

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES RELATIONS ET INTERACTIONS INTERGÉNÉRATIONNELLES
D'APPRENTISSAGE EN MILIEU SYNDICAL : APPORTS POUR LA
PRATIQUE ET CONDITIONS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-CLAUDE POLIQUIN

AVRIL 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mon expérience de rédaction de thèse est comparable à celle d'une course à pied de longue distance. Sur la ligne de départ, je suis pleine d'enthousiasme, je visualise le parcours, j'ai un plan. Progressivement, je tombe dans un état similaire à la transe, ma foulée est automatique, je me concentre sur ma respiration. Et puis je perds de vue mon plan, ma séquence, je suis sur le pilote automatique, je me perds dans mes idées. Les crampes arrivent parfois, douloureuses, surprenantes, ralentissant la cadence. Et puis il y a le discours intérieur qui m'accompagne, constant, parfois positif, mais dans mon cas, souvent négatif. Heureusement qu'il y a des personnes sur le côté pour m'encourager, me donner de l'eau, me changer les idées, me ramener à mon plan.

Les personnes et institutions que je liste plus bas ont toutes contribué d'une manière ou d'une autre à ce que je termine mon parcours en un seul morceau. Elles m'ont permis de vivre l'indescriptible sensation d'avoir accompli quelque chose que je croyais hors de ma portée il y a sept ans à peine. Voici donc :

Luc et les enfants, sans votre patience, votre bonne humeur, votre présence, je n'y serais jamais arrivée. Vous avez été ma bouée de sauvetage dans les moments creux, mon ancrage dans la réalité lorsque je me perdais dans mes pensées.

Maman... merci. Ça dit tout.

iv

Alain, que tu le veuilles ou non, tu as été mon mentor. Je n'oublierai jamais tes commentaires sur la vie, la musique, la science, sans compter mes détours intellectuels qui t'ont rendu fou, parfois.

Céline, une fée marraine. Je n'oublierai jamais ta douceur, ta rigueur et ta patience. Tu as cru en moi, l'improbable étudiante au doctorat en sciences de l'éducation.

Paul Bélanger, de loin, tu m'as guidé. Merci.

Sophie Grossmann, tu as su m'en dire juste assez à certains moments-clés de mon parcours pour me mettre sur des pistes prometteuses.

UQAM, Service aux collectivités et Faculté des sciences de l'éducation pour les bourses : merci pour leur contribution financière

La FTQ, mais plus particulièrement, Serge Beaulieu du Service de l'éducation. Merci d'avoir facilité mon cheminement de collecte de données et pour l'intérêt dans ma recherche.

Véronique, Pascale, Pascale, Dominique, Annie : *forty is the new thirty*.

À tous, merci.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Formation syndicale et éducation parallèle	5
1.1.1 Éléments descriptifs de la formation syndicale	6
1.2 Manières d'apprendre en situation de pratique syndicale et apports respectifs.....	14
1.2.1 Apprendre par la pratique syndicale	15
1.2.2 Apprendre au contact des pairs et des anciens.....	21
1.2.3 Question générale de recherche	23
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	27
2.1 Apprendre en situation de pratique syndicale.....	27
2.1.1 Cadre général : le socioconstructivisme.....	28
2.2 Apprentissage situé de Lave et Wenger (1991).....	29
2.2.1 Participation périphérique légitime.....	30
2.2.2 Communauté de pratique	31
2.2.3 Caractère situé de l'apprentissage.....	32
2.3 Apprentissage social de Wenger (1998).....	33
2.3.1 Apprendre et apprentissages	34

2.3.2	Apprendre, c'est devenir	35
2.4	Apprentissage sur la place du travail de Billett.....	37
2.4.1	Affordance et engagement	38
2.5	Point d'ancrage complémentaire : la théorie de l'apprentissage par observation	39
2.5.1	Éléments constitutifs	39
2.5.2	Observation active d'un modèle.....	40
2.5.3	Représentations et schèmes cognitifs.....	41
2.6	Synthèse des assises théoriques	42
CHAPITRE III		
CADRE CONCEPTUEL ET EMPIRIQUE.....		
3.1	Contexte de pratique	45
3.1.1	Contexte sous l'angle de l'ergonomie de l'activité.....	46
3.1.2	Contexte dans les autres travaux sur l'apprentissage sur la place de travail.....	49
3.2	Relations et interactions	55
3.2.1	Relations interpersonnelles	56
3.2.2	Interaction sociale	57
3.3	Relations intergénérationnelles	58
3.3.1	Génération et intergénérationnel	59
3.3.2	Facteurs contextuels à considérer.....	63
3.3.3	Perception de la valeur des anciens et des nouveaux véhiculée dans l'organisation.....	65
3.4	Trois configurations de relations et d'interactions intergénérationnelles	67
3.4.1	Relations mentoriales	68
3.4.2	Relations de coaching.....	72
3.4.3	Accompagnement informel entre pairs	74
3.4.4	L'accompagnement informel des pairs en cours de pratique.....	77
3.5	Objectifs de recherche.....	83
CHAPITRE IV		
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		
		85

4.1	Caractéristiques générales de la recherche	85
4.1.1	Recherche qualitative interprétative	85
4.1.2	Objets de recherche.....	87
4.2	Démarche d'échantillonnage	87
4.2.1	Critères de sélection des participants.....	88
4.2.2	Sélection des sections locales et des participants	92
4.3	Démarche et outils de collecte de données	97
4.3.1	Démarche de collecte de données.....	97
4.3.2	Entretiens avec les présidents des sections locales	100
4.3.3	Premiers entretiens avec les apprenants.....	103
4.3.4	Seconds entretiens avec les apprenants	105
4.3.5	Entretiens avec d'autres acteurs du monde de l'éducation syndicale .	107
4.4	Modalités d'analyse des données.....	108
4.4.1	Processus d'analyse des données.....	108
4.5	Critères de scientificité	116
4.5.1	Validité.....	116
4.5.2	Fiabilité	119
CHAPITRE V		
ANALYSES ET CONSTATS EMPIRIQUES		
5.1	Incidents d'apprentissage intergénérationnel décrits par les apprenants	125
5.1.1	Analyse selon le sexe des apprenants	125
5.1.2	Analyse selon l'appartenance générationnelle.....	126
5.1.3	Analyse selon le moment dans le parcours syndical.....	130
5.1.4	Analyse selon les sites	132
5.2	Représentations sur les qualités de l'autre et sur la formation syndicale	133
5.2.1	L'autre, ressource d'apprentissage	134
5.2.2	Représentations sur la formation syndicale	143
5.2.3	Apports de la formation syndicale	144
5.2.4	Limites de la formation formelle	147
5.2.5	Conclusion partielle	149

5.3	Relations et interactions intergénérationnelles.....	149
5.3.1	Dyades à caractère « mentorat ».....	151
5.3.2	Dyades de type « coaching ».....	153
5.3.3	Interactions et relations intergénérationnelles d'apprentissage.....	154
5.4	Apports évoqués par les apprenants.....	156
5.4.1	Connaître.....	158
5.4.2	Réfléchir syndicalement.....	161
5.4.3	Réagir.....	163
5.4.4	Interagir.....	165
5.4.5	Analyses mettant en relief les apports.....	169
5.4.6	Conclusion partielle.....	174
5.5	Conditions liées au milieu de pratique des apprenants.....	175
5.5.1	Analyse transversale intersites.....	175
5.6	Conclusion.....	182
CHAPITRE VI		
DISCUSSION.....		
6.1	Introduction.....	185
6.2	Facteurs associés à l'environnement de pratique.....	187
6.2.1	Pratiques relatives au développement et à l'apprentissage des membres et des officiers.....	188
6.2.2	Contexte de pratique sous l'angle de la question du genre.....	191
6.3	Facteurs associés aux dyades intergénérationnelles décrites.....	194
6.3.1	Constats de la recherche.....	194
6.3.2	Discussion et apports spécifiques.....	195
6.4	Caractéristiques saillantes de la personne d'une autre génération.....	196
6.4.1	Constats de la recherche.....	196
6.4.2	Discussion et apports spécifiques.....	197
6.5	Apports et apprentissages issus de relations et d'interactions intergénérationnelles.....	200
6.5.1	Constats de la recherche.....	200

6.5.2	Discussion et apports spécifiques : apprentissage intergénérationnel, phénomène collectif et individuel.....	201
6.6	Perspectives d'intervention.....	204
6.6.1	Thématique de recommandations no 1	205
6.6.2	Thématique de recommandations no 2	207
6.7	Limites de la recherche.....	209
	CONCLUSION.....	213
	ANNEXE A	
	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	215
	ANNEXE B	
	GABARIT D'ENTRETIEN AVEC LES PRÉSIDENTS DE SECTION LOCALE ET FICHE DESCRIPTIVE DE LA POPULATION D'ÉLUS	219
	ANNEXE C	
	GABARIT DU PREMIER ENTRETIEN ET FICHE DESCRIPTIVE DU PARCOURS D'IMPLICATION SYNDICALE.....	223
	ANNEXE D	
	GABARIT DU DEUXIÈME ENTRETIEN	231
	ANNEXE E	
	GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ACTEURS DE LA FORMATION SYNDICALE	237
	ANNEXE F	
	DESCRIPTIONS DES SECTIONS LOCALES AU REGARD DE CERTAINS ÉLÉMENTS	239
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	253

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Génération : formulations disciplinaires et modes d'identification aux fins de la recherche	89
4.2	Processus d'analyse qualitative des données (inspiré de Lessard-Hébert <i>et al.</i> (1996)).....	109
5.1	Incidents d'apprentissage et parcours syndicaux des apprenants selon le genre et la génération.....	131
5.2	Fréquence de mention des apports selon les thématiques et le sexe de l'apprenant	169
5.3	Fréquence de mention des apports selon la thématique et la génération de l'apprenant.....	171
5.4	Variété des apports selon le moment dans le parcours.....	172
5.5	Variété des apports selon la configuration de la dyade	173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Cadre descriptif du contexte organisationnel	53
4.1	Génération ciblées dans l'échantillon de la recherche	90
4.2	Caractéristiques des novices, expérimentés et anciens.....	91
4.3	Population des trois sections locales retenues	94
4.4	Participants à la recherche	96
4.5	Codes de départ	112
4.6	Extrait de la métamatrice analytique	115
4.7	Dimensions explorées dans un extrait de l'entretien no 1 avec les participants	120
5.1	Échantillon de la recherche.....	124
5.2	Nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon le sexe de l'apprenant.....	125
5.3	Nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon l'appartenance générationnelle de l'apprenant	127
5.4	Nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon les sites	133
5.5	Fréquence des incidents d'apprentissage rapportés par les apprenants selon le rôle de l'autre dans l'organisation	135
5.6	Fréquence des mentions selon les thèmes et catégories associés aux qualités de l'autre	137
5.7	Fréquence des mentions selon les thèmes et les catégories associés à la perception de la formation syndicale.....	143
5.8	Éléments différenciateurs entre relations et interactions intergénérationnelles d'apprentissage	155
5.9	Relations et interactions d'apprentissage selon les sites	156

5.10	Fréquence des mentions selon les thèmes et catégories associés aux apports décrits par les 10 participants aux entretiens semi-dirigés	157
5.11	Indicateurs d'affordance des dyades intergénérationnelles d'apprentissage	178

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CE	Comité exécutif
CEP	Congé d'éducation payé
CoP	Communauté de pratique (<i>Community of practice</i>)
FTQ	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
PPL	Participation périphérique légitime
SEP	Sentiment d'efficacité personnel
SL	Section locale
SLA	Section locale A
SLB	Section locale B
SLC	Section locale C
ZDP	Zone de développement proximal

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche consiste à explorer les interactions et les relations intergénérationnelles d'apprentissage, leur apport, ainsi que les conditions qui les permettent. Elle pose deux questions : quel est l'apport spécifique de ce type de ressource à l'apprentissage de la pratique syndicale et quelles sont les conditions qui les permettent ? Le processus d'apprentissage est abordé sous l'angle des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste. Les concepts de contexte de pratique, de relations, d'interaction et de génération sont traités au cadre conceptuel. Le cadre empirique traite d'apprentissage en milieu de militance, en milieu de travail et d'apprentissage intergénérationnel. La recherche est de nature exploratoire, s'appuyant sur une méthodologie de type qualitatif et interprétatif. Treize participants, tous élus sur le comité exécutif, ont participé à la recherche. Ils proviennent de trois sections locales différentes. Les analyses ont permis de constater que les interactions et relations intergénérationnelles ont un apport spécifique à l'apprentissage de la pratique syndicale. De plus, nous soulignons une différence en termes de contenu et de variété d'apports entre les interactions et les relations intergénérationnelles. Finalement, des conditions de pratique et d'environnement social distinguant des milieux favorables des autres ont été identifiées. Nous concluons que l'accessibilité aux autres constitue une condition essentielle pour établir des liens, et par extension, pour l'apprentissage intergénérationnel tel que décrit dans la présente recherche. Plusieurs facteurs interviennent pour favoriser ces moments de communication. En outre, nous soulignons la dimension collective de la construction des compétences syndicales. S'ils le désiraient, les acteurs de la formation syndicale pourraient prendre en considération ces éléments pour réfléchir à des initiatives locales qui favoriseraient les contacts entre novices et anciens, soutenant ainsi la dimension collective de la construction des compétences.

Mots-clés : génération ; interaction ; relation intergénérationnelle ; apprentissage intergénérationnel ; apprentissage sur la place du travail ; éducation syndicale ; FTQ ; section locale ; apprentissage social ; apprentissage vicariant ; contexte de pratique ; recherche qualitative/interprétative ; construction collective des compétences ; socialisation organisationnelle

INTRODUCTION

Cette thèse se situe à l'intérieur du champ d'études de l'apprentissage des adultes tout au long de la vie, dans des contextes autres que ceux de milieux scolaires ou universitaires. De manière spécifique, elle s'intéressera aux apprentissages construits en situation de militance, chez des élus syndicaux, en mobilisant des personnes d'une autre génération. Les conditions soutenant les processus d'interaction et d'apprentissage seront aussi abordées. Ce milieu d'intervention, de vie, d'implication sociales en est un qui peut être riche en apprentissages, mais qui est encore peu étudié dans la littérature scientifique (Spencer et Taylor, 2006).

La thèse porte sur l'apprentissage intergénérationnel en contexte de militance syndicale. Le premier chapitre place la pertinence scientifique et sociale de la recherche. Il présente un état des connaissances en matière d'éducation et de formation syndicale, en soulignant l'apport et aussi les limites pour le développement de la pratique des militants élus. Il propose aussi un échantillon d'écrits sur les manières d'apprendre à exercer un rôle syndical, dont les propos pointent vers l'importance des interactions sociales en tant que ressource d'apprentissage. Il souligne en outre les préoccupations de certains praticiens sur la place de l'intergénérationnel dans la construction des compétences, alors que la culture du milieu semble tenir pour acquis la circulation des savoirs des anciens vers les novices.

Le deuxième chapitre présente les principales propositions théoriques sur lesquelles s'est appuyé ce travail de recherche. Il permet d'encadrer le regard posé sur

l'apprentissage intergénérationnel en situation de militance syndicale au moment de l'analyse et de l'interprétation des données.

Le troisième chapitre a pour objectif de présenter le cadre conceptuel et empirique de la thèse. Ainsi, dans un premier temps, l'attention est tournée vers le contexte de pratique, pour ensuite apporter des précisions sur les relations intergénérationnelles. Finalement, ces deux éléments font respectivement l'objet d'une recension d'écrits empiriques.

Le quatrième chapitre aborde la méthodologie développée pour répondre à la question et atteindre les objectifs de recherche. La première section du chapitre traite des caractéristiques générales de la recherche. La seconde section porte sur la démarche d'échantillonnage. Les étapes opérationnelles de collecte et d'analyse de données sont décrites par la suite. Le chapitre se termine par une explication des critères de scientificité de la recherche.

Le cinquième chapitre présente les analyses et les principaux constats de la recherche. La séquence de présentation des résultats procède dans l'ordre suivant. Les incidents d'apprentissage sont présentés au départ, afin d'offrir une vue d'ensemble du corpus de données, et de les comprendre dans le contexte du parcours syndical des apprenants. Par la suite, les relations et interactions d'apprentissages sont présentées, suivies d'une description des apports évoqués durant les entretiens. Les dernières sections du chapitre proposent de mettre en perspective les constats, afin de préparer à leur interprétation.

La discussion qui suit au dernier chapitre revient sur les principaux constats de la recherche. La contribution de ces derniers à l'avancement de la connaissance scientifique dans le domaine de l'apprentissage de l'adulte tout au long de la vie est

soulignée. Les constats font aussi l'objet d'une réflexion plus large. L'ensemble souligne l'importance de la variété des facteurs qui soutiennent ces moments d'apprentissage non planifiés, néanmoins significatifs. Des perspectives d'intervention sont proposées et les limites de la recherche sont aussi exposées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre se veut un tour d'horizon de la littérature empirique qui a traité de l'apprentissage en situation de militance en vue de dégager la question générale de recherche de cette thèse. En premier lieu, il importe de voir comment l'apprentissage en situation de militance syndicale a été traité dans les textes qui abordent la thématique de la formation syndicale. L'exercice permettra de voir les avantages, mais aussi les limites des apprentissages développés dans ce contexte, ce qui amènera à traiter de l'apprentissage informel. En second lieu, nous verrons l'état des connaissances sur l'apprentissage militant fait en contexte de pratique.

1.1 Formation syndicale et éducation parallèle

La formation syndicale « désigne les dispositifs mis en œuvre par les organisations syndicales pour assurer auprès de leurs membres l'apprentissage des connaissances et techniques jugées nécessaires à l'activité syndicale. » (Ethuin et Yon, 2010, p. 11). Il s'agit de dispositifs de formation structurés. La formation ne mène pas à une reconnaissance officielle par un organisme certificateur externe, néanmoins, elle est organisée et reconnue à l'intérieur de l'organisation (Bélangier et Robitaille, 2008).

La formation syndicale se distingue des situations de formation et d'apprentissage non structurées. Ces dernières réfèrent à celles que vit l'individu en situation de travail, relevant souvent de sa propre initiative. Ce type de formation rejoint le concept d'éducation parallèle, tel qu'avancé par le rapport de l'UNESCO (Hamadache, 1993). En effet, « cette éducation se fait, dans une large mesure, par une association de l'observation, de l'imitation, de l'émulation sélective de certains membres de la société par d'autres. » (Hamadache, 1993, p. 10).

1.1.1 Éléments descriptifs de la formation syndicale

1.1.1.1 Objectifs pédagogiques

Dans l'ensemble, la formation syndicale poursuit l'objectif général de former des militants syndicaux actifs et crédibles dans leurs milieux de travail. Elle vise à ce que les bénévoles, les militants syndicaux, acquièrent les compétences appropriées et accèdent aux outils pertinents pour accomplir des actions de transformation sociales et collectives (Spencer et Taylor, 2006). En outre, elle permet le développement d'un sentiment d'appartenance au syndicat, ainsi qu'une conscience syndicale et sociale (Gereluk, 2001 ; Hall, 2006).

On peut penser que les logiques de formation continue, dans les milieux professionnel et syndical, possèdent certains points en commun (Ethin et Yon, 2010), notamment celui de préparer les participants à faire face aux défis qui les attendent dans l'exercice normal de leurs fonctions. Elles préconisent souvent des méthodes pédagogiques où le formateur engage activement les apprenants dans un processus de réflexion et d'application des contenus tout au long du programme.

Les similitudes s'arrêtent lorsqu'on considère ce qu'est la notion de performance induite par la finalité de la formation menée ou offerte par l'entreprise. L'entreprise qui désire augmenter sa performance financière, commerciale ou améliorer la qualité des services rendus a besoin de travailleurs compétents. La formation est donc une manière d'améliorer la performance des employés, et par ricochet, celle de l'entreprise (Avis, 2010). En contrepartie, le mouvement syndical désire augmenter sa performance dans les transformations sociales qu'il soutient. Ainsi, un des objectifs explicites de la formation syndicale est d'initier d'une part, et de soutenir d'autre part, la culture et les valeurs sociales de la militance syndicale.

À la FTQ, cet élément est explicité dans un document interne de réflexion sur l'avenir de l'éducation syndicale: « (...) il ne faut jamais oublier, dans notre formation syndicale, que nous sommes porteurs d'un projet de société que nous devons promouvoir et nous devons aussi partager cette "conscience de société" qui nous anime. » (FTQ, 1995, p. 19).

Dans un texte publié en 2001, le Center for Work and Community Studies de l'Université d'Athabaska souligne qu'il y a trois grands types de formation syndicale (Gereluk, 2001) :

- La formation sur les outils et les procédures d'intervention ;
- La formation sur des problématiques spécifiques qui lient les préoccupations internes aux enjeux sociaux plus larges (par exemple : équité interne ou harcèlement sexuel) ;
- Des activités à plus grand déploiement, avec un programme élaboré. On pense ici au Collège FTQ-Fonds au Québec ou à d'autres similaires dans le Canada anglais.

Quel que soit le type de formation, le lien entre développement d'une conscience sociale et d'un pouvoir d'agir local passe notamment par des méthodes pédagogiques

qui permettent de relier directement l'action dans les milieux de travail, l'expérience personnelle des apprenants et les préoccupations concrètes des syndiqués. On souhaite donc habiliter les acteurs syndicaux dans leurs actions locales en leur donnant les outils concrets, mais aussi conceptuels, pour travailler efficacement.

1.1.1.2 Méthodes pédagogiques : l'exemple québécois de la FTQ

Les méthodes pédagogiques syndicales sont fortement inspirées des travaux de l'éducateur populaire brésilien Paolo Freire (Spencer et Taylor, 2006). Cet auteur énonce que l'objectif de l'éducation populaire est l'action sociale ainsi que la réflexion consciente et créatrice des masses opprimées (Gerhardt, 1993).

Freire propose une approche pédagogique appuyée sur un processus de questionnement critique vis-à-vis des idées véhiculées dans la société. Par ailleurs, le dialogue entre les participants est essentiel, dans un environnement où le formateur devient un animateur de conversations et de questions. Cette pratique encourage les apprenants à adopter une position de mise à distance réflexive vis-à-vis de leur environnement et les enjeux sociaux de leur milieu. En outre, Freire était soucieux de mettre en place une approche pédagogique qui permet aux participants de développer une conscience critique qui mène à l'action, une action informée. Les dialogues réflexifs animés et encouragés dans les curriculums qu'il développe prennent ancrage dans l'expérience vécue des participants, les incitant, à partir de ce qu'ils connaissent, à projeter leur projet dans le futur (Smith, 2000). Cet ancrage dans le vécu a été particulièrement marquant dans la pédagogie syndicale québécoise.

En effet, Michel Blondin, éducateur syndical québécois, pionnier dans son domaine, a été fortement influencé par les écrits de Freire (Blondin, Comeau et Provencher,

2012). En s'appuyant sur ces fondements, il développe une approche pédagogique active et identifie des intervenants syndicaux de la base comme formateurs.

Pour nous, le formateur est un militant syndical expérimenté ayant reçu une formation pédagogique sommaire donnée par la FTQ, qui a le goût de partager son expérience et de profiter de l'expérience des autres. Au besoin, il est libéré de son travail et remboursé pour son salaire perdu, mais il ne reçoit pas de rémunération en tant que professionnel en éducation (Blondin, 2012, p. 107).

L'approche pédagogique développée par Blondin, alors qu'il était chez les Métallos, a été reprise à la FTQ et y est encore en vigueur actuellement. Elle s'appuie sur la valorisation de l'expérience vécue de tous les membres du groupe.

Les principes de base des premières formations développées par Blondin (2012, p. 7), qui guident encore les interventions de formation à la FTQ, sont les suivants :

- partir du vécu des participants et valoriser leur expérience ;
- amorcer la formation par ce qui est connu pour aller progressivement vers le moins connu à apprendre et s'appuyer sur l'expérience antérieure ;
- valoriser ce qui peut s'apprendre par les uns des autres parmi les participants et mettre en valeur l'expérience du groupe ;
- faire émerger les connaissances par des méthodes actives plutôt que d'essayer de remplir la tête des participants comme si elle était vide (une image de Paolo Freire) ;
- faire confiance au groupe et porter une grande attention au climat du groupe ;
- découper les apprentissages en tranche de façon à ce que les apprentissages se renforcent mutuellement (...);
- réduire au minimum les présentations magistrales.

On voit donc qu'il y a un souci de mettre de l'avant et de reconnaître la valeur de l'expérience pratique, concrète des participants. De plus, un souci d'application

concrète des apprentissages guide l'approche. Finalement, le formateur utilise des techniques pédagogiques qui ont pour effet de faire émerger et de nommer l'expérience des uns et des autres, structurant progressivement ces contenus en savoirs utiles pour l'action syndicale.

Les quelques paragraphes précédents décrivent les fondements de l'approche pédagogique syndicale en vigueur à la FTQ. Il s'agit là d'un exemple pertinent dans la mesure où le présent travail de recherche a procédé à une collecte de données chez des militants syndicaux affiliés à cette centrale syndicale. Ils ont donc vécu des expériences de formation qui avaient été développées selon ces principes.

Cependant, il est possible de poser l'hypothèse que la formation syndicale se pratique différemment selon les unités, les centrales syndicales, ou même selon les provinces et le pays. L'article de Tarlau (2011), par exemple, met en évidence les différentes visions de la formation syndicale au sein du mouvement syndical américain. L'auteure a interrogé plus d'une trentaine d'acteurs et assisté à des formations déployées dans différents milieux.

L'analyse de contenu de son corpus de données lui a permis d'identifier trois zones de tension dans les conceptions de la formation syndicale. Ces zones sont en fait des espaces où les représentations sur la formation syndicale diffèrent. La première se situe au niveau du positionnement de la fonction de la formation : est-ce un service ou une fonction stratégique ? La seconde se trouve au niveau du design des programmes : qui seront les formateurs ? Est-ce que les programmes préparent à la conscience critique ou à l'action concrète ? La troisième touche au lien à établir entre formation et structure syndicale : Doit-on former les membres de la base militante, ou plutôt les officiers élus et les permanents ? D'ailleurs, ce dernier élément est lié au

second, dans la mesure où les besoins de formation du public cible guident nécessairement le design des programmes.

La formation, dans le milieu syndical comme dans les entreprises d'ailleurs, est parfois un lieu de tension et fait ressortir les luttes de pouvoir. En outre, elle n'atteint pas toujours les objectifs qu'elle s'était fixés. Ainsi, la prochaine section abordera la question des retombées de la formation syndicale dans les milieux de travail, plus particulièrement au Québec et dans les syndicats qui sont affiliés à la FTQ.

1.1.1.3 Retombées dans les milieux

Il a été souligné, dans un rapport sur les activités de formation dans les centrales syndicales canadiennes (Gereluk, 2001), que les objectifs de la formation syndicale sont certes d'outiller les intervenants et de développer leurs compétences. Cependant, la transmission des valeurs ouvrières constitue aussi un enjeu important pour les concepteurs et les dirigeants.

Le souci du passage à l'action a été à la base d'une intervention d'évaluation de programme de formation à la FTQ (Dunberry, Beaudoin, Benoît et Legault, 2006). Cet exercice, qui s'est penché sur un programme de formation à la négociation et l'administration de régimes de retraite, s'est articulé autour de cinq questions d'évaluation. L'une d'entre elles visait à évaluer jusqu'à quel point la formation préparait les participants à agir dans l'administration et la négociation des régimes de retraite de leurs organisations respectives. Elle s'est donc concentrée sur le passage à l'action et notamment sur la participation aux activités de négociation et d'administration.

La collecte de données s'est faite en utilisant différents outils, notamment un test d'apprentissage, un questionnaire qui mesure le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que des groupes de discussion et des entretiens individuels.

L'analyse des résultats a permis d'éclairer le fait que ces formations semblaient avoir un effet positif sur la participation de certains intervenants. Au minimum, la formation permet de passer d'une assistance muette à l'exercice du droit de parole, voire à la participation active aux décisions (Dunberry *et al.*, 2006, p. 24).

Plusieurs recommandations d'amélioration de programme ont été formulées par les intervenants interrogés. L'une d'entre elles portait notamment sur la mise en place de dispositifs d'accompagnement post-formation afin de faciliter les échanges entre pairs et le développement d'un réseau de contacts, pour pouvoir poser des questions afin de puiser dans l'expérience des collègues.

D'autres exercices d'évaluation de programmes de formation à la FTQ arrivent à des résultats similaires, notamment concernant le Collège FTQ-Fonds (Dunberry, Poliquin et Legault, 2012). Le programme du Collège vise à préparer les intervenants syndicaux, conseillers permanents et représentants élus, à développer leurs capacités d'influencer les transformations sociales, politiques et économiques dans leurs milieux et dans la société québécoise (Dunberry *et al.*, 2012, p. 7). Pour y arriver, différentes activités de formation sont offertes, dans une formule de résidence où les participants sont ensemble pendant une période de plusieurs semaines, à temps plein. Certaines activités ont pour but de développer des connaissances, d'autres, les habiletés pratiques, et finalement, d'autres encore les attitudes telles le leadership ou la communication active.

Dans l'ensemble, l'impact de ce programme est positif chez les participants. Il se manifeste entre autres par une implication syndicale accrue, des habiletés d'écoute et de communication améliorées, une meilleure compréhension des enjeux sociaux et politiques.

Les participants ont été interrogés sur les possibilités d'amélioration du programme, notamment sur le suivi post-formation. En effet, dans le cadre du Collège, une rencontre est prévue entre 10 et 12 mois après avoir suivi le programme. L'analyse permet de mettre en évidence l'effet ponctuel du sentiment de communauté qui s'est développé parmi les participants durant leur séjour de cinq semaines. Une fois de retour dans leur environnement de travail respectif, il leur était difficile de garder contact, de s'appeler pour discuter, pour s'épauler. Il semble que la distance physique y soit pour quelque chose dans cet effritement progressif des interactions significatives.

En somme, comme ces deux exemples le soulignent, la formation syndicale permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer un certain passage à l'action. Cependant, l'apprentissage qui se produit par la pratique au contact de militants d'expérience semble prendre une place de premier choix dans les parcours d'apprentissage (Brown et Yasukawa, 2010 ; Spencer et Taylor, 2006). Par ailleurs, l'environnement de pratique est significatif dans le processus de transfert des apprentissages post-formations. L'importance du contexte sera explorée plus en profondeur dans la prochaine section du chapitre. Elle fait aussi écho aux valeurs qui ont guidé le développement de la formation syndicale au Québec, particulièrement l'importance à accorder au vécu des participants.

1.2 Manières d'apprendre en situation de pratique syndicale et apports respectifs

Lors d'un entretien avec Michel Blondin, éducateur syndical dont les travaux ont été exposés plus haut dans le texte, la question suivante lui a été posée : « À votre avis, comment apprend-on à exercer son rôle d'officier syndical lorsqu'on est nouvellement élu sur l'exécutif de son local ? » Il répond de la manière suivante¹ :

Beaucoup par imitation, par observation et imitation. C'est vraiment la clé, enfin à l'époque que j'ai connue. Tu deviens délégué, tu regardes comment font les autres délégués, pis y'a un chef délégué qui te coache, tu essaies de faire comme les autres... tu regardes comment les autres font leur travail, pis là tu vas chercher tes outils pour envelopper ça comme il faut, mettre les bons mots, les bonnes formes, les bons comportements. C'est beaucoup l'imitation pis le faire (Blondin-entretien).

On remarque dans ce court extrait, venant d'un acteur du monde syndical qui valorise la formation structurée de surcroît, qu'aucune référence directe à cette dernière n'est mentionnée. Ensuite, les pairs plus expérimentés occupent une place centrale, puisqu'ils sont les modèles que l'on tente d'émuler, du moins au début. Finalement, le « faire », ou la pratique, est aussi une source importante d'apprentissage, puisque c'est en tentant d'expérimenter dans l'action concrète ce que Blondin a observé qu'un nouvel élu apprend généralement. Certes, il fait référence aux pratiques qu'il a observées au Québec entre les années 70 et 90, mais il est permis de penser que les choses n'ont pas changé au point que ce commentaire ne soit plus pertinent dans les années 2010.

¹ Cette citation provient d'un entretien qui a été conduit dans le cadre de la recherche. Il est placé ici, car il illustre très bien le propos que l'on introduit, sur la place de la pratique dans l'apprentissage de la militance, ainsi que de l'observation, par le novice des militants d'expérience.

Malgré le fait que l'éducation syndicale soit un domaine de l'éducation des adultes sous-représenté dans les travaux empiriques (Spencer et Taylor, 2006), certaines recherches se sont penchées sur le processus d'apprentissage de militants syndicaux. Il en résulte un portrait qui demeure partiel, certes, mais certaines tendances commencent à émerger. Ces vecteurs ont d'ailleurs tracé la voie à la question générale de recherche pour la présente thèse.

1.2.1 Apprendre par la pratique syndicale

L'apprentissage de la militance syndicale en général et celui de l'exécution des activités liées au rôle de membre d'un officier syndical en particulier se déroulent en grande partie en réalisant les activités syndicales, en mobilisant différentes ressources et en utilisant différentes stratégies (Foley, 1999 ; Hall et Clover, 2005).

Les travaux de Köspen (2011) sont éclairants sur le sujet. En utilisant une stratégie de type ethnographique, cette chercheuse a travaillé étroitement avec deux officiers syndicaux pendant une année. L'objectif était d'explorer la relation entre les activités quotidiennes des membres de l'exécutif et les apprentissages que celles-ci génèrent. La recherche s'intéressait notamment à la manière dont les membres étaient en mesure de développer de nouvelles compétences afin d'affronter les défis de leur implication syndicale.

Les résultats soulignent le fait que les apprentissages ont généralement lieu lors de situations difficiles ou nouvelles, dans les cas où les individus connaissent l'existence de ressources physiques (dossiers, archives, base de données) ou humaines (collègues, membres d'une autre unité ou d'un autre syndicat) qui peuvent être mobilisées pour trouver une solution. Les individus ne possèdent peut-être pas les connaissances, mais ils savent où aller les chercher et qui peut les aider. Cependant,

lorsque la difficulté dépasse les ressources disponibles dans l'environnement et les connaissances existantes des membres du comité exécutif, on assiste alors à une situation de « non-apprentissage ». La recherche n'explore cependant pas les facteurs et la dynamique qui entraînent la mobilisation de telle ou telle ressource.

1.2.1.1 Apprendre dans un contexte favorable

Dans un article paru en 2001, Sawchuk présente les résultats d'une étude de cas d'apprentissage en réalisant les activités syndicales de représentants syndicaux issus de l'industrie des télécommunications à la fin des années 1990 au Canada. Durant une période d'environ deux à trois ans, les dirigeants du local 6 du syndicat CEP (Communication, Energy and Paperworkers Union of Canada), qui représentaient environ 250 employés de la compagnie Northern Telephone Limited (NTL), ont participé activement aux initiatives conjointes patronales/syndicales visant à revoir les processus de travail et la planification stratégique.

Afin d'intervenir de manière efficace, de protéger et de représenter adéquatement leurs membres, les personnes élues au comité exécutif du local ont entamé un processus collectif d'autoformation avec l'aide de deux formateurs-chercheurs syndicaux, D'Arcy Martin et Jorge Garcia-Orgales. Dans le texte, ce processus prend le nom de dialectique d'apprentissage éducation/recherche. Le but de l'exercice consistait à développer un questionnaire pour sonder l'opinion des membres sur la pertinence d'intervenir dans les changements organisationnels annoncés et les manières de le faire. Les deux formateurs/chercheurs ont dirigé des groupes de discussion pour identifier les thématiques à inclure dans l'outil. Ils ont par la suite développé un prototype afin que les membres du comité puissent se l'approprier et faire des modifications. Ce n'est qu'une fois le processus complété que tous les membres ont rempli un questionnaire. L'analyse des réponses a permis aux membres

du comité exécutif d'orienter leurs actions en fonction des besoins ressentis et exprimés par leurs membres.

Au-delà du développement d'un outil d'intervention qui respecte les valeurs démocratiques et participatives du syndicat, cette expérience a été une période d'apprentissage intense pour les participants. Ceux-ci ont été de divers ordres, mais surtout, ils émanaient tous d'une situation précise, partagée par tous les membres du comité. Ils ont été faits en mobilisant diverses ressources : certes, des formations sur les méthodes de sondage et de rédaction de questionnaire, mais aussi des recherches personnelles sur l'ingénierie du changement organisationnel, sur la représentativité démocratique et sur le développement de politiques organisationnelles. Dans ces conditions, l'auteur exhorte à se pencher, lorsqu'il est question d'apprentissage en situation de militance, sur les outils mobilisés² par les acteurs pour arriver à ces changements dans les représentations et les modes d'intervention.

L'article de Brown (2008), sur les nouvelles manières d'intervenir dans le milieu syndical, est aussi utile pour comprendre le lien entre la pratique et l'apprentissage. Y sont décrits les résultats d'une étude de cas sur le renouveau dans les pratiques syndicales en Australie. En effet, à la suite de modifications législatives, les syndicats nationaux et locaux ont été forcés de modifier significativement leurs manières de recruter de nouveaux membres, d'organiser les interventions syndicales.

L'objet de la recherche portait sur les interventions déployées par les membres d'un syndicat pour recruter de nouveaux membres issus du milieu des services de garde. Des formations sur la gestion de conversations difficiles ont été offertes aux recruteurs. Un réseau d'accompagnateurs s'est organisé pour soutenir les interventions des novices. Mais plus spécifiquement, au fil de la pratique, tout un

² Sawchuck utilise le terme de « *mediating tools* » (Sawchuck, 2001, p. 346).

système d'identification et de suivi de conversations a été mis en place. À l'issue de la campagne décrite dans l'article, les participants ont mentionné avoir fait des apprentissages marquants. Ils ont expérimenté de nouvelles manières de faire, ont développé une assurance dans leur intervention.

Les constats de la recherche ont amené l'auteur à s'interroger sur les liens entre la formation formelle et l'apprentissage en situation de pratique et les conséquences sur la conception de programmes d'éducation syndicale.

En effet, « les organisateurs principaux avaient participé à des programmes de formation structurés, mais la plus grande partie de l'apprentissage, maintenant, se faisait informellement, à travers le travail d'équipe »³ (Brown, 2008, p. 507). Cette courte citation laisse entrevoir deux ressources importantes pour l'apprentissage syndical : le travail d'équipe et l'expérimentation concrète. Cependant, l'article ne traite pas de l'apport spécifique de l'une ou l'autre de ces ressources. Il souligne néanmoins l'articulation entre la formation structurée et l'apprentissage par la pratique, en indiquant la primauté de l'action par rapport à des dispositifs éducationnels plus classiques.

1.2.1.2 Apprendre dans un contexte difficile

Le contraste entre les apprentissages décrits dans l'article de Sawchuk (2001) et de Brown (2008), et ceux décrits dans l'article de Worthen (2008), est marquant. La différence apparaît notamment dans la description de l'expérience de la pratique syndicale et des ressources matérielles nécessaires à cette pratique. Ce dernier décrit

³ Traduction de : « *Organisers and lead organisers had participated in traditional structured education programs, but much of the important learning was now being conducted informally as part of teamwork* ».

comment un programme de formation à la négociation syndicale a été développé en s'inspirant de la théorie de l'activité.

