gestion perturbent plus la participation à l'innovation sociale des baby-boomers que celles des plus jeunes. Afin de

contrer le désinvestissement des plus âgés, l'institution peut encourager le dialogue avec ceux-ci de façon à prendre le pouls des failles organisationnelles à travailler. Parce qu'ils sont expérimentés, les baby-boomers sont extrêmement conscients des problèmes à résoudre et peuvent suggérer des solutions méritant considération.

Concernant les thèmes des innovations sociales mobilisant un groupe générationnel plus qu'un autre, le collège et/ou les syndicats peuvent intervenir. D'abord, afin de stimuler l'implication des enseignants membres de la génération X dans les innovations à caractère syndical, les organisations syndicales du collège doivent les séduire. Les jeunes enseignants doivent être encouragés à participer aux assemblées syndicales. Plus les jeunes seront présents, plus leurs besoins seront considérés et plus ils seront intéressés à s'investir syndicalement. Aussi, si les syndicats parvenaient à négocier des libérations de tâches pour l'implication syndicale des membres de la génération X, les jeunes enseignants seraient plus disposés à s'impliquer syndicalement. Ensuite, en ce qui concerne l'implication des enseignants dans les innovations visant l'attrait de clientèle étudiante, le collège aurait avantage à tenter de mobiliser davantage les baby-boomers. Si ces derniers comprenaient mieux l'importance de l'accroissement des effectifs étudiants pour le collège dans le cadre de la nouvelle gestion décentralisée, ils seraient potentiellement plus participatifs dans ce type d'innovations sociales. Enfin, dans la même veine, le collège doit encourager la participation des baby-boomers dans les projets découlant de la réforme Robillard. Pour ce faire, il importe de prendre le temps de les informer sur cette réforme, ses objectifs et ses avantages. Aussi, parce que la réforme de 1993 a engendré de la résistance particulièrement chez les baby-boomers, il convient d'introduire les idées de la nouvelle réforme et les changements inhérents à celles-ci moins brusquement. Les traditions étant progressivement bouleversées, les enseignants plus âgés auraient le temps de se familiariser avec la réforme avant de s'impliquer par la suite.

Il est à noter que les commentaires précédents, formulés pour le cégep de Drummondville, compte tenu du fait que l'investigation empirique s'y soit déroulée, ne doivent pas être considérés comme des solutions aux problèmes du collège. En fait, plusieurs des suggestions proposées précédemment sont déjà très exploitées au cégep de Drummondville.

Enfin, mentionnons que les conclusions de cette recherche peuvent également intéresser les autres collèges du réseau. Afin de susciter la participation à l'innovation sociale des deux générations d'enseignants à l'étude, voire des autres catégories de personnel, les cégeps de tout le Québec peuvent tirer profit des derniers constats et commentaires. Toutefois, puisque nos conclusions s'appuient sur les résultats d'une recherche effectuée dans un seul établissement, elles ne peuvent être parfaitement généralisées à l'ensemble du réseau collégial. Rappelons que le collège étudié en est un particulièrement innovateur. L'innovation et l'amélioration continue sont au cœur du projet éducatif de l'institution. De plus, il semble qu'au collège investigué, la forte implication du personnel ainsi que les nombreuses innovations sociales mises sur pied soient favorisées notamment par le style de gestion participatif privilégié par la direction. Il a été démontré à maintes reprises dans ce document qu'un style de gestion encourageant la participation des salariés à la prise de décisions organisationnelles favorise l'innovation sociale. Également, les relations de travail particulièrement cordiales ainsi que l'implication des représentants syndicaux dans les projets du cégep facilitent l'instigation de l'innovation sociale. Bref, la recherche a été effectuée dans un milieu caractérisé par un mode de gestion participatif, des relations patronales syndicales amicales et une forte implication des syndicats dans les projets de l'institution. Les conclusions de la présente étude sont donc valides pour les collèges qui ont les mêmes

caractéristiques. Or, les établissements qui privilégient un mode de gestion différent peuvent néanmoins retenir de cette étude qu'une direction ouverte à la collaboration des salariés, des relations de travail cordiales et un syndicat actif favorisent l'instigation de l'innovation sociale au collégial. En ce sens, les collèges du réseau ont intérêt à s'inspirer du cégep de Drummondville. Une fois ces conditions essentielles réunies, les constats de notre étude peuvent pertinemment être exploités.