L'objet de la recherche portait sur les activités de travail syndical dans l'industrie du textile aux États-Unis. Les résultats de la recherche montrent que les travailleurs sont des experts dans le domaine de la fabrication de vêtements, de dentelles ou de rubans, malgré le morcèlement des tâches. Ils possèdent des connaissances riches et variées sur les processus de travail spécialisés, la machinerie à utiliser, la séquence de travail, etc. Cependant, ils ne possèdent presque pas de connaissances ni d'habiletés sur l'activité syndicale en général et sur la négociation de convention collective en particulier.

Les entretiens avec les travailleurs ainsi que les observations des lieux de travail ont permis de constater que les ressources matérielles nécessaires à l'action syndicale n'étaient pas disponibles. Les travailleurs n'avaient pas de copie de leur convention collective, par exemple. En outre, la nature du travail, à la pièce, avait contribué à ce que se développe une culture du travail individualiste, où les interactions avec les pairs, et surtout les pairs plus anciens, étaient rares et découragées. Ainsi, la culture de l'action syndicale ne s'est pas développée et la connaissance spécialisée associée à ce type d'activités n'a pas été distribuée. La culture et les valeurs ouvrières ne semblent pas avoir été transmises des travailleurs anciens vers les nouveaux, en partie parce que leur activité de travail n'encourageait pas les interactions entre collègues. L'environnement du lieu de travail pourrait donc avoir une importance dans la création et le maintien d'interactions et de relations interpersonnelles, à travers desquels les valeurs syndicales peuvent se transmettre.

Fenwick (2006) s'est aussi penché sur l'apprentissage syndical de travailleurs de l'industrie du textile, mais au Canada cette fois-ci, en Alberta pour être plus précis.

Dans cette recherche menée au début des années 2000, en utilisant une méthodologie qualitative inspirée de l'histoire orale, l'auteure explore les processus et les possibilités d'apprentissage d'une conscience critique dans un contexte de travail difficile et aliénant.

Fenwick montre que les personnes interrogées, essentiellement des femmes immigrantes, ont fait plusieurs types d'apprentissages, certains à caractère utilitaire, mais d'autres aussi de nature transformationnelle. Elles ont certes appris à coudre et à faire fonctionner des équipements spécialisés, à travailler pour minimiser les risques de blessures tout en soutenant le rythme. Cependant, la cadence de travail ainsi que le caractère répétitif et aliénant des activités de travail ne leur permettaient pas de laisser aller leur esprit, de commencer à se poser des questions, à remettre en question leurs conditions. Pour Fenwick (2006), cet élément explique en partie pourquoi très peu de femmes interrogées se sont tournées vers l'action syndicale. L'auteure reconnaît aussi que ces femmes ne s'y sont pas impliquées, aussi à cause de la barrière de la langue et des représentations négatives qu'elles avaient du syndicat, représentations construites dans leur pays d'origine.

Cette recherche montre donc l'importance de comprendre les apprentissages en les replaçant dans le contexte de vie des participants. L'interprétation de l'auteure repose sur le constat du statut d'immigrant, qui explique en partie le rapport au syndicalisme et à la conscience critique. En outre, elle montre l'effet de l'activité de travail sur les possibilités de développer des compétences autres que celles qui sont nécessaires à l'exécution des tâches prescrites.

1.2.2 Apprendre au contact des pairs et des anciens

Les quelques recherches citées précédemment éclairent la place de la pratique et des parcours d'apprentissage syndicaux. Elles laissent aussi entrevoir l'importance des pairs, notamment des pairs plus expérimentés, comme ressource pour ce processus.

Le travail de Ball (2003), sur les logiques de participation à des activités formelles d'éducation syndicale, peut amener des informations supplémentaires sur le rôle joué par les collègues dans l'apprentissage syndical. La recherche, de type qualitatif et exploratoire, s'est déroulée en Grande-Bretagne au début des années 2000. Les résultats soulignent que les exécutifs syndicaux rencontrés avaient décidé de participer à des activités formelles de formation parce que les ressources disponibles dans leur environnement, et spécifiquement les collègues, ne pouvaient plus les aider à résoudre leurs défis professionnels syndicaux.

Le processus d'apprentissage décrit dans l'article est directement lié à la participation à des activités syndicales. C'est en devenant de plus en plus actif dans leur unité syndicale que s'est réalisé leur apprentissage du rôle d'exécutif. La progression dans la participation permet le développement des compétences, mais les participants ont mentionné qu'elle avait aussi ses limites. C'est pourquoi certains avaient décidé de s'inscrire en formation syndicale continue. Au cours de ces formations, de nouveaux contacts et de nouveaux réseaux se sont créés. Ceux-ci deviennent de nouvelles ressources (humaines) potentiellement mobilisables lors de problématiques nouvelles. Et la boucle recommence... Bref, à la lecture de l'article de Ball, il se dégage une impression que l'individu passe d'un mode d'apprentissage informel dans son milieu, à un mode d'apprentissage formel dans un autre milieu, sous forme plus structurée. Il y établit de nouvelles relations tout en développant ses compétences. L'ensemble lui permet de s'outiller pour son travail militant.

Comme nous l'avons souligné plus haut, les pairs jouent un rôle de premier ordre dans le processus d'apprentissage des officiers syndicaux. Les quelques recherches effectuées dans des milieux variés viennent soutenir cette observation. La recherche de Langlois (2007), sur les processus de socialisation du salariat professionnel dans les organisations syndicales, apporte elle aussi un soutien à ce constat.

Les résultats de ce mémoire de maîtrise⁴ laissent voir que les pratiques de socialisation, ainsi que les autres pratiques de gestion des ressources humaines, sont peu formalisées dans les organisations syndicales québécoises. Peut-être pour cette raison, les pairs jouent un rôle important dans l'acclimatation culturelle des nouveaux conseillers permanents.

À la FTQ, les nouveaux employés sont généralement intégrés à travers des pratiques non formelles qui incluent parfois du jumelage, pratique que laissait présager la citation de Blondin. L'accueil des nouveaux employés n'est pas formalisé et son contenu est sous la supervision du directeur du service auquel le nouvel arrivant est assigné. Il n'y a pas non plus de programme formel de mentorat ni de préparation de la relève.

De manière plus spécifique, Langlois (2007, p. 77) identifie trois types de pratiques de socialisation :

1. les activités de formation non formelles prises en charge par les pairs : pour répondre à des besoins précis identifiés en cours de travail chez les nouveaux arrivants ;
2. les échanges entre pairs, car ces derniers sont au centre de toutes les pratiques de socialisation ;

⁴ Mémoire de maîtrise en sociologie de l'Université de Montréal, qui prend la forme de quatre études de cas dans des organisations syndicales québécoises : FTQ, CSN, Métallo et FIQ.

3. l'expérience de travail.

Certes, ce mémoire s'est penché sur les salariés professionnels, qui n'exercent pas le même rôle et qui n'ont pas la même fonction que les officiers syndicaux. Néanmoins, cette recherche est importante, car elle laisse entrevoir la culture du « non formel » en vigueur à la FTQ. Elle souligne aussi l'importance des pairs dans le processus de socialisation, car ils sont au centre de deux des trois pratiques illustrées dans la recherche. Nous posons l'hypothèse que ces deux éléments sont aussi présents et importants dans les comités exécutifs des syndicats locaux et unités syndicales.

1.2.3 Question générale de recherche

Ce premier chapitre a commencé par décrire ce qu'est la formation syndicale, en soulignant son apport et aussi ses limites dans le développement des compétences des intervenants syndicaux. Par la suite ont été présentés des résultats de recherche afin de souligner la primauté de la pratique dans les parcours d'apprentissage syndicaux (Brown, 2008 ; Köspen, 2011 ; Sawchuk, 2001). Les pairs plus expérimentés sont souvent apparus comme des ressources significatives dans la construction des compétences (Ball, 2003 ; Fenwick, 2008 ; Köspen, 2011). De plus, certaines recherches ont souligné le caractère informel des pratiques de transmission culturelle dans le milieu syndical (Langlois, 2007 ; Worthen, 2008).

Cependant, certaines zones grises demeurent sur la thématique présentée. De manière plus spécifique pour la thèse, il serait intéressant d'en connaître davantage sur ces pairs décrits comme ressources d'apprentissage, notamment au niveau de leur appartenance générationnelle. Ainsi, il serait possible d'explorer des thématiques telles que l'association entre le concept de génération et celui d'expérience, ou encore

de s'interroger sur la valeur ajoutée de se tourner vers une personne d'une autre génération que la sienne lorsqu'on est dans une posture d'apprentissage.

Le concept de génération sera expliqué dans le troisième chapitre de la thèse. Soulignons ici simplement certains concepts qui y sont associés, comme l'expertise, d'une part, et l'expérience sociale différente, d'autre part (Attias-Donfut, 1991).

Selon Mannheim (1928/1990), chaque génération est marquée par des traces laissées par l'Histoire durant ses années de formation, l'adolescence et le début de la vingtaine (Attias-Donfut, 1991 ; Pelchat, Campeau et Bradette, 2005 ; Riffaud et Bernier, 2004). Philippe Baumard, philosophe français et chercheur ayant travaillé sur les connaissances tacites en organisation, se positionne aussi dans cette lignée en expliquant que « la plupart de la connaissance que nous acquérons est acquise au cours de notre socialisation » (Baumard, 1997, p. 55).

Dans ces conditions, les traces de socialisation collective affectent la mentalité d'une génération, ce qui pourrait se traduire, dans les milieux de pratique, par des connaissances, des attitudes et des comportements différenciés d'une génération à une autre. Ces traces de socialisation collective pourraient aussi se traduire par une utilisation différente des ressources à mobiliser afin d'apprendre en cours de pratique, selon l'appartenance générationnelle. L'étude de l'intergénérationnel, dans ces conditions, permet d'aborder la thématique des changements sociaux en tentant de comprendre leur évolution à travers le temps (McDaniel, 2009).

Les constats empiriques présentés plus haut, sur le développement des compétences syndicales, ont été discutés à différents moments avec des acteurs de la formation à la FTQ. Ces individus étaient interpellés par la thématique de l'ingénierie de formation ; ils étaient à l'affût de pistes d'amélioration continue. Ils avaient constaté, en

réfléchissant à leurs parcours et en discutant avec les participants, que les formations syndicales ne comblaient pas tous les besoins des apprenants et qu'elles ne constituaient qu'une partie des ressources mobilisées pour apprendre. Ils reconnaissaient le rôle des anciens dans leur propre parcours d'apprentissage. Ils s'interrogeaient, notamment, sur la place de l'intergénérationnel dans le développement des compétences syndicales. Cette ouverture du milieu a facilité le développement d'une question générale de recherche sur cette thématique. C'est ainsi que la présente thèse pose la question générale de recherche suivante :

Quels sont les apports des personnes d'autres générations lors de situations d'apprentissage en cours de pratique syndicale chez des officiers syndicaux, et les conditions qui les permettent ?

Les prochains chapitres présenteront le cadre d'analyse de la thèse, ce qui amènera à proposer des objectifs de recherche. Le chapitre II s'attarde aux assises théoriques de la thèse, notamment le processus d'apprentissage tel qu'il est compris dans le présent travail. Cet exercice sert de soutien à la présentation des principaux concepts utilisés de manière plus spécifique. Le troisième chapitre prendra la forme d'une exploration conceptuelle et empirique des deux principaux concepts de la question de recherche, c'est-à-dire l'apport des apprentissages ainsi que les relations intergénérationnelles. Ce faisant, le concept de génération sera expliqué plus en profondeur. Ces deux chapitres permettront de présenter, de manière plus fine, la manière dont le problème de recherche s'inscrit dans le champ des connaissances sur l'apprentissage informel tout au long de la vie. Ils serviront aussi d'assise à la proposition d'objectifs de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les principales propositions théoriques sur lesquelles s'est appuyé ce travail de recherche. Il permettra d'encadrer le regard qui sera posé sur l'apprentissage intergénérationnel en situation de militance syndicale au moment de l'analyse et de l'interprétation des données. La première partie du chapitre constitue un exposé des principales théories de l'apprentissage mises à profit dans cette recherche. Elles ont été retenues, car elles accordent une place significative aux interactions et relations sociales. En deuxième lieu, des résultats de recherches qui apparaissaient pertinents à l'objet étudié sont présentés afin d'éclairer, par des exemples empiriques, les fondements. Finalement, une synthèse est proposée, permettant de signaler les dimensions retenues aux fins d'analyse.

2.1 Apprendre en situation de pratique syndicale

L'officier syndical en situation de pratique est au centre de la présente recherche. La thèse porte sur les apprentissages qu'il ou elle aura construits au contact de personnes d'une autre génération. Il est par ailleurs proposé de replacer ces apprentissages dans leur contexte de construction et d'application afin d'en tirer un portrait global.

Les prémisses suivantes ont guidé le travail de recherche. Premièrement, l'apprentissage de l'adulte en situation de pratique est un processus personnel, et à cet égard, le sens donné à ces apprentissages est tout aussi personnel. Deuxièmement, le contexte de pratique ainsi que l'environnement plus large dans lesquels l'officier syndical opère agissent sur les déclencheurs tout comme sur le produit de l'apprentissage (Merriam et Caffarella, 1999, p. 1). Il agit aussi sur les ressources disponibles et donc sur les occasions de rencontrer et de discuter avec des personnes d'une autre génération que soi. Ainsi, les situations d'apprentissage étant intrinsèquement liées aux contextes de pratique, il est possible de penser que les apprentissages ainsi que les ressources mobilisées différeront selon l'unité syndicale des officiers rencontrés. Considérant ces présupposés, le travail de revue théorique a voulu opérer dans un cadre suffisamment large pour informer les différents niveaux d'influence possiblement en action.

2.1.1 Cadre général : le socioconstructivisme

Notre propos, dans les prochains paragraphes, n'est pas de présenter le socioconstructivisme de manière détaillée. L'intention est plutôt de mettre de l'avant les éléments qui ont agi comme points d'ancrage tout au long du travail de recherche.

Le socioconstructivisme est « une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (Legendre, 2005, p. 1245). Son postulat est que : « tout apprentissage est construit par chaque apprenant, et ce, à partir des matériaux de base que constituent leurs expériences, les connaissances et leurs conceptions antérieures » (Vienneau, 2005, p. 62).

Les interactions sociales avec des personnes plus compétentes que l'apprenant au regard d'une tâche, processus ou concept jouent un rôle fondamental dans le développement cognitif et l'apprentissage. Ce sera notamment à travers des interactions que l'apprenant sera exposé à de nouveaux contenus, comportements ou attitudes. Par ailleurs, les manières d'entrer en contact avec l'autre, d'interagir, ainsi que les langages effectif et symbolique utilisés dans les interactions influencent le développement et les apprentissages. Or, ce à quoi sera exposé l'apprenant n'est pas anodin. Ces contenus sont influencés par des facteurs culturels et historiques, souvent implicites (Tudge et Wintenhoff, 1993). Conséquemment, l'apprentissage est lié à l'environnement de l'apprenant. Par ailleurs, la relation entre le sujet et les personnes dans son environnement est de nature dialectique ; l'environnement fait réfléchir le sujet, qui réfléchit sur lui-même, pour ensuite réfléchir de nouveau sur son environnement (Hansman, 1990).

Le socioconstructivisme a informé les théories de l'apprentissage situé proposées par Lave et Wenger (1991) et par Wenger (1998). Ces dernières ont été utilisées pour informer notre objet de recherche, en se référant aux concepts de communauté de pratique, de participation à la pratique partagée par la communauté et les apprentissages issus de différentes formes de participation. Stephen Billett, dont les travaux seront aussi évoqués plus loin dans le chapitre, se réclame aussi de cet ancrage théorique.

2.2 Apprentissage situé de Lave et Wenger (1991)

Tel qu'évoqué précédemment, le socioconstructivisme a fortement influencé plusieurs auteurs, psychologues, anthropologues, sociologues, surtout depuis les années 1970. En particulier, Lave et Wenger s'en sont inspirés pour s'interroger sur le processus d'apprentissage de travailleurs sur leurs lieux de travail et de vie. Les

prochains paragraphes présenteront donc comment ces auteurs ont conceptualisé l'apprentissage de novices dans différents milieux de pratique. Trois éléments retiennent l'attention : la participation périphérique légitime, la communauté de pratique et le caractère situé de l'apprentissage.

2.2.1 Participation périphérique légitime

Lave et Wenger se réclament du courant socioconstructiviste en insistant sur le caractère situé de l'apprentissage, sur l'influence de la culture du milieu et des pratiques, et surtout, sur l'importance des interactions sociales dans la construction de la connaissance (1991, p. 48-49).

Ils utilisent le concept de participation périphérique légitime (PPL) pour décrire le processus d'apprentissage en situation de travail. Ils s'appuient sur ce concept pour étudier l'évolution de l'engagement des individus dans les pratiques sociales et de travail du milieu. L'intention des auteurs, en utilisant le concept de PPL, était d'attirer l'attention sur le fait que la maîtrise des connaissances et des habiletés, et donc de l'apprentissage, exige que les nouveaux arrivants s'intègrent progressivement à leur milieu. Cette intégration s'opère à travers une participation de plus en plus complète à la pratique socioculturelle de la communauté (Lave et Wenger, p. 29). La PPL s'attarde sur le processus par lequel les nouveaux arrivants s'intègrent progressivement à une communauté de pratique.

L'engagement personnel dans la pratique augmente avec le temps, mais surtout, est la clé de voûte du processus d'apprentissage (Lave et Wenger, 1991, p. 35). L'augmentation de cette participation facilite aussi un changement identitaire (Merriam, Courtenay et Baumgartner, 2008). Il prend place en partie parce que

l'apprenant décide de s'y investir, mais en partie parce que les membres plus anciens de la communauté lui permettent de participer aux activités significatives.

Les relations sociales sont au cœur de la pensée théorique de Lave et Wenger (1991), relations avec le compagnon officiel, certes, mais aussi avec les pairs plus expérimentés que soi qui ne tiennent pas de rôle officiel lié à l'apprentissage. Dans les situations étudiées, ces relations donnent une légitimité d'action au novice, de sorte qu'il puisse participer aux activités de la communauté (Lave et Wenger, 1991, p. 92).

Soulignons aussi que les relations sociales d'un novice changent avec le temps et avec l'implication directe dans les activités de pratique. Cette diversification des relations sociales lui permet de développer une compréhension plus globale de la pratique, des us et coutumes du milieu.

2.2.2 Communauté de pratique

Pour ces auteurs, l'apprentissage en situation de travail se fait à travers la participation à des activités significatives en collaboration avec les membres du collectif élargi de travail, ce dernier étant désigné sous l'appellation de « communauté de pratique ».

Pour Lave et Wenger, une communauté de pratique se définit de la manière suivante : « un ensemble de relations entre personnes, activités et le monde, dans le temps et en relation avec d'autres communautés connexes et qui se chevauchent »⁵ (Lave et

⁵ Traduction de: « *a set of relations among persons, activity and world, over time and in relation to other tangential and overlapping communities of practice* ».

Wenger, 1991, p. 98). Il s'agit donc d'un ensemble de relations qui se développent avec le temps et en chevauchement avec d'autres groupes ou communautés. Ainsi, les participants n'ont pas qu'une seule communauté de pratique, ils en ont plusieurs, selon la variété des activités qu'ils ou elles peuvent pratiquer dans leur milieu. Les relations ne sont pas qu'avec les personnes, elles sont aussi avec les activités partagées par la communauté.

Le rôle des membres plus anciens de la communauté est significatif. Ils deviennent des modèles, des « coachs » informels sur lesquels le novice s'appuie pour développer sa pratique. Il peut observer ces derniers, discuter avec eux, comparer le résultat de son travail au leur. Le nouvel arrivant comprend progressivement comment faire son travail et qu'il y a plusieurs manières de le faire (Collins, Brown et Newman, 1989).

La notion de communauté de pratique sera mobilisée dans la thèse, alors qu'il sera question de décrire l'environnement social dans lequel évolue le participant. L'intérêt sera tourné vers les collègues expérimentés d'une autre génération que soi et qui sont dans la communauté de pratique « exécutif syndical ». À l'intérieur de cette communauté, certains individus d'une autre génération pourront être identifiés, et les interactions ainsi que les relations développées seront analysées plus en profondeur.

2.2.3 Caractère situé de l'apprentissage

Les principaux concepts de l'argumentaire théorique de l'apprentissage situé sont développés dans le second chapitre du livre de Lave et Wenger (1991). Il y est question de culture, de pratique sociale, de monde social⁶. Dans la section sur le monde social (p. 54-58), les auteurs critiquent une vision qu'ils considèrent comme

⁶ Traduction : « *social world* ».

restrictive du monde social, qui se limite au contexte immédiat de l'apprenant. Ils démontrent comment la salle de classe, et par extension l'école, n'existent pas dans un vase clos. Elles sont le produit d'une culture, d'un contexte sociohistorique plus large, souvent implicite dans l'esprit des acteurs. Cependant, pour revenir à la définition stricte de *contexte*, ces auteurs ne définissent pas de manière opérationnelle, à notre connaissance, comment ils le conçoivent.

L'apprentissage en situation de travail, pour ces auteurs, est souvent un processus improvisé, en réaction aux problèmes rencontrés dans l'exercice de la pratique (Lave et Wenger, 1991, p. 93). Dans le même ordre d'idées, les formes de participation sont fortement influencées par l'organisation du travail. En conséquence, les produits d'apprentissage sont intimement liés à la pratique et à la situation. Ainsi, ils ne peuvent être dissociés du contexte, c'est-à-dire de l'environnement social, matériel et physique, où l'apprenant évolue (Brown *et al.*, 1989 ; Buandt et Famer, 1993 ; Lave et Wenger, 1991) ; ils dépendent des problématiques rencontrées.

2.3 Apprentissage social de Wenger (1998)

Wenger poursuit l'étude de l'apprentissage en approfondissant le concept de communauté de pratique présenté précédemment. Il l'intègre et lui donne une place centrale dans sa théorie de l'apprentissage social (Wenger, 1998). En outre, il propose que la participation à la pratique de la communauté, les liens qui sont créés, les échanges et les interactions sociales permettent de développer des apprentissages spécifiques. Ces ensembles d'apprentissages seront décrits dans les prochains paragraphes. Ils pourront servir de guide lorsqu'il sera question d'explorer l'apport des interactions et relations intergénérationnelles à l'apprentissage de la pratique syndicale.

2.3.1 Apprendre et apprentissages

Wenger propose de regarder l'apprentissage dans le contexte de l'expérience de participation vécue, par opposition à un regard cognitif et décontextualisé. Il suggère en outre de comprendre ce processus comme étant, à la base, un phénomène d'interactions sociales. Ainsi, apprendre correspond à une forme de participation sociale⁷. Il définit d'ailleurs la participation comme étant un processus qui permet de s'engager, mais aussi de tisser des liens, d'être à la fois dans l'action et dans la connexion (Wenger, 1998, p. 55).

Wenger (1998) propose que l'apprentissage à travers la pratique permette de développer trois ensembles de produits d'apprentissage : 1) un engagement mutuel envers un projet commun, 2) une représentation partagée du projet en commun et 3) un répertoire partagé de ressources matérielles et symboliques.

Le premier ensemble touche aux formes d'engagement dans les activités de la communauté : comment s'engager, comprendre ce qui aide et ce qui empêche l'engagement, établir qui est qui dans le paysage social environnant, etc. Le deuxième groupe touche les activités et les actions qui permettent de construire des représentations communes : comment aligner son action à celles des autres membres de la communauté, comment travailler à réconcilier les interprétations parfois conflictuelles à propos des activités, etc. Finalement, le troisième ensemble fait référence plus spécifiquement aux ressources à mobiliser, au répertoire disponible. Participer activement à une communauté permet donc d'intégrer les ressources disponibles, explicites, mais surtout tacites, de les comprendre et de les utiliser adéquatement dans une situation donnée.

⁷ Traduction de : « *the primary focus of this theory is on learning as social participation* » (Wenger, 1998, p. 4).

La pratique d'une communauté mobilise une variété de ressources, explicites et tacites. Le premier ensemble, explicite, inclut le langage, les outils, les documents, les images et symboles, les rôles explicites, les procédures codifiées, les contrats que différents milieux et activités rendent explicites pour atteindre une variété d'objectifs (Wenger, 1998, p. 47). Le deuxième ensemble couvre le développement de la compréhension de relations implicites, des subtilités de langage, des règles de fonctionnement « au pif »⁸, le partage des points de vue et des manières de comprendre.

Ainsi, il est possible de concevoir que les apprentissages issus de la pratique concernent une compréhension et une utilisation des ressources disponibles dans l'environnement d'une communauté, afin de procéder aux activités de manière cohérente par rapport au reste des membres, tout en étant signifiants pour l'acteur. Il permet aussi, à travers les relations tissées avec les anciens, de s'appropriier les ressources tacites.

Les trois ensembles mentionnés plus haut sont des regroupements thématiques de contenus relatifs à la pratique qui sont développés au contact d'une communauté. Ils ne forment pas une typologie à proprement parler, c'est-à-dire un système de classification reconnu. Ils ne font pas non plus mention du développement de représentations identitaires, thématique importante dans les écrits de Wenger (1998) sur les communautés de pratique.

2.3.2 Apprendre, c'est devenir

Wenger (1998, p. 215) établit un lien entre apprentissage et identité en avançant :

⁸ Traduction de « *rule of thumb* ».

[...] qu'apprendre transforme qui nous sommes et ce que nous faisons, il s'agit donc d'une expérience d'identité. Ce n'est pas seulement une accumulation d'habiletés et d'informations, il s'agit aussi d'un processus qui permet de devenir une certaine personne et, à l'inverse, d'éviter de devenir quelqu'un d'autre⁹.

La participation aux activités d'une communauté façonne ce que l'on fait, mais aussi qui nous sommes et comment nous interprétons nos actions (Wenger, 1998, p. 4). Wenger (1998, p. 151) précise ce à quoi réfère le concept d'identité dans la citation suivante « Une identité est constituée d'un ensemble d'évènements de participation et de réification dans lequel notre expérience et son interprétation sociale s'informent mutuellement »¹⁰.

Dans un texte subséquent (Wenger, 2000), le concept d'identité est défini de manière un peu plus précise. Il s'agit tout d'abord d'une expérience d'appartenance, ensuite d'une trajectoire, et finalement, d'une expérience qui résulte de l'appartenance à plusieurs communautés. En bref, l'identité s'apparente à un processus dont le résultat est toujours incomplet parce qu'en constante évolution.

La rencontre entre individus de différentes générations au sein d'une communauté de pratique soulève des enjeux particuliers. Des difficultés peuvent surgir parce que les points de vue sur les activités et sur la signification des ressources divergent parfois, étant appuyés sur une conception et des identités ancrées dans des moments historiques différents. Cependant, en discutant et en négociant une interprétation commune dans la pratique, l'ancien et le nouveau peuvent arriver à une entente. Pour le nouveau, ces rencontres lui permettent de trouver sa place dans la communauté, en

⁹ Traduction de: « *Because learning transforms who we are and what we do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person* » (Wenger, 1998, p. 215).

¹⁰ Traduction de: « *An identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other* » (Wenger, 1998, p. 151).

relation au passé. Pour les plus anciens, ces rencontres représentent une occasion de se renouveler, de renouveler la pratique de la communauté (Wenger, 1998, p. 157).

La théorie de l'apprentissage social, telle que décrite par Wenger, permet de rendre compte de l'importance de la pratique dans le processus d'apprentissage, et de replacer le tout en contexte en s'attardant aux interactions sociales. Elle permet d'examiner les manières de faire qui sont expliquées par les anciens aux nouveaux. Elle laisse voir aussi que l'apport des relations avec les anciens porte sur une appropriation de contenus tacites, non dits, mais importants à la pratique efficace et acceptée par les autres membres de la communauté.

2.4 Apprentissage sur la place du travail de Billett

Les travaux de Billett proposent des fondements conceptuels qui informent l'articulation entre la dimension personnelle de l'apprentissage avec le contexte organisationnel (Bourgeois et Mornata, 2012), particulièrement les concepts d'affordance et d'engagement.

Cet auteur positionne l'apprentissage comme étant le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles et des influences internes individuelles (Billett, 2004). Les connaissances antérieures de l'acteur servent de « guides » à l'interprétation des situations rencontrées et des représentations construites (Billet, 2006). Dans ces conditions, les produits de l'apprentissage en situation de travail découlent d'une négociation interne entre l'expérience sociale du milieu et l'expérience individuelle cognitive du sujet-apprenant.

Le déclencheur du processus est souvent une situation problématique ou non routinière rencontrée dans l'exercice des responsabilités du sujet. Apprendre est donc un effort conscient d'adaptation des connaissances et de la pratique afin d'arriver à une solution acceptable dans un contexte donné. Les produits d'apprentissage touchent aux manières de faire, aux manières d'interpréter des situations problématiques, et parfois aussi, un changement dans les représentations de soi (Billett et Pavlova, 2005 ; Billett, 2001b, 2003, 2006).

2.4.1 Affordance et engagement

Pour Billett, la compréhension du processus d'apprentissage s'articule autour de deux composantes : l'affordance des milieux à offrir des occasions d'apprentissage et l'engagement du sujet-apprenant dans les situations nouvelles, représentant un défi, qui lui sont offerts dans son environnement de proximité.

L'affordance du milieu fait référence aux occasions de s'engager et d'apprendre offertes aux travailleurs dans leur environnement de travail. Cette caractéristique est associée aux activités de travail (Billett, 2001b, p. 65). La qualité des milieux en matière d'apprentissage s'appuie, d'une part, sur des activités de travail variées. Elle s'appuie, d'autre part, sur l'accès à des collègues d'expérience qui peuvent guider dans l'exploration et les apprentissages (Billett, 2001a). Finalement, le novice est « invité » à participer, c'est-à-dire que les personnes dans son environnement de proximité lui donnent l'occasion, voire la permission, de s'impliquer dans différentes activités. Dans ces conditions, la volonté seule ne peut expliquer l'implication, il y a aussi une forme d'invitation, une ouverture de la part de la communauté.

L'engagement fait référence au choix individuel de participer aux occasions de pratique et d'apprentissage qui sont offertes dans son environnement de travail. Les

bases sur lesquelles s'appuient les choix individuels d'engagement sont complexes : intérêts personnels, perception des opportunités futures de travail, perception de son auto-efficacité dans certains domaines vocationnels. Billett (2001b) émet l'hypothèse que les choix conscients du sujet-apprenant à essayer de nouvelles activités et à se développer au travail s'expliquent en liant d'une part ses intérêts, et ses priorités aux valeurs véhiculées dans le milieu où il évolue, d'autre part. Par exemple, un employé qui perçoit que les opportunités de carrière que lui offre son employeur ne correspondent pas à ses propres aspirations ne s'engagera pas de la même manière et avec la même intensité que son collègue qui lui, apprécie mieux les mêmes opportunités offertes.

2.5 Point d'ancrage complémentaire : la théorie de l'apprentissage par observation

On ne peut aborder l'apprentissage social sans prendre en considération l'apport important de Bandura sur le thème du modelage. Il propose en effet que « *les gens recherchent activement des modèles qui possèdent les compétences auxquelles ils aspirent* » (Bandura, 2003, p. 137). Les prochains paragraphes présenteront les fondements de la théorie de l'apprentissage vicariant, aussi appelée apprentissage par observation. Ensuite, certaines dimensions plus spécifiques seront soulignées compte tenu de leur utilité au regard de la compréhension des phénomènes à l'étude.

2.5.1 Éléments constitutifs

La théorie de l'apprentissage par observation souligne la présence et l'influence de facteurs socioculturels et de facteurs propres à l'apprenant dans le processus d'apprentissage tout en soulignant leur interdépendance (Bandura, 2001). En ce sens, elle rejoint les théories socioconstructivistes présentées précédemment. Dans cet

univers, on propose un système causal intégré où les influences socioculturelles agissent à travers des mécanismes psychologiques pour produire un effet comportemental (Bandura, 1999, p. 24). Ceci étant, les caractéristiques cognitives, physiques et croyances personnelles du sujet ont une influence plus déterminante dans la compréhension et l'explication du développement et de l'apprentissage, que les éléments de l'univers socioculturel. Ceci constitue une différence importante par rapport au courant socioconstructiviste présenté dans les pages précédentes (Tudge et Wintenhoff, 1993).

Quatre processus cognitifs gouvernent l'apprentissage par observation (Bandura, 1976, 2003) : 1) processus attentionnel, 2) processus de rétention, 3) processus de production et 4) processus motivationnel. En conséquence, l'observation d'un modèle et l'imitation des comportements sont deux phénomènes distincts (Merriam et Caffarella, 1999, Bandura, 2003). Observer un modèle n'amènera pas automatiquement la personne à reproduire les comportements observés. Par exemple, la valeur attribuée par l'apprenant aux comportements du modèle influence la probabilité d'imitation. En outre, certaines personnes sont plus susceptibles que d'autres d'agir comme modèle. Les figures d'autorité, les individus ayant des compétences particulières, ou encore celles ayant des qualités étant perçues avantageusement bénéficient d'une influence certaine. Ces éléments évoquent la saillance et l'attrait des qualités et comportements observés et imités. Finalement, les réseaux auxquels appartiennent les apprenants déterminent les types de modèles auxquels ils ont accès (Bandura, 2003, p. 139).

2.5.2 Observation active d'un modèle

Comme mentionné plus haut, les quatre processus cognitifs de l'apprentissage par observation sont : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation. Le

processus vicariant renvoie au travail d'observation active, au cours duquel l'apprenant tente d'extraire des règles sous-jacentes aux comportements observés (Carré, 2004). Au final, la personne construit des modalités comportementales proches de celles qui ont été observées chez le modèle, en générant par le fait même de nouveaux apprentissages et de nouveaux comportements.

Pour Bandura (1999), il s'agit d'un processus d'observation qui mène à la représentation abstraite du modèle, ce qui permet ensuite d'en extraire des règles qui guident le jugement et les comportements ultérieurs :

Une fois que les individus extrapolent des règles, ils peuvent les utiliser pour juger et déterminer de nouveaux comportements qui sont cohérents avec le modèle, et même qui vont au-delà de ce qu'ils ont vu ou entendu¹¹ (Bandura, 1999, p. 25).

Ainsi, les produits d'apprentissage sont notamment des représentations sur l'action appropriée dans un environnement donné à partir d'un modèle que l'on a observé.

2.5.3 Représentations et schèmes cognitifs

Bandura s'attarde aux schèmes cognitifs, appelés représentations, qui accompagnent les comportements (Bandura, 1999, p. 27). Un peu à la manière de Vygotsky, il postule que l'apprenant intègre les influences externes à travers des processus cognitifs de construction de sens. La dimension interactionnelle entre le sujet, son environnement et son comportement, est au cœur de sa théorie de l'apprentissage et le processus symbolique est l'élément médiateur qui unit les trois (Carré, 2004, p. 18). Le comportement est fonction de la personne et de son environnement (Merriam et

¹¹ Traduction de: « *Once people extract rules, they can use them to judge and generate new courses of behaviors that fit the prototype but go beyond what they have seen or heard* ».

Caffarella, 1999). Ce renvoi à l'interaction sujet-environnement fait écho aux travaux de Vygotsky sur le sujet de l'apprentissage présenté plus haut.

En effet, Bandura (1999, 2001, 2002) fait référence à un acteur actif et proactif dans son apprentissage. Selon lui, les gens conçoivent des plans d'action et anticipent des conséquences à ces plans, ces représentations devenant des points de repère qui servent de guides et d'outils pour l'autorégulation dans les activités engagées, à l'intérieur des possibilités perçues et objectives. Il appellera cette capacité « l'agentivité humaine », c'est-à-dire le rôle de l'action propre du sujet sur la direction de ses choix et de sa vie (Bandura, 2001 ; Carré, 2004). Si les personnes ne sont pas convaincues qu'elles pourront obtenir les résultats souhaités de leurs actions, elles auront peu de raisons d'agir et de persévérer face aux difficultés (Carré, 2004).

Le processus d'apprentissage proposé dans la théorie de l'apprentissage par observation amène à s'attarder aux personnes que côtoie l'apprenant et qui ont agi comme modèle pour elle ou lui. Aussi, elle apporte des précisions sur le « guide expérimenté » décrit par Vygotsky. Par ailleurs, il sera possible de considérer les comportements observés chez ces modèles et de tenter de décrire, pour ensuite comprendre, les représentations de ces comportements construites par les participants. Quelles sont les caractéristiques saillantes des modèles ? Qu'en retiennent-ils ? En quoi est-ce que ces éléments observés ont été utiles dans leur pratique syndicale ?

2.6 Synthèse des assises théoriques

Les sections précédentes ont présenté les assises théoriques qui ont guidé ce travail de recherche. En résumé, en s'appuyant sur les écrits cités précédemment, l'apprentissage y est conçu comme un processus, dont l'une des ressources prend la forme des interactions sociales. Il se déploie notamment en participant à des activités

authentiques dans son milieu, en interagissant avec les collègues, en les observant et en réfléchissant sur ce bagage. Cette participation donne lieu à des représentations sur les manières de faire, sur les outils à mobiliser en contexte, sur le langage à utiliser pour communiquer efficacement. Elle permet aussi de développer une identité de participation et d'appartenance au milieu.

Sans nier l'importance des autres ressources mobilisées dans l'apprentissage en contexte de travail, le travail de la présente recherche étudiera spécifiquement l'utilité des relations intergénérationnelles dans ce processus d'apprentissage/participation.

Les travaux s'appuient sur les prémisses suivantes : l'apprenant est un acteur actif et engagé dans sa pratique et son milieu d'intervention. La dynamique interactionnelle entre le milieu et l'acteur sera considérée. D'ailleurs, certaines interactions sont fortuites, non planifiées ; tandis que d'autres se construisent délibérément, au fil du temps.

Le cadre théorique présenté nous amène à considérer les éléments suivants au sujet de l'apprenant : ses choix d'engagement dans la pratique de son milieu, sa biographie d'apprentissage et de participation syndicale, et ses représentations de soi au regard de l'implication syndicale. Par ailleurs, le réseau social sera analysé en abordant la ou les communautés de pratique de l'apprenant, les personnes qui lui ont servi de modèle en contexte d'intervention syndicale, les experts qu'il ou elle consulte ainsi que toute autre personne significative d'une autre génération dans son réseau.

À ce point-ci de l'état des connaissances présentées, les éléments qui seront considérés dans la recherche traitant de l'environnement de pratique sont encore peu développés. De plus, les concepts d'interactions et de relations intergénérationnelles n'ont pas encore été explorés. En effet, le cadre théorique présenté offre peu

d'éléments opérationnels pour le décrire. Ces éléments font l'objet du prochain chapitre, soit le chapitre III : Cadre conceptuel et empirique de la thèse.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL ET EMPIRIQUE

Ce troisième chapitre a pour objectif de présenter le cadre conceptuel et empirique de la thèse. Ainsi, dans un premier temps, l'attention sera tournée vers le contexte de pratique, pour ensuite apporter des précisions sur les relations intergénérationnelles. Finalement, ces deux éléments feront respectivement l'objet d'une recension d'écrits empiriques.

3.1 Contexte de pratique

Dans la perspective socioconstructiviste, l'apprentissage ne peut être dissocié du milieu où l'apprenant évolue. Il existe un lien dynamique entre le sujet et les différents éléments dans son environnement. Certains objets, paroles, interactions et manières de faire amènent l'acteur à réfléchir, d'une part sur l'objet, mais aussi sur ses représentations de l'objet (Tardif, 2002).

En bref, compte tenu de la posture théorique présentée au chapitre précédent, le contexte doit être un élément à considérer si l'on veut comprendre l'apprentissage, tant le processus que ses produits. L'apprentissage en situation de travail est le fruit de l'interaction entre l'engagement individuel dans des activités d'apprentissage et les facteurs organisationnels qui permettent cet engagement. C'est ainsi qu'est apparue la

nécessité, pour cette thèse, d'approfondir ce que nous entendons par contexte et ses facteurs qui influencent l'apprentissage.

Pour en faciliter l'analyse, les résultats sont présentés selon des regroupements disciplinaires et méthodologiques. Les travaux en ergonomie de l'activité (principalement de souche française) offrent l'avantage de combiner, au niveau de la collecte de données, des techniques d'observation ainsi que des entretiens semi-structurés. Ils permettent donc d'accéder aux deux niveaux, à savoir les éléments concrets, observés de manière extérieure, ainsi que les représentations des acteurs sur ces éléments. Des travaux issus du domaine de l'apprentissage en situation de travail ont aussi été mobilisés, parce que leur objet d'étude est assez similaire à celui du présent travail.

3.1.1 Contexte sous l'angle de l'ergonomie de l'activité

Les travaux consultés, issus de l'ergonomie de l'activité (Chatigny, 2001 ; Cloutier, Lefebvre, Ledoux Chatigny et St-Jacques, 2002 ; Ouellet et Vézina, 2008 ; Ouellet, 2012), mettent en évidence l'influence du contexte sur les pratiques d'apprentissage sur les lieux de travail. De manière plus précise, ces travaux soulignent notamment les logiques de gestion, les horaires de travail, l'accès aux collègues, les problèmes d'articulation entre le travail prescrit, le travail réel et les contenus de formation, entre conditions de travail et conditions d'apprentissage.

La recherche de Chatigny (2001), sur la construction des ressources opératoires de travailleurs dans le secteur de la transformation de la viande au Québec ainsi que dans le secteur des services en France (réseaux d'aqueduc), a permis d'identifier les facteurs du contexte qui influencent ce processus et les stratégies mises en œuvre par les opérateurs pour y arriver. Dans ce travail, l'auteure a procédé à des analyses

d'activités de formation ainsi que des activités de travail et d'apprentissage informel. Des entretiens semi-structurés ont aussi été réalisés.

Cette étude permet d'identifier l'effet des logiques de gestion sur la marge de manœuvre des opérateurs durant leurs activités de travail, ce qui a un impact sur les possibilités de construction de ressources. L'étude montre aussi le caractère situé de l'influence des facteurs de l'environnement, qui sont parfois facilitants, parfois contraignants. Elle fait ressortir l'interdépendance entre le contexte de travail et les ressources développées par les opérateurs : se trouver en situation d'apprentissage dans un lieu donné, à un moment donné, a pour conséquence que les opportunités d'apprentissage soient plus ou moins grandes et riches, plus ou moins collectives.

Dans une autre recherche utilisant une démarche méthodologique similaire, Chatigny (2011) met en lumière, de manière plus précise, l'effet des horaires de travail sur le travail collectif et individuel d'intervenantes en milieux communautaires (centre d'accueil pour femmes violentées). De manière générale, dans ce milieu, les plages horaires de travail de jour sont données aux travailleuses qui ont le plus d'ancienneté. Par ailleurs, les tâches prescrites ne sont pas les mêmes selon les plages horaires, le travail de counseling individuel se faisant essentiellement durant la journée. Ainsi, les travailleuses en début de parcours n'ont pas accès à leurs collègues plus expérimentées pour discuter et apprendre d'elles, et elles n'ont pas non plus accès aux mêmes activités de travail formatrices. Or, le métier d'intervenante s'apprend essentiellement par la pratique, malgré l'importance de la formation et des efforts investis pour en maximiser les apports. En outre, dans les deux centres où la recherche s'est déroulée, les tensions entre les anciennes et les nouvelles intervenantes n'étaient pas causées par des conflits de valeurs, mais plutôt par un manque d'opportunité de partager et de développer une approche commune d'intervention (Chatigny, 2011, p. 7).

Ouellet (2012), de son côté, s'est penchée sur le travail de formateurs en milieu de travail, en s'appuyant elle aussi sur la démarche méthodologique de l'analyse ergonomique de l'activité de travail. Les résultats de cette recherche montrent comment des éléments, telles la disposition physique de la chaîne de production ainsi que la réaction du collectif de travail à la présence d'apprentis, sont en interaction et en interrelation. Par exemple, la recherche montre l'effet des déplacements nécessaires d'une station de travail à une autre sur le temps disponible pour former aux différentes activités à réaliser. Plus le temps de déplacement est long, plus court sera le temps disponible pour transmettre l'information, et ensuite faire pratiquer l'apprenti. De manière générale, donc, parce que les environnements de travail sont conçus dans une logique de production, et non pas dans une logique d'apprentissage, ils compliquent, voire entravent, les situations de formation sur les lieux de travail (Ouellet, 2012, p. 232).

En somme, les résultats présentés plus haut mettent en évidence deux grands ensembles d'éléments du contexte qui ont un impact sur les opportunités et les pratiques d'apprentissage sur les lieux de travail. Tout d'abord, les décisions de gestion quant à l'organisation du travail, tant au niveau des horaires que de la disposition physique d'outils de travail, influencent les opportunités qu'ont les travailleurs d'interagir avec leurs collègues, pour discuter, trouver des solutions, s'entre-aider. D'autre part, dans les milieux étudiés, les environnements de travail sont conçus pour optimiser la productivité et les processus de production. Or, il arrive que cette logique d'organisation entre en conflit avec les activités d'apprentissage des travailleurs.

Les constats empiriques mis en lumière par ces trois recherches laissent entrevoir l'effet des logiques de gestion sur la marge de manœuvre des travailleurs et aussi sur les activités de travail et de formation. Or, la marge de manœuvre a un effet sur la

construction des ressources pour apprendre ainsi que sur leur mobilisation effective. Il est donc possible d'extrapoler à partir de ces résultats sur les relations intergénérationnelles. L'apprentissage intergénérationnel pourrait parfois être bloqué par une organisation du travail qui ne voit pas les obstacles de certains choix en matière d'horaire ou de statut. Les logiques de gestion pourraient avoir aussi un effet sur les relations intergénérationnelles ainsi que sur leur mobilisation en situation d'apprentissage.

Dans la prochaine section, les travaux présentés viendront offrir un regard complémentaire aux quelques recherches en ergonomie présentées précédemment. Elles font une incursion dans les représentations des travailleurs sur leurs milieux de travail, et plus spécifiquement sur les éléments qui, selon eux, ont affecté les possibilités d'apprendre.

3.1.2 Contexte dans les autres travaux sur l'apprentissage sur la place de travail

Les travaux consultés dans le cadre de la thèse, associés à l'apprentissage sur la place de travail¹², viennent ajouter aux travaux des ergonomes cités précédemment (Billett, 2000, 2001a ; Brooker et Butler, 1997 ; Ellinger et Cseh, 2007 ; Ellinger, 2005b ; Ellström, Ekholm, et Ellström, 2008 ; Fuller, Unwin, Felstead, Jewson et Kakavelakis, 2007).

Brooker et Butler (1997) ont effectué une recherche auprès d'apprentis et de leurs compagnons, dans le secteur de la fabrication métallique en Australie. La collecte de données, effectuée par questionnaire et par entretiens semi-dirigés avec des apprentis et les compagnons, s'est déroulée dans six milieux différents. Les chercheurs ont

¹² Bourgeois et Mornata (2012, p. 33) proposent cette traduction pour désigner les travaux, très largement anglo-saxons, qui portent sur le *Workplace Learning*.

documenté le point de vue des travailleurs pour savoir jusqu'à quel point ils considéraient leur milieu de travail comme étant un environnement d'apprentissage.

De manière générale, les constats présentés font écho à certains éléments avancés par Ouellet (2012). Dans les organisations où la culture de gestion favorise la productivité, et ce faisant, laisse peu de place aux activités d'apprentissage et de développement, les acteurs interrogés ont mentionné que les processus de travail qui permettent l'apprentissage étaient sous-développés et dénigrés. Par ailleurs, l'interdépendance entre l'activité de production et l'activité d'apprentissage fait surgir des problématiques liées à la pression du temps et de la qualité. En effet, les propos recueillis montrent comment la pression ressentie par un apprenti, pour produire rapidement un travail de qualité, affecte négativement sa perception de cet environnement en tant qu'environnement favorisant son apprentissage professionnel. La rétroaction de la part du compagnon est souvent faite rapidement, se concentrant sur les zones problématiques. Ces environnements de travail sont donc perçus par les apprentis comme étant des zones de production, et non de pratique (Brooker et Butler, 1997, p. 502). De plus, les acteurs consultés ont expliqué comment l'apprentissage de l'apprenti est dépendant des activités de travail dans lesquelles il est impliqué. En somme, plus grande est la variété des situations vécues, plus variés seront les apprentissages.

L'influence de l'attitude de l'équipe de gestion au regard de l'apprentissage a fait l'objet des travaux d'Ellinger (Ellinger et Cseh, 2007; Ellinger, 2005; Wang et Ellinger, 2008). Cette chercheuse américaine s'est notamment attardée à la perception des facteurs contextuels qui interviennent dans les pratiques d'apprentissage informel d'employés d'organisations apprenantes.

Au cours d'une recherche exploratoire, qui a pris la forme d'une étude de cas, Ellinger (2005) a interrogé 13 employés d'une entreprise de service du nord-est des États-Unis sur les éléments qu'ils considéraient comme influençant leurs pratiques d'apprentissage informel. La collecte de données s'est déroulée selon la technique d'incidents critiques ; les treize participants ont été invités à décrire en détail deux incidents d'apprentissage qu'ils avaient vécus au cours de leur pratique de travail. En outre, durant les entretiens, les participants étaient encouragés à réfléchir sur leur organisation en tant qu'organisation apprenante.

L'analyse des données a permis d'identifier des éléments qui favorisent l'apprentissage informel, et d'autres qui l'entravent. Les facteurs facilitants sont : l'engagement de l'équipe de gestion de proximité au regard de l'apprentissage et du développement, une culture interne qui appuie les initiatives d'apprentissage, des outils de travail adéquats et adaptés aux tâches demandées, et finalement, un collectif de travail qui soutient le développement des individus. De l'autre côté du spectre se trouvent les facteurs qui entravent l'apprentissage informel. On y trouve de nouveau l'attitude de l'équipe de gestion de proximité, mais cette fois qui décourage les pratiques d'apprentissage en exerçant des pressions importantes de productivité. Des éléments structurels d'organisation du travail peuvent aussi décourager les pratiques d'apprentissage, telles que des changements organisationnels trop rapprochés ou encore des ressources de type informatique qui sont inadéquates pour le travail demandé.

Fuller et Unwin (2006) ont développé un cadre pour décrire et qualifier les environnements de travail au regard de leur capacité à générer des situations d'apprentissage. Les auteurs discutent d'un « cadre¹³ » allant d'un contexte expansif (facilitant les occasions d'apprentissage) à un contexte restrictif (limitant les

¹³ Fuller et Unwin (2006) utilisent le terme *framework*, que nous avons traduit par cadre.

occasions d'apprentissage). Nous parlerons plutôt d'un continuum, pour évoquer l'image d'un mouvement qui peut aller d'un pôle à l'autre.

Ce cadre a été développé en s'appuyant sur des données empiriques provenant d'études de cas qui traitaient de la question des facteurs contextuels qui affectaient les pratiques d'apprentissage en situation de travail chez des apprentis dans le secteur de l'acier en Grande-Bretagne. Fuller et Unwin appuient leurs travaux sur les postulats théoriques de Lave et Wenger (1991) à savoir que les processus d'apprentissage en situation de travail sont tributaires de la participation progressivement plus importante à une communauté de pratique (Fuller et Unwin, 2006) et à ses activités de travail authentiques.

Les deux pôles sont caractérisés par des indicateurs opérationnels sur certaines thématiques identifiées dans des recherches citées précédemment.

Tableau 3.1
Cadre descriptif du contexte organisationnel (adapté de Fuller et Unwin, 2006)

Pôle expansif	Pôle restrictif
Communautés de pratique (CoP) : Possibilité de participer à plusieurs CoP La CoP principale possède une « mémoire » d'actions participatives Participation progressivement plus grande à la CoP	Communautés de pratique : Nombre restreint de CoP La mémoire d'actions participatives est faible
Activités de travail : Variées dans le temps et dans l'espace Touchent à plusieurs domaines de l'entreprise	Activités de travail : Tâches répétitives et bien circonscrites
Attitude organisationnelle vis-à-vis de l'apprentissage : Incitatifs organisationnels à l'apprentissage tout au long de la carrière Reconnaissance que les travailleurs sont aussi des apprenants Compétences techniques valorisées	Attitude organisationnelle vis-à-vis de l'apprentissage : Apprentissage ne concerne que le poste prescrit Droit à l'erreur dans un contexte de production n'est pas permis Compétences techniques sont tenues pour acquises et ne sont pas valorisées
Attitude organisationnelle vis-à-vis du développement de la main d'œuvre : Reconnaissance de l'importance d'équilibrer les besoins individuels et les besoins organisationnels de formation Activités d'apprentissage planifiées hors du temps et du lieu de travail encouragées	Attitude organisationnelle vis-à-vis du développement de la main-d'œuvre : Peu d'expériences hors du service d'attache Développement de compétences techniques : uniquement celles essentielles à la tâche

Ce tableau souligne différentes caractéristiques du contexte organisationnel qui affectent le développement de la main-d'œuvre dans une organisation. Il est composé de deux grands ensembles : des éléments qui émergent de la compréhension de la culture organisationnelle (organisation du travail, activités de travail, distribution des connaissances et compétences dans l'équipe) et des éléments qui émergent d'une compréhension de la manière dont les employés apprennent au travail (participation aux communautés de pratique, nombre de communautés, etc.).

Pour la recherche que nous proposons, ce cadre possède deux caractéristiques intéressantes. Tout d'abord, il est ancré dans un cadre théorique qui est similaire au nôtre, en conceptualisant l'apprentissage en situation de travail comme étant un processus de participation à des activités et à des communautés de pratique significatives. Les auteurs reconnaissent aussi que les facteurs biographiques des individus influencent la décision ainsi que la manière d'y participer (Fuller et Unwin, 2006, p. 42). Ensuite, il propose un ensemble d'éléments opérationnels qui permettent au chercheur d'identifier, dans l'environnement organisationnel, le degré d'ouverture ou de fermeture vis-à-vis de l'apprentissage et le développement des compétences. En ce sens, il facilite l'analyse des données contextuelles telles que perçues par les participants à la recherche.

Ce cadre possède néanmoins des limites dans le contexte de la présente recherche. Tout d'abord, plusieurs éléments explicités traitent des communautés de pratique. Or, la recherche portera sur les relations intergénérationnelles au sein d'une communauté de pratique précise, le comité exécutif. Par ailleurs, le cadre s'intéresse au développement de compétences en milieu de travail, et non pas en milieu syndical. Malgré ces limites, il permettra de structurer la démarche d'analyse du contexte organisationnel.

Bryson, Pajo, Ward et Mallon (2006) ont repris ce cadre analytique dans une recherche effectuée auprès de travailleurs d'une entreprise de viticulture australienne. L'objectif était d'explorer les interactions entre l'affordance organisationnelle au regard du développement des capacités individuelles et l'engagement des travailleurs dans les différentes occasions d'apprentissage qui leur étaient offertes. Ces chercheurs, en s'appuyant notamment sur les travaux de Billett (2001) et de Fuller et Unwin (2004) cités précédemment, suggèrent que la qualité des apprentissages

effectués sur les lieux de travail est le produit de l'interaction entre l'affordance du milieu et l'engagement individuel dans les occasions disponibles.

La perception de l'affordance du contexte diffère selon les niveaux hiérarchiques des personnes interrogées. Les individus dans des postes avec des responsabilités de gestion, ou à caractère scientifique, vivent dans un contexte plutôt expansif au regard du continuum de Fuller et Unwin (2006), tandis que les travailleurs manuels évoluent dans un contexte plutôt restrictif. Cependant, lorsque les participants ont exprimé avoir des caractéristiques d'une personnalité proactive, l'environnement restrictif est perçu de manière plutôt expansive. L'inverse est aussi vrai.

En résumé, ces quelques recherches viennent ajouter des éléments de précision complémentaires aux travaux issus de l'ergonomie. On y remarque que les pratiques de gestion influencent la marge de manœuvre que peuvent se dégager les acteurs pour apprendre, se développer et trouver des solutions. Le cadre de Fuller et Unwin (2006) apporte des précisions opérationnelles quant aux facteurs organisationnels qui soutiennent l'apprentissage. Il traite lui aussi de l'activité de travail, présentant l'apprentissage comme y étant intimement lié. Finalement, la recherche de Bryson *et al.* (2006) jette l'éclairage sur un élément important de l'influence du contexte : la dimension subjective. En effet, le même environnement peut être vécu et interprété différemment selon l'acteur, son parcours de vie, d'apprentissage, mais aussi selon l'emploi qu'il occupe. Le contexte n'est donc pas uniquement une réalité objective, séparée, il s'agit aussi d'une réalité dont le sens est construit par l'acteur.

3.2 Relations et interactions

Le chapitre précédent a permis de souligner que dans la conception des théoriciens socioconstructivistes, tout comme chez les chercheurs qui s'en inspirent, les relations

sociales jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il y a lieu de définir maintenant, de manière plus précise, ce qui sera compris dans le présent travail comme étant une « relation ».

Tout d'abord, dans le langage courant, on réfère à différents types de relations, telles les relations amoureuses ou les relations d'amitié. La nature du lien diffère d'une situation à l'autre. Ensuite, toute relation n'apparaît pas avoir le même niveau d'intensité. Ainsi, il y a peut-être des relations qui relèvent plutôt du registre des contacts occasionnels, voire accidentels, tandis que d'autres évoluent vers un lien plus profond.

3.2.1 Relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles ont fait l'objet de plusieurs recherches et réflexions théoriques dans le domaine de la psychologie sociale. Ce concept renvoie ici au lien entre deux personnes (Delouvé, 2010 ; Holmes, 2000). Il est inscrit dans la durée, opère à travers les interactions entre ces personnes (Deschryver, 2008). L'essence d'une relation se trouve dans l'interaction sociale entre les individus, combinée à l'influence que l'un exerce sur l'autre, et vice versa. En ce sens, les partenaires de la dyade sont interdépendants (Holmes, 2000, p. 448).

Au sein d'une relation, la présence, et ensuite, la fréquence des interactions sont fonction des tendances respectives des individus l'un par rapport à l'autre. Les facteurs personnels de l'action réciproque incluent les caractéristiques individuelles de l'individu A (buts, attitudes, attentes, personnalité), les caractéristiques de l'individu B, et surtout, l'intersection entre les caractéristiques des deux individus, le tout en fonction de la situation vécue en commun.

Certaines des conditions qui causent le développement des relations ne se trouvent pas clairement dans l'un ou l'autre des partenaires. Plutôt, ils se trouvent dans la conjonction compatible des attitudes (attitudes, similarités, compatibilité des buts, si/quand des contingences des objectifs, etc.) des partenaires.¹⁴ (Holmes, 2000, p. 448)

En somme, les raisons qui expliquent l'établissement et la durée d'une relation se situent dans les représentations communes ainsi que dans les intérêts partagés entre les personnes impliquées dans la dyade, dans une situation donnée.

Différents déterminants influencent la qualité d'une relation interpersonnelle, notamment la proximité physique et la familiarité (Delouée, 2010 ; Deschryver, 2008 ; Fischer, 2010). Pour qu'un lien puisse se tisser entre deux personnes, il est nécessaire qu'elles se côtoient sur une base régulière. En outre, Delouée (2010) et Fisher (2010) précisent qu'une relation est aussi influencée par l'attraction interpersonnelle. À cet effet, des déterminants psychologiques entrent en ligne de compte : la similarité des intérêts et des opinions, par exemple (Fisher, 2010, Deschryver, 2008), ou la réciprocité des échanges (Delouée, 2010).

3.2.2 Interaction sociale

Le courant de pensée de l'interactionnisme symbolique s'est penché sur la thématique des interactions sociales. Ce dernier regroupe des chercheurs, surtout sociologues, qui ont une sensibilité pour le point de vue de l'acteur (Le Breton, 2008) et qui ont étudié comment ce dernier négocie un sens à la vie sociale durant ses interactions avec d'autres personnes. Cette position théorique aide à comprendre comment les

¹⁴ Traduction libre de la citation suivante: « *Some causal conditions are located in neither partner but rather in the conjunction of the partners' attitudes (e.g. attitude similarity, goal compatibility, if/then goal contingencies, and so on)* ».

processus sociaux influencent la compréhension du monde des acteurs (Rohall, Milkie et Lucas, 2007)

À l'instar du socioconstructivisme, l'interactionnisme symbolique avance que la construction de sens est un processus social, découlant d'une interaction avec les autres et de la réflexion que ces rencontres provoquent chez l'acteur (Blumer, 1969 ; Rohall *et al.*, 2007). Ainsi, les rencontres entre deux personnes, aussi fortuites soient-elles, contribuent à organiser la réalité en un tout cohérent pour l'acteur, à travers un processus d'interprétation des actions qu'il observe et des conversations entendues ou auxquelles il a participé.

Selon Blumer (1969), une interaction sociale est un processus d'une durée variable, qui peut, ou non, s'intégrer dans une relation. La genèse de l'interaction se situe dans l'action de l'acteur.

En somme, l'interaction est à la base du développement d'une relation, de l'établissement d'un lien émotionnel entre deux personnes. Bien qu'il n'y ait pas de relation sans interaction, toute situation d'interaction ne mène pas à des relations. En effet, le lien d'interdépendance entre les acteurs, essence d'une relation, n'est pas présent dans l'interaction. De plus, une interaction n'est pas nécessairement inscrite dans la durée, comme l'est la relation.

3.3 Relations intergénérationnelles

L'apprentissage intergénérationnel concerne l'apprentissage qui se construit dans le contexte d'une relation entre deux individus de générations différentes. Dans la prochaine section, nous précisons le sens de certains termes qui se trouvent au

centre de la recherche. Débutons d'abord avec le concept de *génération*, en soulignant certaines interprétations possibles.

3.3.1 Génération et intergénérationnel

Au moins deux sous-ensembles conceptuels associés au concept de génération peuvent être identifiés (McDaniel, 2009). Le premier permet de délimiter une génération, un ensemble d'individus nés entre telle et telle date, au sein d'une population plus large. Il s'agit d'une formulation qui provient de la démographie. Le second ensemble traite plutôt de la filiation entre les générations et des valeurs qui sont transmises de manière intergénérationnelle, celui-là ayant un ancrage en sociologie. Les deux angles seront approfondis dans les prochains paragraphes.

3.3.1.1 Génération : formulation démographique

Dans le premier sous-ensemble conceptuel, une génération est composée d'un ensemble d'individus qui ont à peu près le même âge, une « cohorte » (Attias-Donfut, 1991 ; Petit, Bourhis et Chênevert, 2008 ; Pilcher, 1994). Le chercheur découpe donc une population en sous-groupes en fonction de leur date de naissance.

Cet exercice facilite l'étude des groupes sociaux, d'une part pour déterminer leurs caractéristiques communes, et d'autre part, pour les comparer. Ces caractéristiques communes peuvent être « externes » aux individus (niveau d'éducation, profession, ruralité, etc.) ou elles peuvent relever d'éléments subjectifs (attitudes, valeurs, préférences de consommation, etc.) (Corsten, 1999, p. 252).

Cependant, Manheim a souligné, ainsi que d'autres auteurs par la suite, que ces cohortes démographiques ne sont pas homogènes, qu'à l'intérieur d'une génération il peut y avoir plusieurs types d'expériences sociales, et donc, plusieurs « versions » d'une génération (McDaniel, 2009 ; Pilcher, 1994 ; Sirinelli, 2008).

3.3.1.2 Génération : formulation sociologique

La seconde thématique est plus floue. Elle associe le terme « génération » à ligne de descendance, de filiation et aux processus de reproduction sociale. Dans ce contexte, les caractéristiques subjectives communes, dont il a été question plus haut, sont transmises d'une génération à une autre (Attias-Donfut, 1991 ; Chalier, 2008). Cette compréhension du concept de génération se trouve souvent dans les travaux de sociologie de la famille qui traitent des relations intergénérationnelles. Cette compréhension inspire aussi les travaux sur la rupture de transmission entre les générations, dans la mesure où les jeunes ne veulent plus écouter les anciens, et les anciens ne savent plus comment entrer en relation avec les jeunes afin de leur transmettre leur sagesse (Chalier, 2008). En effet, pour reprendre les propos d'Attias-Donffut (1991, p. 61) : « une génération naît et se constitue contre une génération antérieure qui lui sert de référence/opposition. »

Le présent travail se situe davantage dans cet ensemble, en s'intéressant à l'apport des personnes d'une autre génération dans le processus d'apprentissage de la pratique syndicale.

3.3.1.3 Trois effets : âge, cohorte et période

En combinant les deux ancrages disciplinaires, il est possible de parler de l'effet d'âge, de cohorte et de période sur les générations (Attias-Donfut, 1991 ; Petit *et al.*, 2008). L'effet d'âge, sans surprise, souligne que les individus changent en vieillissant. Il est composé de trois facteurs : le vieillissement, la position dans le cycle de vie et la longévité. Par exemple, ce pourrait être le fait que les personnes de la génération des Boomers ont plus d'expérience que ceux de la génération X parce qu'ils sont militants depuis plus longtemps, par la force des choses. L'effet de cohorte, pour sa part, traite des attitudes, valeurs, perceptions relativement stables dans le temps et communes à un groupe de personnes ayant à peu près le même âge. Ces éléments seraient le produit d'évènements marquants ou de circonstances particulières. Dans le cas de la présente recherche, ce pourrait être, par exemple, le fait d'avoir vécu une grève ou mené des luttes importantes, ou encore d'avoir été dans la première cohorte à s'être syndiquée dans un milieu de travail donné. Le dernier effet, l'effet de période, renvoie aux évènements marquants qui affectent toutes les cohortes, une récession économique par exemple. Pour le travail de recherche, ce pourrait être des changements à l'organisation syndicale qui affectent tous les militants d'un syndicat, quel que soit leur âge. Généralement, ils ont un effet à court ou moyen terme.

3.3.1.4 Intergénérationnel

Le terme « intergénérationnel » est utilisé, la plupart du temps, pour désigner un lien entre deux personnes, de générations différentes, généralement une personne âgée avec un jeune (Delay, 2006 ; Guffens, 2006). L'appartenance générationnelle est une caractéristique descriptive des individus de la dyade, qui s'appuie sur la date de naissance et la cohorte démographique associée à cette date de naissance.

La recherche de Delay (2008) aborde spécifiquement la question des relations intergénérationnelles sur les lieux de travail. Le concept de relation intergénérationnelle y est défini comme étant des : « relations qui s'établissent entre les jeunes et les anciens dans l'espace salarial » (Delay, 2008, p. 5). L'objectif de ce travail était de documenter différents rapports qu'entretiennent les jeunes et les anciens dans l'espace salarial. Une cinquantaine d'entretiens collectifs et individuels ont été conduits auprès de salariés d'âge, d'ancienneté et de niveau de qualification variés, dans des entreprises françaises.

La recherche montre que, dans les milieux visités, il existerait trois registres de relations intergénérationnelles : des rapports dits coopératifs, des rapports ambivalents et des rapports distants. D'emblée, les rapports entre les jeunes et les anciens sont souvent plutôt coopératifs, et les rapports distants sont nettement les moins fréquents (Delay, 2008, p. 22).

L'auteur propose trois indicateurs qui laissent présager des rapports coopératifs entre les jeunes et les anciens. Tout d'abord, les anciens sont dans une posture bienveillante à l'égard des jeunes. Ils perçoivent la formation comme une activité productrice de sens et une source de gratification. En contrepartie, les jeunes n'adhèrent pas à un discours dépréciatif vis-à-vis leurs aînés. Finalement, les échanges entre les deux groupes sont interprétés comme des situations de coapprentissage et un enrichissement réciproque entre les salariés dont les parcours de formation et d'expérience diffèrent.

Les rapports distants, pour leur part, peuvent être identifiés par les indicateurs suivants : l'effet de la différence d'âge, par des cohortes de travail homogènes ou encore un rapport différencié au travail. Par exemple, les anciens ont un souci d'engagement et d'appartenance au groupe qui est plus important que leurs collègues

plus jeunes. Ces derniers préfèrent être reconnus pour leur individualité et construire des réseaux fondés sur les affinités personnelles davantage que sur l'appartenance au collectif.

Finalement, les rapports conflictuels, nettement moins fréquents, s'expliqueraient par trois phénomènes : l'organisation qui ne reconnaît pas, ou ne reconnaît plus la valeur de l'expérience des anciens ; les jeunes qui n'ont pas accès aux mêmes protections sociales que leurs collègues plus âgés ; et finalement, une culture organisationnelle qui favorise les compétences transversales des jeunes au détriment de celles plus spécialisées des générations plus anciennes.

Pour le présent travail, cette recherche permet de repérer des indicateurs opérationnels, permettant ainsi de qualifier les relations intergénérationnelles dans les milieux. Les précisions sur les rapports coopératifs ont servi de point d'ancrage lors du développement de la méthodologie, et plus spécifiquement, de la sélection des sites pour la collecte de données.

Les prochains paragraphes poursuivront l'exploration de la thématique des relations intergénérationnelles. Ils traiteront de différents éléments contextuels qui interviennent dans l'établissement et la qualité du lien au sein des relations intergénérationnelles.

3.3.2 Facteurs contextuels à considérer

En début de chapitre, il a été question des facteurs contextuels qui ont été montrés comme agissant sur l'apprentissage en milieux de travail. Ici, il est question des éléments qui interviennent dans les rapports entre les générations. Cette section

complète donc la précédente en se penchant plus spécifiquement sur la dimension générationnelle des rapports entre les personnes.

3.3.2.1 Proximité physique et environnement de travail dans les rapports entre les générations

Dans la littérature scientifique, la proximité physique, c'est-à-dire de travailler côte à côte, prendre ses pauses dans la même pièce au même moment, participer aux mêmes rencontres d'équipe, contribue à la création des rapports d'âge et de relations intergénérationnelles cordiaux (Gaudart, Delgoulet et Chassaing, 2008 ; Lefebvre et Chatigny, 2000 ; Lefebvre, 2000 ; Scheller, 2010). La proximité physique facilite le travail collaboratif, permettant aux acteurs d'âge et d'expérience variés d'apprendre à se connaître, voire de développer des liens. Les interactions peuvent donc mener à des relations si les intérêts sont communs, si les acteurs se respectent.

À titre d'exemple, Delay (2008) montre que les relations intergénérationnelles dites cordiales se déroulent dans les environnements où la mixité des âges est importante dans les groupes de travail. Dans cette même recherche, on indique que les interactions sociales cordiales prennent la forme d'offre d'aide lorsqu'une difficulté de production est rencontrée, et qu'il existe des échanges verbaux cordiaux assez fréquents, le tout pouvant mener à des situations de coapprentissage. On sait vers qui se tourner si l'on rencontre une difficulté, et cette personne-ressource n'a pas nécessairement le même âge que soi dans les groupes de travail où il y a une mixité des âges.

Par ailleurs, il semblerait que les relations intergénérationnelles ne peuvent pas être prescrites par l'organisation (Delay et Huyez-Levrat, 2006 ; Lefebvre, Ledoux et Cloutier, 2002 ; Scheller, 2010) dans la mesure où elles « relèvent d'actes volontaires

et de régulations autonomes sans cesse réactualisés, enracinés dans une logique de réciprocité, de don/contre don » (Delay, 2008, p. 15). Ainsi, les gestionnaires peuvent mettre en place des environnements favorisant les interactions intergénérationnelles, ils peuvent encourager fortement les individus à travailler ensemble, mais ils peuvent difficilement forcer la création de liens.

3.3.3 Perception de la valeur des anciens et des nouveaux véhiculée dans l'organisation

Si l'équipe de gestion ne peut forcer le développement de liens entre travailleurs de différentes générations, certaines pratiques organisationnelles ont un effet sur la possibilité que les anciens et les nouveaux créent des liens. Ceci s'exprime notamment par la valeur accordée à l'expertise des uns ou des autres, dans le discours organisationnel.

Par exemple, les personnes qui ont vécu un processus de socialisation professionnelle s'inspirant du modèle du compagnonnage auront tendance à valoriser une expertise basée sur la longévité dans le rôle (Delay et Huyez-Levrat, 2006 ; Gaudart *et al.*, 2008 ; LeRoux, 2006). En contrepartie, les plus jeunes, qui ont plutôt vécu une mobilité interorganisationnelle, vont plutôt valoriser des compétences transversales, une connaissance parfois superficielle de domaines d'expertise ainsi qu'une variété de domaines de connaissances (LeRoux, 2006 ; Pelchat *et al.*, 2005).

Pelchat *et al.* (2005) montrent comment ces représentations sont construites, et ensuite, comment elles affectent les rapports d'âge. Dans une recherche effectuée dans la fonction publique québécoise, les auteurs ont pu identifier différentes pratiques de gestion qui ont une incidence sur les rapports sociaux d'âge : les pratiques de répartition du travail, les modalités de reconnaissance de la valeur des

savoirs d'expérience et de l'expertise des anciens ainsi que les différences ou similarités dans les statuts d'emplois. Par exemple, lorsque les travailleurs de différentes générations sont appelés à travailler ensemble sur des dossiers communs, ils apprennent à reconnaître la valeur de l'expertise des uns et des autres en liens concrets avec l'activité de travail et les attentes organisationnelles. Par contre, lorsque les jeunes ont un statut d'emploi différent, temporaire et à contrat, un certain ressentiment peut se développer à l'égard des collègues plus anciens qui ont la sécurité d'emploi et des avantages sociaux généreux.

Lagacé, Boissonneault et Armstrong (2010), pour leur part, ont effectué un sondage auprès de 135 employés de la fonction publique fédérale canadienne pour cerner la perception des travailleurs de différentes générations afin d'explorer le regard qu'ils posent sur les autres générations. Le questionnaire contenait aussi des questions sur la compréhension qu'ont les jeunes de la génération Y au regard de l'importance qu'ils accordent à la transmission des connaissances par leurs collègues plus âgés.

L'analyse descriptive des résultats met en évidence le fait que les travailleurs d'une même cohorte, quelle qu'elle soit, souscrivent peu à des caractéristiques négatives pour décrire leurs collègues des autres générations. D'autre part, les auteurs ont procédé à des analyses de corrélation dans le but de déterminer l'existence d'un lien entre la façon dont les jeunes travailleurs perçoivent leurs collègues d'une autre génération et l'importance qu'ils accordent au processus de transfert des connaissances. Les résultats indiquent que plus un « jeune travailleur de la génération Y adhère à des stéréotypes négatifs pour décrire ses collègues baby-boomers, moins ce jeune travailleur juge qu'il a beaucoup à apprendre d'eux. » (Lagacé *et al.*, 2010, p. 201). Ceci permet aux auteurs d'avancer l'hypothèse que la qualité des relations sociales entre les travailleurs de différentes générations est influencée par la reconnaissance organisationnelle de la valeur des compétences et de l'expertise des

uns et des autres. De plus, lorsque les dynamiques perceptuelles sont porteuses d'idées préconçues ou d'indifférence, les initiatives pour activer le transfert des savoirs de travailleurs sont vouées à l'échec.

Des constats similaires transparaissent dans des recherches qui se sont déroulées dans le milieu de la construction en France (Gaudart *et al.*, 2008) et dans le secteur des services au Québec (Pelchat *et al.*, 2005), ce qui laisse croire que ces dynamiques perceptuelles sont importantes pour comprendre les relations intergénérationnelles.

En somme, ces recherches permettent de constater que les pratiques de gestion ont une influence sur les représentations construites par les acteurs de leurs collègues d'âge et de génération différents. De plus, ces représentations peuvent avoir un effet sur l'établissement de relations intergénérationnelles cordiales. Ce que ces recherches ne montrent pas, par contre, c'est qu'il existe différentes configurations de relations. Certaines ne demeurent que du registre des interactions occasionnelles, tandis que d'autres revêtent un caractère plus intime, voire développemental. La prochaine section traitera des distinctions qu'il est possible de faire entre les différents types de relations intergénérationnelles.

3.4 Trois configurations de relations et d'interactions intergénérationnelles

S'il existe différents registres de qualité de relation intergénérationnelle, la littérature scientifique a aussi recensé différentes configurations de relations d'apprentissage à caractère intergénérationnel sur les lieux de travail : relation mentorale, relation de coaching, relation tutorale, compagnonnage. Dans le présent travail, deux formes en particulier seront approfondies : le mentorat et le coaching. La troisième configuration, l'accompagnement informel, sera présentée en terminant pour souligner l'aspect parfois ponctuel de l'aide à l'apprentissage apportée par des

collègues de proximité, ou encore les situations où l'apprenant sollicite des collègues de proximité.

3.4.1 Relations mentales

De manière générale, une relation mentorale, dans le contexte du travail, réfère à une relation entre un employé plus expérimenté (le mentor) et un employé plus jeune et moins expérimenté (le protégé) qui vise le développement de la carrière ainsi que le développement psychosocial du protégé (Baron et Morin, 2010 ; Cuerrier, 2001 ; Eby, Rhodes et Allen, 2007 ; Kram, 1983). De plus, selon Houde (2010), elles coïncident souvent avec les moments de transitions significatives de la vie.

3.4.1.1 Caractéristiques d'une relation mentorale

Houde (2010, 1996) s'est penchée sur les relations mentales au sens large, celles qui se développent dans différents contextes, incluant celui du travail. Elle précise certaines caractéristiques d'une relation mentorale (Houde, 1996).

Tout d'abord, il s'agit d'une relation réciproque et interactive entre le mentor et le protégé, qui exige un investissement émotif de part et d'autre. Elle dépasse donc le modelage, ou encore la référence à un modèle avec qui le protégé a peu d'interactions et d'échanges réels. Ensuite, il s'agit d'une relation avec un début et une fin, ce qui a permis à certains de parler des phases de la relation mentorale (Dougherty, Turban et Haggard, 2007). Finalement, pour Houde (1996, 2010), il s'agit d'une relation intergénérationnelle dans la mesure où le mentor est généralement plus âgé de plusieurs années que son protégé. Les deux personnes se situent à des stades de vie différents, leurs tâches développementales sont complémentaires. Le mentor ressent

le besoin d'exercer sa générativité, c'est-à-dire passer aux plus jeunes ses compétences et sa vision du monde. En contrepartie, le protégé se situe généralement en début de carrière, il construit son identité professionnelle, le rendant réceptif à l'expérience mentorale. Elle propose finalement que la relation mentorale surgisse lors de grandes transitions de la vie (Houde, 2010, p. 35).

Le champ de recherche sur le mentorat en entreprise a été marqué par les travaux de Kram (Higgins et Kram, 2001 ; Kram et Isabella, 1985 ; Kram, 1983). À l'instar de Houde, ceux-ci s'inspirent des écrits d'Erickson et de Levinson sur le développement psychosocial de l'adulte (Kram, 1983). Ainsi, sa définition du mentorat est plus restreinte que celle de Houde : « le mentorat est une relation développementale qui est inscrite dans le contexte de la carrière professionnelle. Le point focal de cette relation est le développement de la carrière et la croissance. »¹⁵ (Ragins et Kram, 2007, p. 5). Pour cette auteure, la relation mentorale est souvent une relation intergénérationnelle entre un mentor plus âgé et expérimenté et un jeune protégé, moins expérimenté, dans le but de développer la carrière du protégé.