4.5. OUVERTURE ET CONCLUSION

En somme, nos constats peuvent, dans une certaine mesure, intéresser l'ensemble du réseau collégial. Également, nous estimons que nos conclusions peuvent servir les intérêts d'autres milieux. Le milieu de l'éducation au Québec ainsi que les secteurs public et parapublic de la province sont également susceptibles de tirer profit de nos résultats. Comme le collège à l'étude, ces derniers secteurs sont actuellement en voie de décentralisation, sont particulièrement actifs au plan de l'innovation sociale et font cohabiter les mêmes générations de travailleurs que celles étudiées dans cette étude. Les gestionnaires de ces milieux se questionnent sur la gestion des différentes générations de salariés appelées à s'impliquer dans le renouvellement des pratiques et politiques organisationnelles et institutionnelles.

Toutefois, la validité ainsi que le potentiel de généralisation de nos résultats sont limités, d'abord parce que l'étude des générations est délicate, et ensuite parce que nos conclusions s'appuient sur une étude réalisée dans un seul établissement collégial. Tel que discuté antérieurement, la variable générationnelle peut occulter des variables pouvant expliquer plus adéquatement des situations. De plus, puisque les générations se chevauchent, qu'il n'y a pas de parfaite dichotomie générationnelle possible, nos constats doivent être nuancés. Les individus nés à la fin du baby-boom et les premiers membres de la génération X ont en fait évolué dans des contextes socio-économiques semblables. Ainsi, les différences générationnelles de participation à l'innovation sociale discutées ci-avant sont des généralités qui représentent davantage les individus nés au centre d'une période générationnelle. Ensuite, puisque l'investigation s'est déroulée dans une seule institution, le pouvoir de généralisation de nos résultats est questionnable. En réalisant le même type de recherche dans d'autres milieux, des constats plus généraux pourraient être formulés. Ainsi, l'extrapolation serait plus valide.

Enfin, une variété de problèmes émergents pourraient pertinemment être explorés dans le cadre de nouvelles études. Notamment, des recherches de cette nature pourraient être effectuées dans d'autres établissements du réseau des cégeps, dans un milieu de l'enseignement autre que collégial, voire dans l'un ou l'autre des secteurs public et parapublic québécois. Également, notre démarche ouvre la voie à des questionnements concernant la génération Y, celle qui intègre depuis peu le marché du travail. Des études sur cette cohorte qui évolue dans un contexte différent de celui marquant la génération X sont envisageables. Dans un contexte caractérisé par significativement moins de précarité d'emploi, par le vieillissement de la population, par la mondialisation et l'accroissement des technologies de l'information et des communications, comment cette génération se comportera-t-elle dans les milieux de travail? Enfin, il serait intéressant d'étudier l'impact de l'appartenance générationnelle sur des problèmes autres que relatifs à l'innovation sociale. En somme, cette pluralité de questionnements émergents témoigne de la pertinence sociale du problème.

CONCLUSION

La participation à l'innovation sociale de deux générations d'enseignants au collégial (les génération X et des baby-boomers) est le problème qui a été exploré dans le cadre de ce mémoire. La décentralisation des responsabilités au collégial, accroissant l'autonomie locale des cégeps, a engendré une dynamique de sollicitation de l'implication organisationnelle des salariés de ces institutions, parmi lesquels, les enseignants. Or, étant donné que les parcours de vie des deux groupes d'enseignants étudiés ont été influencés par des contextes socio-économiques et d'insertion au collégial distincts, le niveau et le type d'implication à l'innovation sociale des deux générations diffèrent.

L'étude empirique réalisée au cégep de Drummondville a démontré que les enseignants appartenant à la génération des baby-boomers participent plus à l'innovation sociale instaurée au collège que ceux membres de la génération X. Parmi la cohorte issue du baby-boom, les jeunes baby-boomers sont les plus impliqués. Ces constats s'expliquent principalement par des motifs contextuels. La précarité d'emploi davantage vécue par les membres de la génération X, leur difficulté à créer des réseaux, la lourdeur de leur charge de travail ainsi que les modalités de leur mode de vie justifient leur plus faible niveau d'implication. Le niveau de participation élevé des jeunes baby-boomers s'explique par le fait que certains de leurs collègues plus âgés se désinvestissent à l'aube de la retraite et lorsque trop fréquemment freinés par des lourdeurs et des problèmes institutionnels. Ensuite, l'étude a démontré que certaines matières de l'innovation sociale mobilisent une génération plus qu'une autre. Les projets novateurs ayant trait au syndicat stimulent davantage les baby-boomers. Quant aux pratiques et politiques nouvelles visant l'attrait de clientèle étudiante ou s'insérant dans le cadre de la réforme Robillard, elles mobilisent surtout les membres de la génération X. Une fois de plus, c'est la conjoncture qui explique ces divergences générationnelles d'intérêts. Outre ces différences, les types et les visées de l'innovation sociale qui mobilisent les deux générations d'enseignants sont sensiblement les mêmes.