Il existe des programmes formels et aussi des relations informelles de mentorat (Cuerrier, 2001 ; Eby *et al.*, 2007, Ragins et Kram, 2007). La présente recherche se penchera sur le deuxième type. Il semble y avoir deux différences significatives entre les relations mentores formelles et informelles (Ragins et Cotton, 1999). Tout d'abord, les premières ont une durée généralement plus courte que les secondes. En second lieu, elles se développent avec l'assistance d'une personne assignée dans l'organisation pour coordonner le programme de mentorat, ce qui n'est pas le cas pour les relations informelles.

¹⁵ Traduction libre de: « *mentoring is a developmental relationship that is embedded within the career context. (...) The primary focus of the relationship is on career development and growth* ».

3.4.1.2 Contributions du mentorat à la carrière et au développement psychosocial du protégé

Quel que soit le niveau de formalisation de la relation, avoir un mentor est particulièrement significatif lorsque la personne vit une période de transition (personnelle ou professionnelle) quel que soit son âge ou son rôle dans l'organisation. Du point de vue du protégé, avoir un mentor remplit deux fonctions : une fonction de développement de la carrière et une fonction de développement psychosocial (Houde, 1989 ; Kram et Isabella, 1985 ; Ragins et Kram, 2007).

Avant d'aller plus loin, quelques mots sur le concept de développement psychologique semblent nécessaires à ce point-ci du travail. Houde fait référence au développement de la personne en s'appuyant sur les travaux d'Erickson, tandis que Kram s'appuie sur ceux d'Erickson et de Levinson. Dans les deux cas, le développement fait référence à un changement durable dans le temps, qui touche principalement les attributs psychologiques de la personne, et qui s'opère de manière dialectique entre les caractéristiques individuelles (savoirs et attributs psychologiques) et son environnement (Merriam et Clark, 2006 ; Reeves, 1999 ; Tennant et Pogson, 1995).

D'un point de vue du développement psychosocial, la relation mentorale permet au mentoré d'avoir un guide qui facilite certains choix, certaines lignes d'action. De plus, elle permet le développement d'une amitié au sein de laquelle la personne se sent écoutée et conseillée, dans laquelle elle peut recevoir confirmation de ses choix et acceptation de son individualité (Kram et Isabella, 1985). Finalement, elle facilite la traversée de la « crise » développementale qui apparaît au 5^e stade du modèle d'Erikson, qui oscille entre l'identité et la confusion de rôle (Houde, 1999).

Du point de vue du développement de carrière, le protégé a accès aux conseils, peut être placé dans des situations à forte visibilité dans l'organisation, reçoit la protection de son mentor.

Certaines recherches identifient de manière empirique la contribution du mentorat aux carrières et au développement psychosocial des protégés. En 2008, une méta-analyse (Eby, Allen, Evans, Ng et Dubois, 2008) avait eu comme objectif de documenter les effets du mentorat dans différents contextes (scolaire, académique, professionnel). Cette méta-analyse s'est concentrée sur les recherches qui étaient réalisées avec un groupe contrôle.

Les effets du mentorat¹⁶ sont classés selon les six catégories suivantes : les comportements, les attitudes, les effets liés à la santé, les effets liés aux relations interpersonnelles, la motivation et la carrière. Les auteurs concluent que la relation entre la participation à une relation mentorale et le développement d'attitudes favorables vis-à-vis du travail, les relations interpersonnelles et l'engagement au travail, est significative. Elle ne l'est pas, ou très peu, entre la relation mentorale et les changements comportementaux, les bienfaits à la santé et les effets sur la carrière.

Ces constats font écho à la méta-analyse de Underhill (2006) sur l'efficacité des programmes de mentorat en contexte organisationnel. À partir d'une liste de 106 articles scientifiques parus entre 1988 et 2004, l'auteure en a retenu quatorze qui possédaient un devis méthodologique avec groupe contrôle. Suite à différentes analyses statistiques, elle identifie deux catégories d'effets du mentorat sur la carrière : des effets objectifs tels une augmentation de salaire ou le nombre de promotions obtenues suite à la participation à un programme de mentorat ; et des effets subjectifs, telle une augmentation de la satisfaction au travail, de l'estime de

¹⁶ Traduction de *mentoring outcomes*.

soi, de l'engagement organisationnel ou une diminution du stress relié au travail. Les effets qui sont les plus statistiquement significatifs concernent la catégorie subjective, et plus spécifiquement, l'amélioration de la satisfaction au travail, de la perception quant aux possibilités de promotion et d'avancement de carrière.

En conclusion, le mentorat fait référence à une relation entre une personne plus âgée, plus expérimentée, et un plus jeune (Baron et Morin, 2010 ; Cuerrier, 2004 ; Ragins et Cotton, 1999, Ragins et Kram, 2007). Il s'agit d'une relation intergénérationnelle, fondée sur la confiance mutuelle, la réciprocité des échanges et des apprentissages, dont l'apport se situe principalement au niveau du développement de la personne (Houde, 2010 ; Ragins et Kram, 2007). Elle permet le développement psychosocial tout comme le développement de la carrière du protégé. En terminant, cette relation se situe à un niveau assez élevé d'intimité, davantage qu'une relation entre collègues de travail par exemple (Haggard, Dougherty, Turban et Wilbank, 2011).

3.4.2 Relations de coaching

Outre le mentorat, le coaching est une relation qui peut être de nature intergénérationnelle, axée sur l'accompagnement du développement de la carrière. Il vise le développement d'habiletés et d'aptitudes de gestion spécifiques en lien au travail et aux responsabilités actuelles (Baron et Morin, 2010 ; Ely *et al.*, 2010). En ce sens, les fonctions reliées à la carrière sont plus accentuées que les fonctions développementales. De plus, sa durée a généralement un début et une fin spécifiée au départ (Batson et Yoder, 2012 ; Elliott, 2011 ; Ely *et al.*, 2010).

Le coaching peut être utile dans les contextes professionnels suivants : au moment de changements organisationnels ou de transitions professionnelles, dans le cadre d'un cheminement de perfectionnement continu ou à des fins de correction de la

performance. Le coach peut être quelqu'un de l'externe ou encore le supérieur immédiat. En fait, certains avancent que le coaching est un processus d'accompagnement encore mal défini, aux interprétations et aux déploiements protéiformes (Elliott, 2011 ; Ives, 2008).

3.4.2.1 Caractéristiques d'une relation de coaching

En évoquant le coach, souvent, la première image qui vient en tête est celle de l'entraîneur sportif. Dans un contexte de coaching, le formateur peut être comparé à un expert dans son domaine, parfois normatif, souvent persuasif. Il a pour fonction de développer et/ou proposer une série d'activités qui permettront à l'apprenant d'atteindre ses objectifs professionnels, d'intégrer ses forces et ses faiblesses (Baron et Morin, 2010). En outre, il est assez fréquent qu'il propose à son client une série de tests d'évaluation psychométrique afin de poser un diagnostic sur les éléments de leadership plus spécifiques à développer (Ely *et al.*, 2010).

Comme dans une relation mentorale, une relation coach/coaché possède une fonction de développement de carrière, mais elle s'en distingue par le fait qu'elle traite particulièrement du développement du leadership (Ely *et al.*, 2010). Par ailleurs, une recension d'écrits scientifiques (Gyllensten et Palmer, 2007) fait dire aux auteurs que la relation de coaching se différencie d'une relation mentorale par la nature du lien qui unit les acteurs de la dyade. En situation de coaching, le lien est principalement utilitaire.

L'efficacité d'une relation de coaching s'appuie sur la qualité de la relation, plus précisément sur la confiance mutuelle que les individus bâtissent l'un envers l'autre et sur l'honnêteté des échanges (Ely *et al.*, 2010 ; Gyllensten et Palmer, 2007). Tout comme pour la relation mentorale (Dymock, 1999), la relation entre un coach et un

coaché peut prendre du temps à se développer, et se bonifie au fur et à mesure que les individus apprennent à se connaître et se respecter (Baron et Morin, 2009).

3.4.2.2 Différences entre une relation mentorale et une relation de coaching

La difficulté de différencier clairement le coaching du mentorat vient en partie du fait que la relation mentorale joue sur deux registres, un registre professionnel et un autre lié au développement de la personne. Le premier registre, professionnel, implique que le mentor agira parfois aussi comme le coach de son protégé. Le mentor le guidera dans l'actualisation de son potentiel professionnel, le confrontera à ses qualités et à ses limites. Le deuxième registre, à dimension psychosociale, peut aborder par exemple le rêve de vie du mentoré, son mentor l'accompagnant, pendant un temps, dans l'actualisation de celui-ci. À l'inverse, la relation de coaching va plus rarement dans ce second registre. Un coach n'a presque jamais le mandat explicite d'aborder des éléments relatifs au développement psychosocial de son protégé. Il se concentre généralement sur le développement des compétences souvent sur ses compétences en leadership. La présence de ce second registre inscrit la relation mentorale dans une dynamique affective et d'apprentissage réciproque entre les deux individus (Houde, 2009), ce que la relation de coaching ne fait pas.

3.4.3 Accompagnement informel entre pairs

Ce tour d'horizon sur les différents types de relations intergénérationnelles d'apprentissage ne saurait être complet sans quelques mots sur les interactions porteuses d'apprentissages entre pairs qui peuvent être réalisées en cours de pratique. Nous entendons ici des interactions entre deux collègues de niveaux de responsabilités à peu près équivalents qui contribuent au développement de la

pratique professionnelle de l'apprenant (Kram et Isabella, 1985). Falzon et Pasqualetti (2000, p. 122) parlent d'un comportement « naturel » des opérateurs, qui ont tendance à chercher de l'aide autour d'eux, à se tourner vers les collègues à proximité pour répondre à leur question, au lieu d'aller consulter la documentation écrite officielle, par exemple. Ceux-ci peuvent être désignés sous le terme de « partenaires d'interaction d'apprentissage¹⁷ » (Koopmans, Doornbos, Eekelen et Van, 2006).

Eraut (2007), dans une recherche sur l'apprentissage au travail de jeunes professionnels britanniques en situation d'intégration professionnelle, montre que différentes personnes, à des niveaux hiérarchiques variés, peuvent être ces partenaires d'interaction d'apprentissage. Certes, le supérieur immédiat est une personne ressource maintes fois consultée, surtout en début de parcours professionnel. Ensuite, les collègues et partenaires d'équipe sont des ressources significatives. Finalement, les clients peuvent aussi être des personnes de qui le jeune professionnel apprend.

Filliettaz (2009), dans une recherche sur les dynamiques interactionnelles d'accompagnement en formation professionnelle initiale, identifie des configurations d'accompagnement d'apprentissage. La recherche s'est déroulée dans un centre de formation professionnelle suisse, sous forme d'analyse de situations d'interaction filmées sur les lieux de travail.

Elle a permis d'identifier les quatre combinaisons d'accompagnement suivantes :

- *l'accompagnement spontané*, c'est-à-dire une offre spontanée d'aide de la part de l'expert qui remarque que le jeune a de la difficulté à exécuter un procédé, à accomplir une tâche ;

¹⁷ Traduction libre de: « *interaction partner* ».

- *l'accompagnement sollicité* : lorsque le jeune se tourne vers son tuteur pour lui poser une question, pour l'aider à résoudre une difficulté ;
- *l'accompagnement distribué* : lorsque le jeune se tourne vers un collègue de travail autre que son tuteur ;
- *l'accompagnement dénié* : lorsqu'un collègue intervient pour aider le jeune, en exprimant sa désapprobation devant l'erreur ou la difficulté de ce dernier.

On remarque tout d'abord que dans trois des quatre configurations, l'autre qui intervient n'est pas obligatoirement son tuteur. Ensuite, dans certaines situations (accompagnement spontané et accompagnement dénié), l'interaction est initiée par le collègue ou tuteur. Dans deux autres (accompagnement sollicité, accompagnement distribué), c'est le jeune qui prend les devants. Par ailleurs, cette recherche fait écho à celle d'Eraut (2007) sur le fait que les partenaires d'interaction ne sont pas toujours les tuteurs attitrés ou les supérieurs immédiats des novices. Finalement, ces résultats soulignent que, lorsque le nouvel employé est intégré dans son milieu, il est souvent « guidé » par un ancien, qui l'oriente dans les pratiques du milieu, dans la résolution de ses problèmes et dans la compréhension des enjeux organisationnels et politiques. Aux fins de la présente recherche, nous retiendrons que différentes configurations d'accompagnement d'apprentissage sont possibles et aussi que l'initiative peut venir autant de l'apprenant que de l'autre personne.

L'aspect sélectif dans la mobilisation de certaines relations d'apprentissage est présent aussi dans d'autres résultats de recherche (Boud et Middleton, 2003 ; Brooker et Butler, 1997 ; Eraut, 2007). Le choix de la personne vers qui se tourner semble s'expliquer en croisant certains facteurs individuels (la personnalité, le niveau d'expertise, le niveau de responsabilités de l'apprenant) avec des éléments de la situation (la nature du problème, la culture de collaboration du groupe, l'organisation physique du lieu de travail, la proximité des postes de travail) (Cloutier *et al.*, 2002 ; Eraut, 2007 ; Holmes, 2000).

3.4.4 L'accompagnement informel des pairs en cours de pratique

Des travaux de différentes disciplines ont abordé, directement ou indirectement, la contribution des collègues au développement de la pratique des collègues moins expérimentés qu'eux. Certains s'y sont penchés dans un contexte de formation professionnelle, comme les travaux de Filliettaz (2009), Lefebvre *et al.* (2002) ou de Falzon et Pasqualetti (2000). D'autres ont abordé cette thématique sous l'angle de l'apprentissage informel, comme Boud et Middleton (2003) et Down et Reveley (2004). Les prochains paragraphes tenteront de mettre en lumière le contenu de ces apprentissages.

Les travaux de Filliettaz (2009, 2012) sur les interactions tutorales, d'apprentis en formation professionnelle en mécanique automobile, reprennent le concept d'apprentissage guidé et permettent d'analyser plus finement le contenu des apprentissages. Se réclamant de la sociolinguistique, ses travaux montrent la place des interactions verbales dans le processus d'apprentissage du novice. Or, ces interactions ne se déroulent pas uniquement avec le tuteur tel que nous l'avons précisé dans la section précédente. Plusieurs se font avec d'autres experts qui travaillent à proximité du poste du jeune, et qui sont disponibles pour répondre à ses questions.

De manière plus précise, outre l'apprentissage des manières de faire le travail, une part importante des contenus développés est reliée au développement d'un vocabulaire situé. De plus, l'interaction d'apprentissage permet au jeune de s'approprier ses tâches dans la pratique et de les prioriser efficacement en fonction du contexte. L'expert devient donc un guide de la pratique, un interprète du contexte, tout en étant un traducteur. Le langage devient la ressource qui fait le pont entre les

représentations individuelles, permettant de développer une représentation commune de l'activité de travail et des ressources à mobiliser au bon moment, selon le contexte.

Lefebvre *et al.* (2002) ont effectué une étude exploratoire sur des objets de transmission ainsi que sur les facteurs organisationnels, environnementaux, et autres, qui interviennent dans les situations de transmission entre les travailleurs de différentes générations dans le contexte d'un programme de compagnonnage supervisé par Emploi-Québec. La transmission est en quelque sorte l'envers du décor de l'apprentissage, s'intéressant à l'émetteur, souvent la personne plus âgée, ainsi qu'aux contenus qu'elle communique au novice. Cependant, certains constats sont utiles pour comprendre ce qui est possiblement appris par le ou la jeune.

La recherche s'est déroulée dans deux milieux, un industriel et le second dans le domaine des services (usineurs et cuisiniers). Les résultats montrent que les contenus transmis et les méthodes de formation dépendent de l'expert, de ses domaines d'expertise et de ses représentations sur la formation, en partie héritées de ses expériences antérieures de formation et d'apprentissage. Par ailleurs, l'étude montre aussi que plusieurs personnes participent à la formation des novices, au-delà du compagnon « officiel » (Cloutier *et al.*, 2002), ce qui rappelle des constats empiriques soulignés précédemment (Eraut, 2007 ; Filliettaz, 2009). Ce qui fait dire à Cloutier (2010), dans un article subséquent, que « l'apprentissage du jeune apprenti se construit grâce aux diverses interactions qu'il aura avec des travailleurs d'âge et d'expérience différents et qui ne sont pas son compagnon officiel ». Ainsi, ce que le novice apprend des autres est lié aux domaines d'expertise, aux représentations et habiletés de la personne qui l'accompagne dans son apprentissage dans une situation donnée.

Dans la continuité des travaux de Cloutier *et al.* (2002), Gaudart *et al.* (2008) ont étudié les processus de transmission intergénérationnelle dans l'industrie de la construction en France. En s'appuyant sur une méthodologie qui combine observations et entretiens pour l'analyse de l'activité de travail, les auteurs ont porté une attention particulière aux situations d'accueil de nouveaux employés dans trois secteurs : le bâtiment, les travaux publics de canalisation et le génie civil. L'étude montre que les apprentissages concernent principalement les gestes liés à la pratique du métier ainsi que les ressources à mobiliser dans certaines situations plus délicates. Par exemple, les auteurs soulignent comment les anciens transmettent certains principes de base, en cours d'action, qui réfèrent à l'utilisation de plusieurs sens (ouïe, vue, odorat) de manière simultanée pour guider le geste de métier.

L'étude de Falzon et Pasqualetti (2000) a porté sur l'analyse de situations expérimentales où des sujets novices devaient apporter des modifications à un texte qui leur était soumis. Utilisant une méthodologie issue de l'ergonomie de l'activité, trois catégories de situations d'interaction tutorale ont été filmées puis analysées : une première où les novices étaient à côté du tuteur (situation en côte à côte), une seconde où le tuteur voyait à distance le travail du novice, sur un écran (situation en contexte de la tâche) et une troisième où le tuteur n'a pas accès au travail du novice (situation hors contexte de la tâche).

L'analyse du corpus filmé montre que « des apports de connaissances additionnelles ont été observés dans toutes les situations d'interaction » (Falzon et Pasqualetti, 2000, p. 127). De manière plus précise, ces apports portaient sur les logiques de fonctionnement du système (ici un logiciel de traitement de texte) et sur les manières de faire le travail de manière efficace ou optimale.

Certes, cette étude n'avait pas un intérêt spécifique pour les interactions entre individus de générations différentes. De plus, elle est centrée sur l'activité du tuteur, non pas sur les apprentissages effectifs du novice. Elle est néanmoins utile pour montrer que le tuteur ne se limite pas uniquement à informer sur la tâche, il discute et explique des éléments connexes. Par exemple, en montrant à l'apprenant comment aligner une colonne à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, la personne en profite pour donner des explications sur les autres icônes contiguës à celle qui est nécessaire. Ainsi, si le tuteur déborde de la tâche, il est possible que le novice retienne des éléments qui vont au-delà de ce qui est prescrit. En s'appuyant sur ces constats, il est possible d'émettre l'hypothèse que le contenu des apprentissages faits au moyen d'interactions ou de relations intergénérationnelles aille au-delà du problème ou de la difficulté rencontrée par le novice. D'ailleurs, ce type d'apport est qualifié d'apprentissage opportuniste, à savoir « les apports d'information qui vont au-delà du besoin immédiat des opérateurs » (Falzon et Pasqualetti, 2000, p. 124).

La recherche de Boud et Middleton (2003) s'est penchée spécifiquement sur le processus d'apprentissage impliquant la collaboration avec des partenaires de travail, en analysant des situations d'engagement et de collaboration en cours de pratique. Pour reprendre les propos des auteurs, « Le point focal de l'étude, l'apprentissage à partir des autres, a guidé la méthodologie. »¹⁸ (Boud et Middleton, 2003, p. 195). L'approche de recherche était de nature qualitative, en s'appuyant principalement sur la perception des acteurs quant au processus étudié. La collecte de données a été effectuée par des entretiens semi-structurés ainsi qu'une analyse des réseaux sociaux dessinés par les participants. En outre, les chercheurs ont passé du temps sur le lieu de travail pour recueillir de l'information sur les procédés de travail, l'environnement physique des interactions, les ressources matérielles disponibles, etc.

¹⁸ Traduction de: « *The focus of learning from others informed the methodology.* »

L'analyse des données a permis d'identifier différentes stratégies de mobilisation des collègues, qui sont en fait liées au problème rencontré par le participant. De plus, parce que l'analyse a procédé par analyse de contenu, elle a permis d'identifier et ensuite de catégoriser ces contenus selon leur nature et de les lier aux collègues mobilisés.

La stratégie de collecte de données utilisée par Billet (2000) pour étudier l'apport de différentes stratégies d'apprentissage guidé ressemble à celle de Boud et Middleton (2003). La recherche dont il est question ici s'est attardée sur l'étude de quelques programmes d'apprentissage guidé en entreprise. L'analyse a porté sur l'utilité de ce type de programme pour le développement de savoirs professionnels en contexte. La collecte de données a été effectuée par entretiens semi-dirigés fondés sur l'explicitation d'incidents critiques ainsi que des situations d'observation de l'activité de travail.

La technique des incidents critiques s'appuie sur la description, par le participant, d'un incident précis, en lien à l'objet étudié, qui lui est arrivé en cours de pratique. Cette démarche permet d'avoir accès à des données qui sont ancrées directement dans les activités de travail des participants et qui mettent en lumière les actions intentionnelles des participants à une recherche (Butterfield, 2005 ; Chell et Pittaway, 1998). Elle permet donc d'avoir le point de vue de l'acteur dans une situation donnée, d'un processus, d'une pratique, mais en contexte, selon sa perception.

Ellinger et Cseh (2007) ont elles aussi choisi cette technique de collecte de données dans leur étude de cas sur le processus de facilitation d'apprentissage de collègues en contexte de travail. L'étude s'est penchée sur les stratégies d'accompagnement et de facilitation d'apprentissage, en tentant de dégager les facteurs contextuels qui ont été pris en considération par les acteurs dans leur choix. Elles ont par ailleurs choisi une

démarche par étude de cas, afin de pouvoir décrire, comprendre et ensuite expliquer le phénomène en contexte.

Ce bref tour d'horizon montre que l'étude de l'apprentissage sur les lieux de travail, à partir de la collaboration et de l'interaction avec des collègues ou des pairs, intergénérationnels ou non, se déroule assez fréquemment en utilisant des devis de recherche de type qualitatif. Ces recherches permettent d'accéder aux représentations des acteurs sur le processus et aussi sur le contenu de l'apprentissage.

Dans un autre contexte, deux chercheurs anglo-australiens, Down et Reveley (2004) se sont penchés sur le processus de construction identitaire de deux jeunes entrepreneurs au contact de collègues de différentes générations. Le cadre théorique s'appuie notamment sur les communautés de pratique (Wenger, 1998), tandis que la méthodologie est d'inspiration phénoménologique.

L'article montre de manière spécifique le rôle des interactions intergénérationnelles dans la construction des représentations identitaires. De manière plus fine, les contacts et les relations bâties et entretenues avec les individus de la même génération que soi ont permis aux participants d'identifier de manière assez précise les différences dues à l'âge et à l'appartenance générationnelle. Les contacts avec les collègues et les clients du même âge que soi ont permis aux participants de définir quel type d'entrepreneur ils voulaient être. En contrepartie, les contacts avec les gestionnaires plus âgés, d'une autre génération qu'eux, ont agi comme exemple de ce qu'ils ne voulaient pas être, et comment ils ne voulaient pas travailler.

Il peut sembler ardu d'identifier puis de catégoriser les apprentissages faits en situation de travail par leur caractère imbriqué dans la pratique du travail, car, dans l'esprit des acteurs, ces apprentissages sont difficilement dissociables de cette

pratique (Mittendorff, Geijssel, Hoeve, de Laat et Nieuwenhuis, 2006, p. 299). Cependant, les quelques recherches présentées plus haut permettent de voir que les différentes interactions avec les pairs contribuent au développement de la pratique en agissant comme un interprète auprès du novice. Certes, le collègue montre comment faire (Filliettaz, 2009 ; Gaudart et Thebault, 2011). Il explique aussi comment comprendre telle ou telle situation, comment naviguer dans l'environnement politique du milieu (Boud et Middleton, 2003 ; Filliettaz, 2009 ; Lefebvre *et al.*, 2002). Finalement, les interactions d'apprentissage semblent permettre aussi au novice de développer ses représentations de soi en lien avec le métier ou la profession (Down et Reveley, 2004).

3.5 Objectifs de recherche

Ce chapitre a présenté le concept de relation intergénérationnelle. Dans le cadre de la thèse, il s'agit d'une relation interpersonnelle entre deux individus d'âge différent. Pour qu'il y ait relation, les caractéristiques suivantes doivent être présentes : des intérêts communs, des occasions assez fréquentes de se côtoyer et d'interagir, des échanges verbaux réciproques, et finalement, des interactions qui s'inscrivent dans le temps, dans la durée. Si ces caractéristiques ne sont pas rencontrées, il sera plutôt question d'interaction, plus ou moins significative, entre les individus d'âge différent.

Par ailleurs, les relations intergénérationnelles peuvent revêtir un caractère mentorale, ou un caractère de coaching. La différence se situe au niveau de la contribution de la relation, du point de vue du novice, la relation mentorale ayant une portée psychosociale, tandis que le coaching concerne plus souvent le développement de la pratique et de la carrière.

À la fin du premier chapitre, la question de recherche suivante a été posée :

Quels sont les apports des personnes d'autres générations lors de situations d'apprentissage en cours de pratique syndicale chez des officiers syndicaux, et les conditions qui les permettent ?

Le second chapitre a permis de placer le paysage théorique positionné comme trame de fond à la compréhension du processus d'apprentissage. Le présent chapitre permet de définir de manière plus fine ce qu'est une relation intergénérationnelle et d'illustrer les différentes configurations d'accompagnement qui sont rencontrées dans les milieux de travail. Cet ensemble nous permet maintenant d'établir les objectifs de la recherche.

La recherche est de nature exploratoire et descriptive. Elle poursuit les objectifs suivants :

1. Identifier les facteurs qui contribuent à ce qu'une personne d'une autre génération devienne ressource d'apprentissage.
2. Décrire et qualifier les relations et interactions qui alimentent le processus d'apprentissage intergénérationnel.
3. Décrire et thématiser les apprentissages et les autres contributions qu'ont permis des interactions ou relations à caractère intergénérationnel.

Le prochain chapitre présentera la méthodologie mise en place afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs proposés.

CHAPITRE IV

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce quatrième chapitre aborde la méthodologie développée pour répondre à la question et atteindre les objectifs de recherche. Les caractéristiques générales de la recherche seront abordées dans la première section du chapitre. La seconde section traitera de la démarche d'échantillonnage. Les étapes opérationnelles de collecte et d'analyse de données seront décrites par la suite. Le chapitre se termine par une explication des critères de scientificité de la recherche.

4.1 Caractéristiques générales de la recherche

4.1.1 Recherche qualitative interprétative

Pour répondre à la question, la démarche de recherche a été conçue en s'appuyant sur une approche interprétative. Une méthodologie de collecte et d'analyse de données de type qualitatif a, par ailleurs, été privilégiée.

En choisissant une approche interprétative, le processus analytique des données sera notamment orienté vers la signification des comportements pour les acteurs eux-mêmes, en supposant qu'un comportement similaire observé chez deux individus peut avoir un sens différent selon la personne interrogée (Lessard-Hébert, Goyette et

Boutin, 1996, p. 27). Par ailleurs, le chercheur adoptera un processus analytique qui tentera de placer l'interprétation dans un contexte social et théorique plus large que celui décrit immédiatement par le participant (Legendre, 2005). Les critères de scientificité de ce type de recherche, soit l'objectivité, la validité et la fidélité, seront repris plus finement plus tard dans le texte.

Une recherche de type qualitatif et interprétatif sous-entend la reconnaissance de la subjectivité du chercheur et de l'acteur, en y accordant une valeur positive. La réalité est une construction issue d'un contexte donné et d'une expérience propre à l'individu (Baxter et Jack, 2008, p. 545). Le chercheur devient un des acteurs de la construction de la réalité qu'il étudie en entrant en contact avec les autres acteurs (Krauss, 2005 ; Savoie-Zajc, 2004 ; Smith, 1987).

Différents outils sont disponibles pour permettre au chercheur de décrire et comprendre cette réalité. Les sources de données sont multiples : transcriptions d'entretiens avec les acteurs, notes d'observation, documents écrits, documents vidéo et audio (Creswell, 2003 ; Patton, 2002).

Dans le cadre de la présente recherche, les sources sont essentiellement issues d'entretiens avec des apprenants et des acteurs d'influence. Par ailleurs, les notes issues d'observations non structurées ont aussi été utiles, principalement dans la description des environnements de pratique. L'analyse des données s'appuie sur une technique d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2010). Les thèmes et codes de départ seront donc présentés plus tard dans le texte.

4.1.2 Objets de recherche

Les objectifs de la recherche ont amené à cibler les objets d'étude suivants : les relations et les interactions intergénérationnelles d'apprentissage, les facteurs qui contribuent à leur existence, et finalement, les apprentissages issus de ces contacts.

Les paramètres suivants ont permis de délimiter les situations d'apprentissage intergénérationnel à approfondir avec les apprenants et durant l'analyse. Tout d'abord, une personne d'une autre génération que l'apprenant devait avoir été l'élément médiateur en cours de situation d'apprentissage. Ensuite, les déclencheurs d'apprentissage devaient être associés à une situation de pratique syndicale. Ce critère est issu du fait que la recherche s'inscrit dans l'exploration et la compréhension du phénomène de l'implication syndicale. Finalement, l'apprenant devait être en mesure d'exprimer spécifiquement l'apport de l'autre à cet apprentissage. Cette précision prend sa source dans les écrits de Wenger (1998) sur les communautés de pratique, lorsqu'il décrit les trois ensembles de produits d'apprentissage que permet de développer la participation aux communautés de pratique.

4.2 Démarche d'échantillonnage

Nous avons procédé par échantillonnage non probabiliste et intentionnel, pour arriver à identifier des milieux où les comités exécutifs étaient mixtes en termes de génération, ce qui a facilité l'identification d'individus qui ont vécu des situations d'apprentissage intergénérationnel. Les paragraphes suivants décriront le processus de sélection utilisé pour arriver à ces fins. Dans un premier temps, les critères de sélection seront présentés, puis appuyés par certains constats de recherche. Ensuite, la démarche d'introduction dans les sites fera l'objet d'une brève description. La

dernière partie donnera un aperçu de l'échantillon initial retenu dans le travail de recherche.

4.2.1 Critères de sélection des participants

La recension des écrits empiriques a guidé la sélection des sections locales retenues, et des participants. Tout d'abord, la mixité en termes d'âge et de niveau d'expérience des membres du comité exécutif (CE) de la section locale¹⁹ (SL) constituait le critère de base. Certaines recherches ont en effet montré l'importance de collectifs mixtes pour que les uns et les autres apprennent à se connaître et à reconnaître la valeur de l'expertise de tout un chacun (Chatigny, 2011 ; Cloutier, 2011 ; Delay, 2006 ; Pelchat *et al.*, 2005). De plus, les relations entre les personnes de différents groupes d'âge devaient être cordiales, facilitant les interactions et le développement du sentiment de confiance pour, par extension, permettre plus facilement des apprentissages (Delay, 2008). Un autre élément a guidé la sélection : l'ouverture manifestée par le président du CE de la SL envers la formation syndicale et la préparation de la relève. Les travaux de Fuller et Unwin (2006) montrent le rôle joué par les équipes de gestion sur la mise en place d'un environnement de travail qui soit porteur d'apprentissages et de développement de compétences. Finalement, pour des raisons pragmatiques liées aux coûts en temps et en argent associés au transport, les SL devaient avoir leurs bureaux dans la grande région montréalaise et les participants devaient être disponibles durant les heures de travail pour participer à au moins deux entretiens de 75 à 90 minutes.

En somme, les conditions facilitantes suivantes devaient être présentes dans les SL potentiellement participantes : un intérêt pour les questions d'apprentissage

¹⁹ Aux fins de la recherche, une section locale est un groupement de salariés qui, à l'initiative d'un syndicat représentatif, est chargé par ce dernier, au sein d'une même entreprise ou d'un établissement, de faire valoir les intérêts moraux ou matériels, collectifs ou individuels de ses membres. Repéré à <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/etablissement.php>

intergénérationnel, une disponibilité en temps des participants potentiels, une mixité des âges au niveau des membres élus au CE de la SL ainsi que des relations intergénérationnelles perçues comme étant cordiales entre les membres du CE.

Le concept de génération a été exploré dans le chapitre précédent. Il y a été discuté de l'effet de la formulation disciplinaire du concept sur sa traduction concrète dans un contexte de recherche. La figure 4.1 reprend brièvement ces éléments. Elle montre les deux principales manières de concevoir le concept de génération, soit par la démographie ou par la sociologie. Elle précise aussi comment le concept a été traduit concrètement aux fins de la recherche.

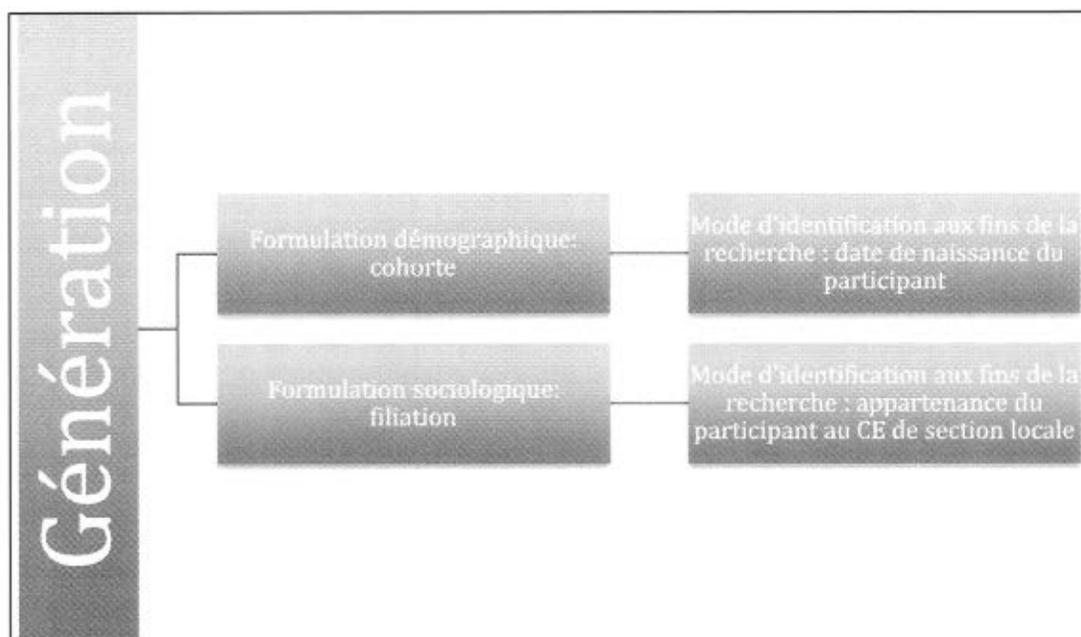


Figure 4.1 Génération : formulations disciplinaires et modes d'identification aux fins de la recherche

Dans la présente recherche, la génération a été associée à l'âge de la personne et à la filiation. La démarcation des cohortes générationnelles a été calquée sur les bornes utilisées par Statistique Canada (Statistique Canada, 2012). Le tableau 4.1 en présente le découpage.

Tableau 4.1
Génération ciblées dans l'échantillon de la recherche

Étiquette de génération	Période couverte par la cohorte	Âge en 2012
Baby-Boomer	1946-1966	Entre 66 et 46 ans
Génération X	1967-1978	Entre 45 et 34 ans
Génération Y	1979-1990	Entre 33 et 22 ans

La filiation est définie par l'appartenance à la communauté de pratique qu'est la SL. L'expérience commune du groupe sera identifiée par les moments marquants de la section locale, du syndicat d'appartenance ou encore du mouvement syndical québécois : une grève générale, par exemple, ou encore une négociation de convention collective particulièrement ardue. Il faut cependant que cette expérience ait été commune à l'ensemble des membres de la section locale, à ce moment-là dans son histoire. Cette précision sera utile pour la différencier de l'expérience individuelle qui elle, n'est associée qu'au parcours de la personne.

Des travaux antérieurs en matière de relations entre experts et novices (Boutte, 2007) et relations intergénérationnelles (Delay, 2008 ; Zwick et Racine, 2011 ; Zwick, 2010) ont montré l'association entre appartenance générationnelle et niveau d'expertise. Trois groupes ont été constitués afin d'explorer ce possible rapprochement : les novices, les expérimentés et les anciens. Le niveau d'expérience syndicale a été

défini, aux fins de la présente recherche, en fonction du nombre d'années depuis la première élection sur le CE de la SL, du parcours de formation syndicale ainsi que les expériences concrètes, soit de négociation de convention collective ou de prise en charge de dossiers significatifs pour la section locale. Le tableau 4.2 présente les principales caractéristiques de ces trois groupes.

Tableau 4.2
Caractéristiques des novices, expérimentés et anciens

	Nb d'années depuis l'élection au C.E.	Formation syndicale	Expériences concrètes
Novices	0-2 ans	Formation syndicale de base	Participation à une négociation de convention collective, à titre de collaborateur. N'a encore jamais été chargé d'un dossier syndical en tant que principal chargé de dossier.
Expérimentés	3-9 ans	Formation syndicale spécialisée	A participé à plusieurs négociations de conventions collectives, dont au moins une comme négociateur principal. A été chargé de dossiers d'envergure pour la section locale. Par exemple : principal responsable de négociation de convention collective de la section locale.
Anciens	10 ans +	Formation syndicale spécialisée – à plusieurs reprises, espacées dans le temps	A vécu différentes réorganisations ou changements de leadership syndical. Expériences syndicales variées à l'intérieur et à l'extérieur de la section locale.

Outre le nombre d'années d'expérience, le parcours de formation syndicale ainsi que l'expérience en matière de dossiers ont été considérés pour déterminer l'appartenance à l'une des trois catégories.

4.2.2 Sélection des sections locales et des participants

Voici rapidement le processus qui a mené à la sélection des SL participantes. Tout d'abord, nous avons rencontré des personnes-ressources au Service de l'éducation de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) afin de présenter nos critères théoriques de sélection. À l'issue de cette rencontre, ils nous ont fourni une liste de SL répondant notre besoin. Nous avons ensuite contacté les présidents des SL pour confirmer la présence des critères de sélection, l'intérêt et la disponibilité.

Ainsi, trois sections locales ont été sélectionnées²⁰. La section locale A (SLA) représente 3000 membres répartis en six unités syndicales différentes dans la grande région de Montréal. Elle représente des travailleurs du secteur manufacturier principalement, avec certaines unités (les plus petites) du secteur des services. La section locale B (SLB) représente 3500 employés, répartis dans 100 unités différentes à travers la province du Québec. Elle représente des travailleurs du secteur des services. La section locale C (SLC) représente des membres²¹ répartis dans 79 milieux de travail différents situés sur la Rive-Sud de Montréal. Elle représente des travailleurs du secteur des services aux particuliers.