Ces constats sont susceptibles d'intéresser tant l'institution à l'étude que les autres collèges du réseau. En plus de mieux comprendre ce qui influence la participation à l'innovation sociale des différentes générations d'enseignants, les collèges peuvent, à la lumière de nos conclusions, bâtir des stratégies efficaces visant l'accroissement de l'implication de leurs salariés. Ce faisant, ces institutions sont susceptibles d'accroître leur efficacité économique et sociale. Par ailleurs, parce que les secteurs public et parapublic québécois, tel le secteur de l'éducation, sont également soumis à de telles exigences d'efficacité, ils peuvent aussi tirer profit de nos résultats. Enfin, des études du même type considérant les spécificités locales de ces divers milieux enrichiraient la réflexion sur la participation organisationnelle des diverses générations de salariés que nous avons initiée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, P. R., HAMELIN-BRABANT, L., LABBÉ, M. & VALIQUETTE, G., 1997, « L'approche-programme et l'innovation pédagogique », dans *Innover pour mieux former. Des pratiques innovatrices au collégial*, ACTES du 17^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 5A22, 6 pages.
- ALUTTO A. J. & BELASCO, A. J., 1973, "A typology for participation on organizational decision making", *Administrative science quarterly*, vol.17, no.1, 117-125.
- ANDERSON, N. R. & KING, N., 1993, "Innovation in organisations", *International review of industrial and organisational psychology*, vol.8, 1-33.
- BAR-HAIM, A., 2002, "*Participation programs in work organizations: Past, present and scenarios for the future*", Quorum books, Westport, 178 pages.
- BEAUMIER, J.-P., CHENÉ, L. & L'ÉCUYER, J., 2004, « *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle* », Rapport synthèse, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Québec, 63 pages.
- BOISVERT, M., LACOURSIÈRE, M. & LALLIER, A., 2006, « L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante », dans *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, sous la direction de Héon, L., Savard, D. & Hamel, T., Association des cadres des collèges du Québec, Les Presses de l'Université Laval, 71-91.
- BOUCHARD, C. ET LE GROUPE DE TRAVAIL SUR L'INNOVATION SOCIALE, 1999, « *Contribution à une politique de l'immatériel* », Recherche en sciences humaines et sociales et innovations sociales, Conseil québécois de la recherche sociale.
- BROUILLETTE, V., 2005, « Les cégeps, laboratoires de la réingénierie de l'État en éducation », *Option*, CSQ, no.23, 141-149.
- CAMPEAU, A. & BRADETTE, J., 2002, « *Relation âge/travail et pratiques de gestion des ressources humaines* », Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du trésor, sous la direction de Pelchat Y. et Vézina, M, Équipe RIPOST, Québec, 53 pages.
- CARPENTIER, R., 1997, « *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* », Avis à la ministre de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 111 pages.
- CHAMBEL, M. J. & CASTANHEIRA, F., 2006, "Different temporary work status, different behaviours in organization", *Journal of business and psychology*, vol.20, no.3, 351-367.
- CHAUVEL, L., 1998, « *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle* », PUF, Paris, 301pages.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 1995, « *Le livre vert sur l'innovation* », 126 pages.

CSQ, 2004, « *Et si l'on parlait d'éducation...* », Mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial des 9 et 10 juin 2004, 39 pages.

CST, 2004, « *L'innovation dans les municipalités : perceptions des acteurs et défis* », Conseil de la Science et de la Technologie, Québec, 29-31.

De SAEDELEEr, S., 2005, « *Vivre l'autonomie dans un collège* », Éditions nouvelles, Montréal, 206 pages.

DUFOUR, S., FORTIN, D. & HAMEL, J., 1994, « Sociologie d'un conflit de jeunesse: la génération du « Baby boom » et les « Baby busters » », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol.XCVII, 277-300.

DUMONT, F., 1986, « Âges, générations, société de la jeunesse », *Une société des jeunes*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, 397 pages.

EDMUNDS J. & TURNER B. S., 2005, "Global generations: social change in the twentieth century", *The British Journal of Sociology*, Vol.56, no.6, 559-576.