Les données sociodémographiques de ces trois sections locales n'étaient pas disponibles. Il en a donc été question lorsque nous avons rencontré les présidents

²⁰ Une description détaillée des trois sections locales se trouve à l'Annexe F de la thèse.

²¹ Le nombre exact de membres représentés n'était pas disponible au moment d'écrire ces lignes.

pour un entretien d'environ une heure trente en début de parcours. Le gabarit utilisé se trouve à l'Annexe B de la thèse. Les objectifs et le déroulement de ces entretiens sont repris plus tard dans le texte, au moment d'aborder les outils de collecte de données. Pour l'instant, retenons qu'une grille descriptive des sections locales était présentée et devait être retournée au chercheur par courriel environ une semaine après la rencontre.

On demandait d'inscrire des informations sur chacun des membres du CE : âge, sexe, date de la première élection au CE, nombre d'années d'implication au sein du CE, et finalement, les comités dans lesquels les individus étaient impliqués. La collecte de ces informations devait permettre de reconstruire la population du CE de la SL au regard des critères de sélection théoriques.

L'intention était de sélectionner les participants sur la base des critères théoriques présentés aux tableaux 4.1 et 4.2. Ceci devait permettre d'obtenir un échantillon qui capte les trois variables suivantes : sexe, appartenance générationnelle et niveau d'expérience.

Nous devons souligner le problème suivant, qui a affecté la composition du groupe de participants. Les données pour le site C n'ont pu être recueillies, le tableau rempli n'a jamais été retourné au chercheur malgré plusieurs relances. L'information sur la population totale est donc partielle. Elle est néanmoins présentée dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3
Population des trois sections locales retenues

	SLA	SLB	SLC
Hommes	14	2	n.d.
Femmes	4	9	n.d.
<i>Génération X</i>	4	2	n.d.
<i>Génération Y</i>	1	1	n.d.
<i>Boomers</i>	13	8	n.d.
Novices	5	2	n.d.
Expérimentés	6	1	n.d.
Anciens	7	8	n.d.
TOTAL	18	11	n.d.

Ce tableau met en évidence les caractéristiques suivantes. Le CE du site A est à prédominance masculine, tandis que celui du site B est à prédominance féminine. Dans les deux sites, le plus grand nombre de membres appartiennent à la génération des Boomers. Peu appartiennent à la génération Y. En termes de niveau d'expérience, la répartition entre novices, expérimentés et anciens est plus équilibrée au site A qu'au site B.

Après avoir colligé l'information, il fallait sélectionner des participants rencontrant nos critères et qui étaient consentants. Dans cet esprit, nous avons présenté notre projet de recherche lors d'une réunion régulière du CE des SL. L'objectif était d'expliquer le but de la recherche et l'implication demandée de la part des participants. À l'issue de cette présentation, nous avons contacté les présidents avec le nom des membres que nous voulions interviewer. Ce dernier devait les rencontrer et nous revenir avec la réponse du candidat.

Des écarts sont apparus entre le processus de sélection planifié et celui qui a effectivement eu lieu. Tout d'abord, nous n'avons pas sélectionné intentionnellement les participants issus du site C, car ils ne nous ont jamais retourné la fiche descriptive. Nous avons rencontré ceux qui étaient disponibles et intéressés, sans égards à nos critères de sélection.

En outre, la sélection des participants a dû être revue en cours de route, car certaines personnes ont décliné l'invitation à participer. Au site A, une femme seulement a accepté de participer à l'étude. Au site B, quatre des participants sélectionnés étaient difficilement accessibles puisque leur lieu de travail se trouvait à l'extérieur de la grande région de Montréal. Nous avons donc travaillé avec les personnes plus accessibles géographiquement.

À l'issue de ces démarches, 13 personnes ont été identifiées et ont accepté de participer : 6 personnes élues issues de la SLA, 5 de la SLB et 2 de la SLC. Ces participants seront désignés sous l'appellation « apprenant ».

Le tableau 4.4 présente le résultat de l'exercice de sélection des participants.

Tableau 4.4
Participants à la recherche

	SLA	SLB	SLC	TOTAL
Participants-apprenants	6	5	2	13
<hr/>				
Hommes	5	1	1	7
Femmes	1	4	1	6
<hr/>				
Moins de 35 ans <i>Génération Y</i>	3	2	--	5
35-45 ans <i>Génération X</i>	2	1	1	4
55 ans + <i>Boomers</i>	1	2	1	4
<hr/>				
Novices	2	2	--	4
Expérimentés	2	2	1	5
Anciens	2	1	1	4

Ce tableau montre que l'échantillon est composé de 13 apprenants, soit sept hommes et six femmes. Parmi ces 13 personnes, 5 ont moins de trente-cinq ans (Génération Y). Quatre sont élus depuis moins de 2 ans sur leur conseil exécutif. Deux apprenants ont plus de 55 ans (Génération Boomers) et siègent sur leur conseil exécutif depuis plus de 20 ans. Il existe donc un certain équilibre dans la représentation hommes/femmes et dans la représentation de niveau d'expérience. Cependant, cet échantillon n'est pas représentatif de la population des SL participantes. En outre, il y a une sous-représentation des hommes et des anciens.

4.3 Démarche et outils de collecte de données

Cette section décrit la démarche et les outils de collecte de données qui ont été développés dans le cadre de la recherche. Dans un premier temps, la démarche est décrite sommairement de manière séquentielle afin de présenter les principales étapes de la collecte de données. Dans un deuxième temps, chaque étape est reprise afin de présenter plus finement les personnes rencontrées, les objectifs poursuivis à chacun des jalons, les modalités opératoires, les outils utilisés ainsi que les dimensions théoriques couvertes.

4.3.1 Démarche de collecte de données

L'entretien semi-dirigé constitue l'instrument principal de collecte de données du présent travail. Ce type d'entretien s'appuie sur l'interaction verbale entre un chercheur et un acteur, comme le soutient la description suivante :

[...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2006, p. 295).

Il existe différents types d'entretien individuel, qui ont des visées et des objectifs différents (Boutin, 2008 ; Savoie-Zajc, 2006). Dans le présent travail, il s'agira d'entretiens de recherche, dont la visée principale est de recueillir des données en regard de la question et des objectifs de recherche. Les questions ont été établies au préalable et associées à des concepts théoriques. Ces gabarits ont été développés de manière assez souple pour laisser place à l'interaction avec le participant, permettant

l'exploration d'éléments émergents pertinents au regard des objectifs et du cadre théorique de la recherche.

4.3.1.1 Considérations éthiques

Tous les projets doctoraux présentés à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal doivent répondre à des critères préétablis en matière de démarche éthique de recherche. Ils doivent notamment être approuvés par le Comité d'éthique à la recherche du programme de doctorat en éducation de l'UQAM. Les participants doivent d'ailleurs être informés de l'encadrement éthique de la recherche et signer un formulaire de consentement de participation à la recherche.

Le projet de thèse présenté ici a obtenu l'autorisation de procéder ainsi qu'un certificat éthique, dont le numéro est : 111018-08, est daté du 11 octobre 2011.

Les tâches suivantes ont été exécutées lors des premières rencontres avec les présidents de section locale, avec les apprenants et avec tous les autres sujets rencontrés dans le cadre de la recherche, et ce, afin de répondre aux exigences éthiques de la recherche.

Un formulaire d'information et de consentement a été envoyé à l'avance aux participants (voir Annexe A). Il se composait de neuf sections : 1) identification du chercheur responsable du projet, 2) procédures générales de collecte de données, 3) avantages et risques, 4) mesures de confidentialité, 5) participation volontaire, 6) compensation financière, 7) droits et recours des participants, 8) remerciements et 9) signatures.

Lors des premiers entretiens avec les participants, ce formulaire a été lu à voix haute par la chercheuse, suivi d'une période de questions. Ensuite avait lieu la signature du document. Le participant et la chercheuse conservaient chacun une copie du formulaire.

Après la lecture du formulaire d'information et de consentement, une permission d'enregistrer était demandée. Tous les entretiens ont été enregistrés sur bande sonore. Une fois le consentement obtenu, la collecte de données auprès du participant débutait.

Les enregistrements des entretiens étaient sauvegardés sur un disque dur externe, tout comme les transcriptions écrites des entretiens.

Afin de préserver l'anonymat des participants, les apprenants se sont vu octroyer un code alphanumérique au moment de la transcription des entretiens. Ce code a été gardé dans un endroit séparé des transcriptions originales.

Les feuilles de consentement signées ont été gardées et classées dans un endroit spécifiquement désigné à cet effet.

4.3.1.2 Sources de données et modes de collecte de données

Plusieurs sources ont été consultées dans cette recherche : les apprenants, les présidents des sections locales, différents acteurs du milieu syndical de l'éducation ainsi que des notes d'observation libre de la chercheuse prises avant et après les différents entretiens. Les entretiens avec les apprenants constituent la source de données principale tandis que les autres sources complètent ce corpus.

Une première série d'entretiens s'est déroulée avec les présidents des sections locales, afin d'obtenir de l'information sur la culture locale et les représentations au regard du développement des compétences et des relations intergénérationnelles. Ces entretiens ont été réalisés en février 2012. Ensuite, un premier entretien avec les apprenants a eu lieu pour recueillir de l'information sur certains facteurs individuels et sur leur pratique syndicale. Ces entretiens ont été réalisés entre les mois de mai et juin 2012. Un second entretien avec les participants a eu lieu au cours de l'hiver 2013. Il a porté spécifiquement sur un incident d'apprentissage impliquant un partenaire d'une autre génération que soi. Finalement, deux entretiens ont été tenus à l'été 2013 avec des acteurs de l'éducation syndicale, dans le but de compléter la compréhension de la chercheuse en ce qui a trait au contexte de pratique et de formation des apprenants. Un premier entretien a eu lieu avec un formateur syndical à la retraite. Un deuxième entretien a eu lieu avec un responsable national de la formation syndicale.

Les prochaines sections présentent en détail les différents entretiens de collecte de données. Dans un premier temps, nous présenterons les éléments liés aux rencontres avec les présidents des sections locales. Ensuite, l'attention sera tournée vers les entretiens avec les participants, et finalement, ceux réalisés avec les autres intervenants syndicaux. Dans chacune des sections, les objectifs spécifiques ainsi que les outils de collecte de données seront détaillés.

4.3.2 Entretiens avec les présidents des sections locales

4.3.2.1 Objectifs spécifiques

Les entretiens avec les présidents des sections locales poursuivaient deux objectifs. Tout d'abord, ils devaient permettre d'obtenir une description, du point de vue de l'acteur, des pratiques d'identification, de préparation et de formation de la relève des

membres du CE ainsi que des pratiques de transmission des savoirs. Ensuite, ils devaient décrire au chercheur la qualité des relations intergénérationnelles au sein des membres du comité exécutif (CE) de la section locale (SL). Les présidents devaient aussi remplir et retourner au chercheur une grille descriptive sur la population du CE de leur SL.

Il était prévu que les entretiens se tiennent dans les bureaux des sections locales. Il s'agissait d'un premier contact pour la chercheuse, d'une première visite sur les lieux de pratique des apprenants potentiels. Les entretiens étaient enregistrés et la chercheuse devait prendre des notes dans un cahier réservé à cet effet. Le nombre de visites n'était pas fixe, il allait varier d'un site à l'autre, selon la disponibilité des participants.

4.3.2.2 Éléments abordés par les outils utilisés

Deux outils de collecte de données ont été utilisés lors des rencontres avec les présidents des sections locales : les gabarits d'entretiens et la fiche descriptive de la population du CE de la SL, qui sont reproduits à l'Annexe B.

Le gabarit d'entretien se composait de trois grandes sections abordant les thématiques suivantes : description générale de la SL, structure organisationnelle de la SL et relations intergénérationnelles au sein de la communauté de pratique du CE.

Tout d'abord, la personne était invitée à décrire la SL de manière générale, en s'attardant à sa date de création et son évolution dans le temps, ainsi qu'aux principaux moments de son histoire de négociation. Ensuite, les personnes étaient invitées à discuter des principaux enjeux syndicaux contemporains. Finalement, il

était question de représentation : nombre d'unités, de régions et enjeux locaux, si pertinents.

Puis, les présidents étaient invités à décrire la structure organisationnelle de la SL, en détaillant l'organisation du CE : nombre de postes sur le CE, procédures d'élection et de recrutement des membres, comités actifs, préparation de la relève et formation. Des questions supplémentaires étaient posées quant aux changements récents dans l'équipe : quels postes avaient été récemment comblés, quels enjeux liés au renouvellement, à la stabilité dans l'équipe, à quelle génération appartenaient les différentes personnes.

La dernière partie de la rencontre portait sur des dimensions plus spécifiques du collectif, traitant des possibilités de tisser des liens et d'interagir entre membres du CE.

Pour ajouter aux propos recueillis lors de l'entretien, une grille descriptive des caractéristiques sociodémographiques des membres du comité exécutif devait être remplie par le président, si possible dans la semaine suivant la rencontre. Elle était présentée au moment de l'entretien pour s'assurer de la compréhension des informations demandées. Cette présentation était aussi un moment propice pour faire parler le président des différentes générations présentes au CE, des enjeux que cette diversité soulevait ainsi que de ses avantages. Entre 60 et 90 minutes étaient prévues pour ces rencontres. Le temps effectif des trois entretiens a été de plus de 90 minutes (100 min. en moyenne).

4.3.3 Premiers entretiens avec les apprenants

4.3.3.1 Objectifs spécifiques

Les premiers entretiens avec les apprenants poursuivaient trois objectifs. Tout d'abord, ils visaient à obtenir une vue d'ensemble de sa trajectoire syndicale. Ensuite, ils devaient permettre d'identifier et de qualifier le réseau de collègues de l'apprenant. Le troisième objectif abordait la thématique de l'apprentissage intergénérationnel. En décrivant l'appartenance générationnelle des personnes identifiées dans les deux premières sections, l'apprenant était invité à réfléchir sur les apprentissages réalisés au contact d'une personne d'une autre génération que la sienne.

4.3.3.2 Éléments abordés par les outils utilisés

Deux outils de collecte de données ont été utilisés lors des premiers entretiens avec les apprenants : les gabarits d'entretien et la fiche descriptive du parcours d'implication et d'apprentissage syndical (Annexe C).

Le gabarit du premier entretien était composé de trois sections : une première sur le parcours syndical et les moments d'apprentissage marquants, une seconde sur le réseau de relations et d'interactions interpersonnelles significatives et une troisième sur différentes modalités de formation et d'apprentissage (formations formelles, guide ou coach informel, guide ou coach formel).

Dans la première section de l'entretien, les apprenants devaient décrire la ligne du temps de leur implication syndicale, en identifiant les moments marquants de leur apprentissage. À chacun de ces moments, ils étaient invités à préciser s'il y avait eu des individus qui avaient joué un rôle déterminant dans cet apprentissage. Si la

réponse était affirmative, ils devaient spécifier si ces individus étaient d'une autre génération que la leur. La dimension de l'apprentissage intergénérationnel était donc explorée une première fois.

La seconde section était composée de trois questions : une première sur les personnes avec lesquelles le participant collabore le plus souvent, une seconde sur les personnes-ressources disponibles dans l'environnement pour aider et pour apprendre, et une dernière sur l'appartenance générationnelle de ces personnes. Cette section faisait référence aux dimensions théoriques de la communauté de pratique, des personnes-ressources disponibles dans l'environnement, et finalement, aux représentations associées à l'appartenance générationnelle ainsi qu'à l'apprentissage intergénérationnel.

La troisième section portait sur les différentes modalités de formation et d'apprentissage et sur leur apport respectif à l'apprentissage de la pratique syndicale. Trois types de situations ont été explorées : les formations formelles, l'accompagnement informel par les pairs, et enfin, le coaching ou le mentorat.

Finalement, tout au long de l'entretien, lorsque les participants mentionnaient des interactions ou des relations avec une personne d'une autre génération, ces situations étaient approfondies afin de traiter de l'apport des interactions ou des relations intergénérationnelles à l'apprentissage de la pratique syndicale.

Pour ajouter à l'information recueillie durant l'entretien, un document descriptif sur le parcours syndical et d'apprentissage syndical était rempli par l'apprenant avant le premier entretien. Cette fiche comprenait quatre sections. La première demandait à l'apprenant de décrire son rôle et ses responsabilités au sein de sa SL. S'y trouvaient aussi des questions sur son parcours syndical, par exemple, son année d'élection au

CE, son type de libération syndicale et le nombre d'heures par semaine consacrées aux activités syndicales. Ensuite, la personne était invitée à préciser son poste dans l'entreprise. Elle devait aussi décrire brièvement les différents postes qu'elle avait occupés auprès de son syndicat, du premier jusqu'au poste actuel. La dernière section portait sur la formation syndicale, c'est-à-dire les cours que la personne avait suivis tout au long de son parcours, incluant le nom des responsables de ces formations. Entre 60 et 90 minutes étaient prévues pour ces rencontres. Il s'est avéré que tous les entretiens ont duré plus de 90 minutes.

4.3.4 Seconds entretiens avec les apprenants

4.3.4.1 Objectifs spécifiques

La seconde série d'entretiens a eu lieu environ six mois après la première, soit au début de l'hiver 2013. Ces rencontres poursuivaient trois objectifs spécifiques (voir l'Annexe D pour le gabarit). Le premier était d'explorer avec le participant une situation d'apprentissage où il aurait mobilisé une relation intergénérationnelle. Le second était d'obtenir, de la part de l'apprenant, une description détaillée de la relation avec le collègue mobilisé en s'attardant sur historique des interactions et les effets de la relation dans différentes sphères de vie. En troisième lieu, il s'agissait de demander à l'apprenant de lire et commenter la transcription du premier entretien et de répondre à certaines questions de clarification de la chercheuse, afin de valider sa compréhension.

4.3.4.2 Éléments abordés par les outils utilisés

La première section de ces entretiens s'inspirait de la démarche des entretiens d'incidents critiques, dont la visée, dans sa version originale, est une description

fonctionnelle de l'action (Butterfield, 2005 ; Urquhart *et al.*, 2003). Cette technique permet de cibler une situation particulière et de l'explorer à fond avec le participant. Les événements peuvent être positifs ou négatifs. À travers les questions d'approfondissement et d'éclaircissement, elle permet d'accéder aux motivations d'action et aux éléments contextuels situés (Chell et Pittaway, 1998).

Les incidents d'apprentissage à caractère intergénérationnels ont été considérés comme les « incidents critiques ». L'apprenant était invité à donner des détails tout au long de sa description sur des éléments tels que : l'environnement physique, les modalités d'interaction, les raisons expliquant le choix des ressources, les représentations sur l'expertise de l'autre et sur son apport à l'apprentissage de la pratique. Par ailleurs, des questions précises sur l'apport de la ressource d'une autre génération ont été posées durant cette partie de l'entretien.

Ces deuxièmes entretiens ont permis d'explorer les dimensions suivantes : les conditions entourant l'amorce du processus d'apprentissage, l'environnement de pratique de l'apprenant, son réseau intergénérationnel, et finalement, les apprentissages intergénérationnels.

Dans la deuxième section du gabarit, l'historique de la relation était repris de manière à porter une attention particulière aux aspects suivants : l'amorce de la relation, les raisons expliquant que la relation se soit développée, les grandes étapes de l'historique de la relation, et finalement, l'influence et l'apport de cette relation sur le parcours syndical de l'apprenant.

Les apprenants avaient aussi reçu une synthèse détaillée de la transcription du premier entretien. Ce document a été discuté avec la personne pour s'assurer que les informations contenues représentaient bien les intentions ainsi que la réalité du point

de vue de l'apprenant. La personne avait l'occasion de commenter la compréhension de la chercheuse à travers un dialogue qui s'établissait à partir de ce document. Environ 60 à 75 minutes étaient prévues pour ces rencontres. Il s'est avéré que la majorité des entretiens ont duré 90 minutes environ.

4.3.5 Entretiens avec d'autres acteurs du monde de l'éducation syndicale

4.3.5.1 Objectifs spécifiques

Finally, des personnes impliquées dans la formation syndicale ont été rencontrées : une personne du service de l'éducation syndicale de la FTQ, une personne du syndicat A, responsable de la formation, ainsi qu'un ancien formateur syndical au niveau national, maintenant retraité. Soulignons qu'il n'a pas été possible d'avoir un entretien avec le représentant du syndicat B. Le but était d'identifier les formations développées, offertes et les autres ressources disponibles aux élus et membres, pour qu'ils puissent intervenir syndicalement de manière compétente (voir l'Annexe E pour le gabarit).

4.3.5.2 Éléments abordés par les outils utilisés

Le gabarit d'entretien utilisé pour ces rencontres se composait de trois thèmes principaux : 1) l'utilité de l'éducation syndicale, 2) la manière dont on apprend à exercer le rôle d'un officier élu au niveau de la section locale et 3) le rôle du service de l'éducation syndicale dans la préparation des nouveaux élus à exercer ce rôle. Environ 45 minutes étaient prévues pour ces rencontres. Il s'est avéré que la plupart de ces entretiens ont duré environ 50 minutes.

4.4 Modalités d'analyse des données

L'objectif de l'analyse est de transformer les données recueillies durant la collecte en résultats fondés empiriquement (Yin, 2009). Le principal défi consiste dans le fait qu'il n'y a pas de procédures prescrites pour la catégorisation progressive des données, bien qu'il existe des lignes directrices (Patton, 2002, p. 432). Nous présenterons en détail la démarche analytique utilisée plus tard dans le texte, qui s'inspire de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2010) et du processus cyclique interactif de Miles et Huberman (1994). Par ailleurs, la démarche de collecte de données adoptée dans la recherche a généré une quantité importante d'informations, principalement sous forme de transcriptions d'entretiens. Un autre défi a donc été de déterminer quelles données étaient pertinentes pour produire des réponses aux questions de recherche.

4.4.1 Processus d'analyse des données

Le devis d'analyse développé dans le cadre de la recherche s'est inspiré de différents textes méthodologiques. Certains proposent une démarche assez explicite (Creswell, 2008 ; Lessard-Hébert *et al.*, 1996), d'autres parlent plutôt d'une démarche dynamique et protéiforme (Patton, 2002 ; Stake, 1995). Dans tous les cas, il semble y avoir trois grandes étapes : 1) l'étape de l'analyse préliminaire et de l'organisation des données, 2) l'analyse descriptive et 3) une analyse inductive qui mène à l'interprétation des constats.

La figure suivante résume les principales étapes de l'analyse développée ici, en s'appuyant sur le « processus cyclique interactif » proposé par Lessard-Hébert *et al.* (1996), eux-mêmes s'appuyant sur le travail de Miles et Huberman (1994).

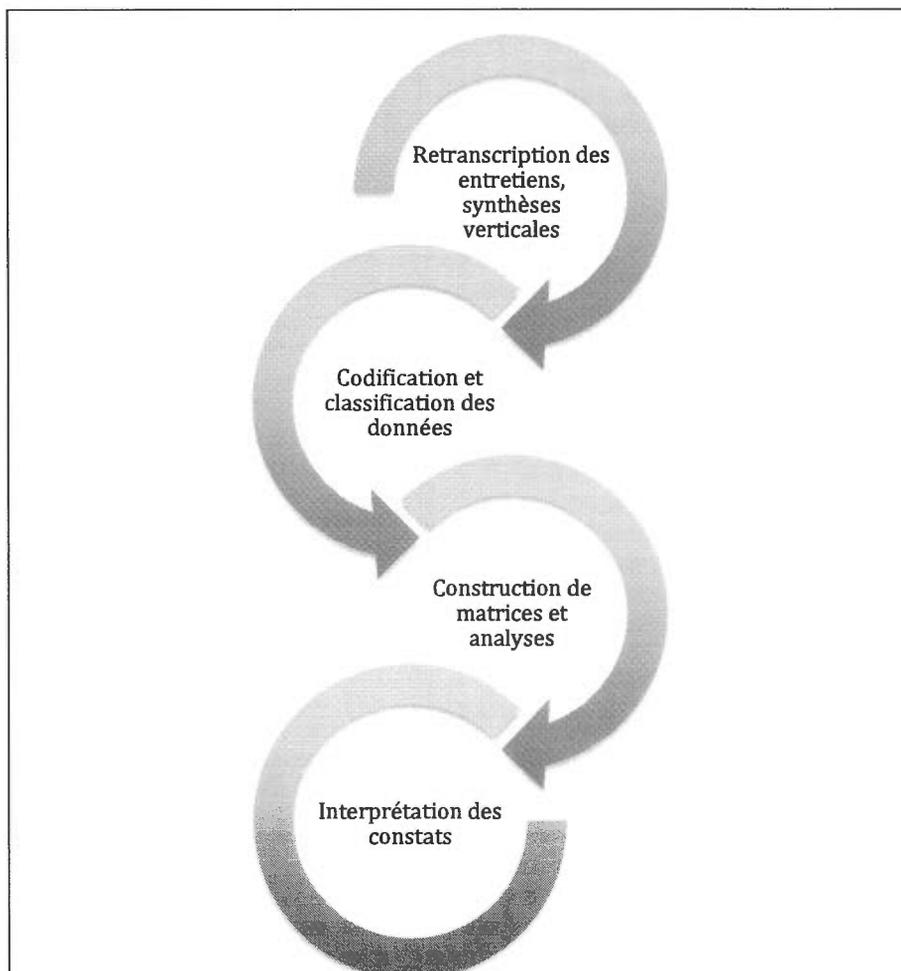


Figure 4.2 Processus d'analyse qualitative des données (inspiré de Lessard-Hébert *et al.* (1996))

L'analyse a été réalisée en quatre étapes principales allant d'une analyse verticale à des analyses interprétatives transversales qui sont expliquées ci-dessous. Dans la figure ci-dessus, on remarque que les cercles s'entrecroisent, ce qui renvoie au fait que les étapes ne sont pas séquentielles, qu'elles se superposent à certains moments. Néanmoins, pour en faciliter la lecture, la description du processus se fera de manière linéaire.

4.4.1.1 Synthèses verticales

Dans un premier temps, les entretiens ont été transcrits par un service de transcription externe. Une fois les documents reçus par la chercheuse, ceux-ci ont été réécoutés en lisant le texte, afin d'en valider la transcription et de s'imprégner de l'atmosphère de l'interaction avec le participant. Par la suite, la chercheuse a produit une synthèse de chacun d'entre eux. Ces synthèses ont été retournées à chacun des participants, afin qu'ils en prennent connaissance et puissent vérifier leur vraisemblance et en valider le contenu par rapport aux propos tenus durant l'entretien.

La synthèse du premier entretien se divise en quatre grandes sections, qui correspondent aux étapes de l'entretien. Dans un premier temps, les informations sociodémographiques sont consignées, ainsi que des précisions sur le rôle syndical du participant. La deuxième section détaille les moments forts de son parcours syndical, en précisant si une personne d'une autre génération y a joué un rôle significatif. Les notes portent sur le contenu de la pratique à ce moment ainsi que sur les apprentissages qui ont été réalisés. La troisième section s'attarde sur la description d'un guide, mentor ou coach informel, et si cette relation est de nature intergénérationnelle. Il sera question plus loin, au moment de présenter les constats et de les interpréter, les défis qu'a posé la détermination fine du type de relation décrite. Finalement, la quatrième section permet de décrire les apprentissages syndicaux en fonction des situations qui les ont suscités : la formation formelle, l'apprentissage en situation de pratique et l'apprentissage au contact de collègues, de pairs ou de toute autre personne dans l'environnement de pratique.

La synthèse du deuxième entretien est, elle aussi, fortement imprégnée par le déroulement de l'entretien avec l'apprenant. Elle doit permettre de reconstruire l'incident le plus fidèlement possible, le replaçant dans son contexte situationnel.

Ainsi, la synthèse débute par les précisions sur le lieu, le moment et les personnes présentes. Ensuite vient la description de l'évènement en soi : le déclencheur, le déroulement, l'action des uns et des autres impliqués dans la situation. Finalement, le travail analytique a porté sur la conclusion et sur les apprentissages qui sont survenus à la suite de l'interaction (ou des interactions) avec la personne d'une autre génération.

Avec ce matériel, nous avons reconstruit les parcours de pratique et d'apprentissage intergénérationnel décrits par chacun des apprenants. Cet exercice a pris la forme d'une ligne du temps qui identifiait les incidents mentionnés ainsi que différents éléments du contexte syndical de l'individu.

4.4.1.2 Codification et classification des données

Le travail analytique, à ce point-ci, a consisté en la codification des transcriptions des entretiens.

En somme, il s'agit de l'analyse thématique du corpus de données (Paillé et Mucchielli, 2010). Ce type de démarche analytique a deux fonctions : une première, pour saisir les thèmes pertinents en fonction des objectifs de la recherche, et une seconde pour documenter l'importance de ces thèmes en s'intéressant aux regroupements et à la récurrence (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 162).

L'exercice de codification s'est fait en utilisant le logiciel Atlas-TI, logiciel spécialisé pour l'analyse qualitative, ce qui a facilité l'organisation des données. Néanmoins, l'utilisation de cet outil ne s'est pas substituée à l'analyse plus fine faite par la chercheuse (Yin, 2009).

La codification des transcriptions a été déployée en s'appuyant sur une liste de codes développée en deux temps. Pour commencer, une liste initiale de codes a été produite, avant le début de l'exercice, en fonction des dimensions présentées dans les cadres théorique et conceptuel. Le tableau 4.5 présente ces codes de départ.

Tableau 4.5
Codes de départ

Aspects de la question de recherche abordés	Dimensions	Codes de départ
L'apprenant	Expérience syndicale	Choix d'engagements syndicaux
		Biographie d'apprentissage syndical
		Parcours d'implication syndicale
		Représentations sur son implication syndicale
Les conditions	Réseau intergénérationnel de l'apprenant	Communauté de pratique de l'apprenant
		Modèles
		Coachs
		Mentors
		Experts consultés
	Environnement social de pratique syndicale	Communautés de pratiques de l'environnement
		Activités de travail syndical
		Attitude organisationnelle envers l'apprentissage
		Attitude organisationnelle envers la préparation de la relève
		Mixité des générations dans les collectifs syndicaux
Les apports	Apprentissages	Manières d'interagir
		Langage à utiliser
		Représentations sur soi
		Connaissances déclaratives
		Connaissances procédurales spécifiques aux activités syndicales

Progressivement, en cours de processus analytique, ces codes de départ ont été raffinés pour reconnaître les thèmes émergents. Une comparaison constante entre les codes de départ et le contenu des transcriptions était effectuée. Les sections pertinentes aux codes de départ étaient surlignées, et un code assigné. De surcroît, lorsque de nouveaux thèmes potentiellement pertinents aux questions de recherche émergeaient (Miles et Huberman, 2003), de nouveaux codes étaient créés, raffinés ou encore des codes de départ étaient éliminés.

L'exemple suivant illustre le processus de raffinement. Un des codes de départ s'intitulait « Collaborateurs d'une autre génération ». Ainsi, les collaborateurs d'une autre génération ont été repérés dans le discours des apprenants. Chaque fois que l'apprenant évoquait une personne d'une autre génération avec qui il collaborait et qui avait participé d'une manière ou d'une autre à son apprentissage de la pratique syndicale, nous considérons qu'une dyade d'apprentissage intergénérationnel était présente. Toutes les dyades ont été comptabilisées en les associant aux apprenants qui les ont évoquées.

Un code pour les coachs, les modèles et les mentors avait été prévu. Or, des enjeux de codages sont apparus assez rapidement dans l'exercice analytique. Par exemple, la signification d'un coach, variait d'un apprenant à l'autre. Par ailleurs, la qualification de mentor était difficile à attribuer, car nous n'avons pas rencontré les deux individus impliqués dans la relation. Ces éléments seront repris en détail au moment de la présentation des constats.

Progressivement, il est apparu que cet ensemble pouvait se diviser en deux groupes : collègues avec qui des relations assez proches s'étaient tissées, et collègues avec qui l'apprenant avait noué des relations moins profondes. Il est question ici de la profondeur du lien, ce qui renvoie à la définition de relation présentée dans le cadre

conceptuel. Ensuite, les individus concernés étaient parfois rencontrés régulièrement, parfois seulement à l'occasion par l'apprenant. Le thème de la fréquence des interactions a ainsi été créé. En outre, une relecture plus fine des entretiens, dans une perspective de reconstruction historique des dyades, a fait apparaître, d'une part, le thème de la construction progressive du lien, et d'autre part, des variations dans le temps des interactions. Il est donc apparu nécessaire de reconstruire les dyades intergénérationnelles décrites par les apprenants en les associant au parcours syndical de ces derniers. Par la suite, l'exercice de superposition des thèmes de la fréquence des interactions et de la profondeur du lien à la reconstruction historique de la relation a été effectué. Ainsi, le réseau intergénérationnel de l'apprenant a émergé dans sa complexité, avec différents éléments lui donnant de la profondeur.

4.4.1.3 Matrices et analyses

Les codes ont été comptabilisés, organisés en thèmes et hiérarchisés par ordre d'importance, selon leur fréquence d'apparition dans le discours des apprenants. Cet exercice analytique avait pour fonction d'identifier les thèmes et codes les plus importants du point de vue des répondants (Leech et Onwuegbuzie, 2008).

Les synthèses décrites précédemment ont dû être regroupées afin d'analyser les données de manière transversale. Une matrice générale a été construite, dont les lignes représentaient les dyades d'apprentissage, et les colonnes, les différentes dimensions identifiées. Ceci a permis de procéder à des comparaisons entre les différents thèmes en fonction soit des caractéristiques des apprenants, soit des caractéristiques des contextes de pratique. Le but était de faire émerger des liens entre les contenus des entretiens et les personnes qui en ont parlé, selon leur parcours d'apprentissage, ou encore selon leur milieu de pratique syndicale.

Cette matrice a été construite avec l'outil Excel, ce qui a permis de faire notamment des tableaux croisés dynamiques afin de procéder plus facilement à certaines analyses, qui ont ensuite été représentées sous forme de figures. Le tableau 4.6 est un extrait de cette métamatrice générale. Seulement les trois premiers participants du site A sont présentés ici.

Tableau 4.6
Extrait de la métamatrice analytique

Site	Participant	Génération	Dyade	Type de relation	Rôle syndical de l'autre dans l'org.
Site A	SAP1	Gen X	SAP1-1	mentorat	président (SL)
		Gen X	SAP1-2	relation	collègue élu SL
		Gen X	SAP1-3	interaction	représentant national
		Gen X	SAP1-4	interaction	représentant national
		Gen X	SAP1-5	relation	président (unité)
		Gen X	SAP1-6	relation	formateur syndical
	SAP2	Boomer	SAP2-1	relation	président (SL)
		Boomer	SAP2-2	interaction	collègue élu SL
	SAP3	Gen Y	SAP3-1	interaction	président (SL)
		Gen Y	SAP3-2	relation	collègue élu SL
		Gen Y	SAP3-3	interaction	autre acteur syndical
		Gen Y	SAP3-4	Interaction	formateur syndical

Un code a été attribué à tous les participants. La lettre S a été utilisée dans tous les cas, elle renvoie au terme « site ». La deuxième lettre fait référence à la section locale (A ; B ; C). La troisième est un P pour « participant ». Tous les codes sont terminés par un chiffre, se référant à la chronologie des entretiens. Ce tableau constitue un extrait de la métamatrice contenant les informations descriptives des différentes dyades dans une forme standardisée et synthétisée pour un site (Miles et Huberman,

1994, p. 178). Des sous-matrices ont été construites selon les analyses effectuées, permettant de faire émerger les constats. Les interprétations avancées dans la thèse s'appuient donc sur l'ensemble de ces étapes analytiques. Elles seront présentées de manière explicite dans le chapitre suivant.

Soulignons que chaque apprenant s'est vu octroyer un code afin de préserver l'anonymat. Ces codes se trouvent dans la deuxième colonne du tableau ci-dessus. Ils ont été utilisés pour signifier la source dans les extraits cités au chapitre des résultats.

4.5 Critères de scientificité

Les critères de scientificité utilisés dans la présente recherche sont la validité et la fiabilité. En outre, la chercheuse a porté une attention particulière à la triangulation des données. Ces trois aspects seront repris dans les prochains paragraphes, en étudiant les questions qu'ils évoquent ainsi que les actions concrètes qui ont été prises en fonction des critères établis.

4.5.1 Validité

La validité d'une recherche repose sur l'adéquation entre la réalité et les constats présentés (Merriam, 1998, p. 167). Elle soulève des enjeux de crédibilité des résultats aux yeux des personnes étudiées et porte aussi sur l'authenticité du portrait dressé (Miles et Huberman, 2003). Ainsi, pour une recherche qualitative, l'objet d'étude est essentiellement la construction de la réalité du point de vue des répondants à travers le regard du chercheur (Merriam, 1998, p. 167). Or, cette réalité est complexe, protéiforme. Il s'agit donc de rendre compte de cette complexité tout en s'assurant qu'elle soit reconnue comme valable par les participants.

4.5.1.1 Actions prises pour assurer la validité

Certaines actions ont été prises afin d'assurer la validité de l'interprétation et l'authenticité des résultats présentés. La plausibilité des descriptions et des constats s'est construite progressivement, en vérifiant à quelques reprises auprès des participants le portrait émergent. Tout d'abord, les apprenants ont eu accès à la synthèse du premier entretien avant la tenue du second. Il leur était demandé de la lire avant la rencontre. Ainsi, lors du deuxième entretien, une discussion a été engagée sur la teneur de cette synthèse ainsi que sur les pistes émergentes de réponses. Dans un troisième temps, une fois les analyses faites de l'ensemble du corpus de données, les constats ont été présentés aux conseils exécutifs qui le voulaient, dans une perspective de validation de la compréhension du phénomène étudié.

En outre, les résultats ont aussi été présentés à différents acteurs du monde de l'éducation syndicale dans le même esprit de validation de la crédibilité des constats. Nous avons présenté les principaux constats de la recherche lors d'une rencontre du CE de la SL B. Ils ont aussi été présentés aux responsables nationaux de l'éducation syndicale du syndicat de la SL A. Les responsables de la formation syndicale à la FTQ ont aussi été rencontrés pour exposer les constats et explorer l'utilité de ces derniers de manière concrète.

En termes d'analyse, ces lignes de questionnement proposées par Miles et Huberman (2003) ont été présentes à l'esprit de la chercheuse tout au long de la démarche :

- Les données présentées sont-elles liées aux catégories d'une théorie existante ?
- Des zones d'incertitude ont-elles été identifiées ?
- A-t-on recherché des preuves contraires ?
- Existe-t-il d'autres perspectives pour expliquer les constats ?

Afin de garder une trace concrète de ces questionnements, des notes de réflexion étaient rédigées sur une base régulière durant l'analyse. Ces notes ont ensuite été reprises, organisées par ordre d'importance et de pertinence. Elles ont été à la base d'analyses de raffinement et de l'interprétation des données (Miles et Huberman, 2003).

La triangulation des données est un autre procédé qui permet d'assurer la validité interne d'une recherche. Elle consiste en l'utilisation de plusieurs sources de données pour recueillir l'information nécessaire à la production de constats valides permettant de répondre à la question de recherche.

Dans la présente thèse, cela s'est traduit notamment par des entrevues avec plusieurs acteurs syndicaux sur la thématique du contexte, afin d'explorer les conditions qui permettent l'apport des personnes d'autres générations à différentes situations d'apprentissage. À cet égard, les présidents des sections locales, les responsables de l'éducation syndicale ainsi que les apprenants ont été rencontrés afin de leur poser des questions sur cette thématique.

Afin d'étudier les conditions liées spécifiquement à l'apprenant, deux sources de données ont été utilisées pour chacun, soit un questionnaire résumant le parcours de pratique et d'apprentissage syndical ainsi que des questions spécifiques durant le premier entretien. Aussi, les apprenants ont été rencontrés à deux reprises, dans les deux cas pour obtenir de l'information sur les personnes d'autres générations comme ressources d'apprentissage. Le gabarit du premier entretien était développé sur des objectifs exploratoires, tandis que le second était plus ciblé.

4.5.2 Fiabilité

La fiabilité de la recherche désigne la cohérence entre ses résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2004). L'objectif consiste à s'assurer que si une autre équipe de recherche devait reproduire l'étude, elle pourrait établir des constats et des conclusions similaires (Yin, 2009, p. 45). Afin d'y arriver, il s'agit d'établir le lien explicite entre les outils de collecte de données, les questions et objectifs de recherche et les construits théoriques utilisés. De plus, une documentation explicite des procédures suivies est recommandée, de sorte que la reproductibilité soit envisageable (Yin, 2009).

4.5.2.1 Actions prises pour assurer la fiabilité

Certaines actions ont été prises afin d'assurer la fiabilité de la recherche. Nous avons montré plus haut quels étaient les codes de départ de l'analyse des données. En outre, les liens explicites entre le cadre théorique, les dimensions étudiées et leur opérationnalisation ont été établis en développant une table de correspondance entre le cadre théorique et les questions posées. Cet outil visait à établir de manière explicite les liens entre les questions posées durant les entretiens, les concepts sous-jacents et la théorie desquels ils étaient issus.

L'exemple suivant montre comment cette intention s'est matérialisée. Il est tiré du gabarit du premier entretien avec les apprenants.

Tableau 4.7
Dimensions explorées dans un extrait de l'entretien no 1 avec les participants

Dimension	Sous-dimension	Questions correspondantes
Expérience de l'apprenant	Son parcours d'implication syndicale	1) Si nous faisons ensemble la ligne du temps de votre parcours syndical, quels seraient les dates ou les moments forts de votre implication syndicale ? Quel était le lien avec ce qui se passait au niveau de votre exécutif syndical ? Et de votre unité syndicale ? Qu'est-ce que vous en avez appris ?
	Sa participation à la pratique	2) Avez-vous déjà remis en question votre participation syndicale ? Si oui, pouvez-vous m'en parler ? 3) À votre avis, quelles ont été les activités de travail qui ont été les plus porteuses d'apprentissages ? Qu'est-ce que vous y avez appris ? Qu'en reprenez-vous d'important ? En quoi ces apprentissages vous ont-ils été utiles ?
Réseau de l'apprenant	Sa communauté de pratique	4) Qui sont les personnes avec qui vous travaillez le plus souvent dans le cadre de vos activités syndicales ? Vers qui vous tournez-vous lorsque vous rencontrez des problèmes (reliés au travail syndical) ? Pourquoi faites-vous appel à cette personne et pas à d'autres ?
	Son réseau intergénérationnel en contexte de pratique	De ce groupe de personnes-ressources, y en a-t-il qui appartiennent à une autre génération que la vôtre ? Quelles activités syndicales partagez-vous avec cette personne ? Qu'avez-vous en commun avec elle ? Pourquoi faites-vous appel à cette personne et pas à d'autres ?
	Un modèle, un coach, un mentor	5) Y a-t-il eu des personnes qui ont été marquantes dans votre parcours ? Qu'est-ce qu'elles vous ont permis de développer chez vous ? Qu'est-ce qu'elle(s) vous a (ont) apporté syndicalement ? Considérez-vous que cette(s) personne(s) étai(en)t d'une autre génération que la vôtre ? 6) Dans votre pratique syndicale, est-ce que quelqu'un a été un exemple, un guide informel pour vous, sans que cette relation ait un caractère officiel ou formel ? Quel âge avaient-elles ? Considérez-vous cette personne comme étant d'une autre génération ? Pourquoi ? Est-ce que c'était une rencontre ponctuelle, ou plutôt une relation que vous avez bâtie avec le temps ? Est-ce que vous considérez qu'il s'agit d'une relation spéciale ? Qu'avait-elle de différent d'autres relations avec des collègues ?

Dans l'exemple ci-haut, les sous-dimensions présentées permettent d'explorer différentes facettes de l'apprenant. La sélection s'est faite sur la base du cadre théorique et conceptuel présenté dans les chapitres précédents. Ainsi, ce cadre associe certaines questions aux construits théoriques présentés. Par exemple, la correspondance entre la théorie de la participation périphérique légitime (Lave et Wenger, 1991) se matérialise dans les questions 2), 3) et 4). Les concepts du modèle, du coach ou du mentor sont explorés aux questions 5) et 6). Finalement, on remarque que le concept de génération est présent tout au long de l'entrevue, qu'il est exploré à partir de différents angles.

Par ailleurs, la fiabilité des résultats dépend aussi de la fiabilité de la démarche et des instruments de collecte de données. À cet égard, la démarche générale de recherche s'est inspirée des travaux de Billet (2000) sur l'apprentissage guidé ainsi que de ceux sur l'articulation entre l'engagement individuel dans l'apprentissage et les facteurs d'affordance de l'environnement de pratique (Billet, 2001b). Le choix de l'utilisation de la technique des entretiens d'incidents critiques s'appuie sur les travaux d'autres chercheurs qui ont exploré l'apprentissage sur les lieux de travail et l'apport des collègues dans ce processus (Boud et Middleton, 2003, Ellinger, 2005). Toutes ces recherches ont fait l'objet d'une description attentive dans les chapitres précédents.

En outre, le processus d'échantillonnage, les outils de collecte de données et le processus d'analyse des données ont été décrits de manière suffisamment explicite pour qu'ils puissent être reproduits en tout ou en partie. Par exemple, la figure 4.1 offre une image du processus analytique suivi. Ensuite, le tableau 4.5 présente les codes de départ. Le tableau 4.6 présente un extrait de la métamatrice qui a été à la base des analyses. Ces éléments descriptifs ont été rédigés dans le but de rendre explicite la démarche de travail de recherche et assurer la fiabilité des résultats qui seront présentés dans le prochain chapitre.

Ce chapitre a présenté la méthodologie développée et utilisée afin de recueillir et d'analyser des données permettant d'éclairer la question de recherche. Le prochain chapitre présentera les principaux constats issus des analyses effectuées. Il débutera par un bref retour sur les données recueillies avant de détailler les analyses et les constats.

CHAPITRE V

ANALYSES ET CONSTATS EMPIRIQUES

Ce chapitre présente les analyses et les principaux constats de la recherche. La séquence de présentation des résultats procède dans l'ordre suivant. Les incidents d'apprentissage sont présentés au départ, afin d'offrir une vue d'ensemble du corpus de données, et de les comprendre dans le contexte du parcours syndical des apprenants. Par la suite, les relations et interactions d'apprentissage seront présentées, suivies d'une description des apports évoqués durant les entretiens. Les dernières sections du chapitre proposent de mettre en perspective les constats, afin de préparer à leur interprétation.

Les constats présentés sont basés sur les informations fournies par les apprenants ayant participé aux entretiens semi-dirigés entre avril 2012 et janvier 2013. Quand les propos des répondants sont cités pour soutenir les résultats, le code utilisé pour la conservation des données est remplacé par un code fictif, indiqué entre parenthèses. L'ensemble des constats repose aussi sur d'autres sources d'information (fiches, observations, entrevues avec d'autres acteurs) qui seront soulignées au fur et à mesure de la démonstration.

Débutons par la description des apprenants, militants syndicaux, rencontrés dans le cadre de la recherche. La démarche d'échantillonnage décrite au chapitre précédent a

permis d'identifier 13 volontaires parmi les exécutifs des trois sites : six élus issus du site A, cinq issus du site B et deux élus issus du site C. Le tableau suivant présente une vue d'ensemble de l'échantillon.

Tableau 5.1
Échantillon de la recherche

	Genre		Génération			Niveau d'expérience			TOTAL
	Hommes	Femmes	Gen. Y	Gen. X	Boomers	Novices	Expérim.	Anciens	
Site A	5	1	3	2	1	2	2	2	6
Site B	1	4	2	1	2	2	2	1	5
Site C	1	1	--	1	1	--	1	1	2
	7	6	5	4	4	4	5	4	13

Notre échantillon était composé de sept hommes et six femmes pour un total de treize participants. La majorité des femmes provenaient des sites B et C (n= 5). En termes de génération, cinq personnes appartiennent à la génération X, quatre à la génération Y et quatre sont issus de la génération des Boomers. Finalement, en matière d'expérience, quatre individus étaient considérés novices²², cinq appartenaient au groupe des expérimentés, et quatre au groupe des anciens.

²² Les indicateurs opérationnels de l'appartenance générationnelle et du niveau d'expérience ont été décrits dans le chapitre sur la méthodologie, dans la section portant sur les critères de sélection théoriques.

5.1 Incidents d'apprentissage intergénérationnel décrits par les apprenants

Les treize personnes rencontrées nous ont décrit 29 incidents d'apprentissage au total. Ces 29 vignettes ont constitué un matériau important à partir duquel nous avons été en mesure de dégager l'apport d'une relation ou d'une interaction intergénérationnelle. Ainsi, avant de décrire le contenu des apprentissages, nous avons cru bon de mettre en perspective ces incidents. Pour y arriver, ils ont été analysés au regard de certaines variables sociodémographiques des personnes qui les ont évoqués : le sexe de l'apprenant, son appartenance générationnelle, son niveau d'expérience au moment de l'incident en particulier. Finalement, les particularités entre les trois sites participants sont identifiées en fin de section.

5.1.1 Analyse selon le sexe des apprenants

Le tableau 5.2 rend compte du nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon le sexe de l'apprenant.

Tableau 5.2
Nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon le sexe de l'apprenant

Sexe de l'apprenant	Nombre d'apprenants correspondant	Nombre d'apprenants ayant évoqué <u>au moins un</u> incident d'apprentissage intergénérationnel	Total des incidents d'apprentissage évoqués
Hommes	7	6	19
Femmes	6	4	10
Total	13	10	29

Ce tableau permet de constater une différence entre le nombre d'incidents évoqué par les hommes (n=19) et celui évoqué par les femmes (n=10). Dans l'ensemble, les hommes qui ont participé à l'étude en ont décrit davantage que les femmes. La médiane pour les hommes est de trois incidents par participant, tandis qu'elle est de 1,5 pour les femmes. En allant plus en profondeur, nous constatons que certains individus ont été en mesure d'évoquer plusieurs incidents, tandis que trois personnes (deux femmes et un homme) n'en ont pas décrit.

Ces différences soulèvent des questions à plusieurs niveaux. Pourquoi deux hommes ont-ils été en mesure d'évoquer respectivement six et quatre incidents, tandis que d'autres, seulement un ou deux ? Pourquoi deux femmes, issues de la même SL, n'ont-elles pas décrit d'incident, tandis que deux de leurs collègues en ont mentionné respectivement un et trois ? Ne travaillent-ils pas tous ensemble ? Nous savons que les trois sites ont des structures et des organisations syndicales différentes, notamment de par la nature du travail de leurs membres. Est-ce que ces dernières affectent les occasions d'interaction et d'apprentissage collectif ? Si oui, de quelle manière ? Ces interrogations seront reprises à différents endroits dans le chapitre afin d'amener des pistes d'explication.

5.1.2 Analyse selon l'appartenance générationnelle

Dans un deuxième temps, la présence d'incident d'apprentissage a été regardée selon l'appartenance générationnelle des apprenants. Le tableau 5.3 montre le résultat de cette mise à plat.

Tableau 5.3
 Nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon l'appartenance générationnelle de l'apprenant

Appartenance générationnelle de l'apprenant	Nombre d'apprenants correspondant	Nombre d'apprenants ayant évoqué <u>au moins un</u> incident d'apprentissage intergénérationnel	Total des incidents d'apprentissage évoqués
Génération X	4	3	9
Génération Y	5	5	17
Boomers	4	2	3
Total	13	10	29

Ce tableau permet de faire quelques constats. Tout d'abord, les apprenants de la génération Y ont évoqué le plus d'incidents, avec 17 au total et une médiane à 3,5. Les apprenants appartenant à la génération des Boomers en ont évoqué le moins, avec trois incidents au total, une médiane à 1 incident. Précisons aussi le fait que seulement 2 des 4 personnes de cette génération ont pu en décrire. Nous remarquons également qu'un des apprenants de la génération X n'a pas été en mesure d'évoquer d'incident d'apprentissage intergénérationnel.

Ces constats ont fait émerger deux questions : la première sur l'absence d'incident d'apprentissage chez certains apprenants ; la seconde sur la présence plus importante (n=17) des incidents chez les apprenants de la génération Y que dans les autres groupes.

Débutons par la première interrogation. Trois individus n'ont pas été en mesure de décrire d'incident d'apprentissage. Pourquoi ? Une analyse plus poussée de ces trois cas a donc été effectuée afin d'identifier des pistes d'explications.

SBP1 et SBP2 appartiennent à la génération des Boomers. Elles sont impliquées syndicalement depuis plusieurs années. Elles interviennent dans leur milieu de travail et au niveau de la section locale. Elles siègent à des comités permanents et collaborent dans des dossiers de longue haleine à la section locale.

En les interrogeant sur leur réseau de collaborateurs, nous avons constaté que ces personnes ont sensiblement le même âge qu'elles. Ce réseau était composé de militants issus de leur milieu de travail et de la section locale. Or, à cet endroit, il y a présentement un renouvellement des membres du comité exécutif, mais ce changement est assez récent. Il est amorcé depuis environ deux ans seulement. Elles avaient eu peu d'interactions avec ces nouveaux élus.

Ainsi, bien que ces deux femmes commencent à côtoyer plus de « jeunes », elles ne semblent pas les compter dans leur réseau rapproché. Par exemple, lorsque SBP1 se fait demander si les personnes vers qui elle se tourne lorsqu'elle a un problème X appartiennent à la même génération qu'elle, elle répond : « c'est bizarre, mais oui, on a toutes à peu près le même âge ».

Le cas de SAP6 est un peu différent. Il appartient à la génération X. Il est impliqué syndicalement dans son milieu de travail depuis plusieurs années, mais avait récemment été élu sur le comité de la section locale.

Nous avons exploré avec lui son réseau de collaborateurs. Sa pratique syndicale se situe principalement dans son milieu de travail. Tout comme les deux participantes

précédentes, ses proches collaborateurs ont sensiblement le même âge que lui. De plus, il ne collabore presque jamais sur des dossiers au niveau de la section locale. Lorsqu'il a des questions plus précises, il se tourne vers le président de la section locale, un homme qui appartient comme lui à la génération X. Finalement, il précise qu'il est habitué à travailler avec les collaborateurs de son milieu de travail, des hommes qui ont environ le même âge que lui. Il consulte rarement les collègues de la section locale, niveau considéré comme mixte d'un point de vue des générations : « Euh, je vais te donner, je vais demander une opinion, euh, oui, c'est rare que je vas demander de l'aide, parce qu'on est tellement habitués dans nos affaires qu'on s'en parle avec le comité qu'on règle les problèmes. » (SAP6)

En somme, ces propos laissent entrevoir l'importance de la mixité des générations du collectif de travail dans la prévalence des pratiques d'apprentissage intergénérationnel. En effet, les trois personnes qui n'ont pas été en mesure de discuter de liens intergénérationnels d'apprentissage sont aussi les trois personnes dont le collectif de travail principal est homogène en termes de génération. Il est donc possible de penser que le réseau social des apprenants est plus complexe que ce qui avait initialement été anticipé par la chercheuse. Ce n'est pas parce que la composition des membres élus de la SL est mixte en termes de générations que le réseau de collaborateurs l'est aussi.

La seconde ligne de questionnement évoquée plus haut touche à la répartition des incidents selon l'appartenance générationnelle du participant. Cette caractéristique fait référence à trois effets : effet d'âge, de cohorte et de période. Au cadre conceptuel, il a été suggéré de regarder le premier effet en traitant du niveau d'expérience des individus. L'effet de cohorte peut être abordé en s'intéressant aux évènements communs à toute une cohorte, une grève par exemple, ou une négociation particulière. Le dernier effet porte sur des évènements qui seraient communs à tous

les groupes, quelle que soit leur appartenance générationnelle, mais intériorisés et interprétés différemment selon la génération. Reprenons rapidement ces trois éléments.

L'effet de cohorte n'a pu être étudié dans la présente recherche, compte tenu du nombre de participants et de leur répartition entre les sites. Ce dernier est petit et il est éclaté en trois sites différents, rendant l'analyse de l'effet de cohorte difficile. Par exemple, comment étudier des événements communs à tout un groupe générationnel lorsqu'on interroge une seule personne ? L'effet de période n'a pas été étudié non plus, pour des raisons similaires.

Reste l'effet d'âge, qui peut être abordé sous l'angle du niveau d'expérience. Pour ce faire, nous avons juxtaposé et replacé les incidents d'apprentissage intergénérationnel sur la ligne du temps des parcours syndicaux des participants. Cette ligne analytique fait l'objet de la prochaine section du chapitre.

5.1.3 Analyse selon le moment dans le parcours syndical

L'apprentissage sur les lieux pratiques est fonction, entre autres, du parcours professionnel de la personne, comme il a été souligné dans la recension des écrits. Ainsi, peut-être y a-t-il un lien entre le nombre d'incidents d'apprentissage et le niveau d'expérience de l'apprenant au moment des incidents.

La figure 5.1 propose une représentation graphique des parcours de pratique des apprenants rencontrés. Les parcours ont été divisés en trois temps : novice, expérimenté et ancien. Les points sur les lignes indiquent les incidents

d'apprentissage intergénérationnel décrits en entrevue. Il est donc possible de repérer à quel moment ils ont eu lieu.

Les lignes bleues identifient les apprenants dits anciens. Les lignes vertes sont associées aux apprenants novices et les orangées, aux expérimentés.

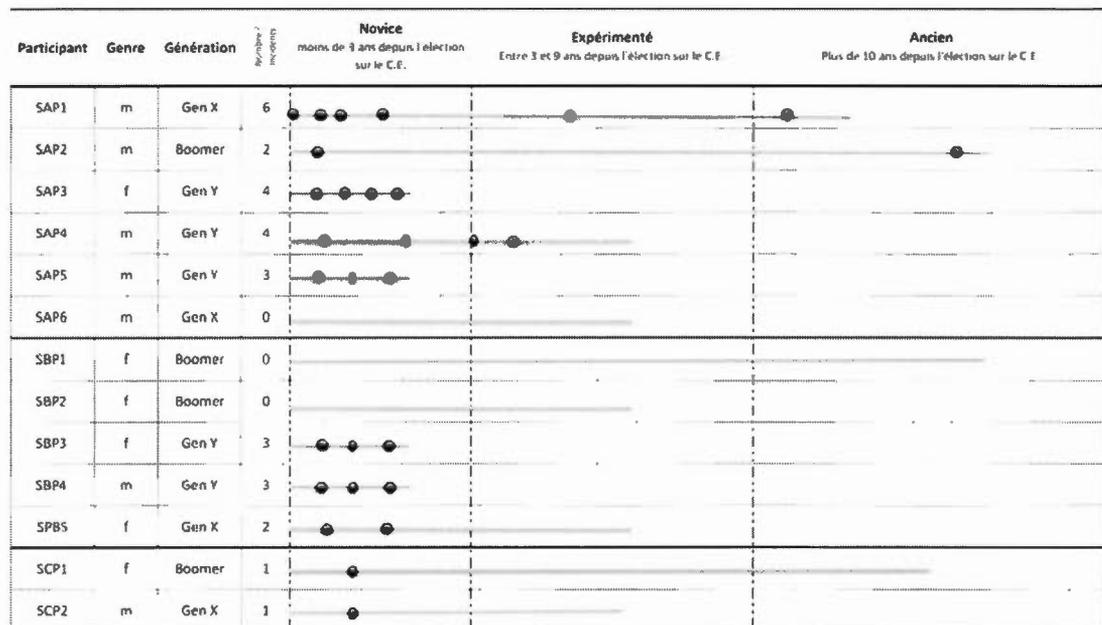


Figure 5.1 Incidents d'apprentissage et parcours syndicaux des apprenants selon le genre et la génération

L'analyse de cette figure permet de faire les constats suivants. Au total, 29 incidents d'apprentissage ont été évoqués par les apprenants rencontrés. La majorité (n=24) étant survenue alors que les apprenants étaient élus depuis moins de trois ans sur le comité exécutif (CE) de leur section locale respective. Par ailleurs, la figure laisse entrevoir que les personnes d'une autre génération continuent, de manière beaucoup moins fréquente certes, d'être une ressource d'apprentissage tout au long du parcours.

En effet, 4 incidents sont survenus alors que l'apprenant était élu depuis plus de 3 ans sur le CA et 2 alors qu'il s'était écoulé plus de 20 ans depuis sa première élection.

La figure permet de constater que tous les « novices » étaient de la génération « Y ». Ces novices ont décrit entre 3 et 4 incidents d'apprentissage intergénérationnel chacun. Par ailleurs, les apprenants du site A, dans l'ensemble, ont décrit davantage d'incidents d'apprentissage intergénérationnel que ceux des autres sites²³. Ce sont les apprenants du site C qui en ont évoqué le moins.

En s'appuyant sur ces constats, il est possible d'avancer que les personnes d'une autre génération sont une ressource d'apprentissage mobilisée plus fréquemment au moment où l'apprenant est en début de parcours dans son rôle, ce qui a été identifié lors des entretiens avec les « novices ».

5.1.4 Analyse selon les sites

Il a été évoqué précédemment que les constats semblaient varier selon les sites d'appartenance des apprenants. Le tableau 5.4 présente le résultat ventilé selon les sites pour constater de manière concrète ces différences.

²³ Une analyse comparée des trois environnements de pratique sera faite plus loin dans le chapitre.

Tableau 5.4
Nombre d'incidents d'apprentissage évoqués selon les sites

Site	Nombre d'apprenants par site	Nombre d'apprenants ayant évoqué <u>au moins un</u> incident d'apprentissage intergénérationnel	Total des incidents d'apprentissage évoqués
Site A	6	5	19
Site B	5	3	8
Site C	2	2	2
Total	13	10	29

Le tableau ci-haut permet de constater que les apprenants du site A sont ceux qui ont évoqué le plus grand nombre de situations d'apprentissage intergénérationnel par apprenant (médiane à 3,5). Le site C est celui où les apprenants en ont évoqué le moins (une relation par apprenant rencontré). Nous verrons plus tard les similitudes et les différences entre les sites afin de pointer des éléments qui permettraient d'expliquer ces différences. Pour l'instant, nous retenons que le nombre d'incidents décrits est variable selon les sites, et que les apprenants du site A sont ceux qui, globalement, en ont évoqué le plus.

5.2 Représentations sur les qualités de l'autre et sur la formation syndicale

Vingt-neuf (29) incidents, décrits par 10 personnes différentes, voilà le matériau de base à partir duquel les analyses ont été déployées. En faisant la mise à plat de ces moments d'apprentissages, il a été possible de constater que chacun d'eux impliquait une personne différente. Par exemple, l'apprenant SAP1 a décrit 6 incidents d'apprentissage intergénérationnel, impliquant 6 personnes différentes. Nous avons

donc voulu comprendre un peu mieux qui étaient ces gens vers qui les participants s'étaient tournés pour apprendre. Ainsi, cette section porte sur la thématique de l'autre, ressource d'apprentissage. Elle abordera aussi la thématique de la formation syndicale, en tentant de mettre en relief l'avantage de l'une et de l'autre ressource d'apprentissage.

Rappelons brièvement la démarche analytique qui a mené à l'identification des catégories²⁴ décrites plus bas. Après une synthèse verticale des entretiens, les transcriptions ont été reprises pour repérer des codes de départ et identifier les autres catégories. Ensuite, le travail a progressé vers la comptabilisation, l'organisation et la hiérarchisation par ordre d'importance de ces éléments. Les tableaux associés à la fréquence de mentions des thèmes et catégories présentés dans le présent chapitre constituent l'aboutissement de cet effort analytique. Les chiffres entre parenthèses identifient le nombre d'apprenants qui ont évoqué les catégories.

5.2.1 L'autre, ressource d'apprentissage

L'autre d'une autre génération, évoqué comme une ressource d'apprentissage, fait l'objet des prochains paragraphes. Dans un premier temps, une description du rôle que ces personnes occupent ainsi que leur niveau d'expérience syndicale sera présentée. Par la suite, la description portera sur les qualités de la personne qui ont été évoquées. L'ensemble a pour but d'identifier certains facteurs qui peuvent expliquer la mobilisation de l'autre dans les incidents d'apprentissage décrits.

²⁴ La démarche analytique décrite ici a été appliquée tout au long de l'exercice analytique thématique de la thèse.

5.2.1.1 Rôle de l'autre dans le mouvement syndical

En analysant les propos des apprenants, une attention a été portée au niveau d'expérience de l'autre qui avait été mobilisé dans les situations d'apprentissage. En somme, toutes les personnes évoquées par les apprenants avaient plus d'expérience syndicale qu'eux. Les apprenants les percevaient comme des « vétérans », des « anciens ». Il se peut que ce constat soit la conséquence de choix méthodologiques. Comme le souligne la Figure 5.1, la majorité des incidents évoqués ont eu lieu alors que l'apprenant était en début de parcours.

Nous avons aussi relevé le rôle syndical de cette personne dans le mouvement syndical. Le tableau suivant présente le résultat de cette analyse descriptive.

Tableau 5.5
Fréquence des incidents d'apprentissage rapportés par les apprenants selon le rôle de l'autre dans l'organisation

Rôle de l'autre dans l'organisation	Nombre d'incidents d'apprentissage rapportés par les apprenants
Président (d'unité ou de SL)	n=14
Collègue élu au CE (de l'unité ou de la SL)	n=9
Formateur syndical	n=3
Conseiller syndical	n=2
Membre	n=1

Les rôles identifiés sont les suivants : président des sections locales ou unités d'accréditation (n=14), collègue élu au comité exécutif (n=9), formateur syndical

(n=3) et conseiller syndical (n=2). Dans un cas, la personne évoquée était un membre, anciennement élu au CE qui n'était plus actif.

Le président, que ce soit à la section locale ou dans l'unité d'accréditation, occupe un rôle de premier plan. SBP3 illustre, dans la citation suivante, le rôle du président en tant que ressource pour les nouveaux membres élus :

Au début, je vais t'avouer que quand tu commences, pis tu connais pas trop la convention, comment ça fonctionne, tu vas souvent te référer à la présidente. Parce qu'au début, je me référais souvent au vice-président pis au président, comment ça fonctionne, comment on fait ça, comment on avance ça, pis ça, eux autres, ils aident vraiment beaucoup là-dedans. (SBP3, entretien 1).

Les rôles de présidents, formateurs et conseillers syndicaux sont des fonctions occupées par des militants d'expérience. Les présidents de section locale sont généralement des militants de longue date. Les trois présidents rencontrés dans la présente recherche avaient chacun plus de dix ans d'expérience de militance. Leurs parcours possédaient plusieurs points en commun : militance occasionnelle au début, première élection à un poste de responsabilité après quelques années d'implication, élection au poste de président après au moins 10 ans d'implication active au niveau de la section locale. Ils avaient donc accumulé beaucoup d'expérience avant d'arriver à un poste de direction.

Les formateurs syndicaux sont eux aussi des militants d'expérience, en général. L'approche en matière de formation syndicale dans les syndicats associés à la FTQ a été décrite dans le premier chapitre de la thèse. On a montré que ce sont des militants d'expérience qui deviennent animateurs, après avoir suivi une formation interne pour agir comme formateurs.

Ainsi, on constate que les personnes qui ont été évoquées par les apprenants sont, pour la plupart, des militants d'expérience. Quelles sont les raisons qui expliquent la mobilisation de ces personnes ? La prochaine section explore cette question.

5.2.1.2 Éléments qui retiennent l'attention des apprenants

La recension des écrits sur les relations intergénérationnelles a montré que la perception positive de l'autre pouvait être un élément qui rend possibles les interactions d'apprentissage intergénérationnel (Delay, 2008 ; Pelchat *et al.*, 2005). Ainsi, l'attention a été tournée vers ce que disaient les apprenants sur les personnes d'une autre génération qu'ils avaient mobilisées durant ces situations d'apprentissage.

Deux thèmes pertinents ont été dégagés de cette ligne analytique : les savoirs associés à l'expérience et les qualités personnelles appréciées.

Tableau 5.6
Fréquence des mentions selon les thèmes et catégories associés aux qualités de l'autre

Thèmes	Catégories et fréquence
Les savoirs associés à l'expérience	Historique des luttes, des décisions (n=10) Connaissance des acteurs syndicaux (n=6) Fonctionnement syndical (n=5) Convention collective (n=4)
Les qualités personnelles appréciées	Propension à expliquer (n=8) Personnalité sympathique (n=4) Personne de bon conseil (n=3) Capacité d'écoute (n=2)

D'entrée de jeu, ce tableau permet de constater que les savoirs associés à l'expérience ont été évoqués au moins une fois par tous les apprenants. Il s'agit donc d'un thème transversal à tous les sites. Les qualités personnelles appréciées ont été évoquées par 8 participants, provenant des 3 sites. Décrivons plus en détail les propos qui décrivent ces thèmes.

5.2.1.3 Savoirs associés à l'expérience

Le thème qui apparaît dans le discours de tous les apprenants (n=10) concerne les savoirs de l'autre, développés à travers la pratique syndicale, ce que nous qualifions de savoirs d'expérience. Il est composé de quatre catégories : Historique des luttes, des décisions (n=10) ; connaissance des acteurs syndicaux (n=6) ; fonctionnement syndical (n=5) ; convention collective (n=4).

Historique des luttes et des décisions

La compréhension des luttes et des décisions constitue la première catégorie en termes de fréquence de mention par les apprenants. Il s'agit de comprendre ce qui s'est passé antérieurement, ce qui donne de la perspective aux situations actuelles. Elle est présente dans le discours des apprenants des trois sites (n=10). Les propos suivants l'illustrent.

Elle avait tellement de, ça faisait tellement longtemps qu'elle était là-dedans, pis elle m'expliquait des choses qui étaient arrivées à un moment donné (...) comment ça s'était passé, des anciennes négos. (SBP3, entretien 1)

[...] des fois j'hésite, des interrogations, je dis : Câlique, c'est la même bataille que dans le passé, sauf qu'il me manque comme des éléments du casse-tête. Pis là je vais jaser un peu avec lui. (SAP2, entretien 2)

Quand moi, je prends le dossier pis je regarde qu'est-ce qui s'est passé antérieurement, je découvre ça, fait que je l'appelle parce qu'il a mis des notes (...) il me dit, écoute, il y a plein de choses qui sont pas notées là qu'il me dit verbalement. (SCP2, entretien 2)

Connaissance des acteurs syndicaux

La seconde catégorie en importance est la connaissance des acteurs syndicaux. Elle est particulièrement présente dans le discours d'apprenants du site A. Cinq des sept personnes qui en ont parlé provenant de ce site :

[...] il connaît tout le monde ici, il les a vus tous évoluer. (SAP3, entretien 1)

Il m'a fait connaître plein d'autres délégués que je connaissais moins. (SAP5, entretien 1)

[...] le fait que lui connaisse tous les membres, ce que le conseiller ne sait pas, il ne connaît pas les membres, il en connaît quelques-uns s'il a travaillé sur des dossiers, mais il les connaît pas. (Lui), il les connaissait tous ou à peu près tous. (SCP2, entretien 2)

Un apprenant du site C explique pourquoi il attache de l'importance au réseau de collaborateurs.

C'est important d'avoir un réseau, de connaître des gens. C'est important parce que c'est l'influence. Dans l'fond, c'est de savoir qu'est-ce qui se passe dans l'organisation. (SCP1, entretien 1)

Fonctionnement syndical

La troisième catégorie de ce thème traite du fonctionnement de l'organisation syndicale, au sens large. Cette catégorie regroupe des éléments sur les manières de faire, sur les procédures à suivre, sur les règles implicites du milieu. Cinq apprenants y ont fait allusion, soit trois du site B et deux du site A.

« Ah, on s'était assis dans le bureau puis il m'avait conté comment ça fonctionnait, c'était quoi nos principes, puis comment on devait dealer avec ça. » (SAP1, entretien 2).

« Elle qui va beaucoup m'expliquer qu'est-ce qui va se passer, comment ça se passe. Tu lèves la main, tu peux pas intervenir quand tu veux. » (SBP3, entretien 1).

Convention collective

La quatrième catégorie en importance, sous le thème « savoirs associés à l'expérience », est évoquée par quatre apprenants. Elle traite des connaissances sur la convention collective. De manière plus précise, elle aborde l'interprétation de celle-ci. Cette catégorie est particulièrement présente chez les apprenants du site C, revenant fréquemment dans le discours des deux apprenants. Certains apprenants du site B en ont aussi parlé, mais de manière plus générale.

Je fais appel à lui régulièrement. Lui, la convention collective, y en a négocié plusieurs. Fait que donc, l'évolution... (SCP2, entretien 1)

Euh, quand ça sort de la convention. (...) Parce que là, c'est décrit vague, avec quoi je vais emmener mes points, ces choses-là. (SBP3, entretien 1)

5.2.1.4 Qualités personnelles appréciées

Les qualités appréciées constituent le second thème le plus fréquemment identifié dans le discours des apprenants. Presque tous les apprenants (n=8) en ont parlé, sous une forme ou une autre, mais il est particulièrement présent chez les apprenants du site A. Il se décline en quatre catégories : 1) la propension à expliquer (n=8) ; 2) une personnalité sympathique (n=5) ; 3) une personne de bon conseil (n=3) ; et 4) la capacité d'écoute (n=2).

Propension à expliquer

La propension à expliquer est la catégorie la plus importante en nombre (n=8) et elle est transversale, en ce sens que des apprenants des trois sites en ont parlé. Elle fait référence à l'autre qui fait comprendre, qui donne des exemples, qui explicite :

Des fois, les plus vieux y parlent, pis tu comprends rien. Lui y est là, pis y explique : dans ces années-là, ça fonctionnait comme ça... (SAP3, entretien 1)

Il a quand même pris beaucoup de temps pour m'expliquer un million d'affaires que je lui ai demandées. (SBP5, entretien 1)

Lui, chaque chose, il va l'expliquer. Y dit : si tu comprends pas, tu viens me voir pis j'vas te l'expliquer. (SCP2, entretien 1)

Personnalité sympathique

L'aspect sympathique de la personnalité de l'autre est la deuxième catégorie en importance ; elle est évoquée par un peu moins de la moitié des apprenants (n=4). Au

moins un apprenant dans chacun des trois sites l'évoque. Cette qualité transparaît dans les qualificatifs qui font allusion à l'ouverture de l'autre, à la cordialité :

Ça pas été long, parce qu'y est amical, il parle à tout le monde, il est facile d'approche. (SAP3, entretien 1)

Elle est sympathique, elle est ouverte aux autres. (SBP4, entretien 1)

C'était quelqu'un de chaleureux (...) Y était fort sympathique, pis je me suis senti interpellé par cet homme-là, au départ. (SCP1, entretien 1)

Personne de bon conseil

La troisième catégorie en importance aborde le fait que la personne est de « bon conseil ». Ce sont seulement des apprenants du site A qui en ont parlé (n=3), soit un peu moins du tiers des apprenants. Elle se différencie de la catégorie « propension à expliquer » dans le sens que l'intention ne semble pas être de faire apprendre, mais plutôt de guider dans le déploiement de l'intervention.

[I]l sait quoi dire pour m'éviter des mauvais coups. Il va me conseiller avant même que j'aille faire l'intervention. (SAP4, entretien 1)

Je peux l'appeler n'importe quand puis lui dire : Écoute, j'ai telle situation, comment...? Puis là, il va me donner des conseils, tout le temps. (SAP1, entretien 1).

Capacité d'écoute

Deux participants du site A ont mentionné la capacité d'écoute de l'autre comme étant une qualité appréciée chez la personne d'une autre génération :

[...] si j'ai un problème, il va m'écouter au complet puis il va vraiment me dire, bon ben, son opinion puis qu'est-ce que je pourrais faire. (SAP3, entretien 1)

J'ai eu des dossiers avec lui (et) il m'emmenait à une autre étape, une deuxième étape, puis il me laissait m'exprimer, mon dossier. (SAP4, entretien 1)

5.2.2 Représentations sur la formation syndicale

La dernière partie du premier entretien portait sur le parcours d'apprentissage, notamment les cours et programmes de formation syndicale. Tous les apprenants rencontrés avaient assisté à au moins une formation syndicale. Ce corpus de données a constitué le matériau utilisé pour analyser leur perception de la formation syndicale. L'idée était d'explorer la complémentarité entre l'apport de la formation syndicale et l'apport des relations intergénérationnelles dans le discours des apprenants. Le tableau suivant présente le résultat de l'analyse thématique faite sur le sujet de la formation syndicale.

Tableau 5.7
Fréquence des mentions selon les thèmes et les catégories associés à la perception de la formation syndicale

Thèmes	Catégories et fréquence
Apports de la formation syndicale	Procédures et outils (n=7) Partage d'expérience (n=6) Structuration des acquis d'expérience (n=5)
Limites de la formation syndicale	L'offre de formation (n=13) Le problème du transfert post-formation (n=3)

Ce tableau montre que, dans l'ensemble, la formation permet de développer des manières de faire, de structurer la pratique et d'apprendre des autres. En outre, il est possible de se questionner si l'offre de formation est alignée aux besoins des apprenants, et si les apprentissages qui y sont faits sont faciles à transférer en milieu de pratique. Les prochains paragraphes approfondiront ces éléments.

5.2.3 Apports de la formation syndicale

5.2.3.1 Procédures et outils

Tout d'abord, la catégorie la plus fréquemment évoquée par les apprenants, quel que soit leur site d'attache, porte sur les procédures et les outils (n=7). Voici quelques exemples tirés du discours des apprenants :

Fait que oui, c'est des outils pour moi, une formation syndicale, c'est un outil. (SAP4, entretien 1)

[P]arce qu'ils te donnent des cahiers, il y a des pamphlets qu'ils te donnent, ils te disent où tu peux te diriger dans telle sorte d'évènement qui peut se passer. (SBP3, entretien 1)

Pis y a des façons de faire, les griefs (...). C'est plus au niveau de l'application du cadre qu'on se donne, c'est ça que ça permet, les formations. (SCP1, entretien 1)

Ces propos permettent de penser que la formation permet de se doter d'outils et de connaître des procédures pour effectuer adéquatement certaines tâches syndicales.