ELLEFSEN, B. & HAMEL, J., 1999, « Travail, génération et citoyenneté : étude comparative de l'insertion professionnelle et sociale de deux générations de jeunes » dans *Générations*, sous la direction de Tahon, M.-B. et Tremblay, A., Montréal, Éditions Nota Bene, 75-89.

ÉQUIPE MULTIPARTITE « partenaires pour la compétitivité et l'innovation sociale », 2006, « *Pour une compétitivité accrue et un dialogue social renforcé. Partenaires pour la compétitivité et l'innovation sociale* », Ministère de l'emploi et de la Solidarité sociale, Gouvernement du Québec, 46 pages.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, 2003, « *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec* », Plan de développement du réseau collégial public, Montréal, 115 pages.

FOOT, D. K., 2000, « *Boom, bust & echo: Profiting from the demographic shift in the 21st century* », Stoddart, Toronto, 313 pages.

GAUTHIER, B., 2004, « *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* », Presses de l'Université du Québec, 619 pages.

HALLÉ, G., 2003, « Le syndicalisme et le vieillissement des milieux de travail : tensions et convergences intergénérationnelles », *Vie et vieillissement*, vol.2, no.1-2, 25-33.

HAMEL, J., 1994, « Brèves notes sur une opposition entre générations : la génération gâtée et la génération perdue », *Sociologie et sociétés*, Vol. 26, no.2, 165-176.

HOWE, N., STRAUSS, W, 2000, « *Millennials Rising : the Next Great Generation* », Vintage Books.

INCHAUSPÉ, P., 1992, « *L'avenir du Cégep* », Liber, Montréal, 208 pages.

ISABELLE, R., 1982, « *Les CEGEP : collèges d'état ou établissements autonomes ? L'évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1982* », Conseil des collèges, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1982-1983, 334 pages.

KUNREUTHER, F., 2003, "The changing of the guard: What generational differences tell us about social-change organizations", *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, Vol.32, no.3, 450-457.

LACHANCE, E., 1996, « *Les jeunes et le syndicalisme : recension des écrits* », CEQ/Services aux collectivités-UQAM, Montréal, 24 pages.

LAPOINTE, P.-A. & BELLEMARE, G., 2006, « *Innovations sociales dans le travail et l'emploi. Recherches empiriques et perspectives théoriques* », Les presses de l'Université Laval, Québec, 330 pages.

LAPOINTE, P.-A., LÉVESQUE, C., MURRAY, G. & JACQUES, F., (2000), « *Les innovations en milieu de travail dans l'industrie des équipements de transport terrestre au Québec* », Rapport synthèse, 19 pages.

LAWLER, E. E., MOHRMAN, S. A., GALBRAITH, J. R. & ASSOCIATES. (1998), *Tomorrow's Organization, Crafting Winning Capabilities in a Dynamic World*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 453 pages.

LEFEBVRE, S., 1998, « Nouvelles complicités, nouvelles responsabilités », *Possible*, vol.22, no.1, 83-94.

LINDFELT, B. & GAZAILLE, M., 2002, « *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. Rapport synthèse* », Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Québec, 20 pages.

MANNHEIM, K., 1990, « *Le problème des générations* », Paris, Nathan, 122 pages.

MARCOUX, J.-R., 2002, « *Le changement de génération chez le personnel des cégeps: un état de la question. Portrait des mouvements appréhendés de personnel au cours des dix prochaines années dans le réseau collégial public du Québec* », Portrait réalisé à L'ENAP à la demande de la Fédération des cégeps, 30 pages.

MIZRAHI, S., 2002, "Workers' participation in decision making processes and firm stability", *British journal of industrial relations*, vol.40, no.4, 689-707.

PARÉ, G., 2002, « La génération Internet : un nouveau profil d'employés », *Gestion*, École des hautes études commerciales de Montréal, 47-53.

RAYMOND, V., 2006, « *L'innovation dans les Cégeps du point de vue des acteurs* », rapport de recherche de la Fédération de Cégeps, en collaboration avec le Conseil de la science et de la technologie du Québec, Montréal, 119 pages.

TAPSCOTT, D., 1998, "Growing up digital : The rise of the next generation", McGraw-Hill.

TULGAN, B., 1995, "Managing generation X", Merritt Publishing, 243 pages.

WACQUANT, L., 1996, « La généralisation de l'insécurité salariale en Amérique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, no.115, 65-79.

ZEMKE, R., RAINES, C. & FILIPCZAK, B., 2000, "*Generations at work: Managing the clash of veterans, boomers, xers, and nexters in your workplace*", AMACOM, American Management Association, New York, 280 pages.