5.2.3.2 Partage d'expérience

La deuxième catégorie en importance (n=6), transversale aux trois sites, est associée aux échanges entre les participants. Elle évoque les savoirs d'expérience. Même en situation de formation formelle, les échanges informels sont signifiants pour les apprenants, car ils permettent d'accéder à des contenus utiles et pertinents, mais non formalisés ou tacites. Six participants des trois sites font allusion à des échanges qui s'inscrivent dans cette catégorie :

[...] d'aller chercher dans l'expérience des autres. (SBP4, entretien 1)

[...] t'apprends, autour d'une table, là, c'est un partage de connaissances, fait que ça complète la formation. (SAP2, entretien 1)

Parce que je trouve que, en tout cas moi personnellement, je trouve que je retire beaucoup des expériences que les autres nous partagent aussi. (SBP5, entretien 1)

Mais tout ce qui était connaissance, aussi, des autres personnes qui ont vécu, le vécu des autres, ça, je l'ai, aussi. (SAP4, entretien 1)

Ces quelques exemples permettent par ailleurs de penser que le terme « expérience » est associé, chez les apprenants rencontrés, à « savoirs d'expérience », et que ces savoirs d'expérience ont une valeur aux yeux des apprenants rencontrés. Ainsi tant lors des formations formelles que lors des activités courantes de la militance, les savoirs d'expérience des collègues participants ont une valeur aux yeux des apprenants rencontrés.

Ces propos font émerger, en toile de fond, les techniques d'animation utilisées durant les formations. L'approche andragogique syndicale a déjà fait l'objet d'une

description dans la thèse. Il a été précisé qu'elle est fondée sur une démarche participative et expérientielle. Le principe est de partir du vécu des apprenants pour les amener progressivement à structurer leur pratique et à intégrer des outils pertinents. Par ailleurs, le partage d'expériences est au cœur des échanges et des réflexions.

5.2.3.3 Structuration des acquis d'expérience

Environ la moitié des apprenants rencontrés (n=5) ont évoqué la thématique que la formation syndicale permet de structurer les acquis d'expérience. Ce thème a été évoqué par des apprenants du site B (n=4) et du site C (n=1). Il n'a pas été mentionné par les apprenants du site A.

Oui, peut-être (une) structure ou méthode ou façon de procéder. (SBP5, entretien 1)

[...] elles m'ont plus structurée, moi, je trouve. (SBP3, entretien 1)

[...] j'ai aussi la façon de travailler avec cet outil-là qui a été, qui a été enseignée, si tu veux, dans cette formation-là. (SBP4, entretien 1)

En bref, selon les apprenants rencontrés, les apprentissages associés aux formations syndicales peuvent être regroupés autour des thèmes suivants : 1) connaître les outils et les procédures standards utiles à différentes activités syndicales ; 2) accéder aux savoirs d'expérience des collègues ; et 3) structurer sa propre pratique, s'organiser, s'orienter.

5.2.4 Limites de la formation formelle

5.2.4.1 Offre de formation

Les propos des apprenants au sujet des limites de la formation font allusion à l'offre disponible. Une trace de ce thème est présent chez tous les apprenants rencontrés, quel que soit leur site d'appartenance (n=13)²⁵. Voici quelques exemples.

SAP2 a occupé le rôle de secrétaire-archiviste à sa section locale. Il explique :

[...] il y a secrétaire-archiviste qu'il y a pas de formation, il faut que tu t'inventes ta propre sténo, puis les procès-verbaux, j'ai appris en lisant (...) les procès-verbaux depuis la fondation de la section locale. (...) t'apprends sur le tas, carrément. (SAP2, entretien 1)

SAP3 occupe un poste au sein du comité d'éducation après le départ précipité d'un collègue :

[...] comme le comité de l'éducation, j'ai appris par moi-même, je me suis débrouillée. (...) Là, je prenais bon ben, faut j'inscrive telle, telle personne à tel cours, comment ça marche. (SAP3, entretien 1)

Un dernier exemple pertinent provient d'une apprenante du site C :

[...] ça ne s'apprend pas par des cours ou des livres, devenir président, ça se transmet. (SCP1, entretien 2)

²⁵ Ce constat n'est pas nouveau. Par exemple, cette thématique est l'un des fils conducteurs des chapitres du livre édité par Boud et Garrick (2009). Boud, D. et Garrick, J. (2009). *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.

Ces quelques exemples illustrent comment certaines fonctions d'un élu syndical ne font pas l'objet d'un apprentissage structuré. Les personnes ont dû faire preuve d'autonomie pour développer des manières de faire et des approches appropriées. De plus, l'offre ne couvre pas toutes les tâches syndicales dans lesquelles sont impliqués les apprenants.

5.2.4.2 Propos sur le transfert post-formation

Trois apprenants ont évoqué la problématique du transfert des apprentissages du contexte de formation au contexte de pratique. En somme, ce qui est enseigné en formation est différent de la réalité vécue en pratique, ce qui limite le transfert possible. Voici quelques exemples qui illustrent cette catégorie :

[...] parce que (ce que) t'apprends, (dans le cours sur les) négos de convention collective, fait que t'as comme une idée de comment ça va se faire, mais quand tu négocies en CRT, c'est pas pareil. (SBP5, entretien 1)

[...] la théorie puis le pratique, c'est pas la même chose. (...) Dans la vie de tous les jours, même si tu dis : OK, faut que ce soit de même, de même, quand ça arrive, il y a tout le temps un imprévu ou il y a quelque chose. (SAP5, entretien 1)

C'est plus, dans le fond, quand tu t'impliques, ça te met des outils, mais c'est toi qui les appliques à un moment donné. (SBP4, entretien 1)

Les apprenants nous parlent ici de l'enjeu des écarts entre la théorie et la pratique. Il est évoqué aussi, en filigrane, la présentation d'outils qui viennent structurer la pratique. Il est possible de penser que les formations permettent aux apprenants d'accéder à des contenus qui seront activés plus tard, au moment opportun, mais les données ne permettent pas de le confirmer. Ces aspects seraient pertinents à étudier.

5.2.5 Conclusion partielle

La première section a porté sur une description de différents éléments qui semblent influencer la présence d'incidents d'apprentissage dans les parcours syndicaux des apprenants rencontrés. Les personnes d'une autre génération que soi sont une des ressources évoquées par les participants à propos de leur parcours d'apprentissage. Toutefois, il semble y avoir une différence entre les trois sites, élément qui sera repris plus tard dans le texte.

Par ailleurs, les analyses ont permis de dégager les qualités de celui qui a été évoqué comme ressource d'apprentissage : des qualités personnelles, mais aussi ses connaissances associées à son expérience syndicale. Finalement, les apprenants ont évoqué leurs expériences en formation syndicale comme étant possiblement complémentaires à l'apport des personnes d'une autre génération, ce qui sera aussi repris plus tard dans la thèse.

La prochaine étape de la présentation des constats est constituée d'une analyse des interactions et des relations décrites. Tout comme la précédente, elle sera utile pour la mise en perspective des apprentissages intergénérationnels qui fera l'objet de la troisième partie du chapitre.

5.3 Relations et interactions intergénérationnelles

Le second objectif de la recherche portait sur la description et sur la qualification des relations intergénérationnelles d'apprentissage. Trois étapes analytiques ont permis d'y arriver : 1) repérer les incidents d'apprentissage intergénérationnel évoqués par les apprenants, 2) qualifier les relations et interactions décrites au regard des

catégories de départ et 3) raffiner cette catégorisation pour faire émerger les particularités remarquées dans le corpus de données.

L'analyse ci-après considérera le type de relation ou d'interaction évoqué par les apprenants. Dans le chapitre III, trois ensembles de relations intergénérationnelles ont été présentés : les relations mentoriales, les relations de coaching et les relations d'apprentissage entre pairs.

De manière générale, une relation mentorale, dans le contexte du travail, réfère à une relation entre un employé plus expérimenté (le mentor) et un employé plus jeune et moins expérimenté (le protégé). Cette relation vise le développement de la carrière ainsi que le développement psychosocial du protégé (Baron et Morin, 2010 ; Cuerrier, 2001 ; Eby *et al.*, 2007 ; Kram, 1983). Tels que présentés précédemment, trois indicateurs ont été retenus pour reconnaître les relations mentoriales dans le discours des apprenants. Le premier indicateur concerne l'investissement émotif dans la relation. Un lien émotif fort unit les deux personnes, de part et d'autre. Le deuxième indicateur porte sur la durée de la relation. Une relation mentorale se poursuit dans le temps, elle a un début et une fin et, à certains moments, les interactions sont soutenues et fréquentes. Finalement, le troisième indicateur porte sur les apprentissages qu'en retire le « novice ». Ces apprentissages sont de nature variée, mais incluent une dimension développementale, notamment au niveau de ses représentations identitaires.

Les relations de coaching visent plus spécifiquement le développement d'aptitudes, d'habiletés et de connaissances nécessaires à l'exercice du travail. Leur fonction principale est celle du développement de carrière. Les indicateurs suivants ont été utilisés pour identifier ce type de relation dans les transcriptions : 1) le lien émotif n'est pas d'une intensité forte, il s'agit plutôt d'une relation à caractère utilitaire pour

l'apprenant, 2) les apprentissages qui en sont retirés portent principalement sur le développement d'habiletés et d'attitudes spécifiques liées à l'intervention syndicale de l'apprenant et 3) l'intention du coach consiste à faire progresser le novice dans son cheminement de carrière.

L'accompagnement d'apprentissage informel, entre pairs ou collègues, s'appuie notamment sur les tendances naturelles des personnes à se tourner vers des collègues plus expérimentés, à proximité, pour trouver de l'aide ou des réponses à leurs questions (Falzon et Pasqualetti, 2000). Les principales traces retenues dans la présente recherche pour identifier ce type de lien sont les suivants. Ces interactions d'apprentissage visent un objectif spécifique dans l'esprit de l'apprenant et elles ont un caractère ponctuel, défini dans le temps. Cependant, elles ne s'inscrivent pas automatiquement dans le cadre d'une relation.

5.3.1 Dyades à caractère « mentorat »

Trois relations décrites par des participants du site A ont été identifiées comme étant des relations mentoriales. Les trois indicateurs sont présents dans ces trois relations. Aucun apprenant des sites B et C n'a évoqué de relation mentorale.

Tout d'abord, dans les trois cas, ce sont des relations qui durent dans le temps, même si les personnes ne se côtoient plus sur une base régulière. Ensuite, dans les trois cas, ces relations ont été des vecteurs de changement d'attitudes plus globales des apprenants. Par ailleurs, dans les extraits proposés, une dimension affective ressort, ce qui renforce la piste du mentorat. :

Là, je voyais que cet homme-là me faisait confiance, je voyais qu'il voulait préparer une relève puis qu'il rouvrait les digues, là, vraiment, tsé. Fait qu'il m'a donné de la confiance en moi, il m'a donné confiance. (SAP1, entretien 1)

Ben, des approches avec les gens, des façons de penser, il m'a aidé beaucoup à me tempérer, lui. (...) Ça m'a permis de grandir, vraiment, avec lui. (SAP5, entretien 1)

Souvent j'étais, ben je le suis encore, mais j'étais ben plus prompt que je peux l'être maintenant, puis... même à la limite, peut-être arrogant, dans certaines situations. Il m'a fait prendre conscience que c'était, premièrement, que je réglais pas de dossiers en faisant ça, c'est pas l'attitude à adopter. Mais de canaliser cette, cette drive-là dans des moments plus opportuns, tsé. (SAP4, entretien 1)

Ensuite, deux des trois participants ont mentionné que cette relation avait été significative pour l'autre :

L'année passée, on est allés chez XX (...) puis il était tellement content de nous voir. Il disait : Vous êtes mes deux dauphins. (SAP1, entretien 1)

[...] il me l'a dit lui aussi que c'est ça, faudrait peut-être plus lui demander à lui, mais qu'il en a appris pas mal avec moi lui aussi. (SAP5, entretien 1)

Finalement, il semble que l'autre ait été important pour guider le novice dans la pratique syndicale. Deux apprenants en ont parlé en ces termes :

[...] lui, il m'a vraiment ouvert au mouvement syndical, c'était vraiment un homme sur qui, qui m'a donné beaucoup, tsé. (SAP1, entretien 1)

[...] c'est qu'il va vraiment, il va tout faire, dans le fond, pour t'emmener à un niveau que tu vas avoir des connaissances. Mais en même temps, tu vas avoir la crédibilité avec les gens alentour de toi, à tous les niveaux. (SAP4, entretien 1)

Il a été mentionné ailleurs (Eby *et al.*, 2007) que ces relations permettent au novice de se développer professionnellement, mais aussi qu'elles facilitent certains choix professionnels ainsi que le développement des représentations identitaires. Ceci évoque les catégories d'apports que nous avons appelées « conscience et contrôle de soi » ainsi que « confiance en soi », sous la thématique « réagir ». L'analyse des apports selon les différents types de relations et d'interactions intergénérationnelles sera présentée plus loin dans cette section.

5.3.2 Dyades de type « coaching »

Les trois indicateurs de relations de coaching sont présents au sein de deux dyades décrites. Les deux proviennent du site B. Elles sont le fruit d'une initiative spécifique à la section locale. En effet, au site B, le président a désigné une personne responsable de l'intégration des nouveaux membres élus au comité exécutif. Cette personne doit guider les nouveaux élus dans leur apprentissage du fonctionnement des rencontres, et les informer des dossiers en cours. Elle a aussi la « permission » de discuter avec le novice durant les rencontres, afin de répondre au fur et à mesure à ses questions. L'objectif explicite est de faciliter l'intégration des nouveaux membres aux pratiques de la section locale, afin qu'ils puissent participer aux décisions à prendre.

[J']ai mis en place quelqu'un pour parrainer les nouveaux à l'exécutif. Déjà, c'est beaucoup, parce qu'à l'exécutif, il faut comprendre ce qu'on dit. (rencontre avec le président de la section locale B)

5.3.3 Interactions et relations intergénérationnelles d'apprentissage

Sur les 29 situations d'apprentissage intergénérationnel évoquées par les apprenants, la majorité (n=23) ne pouvait être distinctement associée ni à la catégorie de coaching, ni à celle de mentorat. Les catégories établies au départ ne permettaient pas de différencier de manière satisfaisante l'ensemble des dyades décrites.

En conséquence, afin de raffiner le portrait, des éléments permettant de différencier une relation d'une interaction ont été développés. L'exercice s'est appuyé sur les définitions de relation et d'interaction proposées au chapitre du cadre conceptuel.

Le tableau 5.8 propose des éléments différenciateurs de relations et d'interactions intergénérationnelles d'apprentissage. Il les distingue sur deux plans : 1) réciprocity de l'investissement dans la relation et 2) fréquence des interactions.

Tableau 5.8
Éléments différenciateurs entre relations et interactions intergénérationnelles d'apprentissage

	Réciprocité de l'investissement dans la relation	Fréquence des interactions
Relations intergénérationnelles d'apprentissage	Investissement réciproque en temps et en échanges dans la relation entre l'apprenant et l'autre. Les échanges/interactions sont parfois initiés par l'apprenant, parfois par l'autre.	Les interactions sont fréquentes et se déroulent dans différents contextes de pratique. Les interactions sont soutenues dans le temps.
Interactions intergénérationnelles d'apprentissage	Peu ou pas d'investissement émotif. Les échanges/interactions sont généralement initiés par l'apprenant.	Les interactions sont ponctuelles. Les interactions sont dispersées dans le temps.

Le tableau a été utilisé pour qualifier l'ensemble des 29 dyades associées aux incidents d'apprentissage décrits. Compte tenu du petit nombre de relations mentales et de coaching (n=5), ainsi que des limites méthodologiques évoquées, ces dernières ont été placées dans le groupe des relations intergénérationnelles d'apprentissage.

Le tableau suivant présente les résultats de la catégorisation des dyades intergénérationnelles décrites, ventilées selon les sites.

Tableau 5.9
Relations et interactions d'apprentissage selon les sites

Site	Participants ayant décrit un incident d'apprentissage	Relations intergénérationnelles d'apprentissage	Interactions intergénérationnelles d'apprentissage	Total
Site A	5	12	7	19
Site B	3	4	4	8
Site C	2	2	--	2
Total	10	18	11	29

Au total, 18 relations et 11 interactions intergénérationnelles d'apprentissage ont été repérées. Le site A se démarque des deux autres avec un total de 19 relations et interactions, tandis que le site C n'en a que 2. En outre, les participants du site A ont évoqué, dans l'ensemble, le plus grand nombre de relations.

5.4 Apports évoqués par les apprenants

Les incidents d'apprentissage intergénérationnel ont été replacés dans le contexte de pratique des apprenants. Les relations et interactions intergénérationnelles ont été décrites. Il est maintenant temps de regarder de plus près les apports évoqués par les apprenants.

Le tableau suivant présente les quatre thèmes et les catégories identifiées à partir des transcriptions des entretiens avec les apprenants. Il constitue le résultat de l'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les apprenants. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'apprenants qui ont évoqué cette catégorie au cours des rencontres avec la chercheuse.

Tableau 5.10
Fréquence des mentions selon les thèmes et catégories associés aux apports décrits par les 10 participants aux entretiens semi-dirigés

Thèmes	Catégories et fréquence
Connaître	Historique des luttes et des négociations (n=10)
	Clauses et autres éléments pertinents aux conventions collectives (n=7)
Réfléchir syndicalement	Analyser un problème syndical (n=8)
	Choisir son niveau d'implication syndicale (n=2)
Réagir	Contrôle des réactions (n=7)
	Confiance en soi (n=7)
Interagir	Approches avec les gens (n=5)
	Interactions en situation de comité (n=4)
	Interactions avec la partie patronale (n=4)

Quatre thèmes principaux ont été dégagés des propos des apprenants rencontrés. Le thème « connaître » a été évoqué par tous les apprenants rencontrés, qui ont décrit une relation intergénérationnelle d'apprentissage (n=10). Il s'agit du thème le plus important : il est transversal à tous les sites et tous les apprenants. La catégorie principale de ce thème concerne l'historique des luttes et des négociations (n=10). Le second thème en importance porte sur l'action de « réfléchir syndicalement » (n=8). Le troisième thème porte sur l'action de « réagir » de manière appropriée en situation de pratique syndicale (n=7). Le thème « interagir » arrive au quatrième rang des mentions (n=5). Reprenons maintenant chacun de ces thèmes en détail.

5.4.1 Connaître

Le thème « connaître » regroupe deux catégories, chacune ayant un lien avec le contrat de travail avec l'employeur. Leur contenu s'apparente aux connaissances déclaratives. Ces dernières font généralement référence à des contenus stockables en mémoire sous une forme propositionnelle. Ils portent sur des éléments assez définissables (Durand, 2012, p. 70). Ils donnent de la perspective au contrat de travail, le replaçant dans son contexte historique et précisant l'intention derrière certaines clauses.

5.4.1.1 Historique des luttes et des négociations

L'historique des luttes et de l'évolution des principes pour lequel la section locale ou l'unité d'accréditation s'est battue s'apprend au contact des anciens. Tous les participants font référence à ce type de contenu.

[...] tu parles avec lui, là, c'est comme si tu revenais dans le temps, c'est, tu vois toute l'histoire, il te raconte ça. (SAP3, entretien 1)

[...] t'as comme aussi un peu, dans le passé, ça fonctionnait comme ça (...) Fait que ça, c'est comme une évolution aussi de comment ça se passait dans le temps. (SBP3, entretien 1)

[...] on peut se référer à lui pour l'historique, là, pour l'histoire de, de l'apparition de tel article, et c'était pour quoi à l'époque. (SCP1, entretien 1)

Les conventions collectives se négocient une fois tous les trois ans au site A, et une fois tous les cinq ans aux sites B et C. Le processus de négociation de l'entente a

parfois été intense. Cependant, peu de traces écrites restent de ces épisodes. Les extraits suivants illustrent ce constat :

Au départ, tsé, c'est un contrat implicite, ça veut dire qu'il y a des gens qui se sont entendus sur des aspects, pis rendu sur le terrain, ça doit suivre ce sur quoi les négociateurs se sont entendus, là. (SCP1, entretien 1)

[...] Il y a certaines choses dures à comprendre, les négociations (...), qu'est-ce qui s'est passé avant : « Ben, on est rendus là parce que là, on a fait tel type de négo, pis là, il s'est passé ça, pis là on est rendus là, tsé. » (SBP3, entretien 1)

[C']est une mémoire que tu peux pas noter dans un dossier, que tu peux pas (...) Comment ça s'est passé la négociation, là, pourquoi cet article-là on l'interprète de même... (SCP2, entretien 1)

Une convention collective est la résultante d'une négociation, avec des gains et des éléments que l'on accepte de laisser aller de part et d'autre de la table. Les propos présentés suggèrent que le processus d'échange n'est pas documenté de manière explicite.

La mémoire de ces échanges se transmet donc des anciens aux novices. Ce résultat d'échange intergénérationnel est important à mettre en évidence Il explique probablement pourquoi les interactions avec les personnes d'une autre génération, plus expérimentées et actives au moment des pourparlers, permettent d'en apprendre sur les intentions et les discussions des négociations antérieures.

5.4.1.2 Vocabulaire et clauses d'une convention collective

Cette catégorie se place en continuation de la précédente. Sept apprenants ont évoqué le fait qu'au contact d'une personne d'une autre génération, ils ont appris à comprendre le vocabulaire et à le repérer afin d'interpréter les clauses de la convention collective. Les propos relevés ici, en comparaison avec la catégorie précédente, portent sur des éléments plus précis du contrat de travail.

L'apport d'une personne d'une autre génération émerge dans des propos tels que :

[...] avec lui, il y a une partie aussi, tsé, des termes, des acronymes.
(SBP4, entretien 1)

[...] pour moi, ça a clarifié certains termes. (SBP4, entretien 1)

La connaissance de la convention collective. Donc, la façon de voir ça, tsé, je pense à tel article pis je me souviens ce qu'il a dit. Tsé « oublie pas telle affaire, pis telle autre... » (SCP1, entretien 1)

Notons que seulement deux des cinq apprenants du site A ont mentionné des éléments associés à la catégorie « clause et autres éléments de la convention collective ». Or, cette catégorie est présente chez tous les apprenants des deux autres sites. Les entretiens avec les présidents des sections locales ont permis de mettre en contexte cette différence. La totalité des apprenants du site A provient d'une unité d'accréditation où les relations avec l'employeur sont plutôt positives, depuis plusieurs années. L'interprétation des clauses est convenue et non conflictuelle de part et d'autre de la table de négociation. Ce n'est pas le cas dans les deux autres sites, et particulièrement au site C. En effet, les relations avec l'employeur sont tendues et souvent conflictuelles. Ces différences expliqueraient peut-être pourquoi nous avons relevé cet écart.

En somme, il est possible de concevoir que ces contenus permettent aux apprenants de s'approprier le sens de l'entente syndicale dans leur milieu. On peut penser qu'ils participent à des processus plus larges que les sujets n'ont pas décrits. Par exemple, l'historique des luttes syndicales peut s'insérer, de manière plus ou moins explicite, dans une certaine façon de mener une négociation parce qu'on défend un enjeu acquis de longue lutte.

5.4.2 Réfléchir syndicalement

La seconde thématique la plus importante dans le corpus de données recueillies concerne l'action de réfléchir syndicalement. Deux catégories lui sont associées : analyser un problème syndical (n=8) et choisir son niveau d'implication syndicale (n=2). Il s'agit, comme le précédent, d'un thème transversal, car des apprenants des trois sites l'ont évoqué lors de leurs entretiens.

Exercer un rôle d' élu au comité exécutif d'une section locale demande aux individus, entre autres, de se prononcer sur des questions et de prendre des décisions sur des éléments qui touchent les membres. Or, ces activités impliquent une réflexion sur les enjeux, les risques et les conséquences. Les acteurs sont donc appelés à remettre en question leur position en fonction de ces éléments.

5.4.2.1 Analyser un problème syndical

Huit apprenants, venant des trois sites, ont fait allusion à l'apprentissage de la réflexion systématique dans l'analyse d'une problématique syndicale. En somme, ils évoquent le développement d'une stratégie analytique explicite qui débute avant l'action, soit avant de parler ou encore avant d'intervenir auprès de l'employeur.

En bonne partie, d'analyser avant de parler. (SAP4, entretien 1)

Qu'est-ce qu'elle m'a apportée ? (...) Euh, ben, une manière de travailler (...) peut-être au niveau de la réflexion, tsé, c'est d'en discuter, de regarder, de prendre le temps d'analyser. (SCP1, entretien 1)

Faut pas avoir juste une perception des choses, mais aller, de regarder qu'est-ce qui se passe pis de regarder les gens pis d'avoir les demandes. (SBP3, entretien 2)

Ça m'a servi à m'asseoir pis à réfléchir. (SCP1, entretien 1)

En bonne partie, d'analyser avant de parler. (SAP4, entretien 1)

En trame de fond se profile l'action d'analyser. Il est possible de considérer que l'apport se situe dans l'accompagnement du développement d'une démarche explicite d'analyse des faits avant d'intervenir auprès du membre ou de l'employeur. Il se pourrait que cette démarche constitue une des compétences fondamentales du négociateur, celle d'isoler les faits, de les replacer dans leur contexte et de préparer une stratégie avant d'intervenir.

5.4.2.2 Choisir son niveau d'implication syndicale

Ici, les apprenants ont évoqué l'utilité de discuter avec une personne d'une autre génération, qui a plus d'expérience qu'eux, pour voir plus clairement la direction que pourrait prendre leur implication syndicale. Il s'agit d'une catégorie mineure dans la mesure où seulement deux personnes en ont discuté.

Deux individus ont évoqué ce type d'apport, soit une personne du site A et une personne du site B :

[...] il m'a fait réfléchir à vraiment le pourquoi, pourquoi je faisais ma cabale, pourquoi je voulais vraiment m'impliquer au syndicat. (SAP3, entretien 2)

Je comprenais pas son choix à ce moment-là (...) Pis j'ai réfléchi à ça après pis je me suis dit, moi avec (...) je vais me concentrer moi aussi plus dans mon milieu de travail. (SAP5, entretien 1)

Dans ces extraits, où la thématique de la connaissance de soi a été évoquée, il semble que ce soit les réflexions subséquentes aux contacts avec l'autre qui dominant.

5.4.3 Réagir

La troisième thématique identifiée dans le discours des apprenants porte sur la gestion des réactions. Elle évoque la capacité de la personne à reconnaître et maîtriser ses réactions émotives et à développer un sentiment d'efficacité personnelle à travers le renforcement verbal reçu de l'autre. Ce troisième thème se décline en deux catégories : la conscience et le contrôle de soi (n=7) et le développement de la confiance en soi (n=8). Il est considéré comme transversal, car des apprenants des trois sites l'ont évoqué en entretien. En ce sens, ce troisième thème est une continuation du thème précédent qui portait sur la réflexion.

5.4.3.1 Contrôle des réactions

Sept personnes ont discuté de l'apport de l'autre sur leur capacité à développer une évaluation juste et un contrôle de leur état émotionnel, de leurs attitudes, de leurs convictions et de leurs forces et faiblesses.

[...] J'ai appris aussi qu'il faut pas que tu perdes les pédales en négociation collective, quand tu te choques, c'est prévu. (SAP1, entretien 2)

Il m'a fait prendre conscience que c'était, premièrement, que je réglais pas de dossiers en faisant ça, c'est pas l'attitude à adopter. (SAP4, entretien 1)

Il m'a aidée beaucoup à me tempérer, lui. (SAP5, entretien 1)

Pis c'est avec cette personne-là que j'ai appris à me calmer pis à plus écouter. (SBP5, entretien 1)

Les propos évoqués plus haut laissent entrevoir le processus d'apprentissage du rôle de négociateur. Négociateur semble demander d'une part une connaissance de l'historique des luttes, de l'historique du contrat de travail. Ceci demande aussi des habiletés cognitives et des attitudes particulières. Cet ensemble n'a pas été décrit de manière explicite par les apprenants rencontrés. Il est plutôt le résultat d'une mise à distance des propos recueillis.

5.4.3.2 Confiance en soi

La catégorie de la confiance en soi se retrouve dans le discours de 8 apprenants, soit 4 provenant du site A, 2 provenant du site B et 2 provenant du site C.

Je pense qu'il m'a donné de la confiance en moi, aussi. (SAP1, entretien 1)

Puis il m'a donné de la confiance, aussi (SAP5, entretien 1).

Ben, une certaine, une certaine confiance. (SBP5, entretien 1)

[Ç]a m'a donné beaucoup plus d'assurance, aussi, parce que justement, lui, il m'a forcé à aller au-delà de mes limites. (SAP1, entretien 1)

Tsé, fait que je me disais c'est impossible, je peux pas, je peux pas donner le cours, je connais rien. Mais il a eu assez confiance en moi pour me nommer là que ça m'a donné aussi confiance. (SAP3, entretien 1)

Cette catégorie est liée au regard sur soi. L'autre, d'une autre génération, semble intervenir dans cette construction en donnant de la rétroaction constructive :

Parce qu'au début, quand j'ai commencé, j'étais un petit peu moins confiante, parce que tsé, tu sais plus ou moins quelle approche que tu vas avoir pis tout le kit (...) Cette personne-là, elle me disait souvent « Non, non, ça va bien, si ça va pas, je vais te le dire », tsé ? (SBP3, entretien 1)

[L']assurance que cette (personne-là) m'a donnée par rapport à tous les doutes que j'avais peur, (...) la convention (...), les relations avec nos vis-à-vis. C'est véritablement pour moi une personne qui m'a apporté une assurance dans le travail que je faisais. (SCP2, entretien 1)

5.4.4 Interagir

Le thème « interagir » contient trois catégories, organisées en fonction des groupes de personnes avec lesquelles l'apprenant doit interagir dans le cadre de son travail syndical : les membres non élus qu'il représente, la partie patronale et les collègues élus qui œuvrent avec eux dans différents comités.

5.4.4.1 Approches avec les gens

Six des apprenants rencontrés ont mentionné avoir appris, au contact de personnes d'une autre génération, des manières d'aborder les membres non élus, les « autres »

au sens large, de leur unité syndicale. Trois personnes provenaient du site A, une personne du site B et deux personnes du site C.

Pour quatre personnes, les commentaires sont assez généraux :

[...] des approches avec les gens [...]. (SAP5, entretien 1)

[...] l'interaction pis pas parler trop vite non plus [...]. (SBP3, entretien 1)

[...] d'être plus à l'écoute des autres, d'être plus présent (...) au niveau des autres personnes [...]. (SBP2, entretien 1).

[...] la façon qu'y apportait les choses. C'est pas au niveau du contenu, c'est plus au niveau de la façon de le faire. Au niveau de l'approche. (SCP2, entretien 2)

Dans les deux autres cas, les apprenants ont évoqué des situations plus précises : l'une concernant la relève, et l'autre l'interaction auprès des employés qui ont des mesures disciplinaires.

[...] il m'a aussi enseigné comment travailler pour bâtir de la relève, parce que lui il m'expliquait que la relève, c'est tout le temps [...]. (SAP1, entretien 1)

[...] comment intervenir adéquatement auprès de personnes qui ont des mesures disciplinaires [...]. (SCP1, entretien 1)

5.4.4.2 Interactions avec la partie patronale

Quatre apprenants ont mentionné qu'ils ont appris comment interagir avec l'employeur au contact de collègues d'une autre génération: trois apprenants du site A et un apprenant du site B. Les catégories sur l'interaction se différencient de celles sur la réaction dans la mesure où la description évoquait clairement une situation où l'individu était vis-à-vis de la partie patronale. Mais il n'y a pas de doute que la catégorie réaction est liée à celles sur l'interaction.

Pour un des apprenants du site A, il s'agissait d'apprendre à négocier avec l'employeur en regardant le président intervenir, notamment dans le contexte d'une négociation difficile :

Là je voyais, je dis OK, on négocie, on parle, tout ça, mais quand c'est le temps de mettre son pied à terre, par contre, on met notre pied à terre.
(SAP1, entretien 2)

Pour deux apprenants, un du site A et un autre du site B, l'apprentissage portait sur la manière d'intervenir avec la partie patronale de manière générale :

[...] ce qu'il m'a apporté, peut-être, c'est une façon de le faire plus calme, plus posée un peu que moi, j'étais au début, j'étais vraiment direct, prompt. (SAP5, entretien 1)

Qu'est-ce qu'elle m'a appris aussi, c'est de pas réagir tout de suite.
(SBP3, entretien 1).

Finalement, dans la catégorie des interactions avec l'employeur, un apprenant a évoqué l'apprentissage de l'argumentation, en observant l'autre :

Euh, je pense que c'est la capacité à argumenter, je pense. En la voyant aller, en allant chercher les choses qu'il y avait à régler. (SBP1, entretien 1)

5.4.4.3 Interactions en situation de comité

Quatre apprenants ont évoqué l'apport des personnes d'une autre génération en matière d'interaction lors de différents comités, incluant le comité exécutif. Une personne provenait du site A et trois personnes du site B.

[C']est elle qui va beaucoup m'expliquer qu'est-ce qui va se passer, comment ça se passe. Tu lèves la main, tu ne peux pas intervenir quand tu veux. (SBP3, entretien 1)

Puis là de voir, OK, si on veut faire telle chose, faut passer comme ça pour être capable de diffuser l'information, mettons, à d'autres sections locales [...]. (SBP2, entretien 1)

La thématique de l'interaction évoque des apports sur les manières d'agir avec différentes catégories d'intervenants syndicaux. Pour les apprenants rencontrés, il semble que ces apprentissages se font grâce à l'observation, à la discussion avec l'autre, d'une autre génération, qui agit un peu comme un modèle ou encore comme un guide. Il se dégage, des propos recueillis, l'impression qu'il existe un code implicite selon différentes situations syndicales : par exemple, en négociation avec l'employeur ou encore en discussion avec des membres non élus du syndicat. Ces manières d'interagir sont intégrées par les novices au contact des personnes d'une autre génération, notamment grâce à l'observation de l'autre en action, ou encore en discutant avant ou après l'action.

5.4.5 Analyses mettant en relief les apports

Un peu à la manière du travail fait sur les incidents d'apprentissage, un travail de mise en perspective a été effectué sur les apports décrits. Les prochains paragraphes présentent ces analyses. Les variables suivantes ont été utilisées : le genre et la génération de l'apprenant qui évoque le contenu, le moment dans le parcours ainsi que le type de relation qui y est associé. Il est à noter que certains incidents évoqués comptaient plus d'un type d'apport. Par ailleurs, deux femmes et un homme n'ont pas décrit d'incident d'apprentissage intergénérationnel. Ces participants ont été exclus des analyses.

5.4.5.1 Analyse selon le sexe des apprenants

La figure ci-dessous présente les apports tels que décrits par les 4 femmes et les 6 hommes rencontrés dans le cadre de la recherche qui ont évoqué des incidents d'apprentissage intergénérationnel.

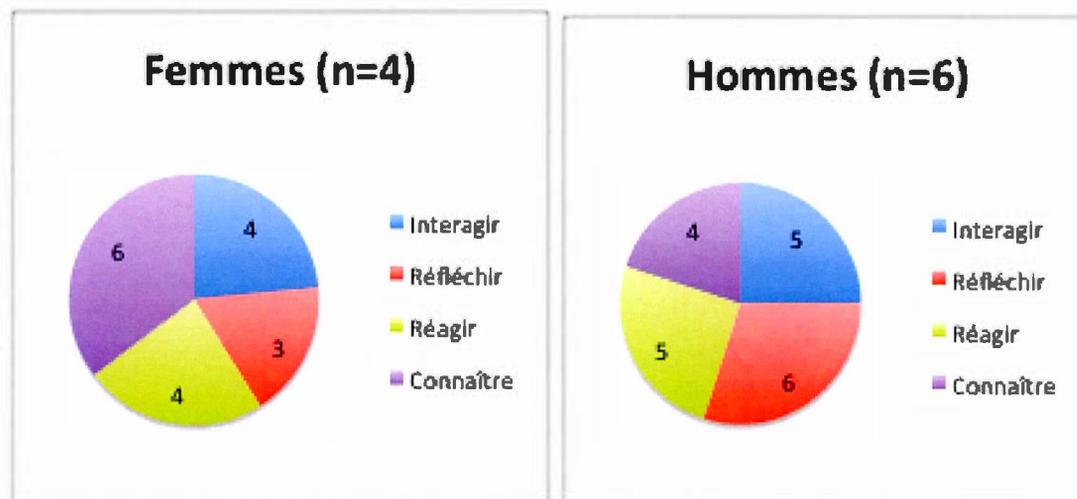


Figure 5.2 Fréquence de mention des apports selon les thématiques et le sexe de l'apprenant

Ces figures permettent de constater que les quatre thèmes sont présents chez les hommes et les femmes rencontrés. Il existe toutefois une différence entre les deux groupes. Elle se situe seulement sur les deux catégories « connaître » et « réfléchir ». Pour le premier, le thème le plus important est « connaître ». Pour le deuxième, sur les 7 hommes rencontrés, 6 ont évoqué un élément du thème « réfléchir syndicalement ». Cependant, ces différences n'apparaissent pas de manière marquée. En outre, les deux autres catégories, « interagir » et « réagir », occupent la même importance relative dans les deux cas.

Certes, ces constats soulèvent des questions. Pourquoi est-ce que les femmes ont davantage évoqué des contenus associés à l'historique de la convention et des négociations que les hommes rencontrés ? Entre autres, se pourrait-il que ce soit en partie tributaire de la maturité syndicale du milieu et des ressources disponibles pour structurer la pratique ? En contraste, pourquoi les hommes ont-ils référé plus que les femmes à l'apport réflexif sur la pratique ? Cette ligne de questionnement sera reprise dans la discussion et des pistes d'explorations seront proposées.

5.4.5.2 Analyse selon l'appartenance générationnelle

La figure suivante présente le contenu des apports évoqués selon l'appartenance générationnelle de l'apprenant.

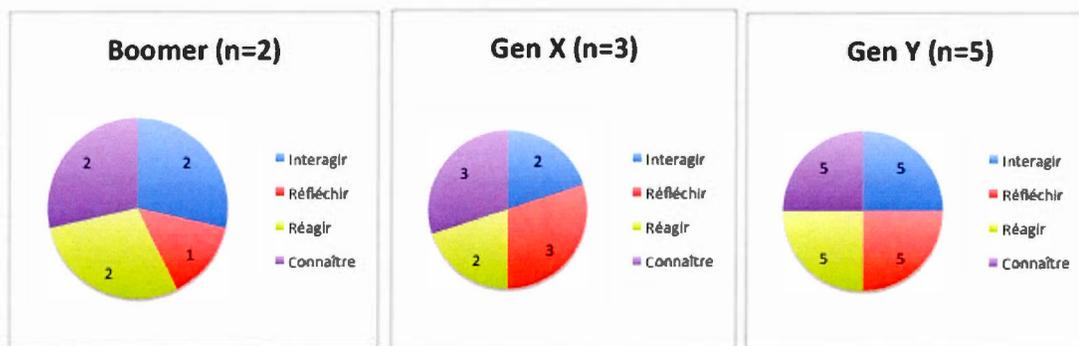


Figure 5.3 Fréquence de mention des apports selon la thématique et la génération de l'apprenant

L'analyse de cette figure permet de constater que toutes les thématiques d'apport ont été repérées dans les propos des apprenants, sans égard à leur appartenance générationnelle, et selon une répartition égale, ou presque, pour les trois générations. Le contenu des apprentissages apparaît donc semblable, quelle que soit la génération de l'apprenant.

5.4.5.3 Analyse selon le moment dans le parcours syndical

Les figures qui suivent présentent la variété des apports, selon le moment où l'incident d'apprentissage est évoqué dans les parcours syndicaux des apprenants rencontrés. Sur les 29 incidents décrits, la majorité (n=24) a eu lieu alors que l'apprenant est un novice. Trois réfèrent à des situations associées à un apprenant expérimenté, et deux alors que l'apprenant avait plus de dix ans d'expérience (niveau « ancien »). La couleur mauve indique qu'un seul thème a été évoqué. La couleur verte indique que deux thèmes ont été évoqués. La couleur rouge indique que trois thèmes ont été évoqués. La couleur bleue indique que quatre thèmes ont été évoqués.

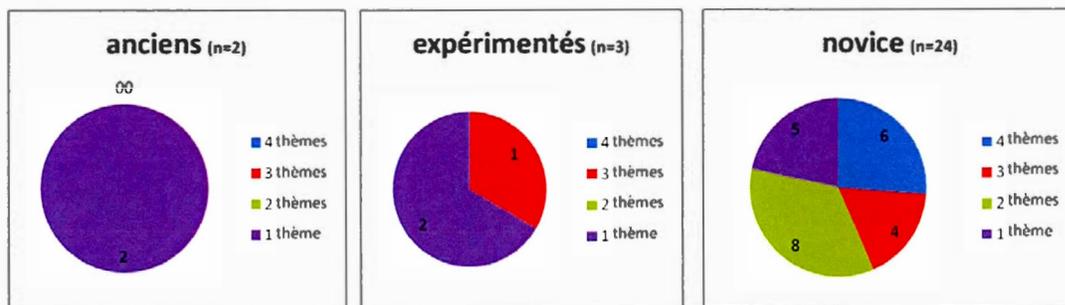


Figure 5.4 Variété des apports selon le moment dans le parcours

Les figures précédentes permettent de constater que l'apport des personnes d'une autre génération est plus diversifié lorsque l'apprenant est novice, en contraste aux deux autres moments identifiés dans les parcours.

En y regardant de plus près, nous remarquons que les expérimentés et les anciens interpellent une personne d'une autre génération parce que cette dernière possède une expertise ou des connaissances précises. Par exemple, SAP1 se tourne vers un représentant national, qui est d'une autre génération que lui, parce qu'il est la personne ressource en matière d'harcèlement psychologique. Il est de niveau expérimenté au moment où l'incident d'apprentissage décrit se déroule, mais n'avait jamais eu à traiter d'un grief spécifiquement sur cette thématique.

Poursuivons avec le cas SAP1, en soulignant un autre incident survenu alors qu'il était déjà expérimenté. Ce moment a attiré notre attention, car il avait suscité chez lui une variété d'apprentissages, touchant aux quatre thèmes. Or, peu d'incidents analysés dans le cadre de la recherche évoquaient plusieurs types d'apprentissages. En reconstruisant l'épisode, nous avons constaté que la nature de la relation était particulière. Nous l'avons associée à la catégorie « relation mentorale ». Nous avons donc voulu poursuivre la réflexion, sur les conditions qui expliquent les apports

intergénérationnels, en s'attardant au type d'interaction ou de relation qui lui est associé.

5.4.5.4 Analyse selon la configuration de relation ou d'interaction

La dernière analyse a porté sur la variété des apprentissages qui ont été faits selon la configuration de relation ou d'interaction décrite. La figure ci-dessous présente le résultat de cette analyse, qui portait sur le nombre de thèmes évoqués par interactions ou relations.

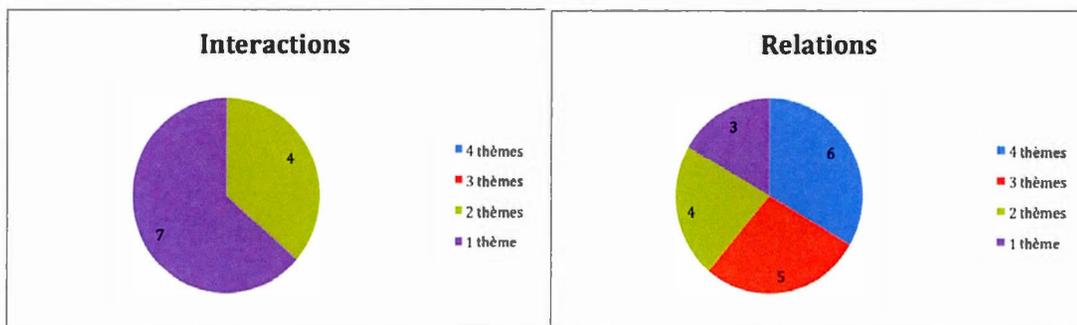


Figure 5.5 Variété des apports selon la configuration de la dyade

Ces deux figures permettent de constater que les relations intergénérationnelles favorisent des apprentissages plus variés que les interactions intergénérationnelles. Les apprenants ont évoqué soit un ou deux thèmes d'apport en association à une interaction d'apprentissage. En comparaison, six des relations décrites ont permis des apports dans les quatre thèmes identifiés, tandis que cinq ont permis des apports dans trois des quatre thèmes.

Pour approfondir cette ligne analytique, la fréquence de mention des thèmes a fait l'objet d'une attention particulière. Le décompte selon la configuration a donc été réalisé.

Cet exercice a permis de constater que les deux thèmes les plus fréquemment mentionnés en contexte d'interactions intergénérationnelles d'apprentissage sont : connaître (n=5) et réfléchir (n=4). En contrepartie, les deux thèmes les plus fréquemment mentionnés en association à des relations intergénérationnelles d'apprentissage sont : interaction (n=15) et réaction (n=12).

En s'appuyant sur ces constats, il est possible d'avancer que, aux dires des apprenants rencontrés, non seulement les interactions permettent des apprentissages moins variés, mais le contenu de ces derniers est différent de ceux faits en contexte de relations intergénérationnelles d'apprentissage. En contrepartie, les relations intergénérationnelles permettent des apprentissages plus diversifiés.

5.4.6 Conclusion partielle

En premier lieu, l'analyse thématique présentée montre que les personnes d'une autre génération ont permis aux apprenants d'accéder à des connaissances sur l'historique des luttes ainsi que sur l'évolution de la convention collective. Il est possible de penser que les échanges intergénérationnels permettent à l'apprenant de s'approprier le sens de la convention collective en comprenant mieux la signification des mots, des phrases, des articles et de leur interprétation respective tout en replaçant le tout dans le contexte plus large des relations de travail à la section locale.

Le second constat sur l'apport des personnes d'une autre génération porte sur l'apprentissage de la réflexion syndicale et sur le développement progressif d'une confiance en soi en matière d'intervention syndicale.

Maintenant que les propos sur les apports ont été présentés, la prochaine étape se concentrera sur l'identification des conditions qui semblent les favoriser.

5.5 Conditions liées au milieu de pratique des apprenants

La deuxième question de recherche portait sur les conditions qui permettent les apprentissages intergénérationnels. Outre les propos des apprenants rencontrés, les analyses s'appuient sur les données d'observation libre ainsi que sur les entretiens auprès des présidents des sections locales et des représentants nationaux à l'éducation. De plus, les « fiches descriptives du parcours d'implication syndicale et du parcours de formation formelle des participants » (Annexe B) ont permis d'accéder à de l'information pertinente sur les différentes occasions de collaboration disponibles dans l'environnement de pratique. Les apprenants rencontrés y avaient notamment indiqué les comités auxquels ils siégeaient ainsi que leurs autres lieux et moments d'implication syndicale. Est présenté ici le résultat de l'analyse transversale intersites, qui permet de dégager des éléments de l'environnement qui apparaissent comme étant porteurs d'apprentissages intergénérationnels.

5.5.1 Analyse transversale intersites

Le tableau 5.11 met en relief certains éléments propres aux environnements de pratique qui apparaissent comme facilitant les apprentissages intergénérationnels en milieu syndical. Notre intention était d'éclairer les différences entre les sites afin

d'identifier des éléments de l'environnement qui sont porteurs d'apprentissages intergénérationnels. En effet, il a été relevé, précédemment dans ce chapitre, que le nombre de relations intergénérationnelles décrites était, d'une part, plus grand au site A comparativement à ce qui avait été évoqué par les apprenants des deux autres sites. En outre, globalement, les apprenants du site A ont évoqué davantage d'incidents d'apprentissage intergénérationnel que les apprenants des deux autres sites.

Pour débiter, rappelons de brèves informations descriptives sur chacun des sites. Une description détaillée est placée à l'Annexe F de la thèse.

Le site A compte 8 unités d'accréditations, dans 8 entreprises différentes. Chaque unité d'accréditation a son propre comité exécutif. Le président de chacune siège au comité exécutif de la section locale. La section locale est affiliée à un syndicat canadien, ainsi qu'à la FTQ. Elle représente environ 2000 membres, essentiellement dans la grande région montréalaise. Les membres représentés sont à majorité masculine.

Le site B compte 100 unités d'accréditation, chacune d'entre elles ayant un comité exécutif local. La section locale représente plus de 3000 membres répartis à travers la province de Québec. Tout comme pour le site A, elle est affiliée à un syndicat canadien, ainsi qu'à la FTQ. Les membres représentés sont à majorité féminine.

Le site C compte des unités syndicales réparties dans 79 milieux de travail différents, situées dans la grande région montréalaise. La section locale est affiliée au même syndicat que le site B, mais l'organisation dans les milieux est quelque peu différente du fait qu'il n'y ait qu'une seule unité d'accréditation. Il n'y a qu'un représentant syndical par milieu de travail, ces derniers étant par ailleurs dispersés géographiquement. Les occasions d'interactions sont significativement moins

fréquentes qu'aux deux autres sites. En terminant, les membres représentés sont à majorité féminine.

Les facteurs d'affordance du milieu en termes d'apprentissage et de relations intergénérationnelles ont guidé la construction de la matrice analytique (Fuller et Unwin, 2004). Le tableau utilisé dans l'analyse distingue les quatre éléments suivants : 1) formation des officiers et des membres, 2) identification de la relève pour les postes du CE, 3) occasions d'interactions et 4) diversité générationnelle des collectifs.

Tableau 5.11
Indicateurs d'affordance des dyades intergénérationnelles d'apprentissage

		Formation des officiers et membres	Identification de la relève pour les postes du CE	Occasions d'interaction	Diversité générationnelle des collectifs
L'affordance du milieu en termes d'apprentissage intergénérationnel	Milieu d'affordance	Parcours structuré de formation syndicale. Parcours d'apprentissage par la pratique.	Responsabilité partagée entre des acteurs à tous les niveaux d'implication syndicale.	Plusieurs comités actifs. Occasions en marge du CE permettant de discuter, d'échanger. Existence de lieux et moments où les interactions spontanées sont possibles.	Le collectif du CE est composé de membres de différentes générations, et ce, depuis plus de 5 ans.
		Site A	Site A Site C	Site A Site B	Site A
	Milieu peu d'affordance	Peu ou pas de parcours formel de formation. Peu ou pas de parcours explicite d'apprentissage par la pratique.	Responsabilité revient aux « permanents » syndicaux et aux présidents des sections locales.	Peu de comités actifs. Occasions d'interactions hors des rencontres du CE rares et espacées dans le temps. Pas de lieux et de rares moments où les interactions spontanées sont possibles.	Le collectif du comité exécutif est composé de membres de différentes générations depuis peu, 5 ans et moins.
		Site B Site C	Site B	Site C	Site B Site C

Dans l'ensemble, à la lecture du tableau, le site A apparaît comme ayant le plus d'affordance des trois en matière d'apprentissage intergénérationnel. Ce constat rappelle ceux soulignés dans les analyses précédentes sur les incidents

d'apprentissage et sur les relations et interactions intergénérationnelles d'apprentissage. Reprenons maintenant chacun des quatre indicateurs afin de souligner les éléments qui soutiennent ce constat d'ensemble.

La formation des officiers et des membres est un aspect important de la culture syndicale du site A. Cela se traduit par un service structuré en la matière, des comités d'éducation bien implantés dans les milieux, et des parcours d'apprentissage assez bien déterminés pour certains postes syndicaux permanents. Les équipes de leadership syndical, que ce soit au niveau de la section locale ou des unités d'accréditation, sont toujours à l'affût de nouveaux talents. Les personnes qui veulent s'impliquer peuvent le faire à plusieurs endroits : en se faisant élire, mais aussi simplement en participant à la vie syndicale de leur milieu.

La formation des officiers et des membres au syndicat 2, auquel sont affiliées les sections locales B et C, n'a pas la même importance. On y offre différents cours développés par le syndicat ou encore par la FTQ au Québec. Cependant, il n'existe pas de parcours d'apprentissage qui soit formalisé et explicité à l'intention des nouveaux élus et encore moins des membres non élus. L'apprenant doit prendre en charge l'orientation de son parcours de formation, avec l'aide, au besoin, de son président de section locale ou d'unité.

Si on se réfère à la grille analytique, le site B est considéré dans l'ensemble comme moins invitant en termes d'apprentissage intergénérationnel. Certes, le président de la section locale reconnaissait l'importance d'avoir des membres formés et compétents. Cependant, cette intention ne s'était pas traduite en actions spécifiques. En matière d'identification et de préparation de la relève, il commençait sa réflexion explicite sur la question. Il a mis en place une initiative spécifique, celle d'attirer un coach à tous les nouveaux élus pour au moins un an, afin de les accompagner dans leur

participation aux réunions du comité exécutif. Cependant, il n'a pas mis en place d'autres activités ou programmes pour faciliter leur intégration à la communauté syndicale au sens large. Peut-être qu'il n'en a pas encore ressenti le besoin, puisqu'il existait peu de comités permanents à la section locale au moment des entretiens. Un constat similaire s'applique au site C.

L'identification des personnes pour des postes du CE est le second élément qui différencie les trois sites. Les responsables syndicaux du site A sont préoccupés par cette question, et ce, depuis plusieurs années. Le président a mentionné qu'il s'agissait d'une préoccupation des deux présidents avant lui. Par ailleurs, les autres membres élus du comité exécutif agissent aussi de manière active auprès de la relève. À titre indicatif, trois apprenants ont expliqué comment ils ont été pris en charge par des collègues élus dès leurs premiers pas à l'exécutif, pour expliquer les manières de faire, le vocabulaire, le contexte des décisions.

Au site B, l'identification de la relève est aussi une thématique à laquelle réfléchit le président. Il a d'ailleurs pris l'initiative de désigner une personne comme coach pour les nouveaux élus, car il avait remarqué que leur intégration ne se faisait pas naturellement et que les collègues élus ne se portaient pas volontaires spontanément. Au site C, cette thématique n'apparaît pas comme étant de premier plan pour l'équipe du comité exécutif rencontrée.

Le troisième élément différenciateur des sites se rapporte aux occasions d'interactions. Le site A offrait, au moment de la rencontre avec le président, 17 comités où les membres, élus ou non, pouvaient s'impliquer. Les sites B et C en offraient 4 chacun. Par ailleurs, au site A les occasions d'interactions sont facilitées par un aménagement de bureau où des lieux communs ont été pensés et sont utilisés. Les apprenants du site B n'avaient pas accès à ce type d'environnement de pratique.

Cependant, du fait que les rencontres mensuelles se déroulaient sur une période de plus de 24 heures, les membres élus prenaient des repas ensemble régulièrement, ils discutaient en soirée après la rencontre, ils pouvaient s'interpeller au besoin. Cette facilité d'accès aux autres, induite par des lieux de rencontre propices aux échanges, n'est pas présente au site C.

La diversité générationnelle des collectifs est le dernier thème relevé comme différenciant les trois sites d'un point de vue d'apprentissage intergénérationnel. D'entrée de jeu, les sites avaient été sélectionnés parce que le collectif du comité exécutif était composé de personnes de différentes générations. Cependant, cette réalité est assez récente aux sites B et C. Les propos relevés dans les entretiens avec les présidents et les apprenants de ces milieux montrent que les premiers moments de mixité générationnelle n'ont pas été sans heurts. Cependant, cette mixité existe depuis plus longtemps au site A, probablement parce que l'équipe de direction est soucieuse de préparer la relève syndicale sur une base continue. Ainsi, les novices, lorsqu'ils arrivent dans le collectif, semblent être accueillis et acceptés plus facilement qu'aux deux autres sites.

À la lumière de ces constats, il est possible d'avancer que le site A est celui qui semble le plus favorable à l'apprentissage intergénérationnel. Ceci se traduit notamment par le fait qu'il est celui où les apprenants ont évoqué le plus de dyades intergénérationnelles, et qu'il offre la plus grande variété de configuration de dyades.

Quels sont les éléments de l'environnement qui apparaissent comme étant porteurs d'un environnement d'apprentissage ? Selon les données recueillies et analysées dans l'étude présentée ici, l'élément le plus signifiant concerne la hiérarchie syndicale, qui s'investit dans l'apprentissage sous toutes ses formes. L'investissement des équipes de leadership de plusieurs niveaux (unité, section locale, niveau provincial) se fait

sentir dans les quatre indicateurs décrits au tableau 5.11. Tout d'abord, il y a la formation structurée, dès les premiers moments d'implication, qui représente une caractéristique marquante du milieu. En outre, la vie syndicale au-delà du comité exécutif est encouragée, ce qui se manifeste à travers l'existence et le soutien donné aux différents comités, offrant plusieurs occasions d'interaction entre les novices et les anciens. De plus, le souci de l'identification et de la préparation de la relève syndicale constitue une caractéristique qui démarque les instances du site A de ceux des deux autres sites. Ainsi, les occasions d'interagir avec des membres de différentes générations sont plus accessibles au site A que dans les deux autres sites, car les occasions liées à la vie syndicale sont plus fréquentes, mais elles sont aussi orchestrées par les équipes qui prennent des décisions. Parce que les membres novices croisent fréquemment des personnes d'une autre génération, parce qu'ils ont l'occasion de travailler avec eux et d'apprendre à les connaître, des liens se tissent et les occasions d'apprentissages sont plus apparentes.

5.6 Conclusion

Les analyses et les constats présentés dans ce chapitre ont porté sur l'apport des personnes d'une autre génération à l'apprentissage de la pratique et les conditions qui les permettent. Ils ont permis de dégager quatre thèmes d'apports : 1) connaître, 2) réfléchir syndicalement, 3) réagir et 4) interagir. Nous avons aussi constaté que les apprentissages intergénérationnels étaient plus fréquents en début de parcours d'élus syndical, bien qu'ils puissent survenir à n'importe quel moment. La personne mobilisée occupait un rôle de leadership dans l'organisation syndicale, soit le rôle de président, de conseiller ou de formateur. Elle avait aussi de l'expérience, qualité qui était reconnue comme étant significative pour l'apprenant. Aussi, les apprenants nous ont décrit des personnes qui semblaient faciles d'approche, ouvertes au partage de leurs expériences et à l'accompagnement du novice. Finalement, le contexte de

pratique des apprenants rencontrés semble avoir une incidence sur la possibilité de faire des apprentissages intergénérationnels. Quatre éléments semblent agir sur les relations et interactions intergénérationnelles d'apprentissage : 1) formation des officiers et des membres, 2) pratiques d'identification de la relève, 3) occasions d'interactions et 4) diversité générationnelle des collectifs.

Le prochain chapitre reprendra ces constats pour en faire une interprétation plus fine au regard de la littérature existante. Il proposera ainsi un positionnement des constats sur lequel s'appuiera la discussion. Finalement, les limites de la recherche seront soulignées, ainsi que les retombées possibles sur le milieu.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

La discussion qui suit revient sur les principaux constats de la recherche. La contribution de ces derniers à l'avancement de la connaissance scientifique dans le domaine de l'apprentissage de l'adulte tout au long de la vie est soulignée. Les constats font aussi l'objet d'une réflexion plus large, à l'issue de laquelle les apports décrits sont associés à des savoirs tacites, tandis que les modalités d'apprentissage renvoient aux dimensions collectives du développement des compétences syndicales. L'ensemble souligne l'importance de la variété des facteurs qui soutiennent ces moments d'apprentissage non planifiés, néanmoins significatifs. Des perspectives d'intervention sont proposées. Les limites de la recherche sont aussi exposées.

6.1 Introduction

Pour certains, le but de l'éducation syndicale est de préparer les travailleurs et les élus syndicaux à l'action (Gereluk, 2001 ; Hall, 2006 ; Martin, 1995). À la FTQ, elle s'inspire fortement du théoricien Freire, considéré par plusieurs comme un des piliers de l'éducation critique (Gerhardt, 1993 ; Smith, 2000).

Des études empiriques ont montré que l'apprentissage de la militance syndicale se fait en grande partie par la pratique (Brown, 2006 ; Clough, 2008 ; Martin, 1995,

Sawchuk, 2001). Les éducateurs syndicaux, notamment à la FTQ, reconnaissant l'importance de ce fait, choisissent des méthodes d'enseignement axées sur l'expérience et l'expérimentation (Blondin *et al.*, 2012 ; Blondin, 2012).

La recherche présentée ici s'est intéressée aux ressources mobilisées par les élus syndicaux lors de situations d'apprentissage en cours de pratique syndicale, en se concentrant sur ce qu'elles permettent à l'apprenant de développer ; la personne d'une autre génération constituait la ressource d'apprentissage spécifiquement étudiée. Elle a aussi porté sur les facteurs qui facilitent la mobilisation de ce type de ressource.

Plusieurs études avaient montré que les personnes d'une autre génération, et plus expérimentées que le novice, étaient mobilisées par ce dernier lors de situations d'apprentissage en cours de pratique (Cloutier, 2011 ; Down et Reveley, 2004 ; Lefebvre *et al.*, 2003 ; Lefebvre *et al.*, 2002 ; LeRoux, 2006). Cependant, peu de recherches s'étaient déroulées en milieu de militance et s'étaient penchées sur l'apport de l'intergénérationnel à l'apprentissage de la pratique syndicale.

Dans ces conditions, la question générale de recherche était:

Quels sont les apports des personnes d'autres générations lors de situations d'apprentissage en cours de pratique syndicale chez des officiers syndicaux, et les conditions qui les permettent ?

Les objectifs étaient les suivants:

1. Identifier les facteurs qui contribuent à ce qu'une personne d'une autre génération devienne ressource d'apprentissage.

2. Décrire et qualifier les relations et interactions qui alimentent le processus d'apprentissage intergénérationnel.
3. Décrire et thématiser les apprentissages et les autres contributions qu'ont permis des interactions ou relations à caractère intergénérationnel.

Compte tenu des choix théoriques et des constats empiriques soulignés plus tôt dans la thèse, trois niveaux d'analyses ont été retenus: le niveau organisationnel (le syndicat, la section locale, le comité exécutif), le niveau interactionnel (apprenant et l'autre, d'une autre génération) et le niveau individuel (l'apprenant, son parcours d'apprentissage et de pratique syndicale).

Le but de ce chapitre est de présenter les principaux constats et d'en proposer une interprétation. Nous aborderons les effets possibles de ces constats sur la communauté scientifique et les praticiens. Finalement, nous proposerons des pistes pour de futures recherches.

6.2 Facteurs associés à l'environnement de pratique

Le travail de recherche présenté ici s'appuie sur la prémisse que les produits de l'apprentissage en cours de pratique sont fonctions de facteurs individuels, mais aussi d'éléments présents dans l'environnement de l'apprenant. Ces facteurs agissent sur différents éléments et de différentes manières (Merriam et Caffarella, 1999). Nos analyses ont permis de mettre en lumière des facteurs organisationnels qui semblent contribuer à faciliter ou entraver le développement de relations intergénérationnelles d'apprentissage. Ces équipes développent et mettent en place des programmes qui agissent en toile de fond. Les apprenants rencontrés ne les ont pas explicitement nommés durant les entretiens. Ils ont été identifiés à la suite du travail d'analyse

présenté précédemment. Les prochains paragraphes reprennent ces éléments afin d'aller un peu plus loin dans la réflexion sur l'apprentissage intergénérationnel.

6.2.1 Pratiques relatives au développement et à l'apprentissage des membres et des officiers

6.2.1.1 Constats de la recherche

Les analyses présentées précédemment ont identifié quatre ensembles de pratiques organisationnelles qui ont une incidence sur les occasions d'apprentissage intergénérationnel. Le premier a trait aux parcours de formation syndicale. Le second porte sur des pratiques du milieu en matière d'identification, de préparation et d'intégration de la relève dans le comité exécutif. Un troisième évoque le soutien à l'apprentissage collectif qui se manifeste par la présence de moments et de lieux qui rendent possibles les occasions d'interactions. Nous référons ici aux comités d'organisation des événements sociaux en marge des rencontres de l'exécutif ou de la disposition physique des bureaux de la section locale. Le quatrième et dernier ensemble est associé à certaines caractéristiques du collectif qu'est le comité exécutif, à savoir sa diversité générationnelle, l'ouverture des anciens vis-à-vis des novices.

6.2.1.2 Discussion et apports spécifiques

Les constats présentés font écho à des recherches publiées antérieurement. Des pratiques de gestion intervenant dans l'apprentissage intergénérationnel ont été soulignées par d'autres. Par exemple, Pelchat *et al.* (2005) ont montré que la répartition des activités entre les travailleurs de différentes générations, la reconnaissance de la valeur des savoirs d'expérience des uns et des autres groupes, la

similarité dans les statuts d'emploi entre les travailleurs de générations différentes contribuent à ce que les rapports sociaux d'âges soient cordiaux. Par ailleurs, la cadence de travail et la productivité affectent aussi la qualité des apprentissages intergénérationnels. Certaines études ont montré que lorsque l'accent est mis sur la productivité, les apprentissages en souffrent. Les novices n'ont pas le temps de poser des questions, ils n'ont pas l'occasion d'interagir avec les collègues, d'une autre génération, plus expérimentés qu'eux (Brooker et Butler, 1997 ; Chatigny, 2011 ; Ellinger, 2005).

Des caractéristiques du collectif de travail avaient été identifiées par d'autres avant nous. Certaines recherches sur les relations intergénérationnelles et la transmission des savoirs ont montré l'effet positif de situations d'accueil des nouveaux (Gaudart *et al.*, 2008 ; Lefebvre *et al.*, 2002). Lorsque les anciens sont accueillants vis-à-vis des novices, ils transmettent plus facilement des principes de base en cours d'action, des ressources à mobiliser, des attributs du milieu. Cet accueil permet aussi aux novices de solliciter les anciens plus facilement.

En milieu syndical, dans les sites participants, la productivité et l'accueil des nouveaux se sont manifestés dans les propos sur les possibilités de poser des questions durant les rencontres du CE. Au site A, des apprenants ont raconté que les anciens reconnaissaient que les discussions pouvaient être difficiles à comprendre lorsqu'on est un nouveau membre élu. Ainsi, ils prenaient ces novices à part pour leur expliquer le contexte, l'historique. Cette reconnaissance et ces attentions n'ont pas été relevées de la même manière ni avec la même spontanéité dans les deux autres sites.

Un des apports de la thèse est de montrer comment l'existence d'un programme national d'identification et de préparation de la relève syndicale produit un effet d'entraînement jusqu'au niveau local. Pour être plus précis, le site A se démarque des

deux autres, et les sites B et C, appartenant au même syndicat, avaient des pratiques similaires. Les analyses présentées dans la thèse montrent que les trois sites avaient des approches différentes en matière d'éducation et de formation syndicale.

Au site A, les travailleurs, avant même d'être élus, sont invités à participer à un programme national d'initiation à la militance syndicale. Il s'agit d'une première occasion de socialisation syndicale qui a eu pour effet, chez les apprenants rencontrés, de démystifier l'action syndicale, de leur donner le goût d'y participer. Ces formations sont aussi l'occasion pour les formateurs d'identifier la relève syndicale. Certains s'impliqueront syndicalement, une fois le programme terminé, d'autres non. Pour ceux qui continuent, une fois la personne élue sur le comité exécutif de son unité d'accréditation ou de la section locale, les anciens les accompagnent dans l'apprentissage des us et coutumes du milieu, de l'historique des décisions, des modes d'interaction efficaces. Le président de la section locale ou de l'unité ne semble pas devoir passer le message de manière explicite aux anciens, le mouvement se crée volontairement. Il est possible de penser que l'affordance en matière d'apprentissage intergénérationnel débute par une ouverture dans les milieux vis-à-vis de la formation et de l'apprentissage au sens large. Une fois cette base acquise, l'apprentissage intergénérationnel peut plus facilement avoir lieu dans la mesure, bien sûr, où les collègues sont d'une autre génération et qu'ils sont plus expérimentés que soi.

Les pratiques d'intégration des novices au site A, qui viennent d'être décrites de manière sommaire, ont probablement des conséquences sur les relations entre les novices et les anciens. Les échanges entre les nouveaux et les anciens se font plus facilement au site A que dans les deux autres sites étudiés. En outre, les apprenants rencontrés nous ont décrit des situations d'apprentissage de type « activité de développement », c'est-à-dire des mandats ponctuels, en dehors des rencontres

habituelles du comité exécutif, qui leur permettraient de développer leurs compétences et leur sentiment d'efficacité personnelle. En outre, ils ne semblaient pas être laissés seuls dans ces situations, les anciens apparaissaient être facilement accessibles en cas de question ou de problème.

Par ailleurs, nos analyses ont permis de constater l'importance de la vision du président de la section locale sur les pratiques d'identification de la relève et l'intégration des nouveaux membres élus. Au site B, le président a fait des efforts conscients pour intégrer les personnes nouvellement élues sur le comité exécutif. Ce constat montre à la fois la force de la socialisation intergénérationnelle, ainsi que la fragilité des initiatives qui reposent sur le bon vouloir et la vision de certaines personnes à la section locale et/ou sur le comité exécutif. Il est possible d'entrevoir que ces initiatives pourraient ne pas s'installer dans la durée, si le prochain président n'y accordait pas la même importance que l'ancien.

6.2.2 Contexte de pratique sous l'angle de la question du genre

6.2.2.1 Constats de la recherche

La variable du genre a été considérée dans les analyses présentées dans le chapitre précédent. Il a été difficile de tirer des constats significatifs sur la différence entre les hommes et les femmes concernant les apports intergénérationnels avec les données recueillies. Néanmoins, nous avons constaté que les deux milieux où les apprenants ont évoqué un moins grand nombre d'interactions et de relations sont aussi les deux milieux à prédominance féminine. Par ailleurs, les hommes ont, dans l'ensemble, évoqué davantage d'incidents d'apprentissage intergénérationnel que les femmes. Nous avons aussi remarqué une différence dans les apports évoqués.

Certes, la variable du genre n'est pas isolée. Les femmes se retrouvent dans des sites différents, des unités syndicales différentes, avec des contraintes et des pratiques différentes, qui sont peut-être en partie reliées au genre, mais aussi, vraisemblablement, à d'autres contraintes liées à la nature des emplois, donc de la forme que prennent les pratiques syndicales pour s'y adapter. À titre d'exemple, le travail des femmes rencontrées se situait dans le domaine des services ; le milieu B, le service à la clientèle, et le milieu C, le service aux particuliers. Le milieu A, à prédominance masculine, se situait principalement dans le secteur manufacturier.

6.2.2.2 Discussion et apports spécifiques

La question que nous soulevons porte sur l'accessibilité aux autres, dans les milieux à prédominance féminine, principalement dans le domaine des services. Cette accessibilité constitue une condition essentielle pour établir des liens et, par extension, pour l'apprentissage intergénérationnel tel que décrit dans la présente recherche.

Cette ligne de questionnement est d'autant plus pertinente que, selon une étude réalisée pour le compte de Travail Québec, le taux de présence syndicale²⁶ des femmes a augmenté entre 2003 et 2012, tandis que celui des hommes a diminué (Labrosse, 2013, p. 14). Cette tendance se remarque aussi dans le reste du Canada, où dans l'ensemble, le taux de syndicalisation des femmes (32,8 %) était plus élevé que celui des hommes (30,3 %) en 2012 (Emploi et Développement social Canada, 2012). Il est ainsi possible d'imaginer que globalement, dans quinze ans, la présence syndicale des femmes sera significativement plus élevée que celle des hommes. Dans

²⁶ Définition du taux de présence syndicale : « pourcentage de personnes visées par une convention collective par rapport à l'ensemble des salariés » (Labrosse, 2013, p. 4).

ces conditions, la question de la transmission des savoirs militants dans les milieux où la population syndicale est à prédominance féminine sera d'autant plus d'actualité.

Les constats de la recherche montrent qu'il est primordial de côtoyer des individus d'autres générations assez fréquemment pour établir des liens, et à terme, pour apprendre d'eux. Il est possible d'imaginer que le type d'activité de travail et la proximité physique qu'il induit avec les autres facilitent l'établissement de ces liens. Par exemple, au troisième site (site C), il y a un représentant par milieu de travail, et les milieux sont dispersés géographiquement. L'activité de travail principale des personnes représentées est centrée sur le service aux personnes. Finalement, les représentants syndicaux côtoient d'autres élus, généralement une fois par mois, et encore, seulement pour quelques heures. Tous ces éléments font en sorte qu'il est difficile d'avoir des interactions de nature syndicale fréquentes avec des collègues. En conséquence, les occasions d'apprendre des autres sont moins grandes. Nécessairement, cela a un effet sur l'apprentissage intergénérationnel²⁷.

Sur un autre registre, selon certains des apprenants rencontrés, il serait difficile pour les femmes d'accéder à des postes d'officier syndical. En fait, même une implication syndicale occasionnelle n'est pas facilement accessible pour plusieurs femmes. Une des raisons évoquées est le manque de temps disponible en dehors du travail,

²⁷ Nous reconnaissons que cette difficulté d'accessibilité aux autres peut être présente dans les milieux à prédominance masculine. Pensons aux opérateurs de machinerie lourde, aux conducteurs de camions de transport longue distance, aux gruteurs. Peut-être qu'un échantillon plus large d'unités syndicales aurait pu amener certains constats associés ici aux femmes, chez des hommes.

lorsqu'on a des enfants en bas âge, par exemple, ou que l'on a des horaires atypiques²⁸.

Si les femmes accèdent moins facilement à des postes d'élus syndicaux, et si les savoirs construits en cours de pratique sont associés à des contenus non formalisés et difficilement formalisables, il est possible de s'interroger sur la transmission de ce type de savoirs dans les milieux à prédominance féminine. Quelles sont les ressources mobilisées en cours d'apprentissage du rôle syndical lorsqu'on est femme et qu'on milite dans un milieu où le collectif militant est éclaté géographiquement, où les interactions avec les collègues sont plus difficiles d'accès, sachant qu'une large part des situations d'apprentissage se déploient dans l'informel, au contact de militants d'expérience ?

6.3 Facteurs associés aux dyades intergénérationnelles décrites

6.3.1 Constats de la recherche

Les analyses ont porté sur la relation qu'entretenait l'apprenant avec la personne d'une autre génération afin d'identifier les facteurs qui contribuent à ce que cette personne devienne une ressource d'apprentissage et afin de qualifier la relation. Pour accéder à ce réseau, nous avons considéré les comités exécutifs comme étant des « communautés de pratique ». Cette notion permettait une entrée dans le réseau social des apprenants. De plus, les apprenants ont été questionnés sur les comités dans lesquels ils s'impliquaient, sur leurs principales responsabilités et activités qui en

²⁸ Le Syndicat Québécois de la Construction, en collaboration avec la professeure Nathalie Houlfort, du département de psychologie de l'UQAM, a démarré en 2015 un projet de recherche qui porte sur les facteurs qui facilitent ou qui empêchent l'intérêt ou l'implication des femmes au sein des instances syndicales.

découlaient, vers qui ils se tournaient lorsqu'ils avaient des difficultés, et qui étaient leurs collaborateurs les plus proches.

Durant les entretiens ainsi que dans les analyses, les approfondissements ont porté sur les interactions et les relations intergénérationnelles qui ont été associées à des apprentissages. Les analyses ont permis d'identifier que les liens tissés entre les membres d'une communauté ne sont pas homogènes, que certains relèvent du registre des interactions, tandis que d'autres relèvent plutôt de celui des relations. En outre, nous avons comparé les apports décrits selon le registre relation/interaction. Les constats présentés précédemment indiquent une différence en termes d'apport entre les deux types de configuration. La différence se perçoit à deux niveaux : la réciprocité des échanges ainsi que la fréquence des échanges.

6.3.2 Discussion et apports spécifiques

Les deux configurations décrites sont cohérentes avec les éléments conceptuels présentés dans le 3^e chapitre sur les relations et interactions. Le concept de relation avait été défini comme un lien entre deux personnes, qui s'inscrit dans la durée et qui opère à travers des interactions répétées et soutenues dans le temps (Delouée, 2010, Holmes, 2000, Deschryver, 2008). La genèse de la relation se situe au niveau de l'interaction, les rencontres parfois accidentelles, les conversations et les points de contact (Blumer, 1969).

Notre recherche contribue à améliorer la compréhension de ces types de dyades d'apprentissage, en éclairant la différence en termes d'apport au développement de la pratique syndicale. Les interactions sont associées à des apports de nature plutôt utilitaire et leur contenu est assez ciblé. Les relations décrites sont associées, quant à elles, à des apports variés dont certains évoquent une dimension développementale.

Différents types de relations d'apprentissage avaient aussi été présentés dans le chapitre 3 : les relations de mentorat, de coaching et d'accompagnement informel d'apprentissage. Or, les données recueillies n'ont pas permis de classer les relations intergénérationnelles évoquées en entretien selon ces trois types. Cette limite est causée par le choix méthodologique de ne rencontrer qu'une des deux personnes impliquées dans la dyade d'apprentissage. Les conséquences de ce choix se sont notamment fait sentir au moment d'analyser les relations qui semblaient évoquer le mentorat. Houde (1996) précise que ce type de relation est réciproque et interactif. Nous n'avons pas les données pour qualifier cette réciprocité. Nous n'avons donc pas pu statuer sur la question.

Soulignons cependant que ces choix méthodologiques découlent de contraintes imposées par le milieu de recherche. À l'issue des seconds entretiens, nous avons demandé s'il était possible de rencontrer l'autre personne évoquée dans l'incident critique d'apprentissage intergénérationnel. Or, dans bien des cas, ces personnes n'étaient plus actives dans le milieu syndical, rendant les contacts plus difficiles. Par ailleurs, la disponibilité de certains posait problème, notamment au niveau des libérations syndicales. Cette ligne d'approfondissement a donc dû être abandonnée.

6.4 Caractéristiques saillantes de la personne d'une autre génération

6.4.1 Constats de la recherche

Les analyses ont porté sur les caractéristiques saillantes des personnes d'une autre génération qui, selon les apprenants, avaient joué un rôle dans leur apprentissage de la pratique syndicale. Si nous prenons toutes les caractéristiques décrites ensemble, voici le portrait de type robot qui pourrait en être fait : la ressource décrite est expérimentée, elle est crédible ; elle possède certaines qualités personnelles facilitant

les contacts et les interactions : elle est disponible et ouverte aux autres ; elle connaît l'historique des luttes, des décisions ; elle est sensible au fonctionnement implicite et aux rouages de l'environnement syndical et sait comment l'expliquer ; elle connaît les raisons derrière la présence ou la formulation de certaines clauses de la convention collective ; finalement, elle possède un réseau élargi de collaborateurs qu'elle partage avec les autres au besoin. Certes, cette description évoque un portrait générique. Chacune des ressources décrites dans les entretiens était unique. Elles possédaient certaines de ces caractéristiques, mais rarement toutes.

En outre, les facteurs suivants semblent expliquer, en partie du moins, la mobilisation d'une ressource d'une autre génération dans les situations d'apprentissage décrites :

- l'apprenant reconnaît et apprécie la valeur des savoirs d'expérience des collègues d'autres générations ;
- l'autre, d'une autre génération, impliqué dans la situation d'apprentissage, a davantage d'expérience que soi ;
- cette personne semble disposée et capable de partager son expérience et de faire cheminer le nouvel élu dans sa pratique syndicale.

6.4.2 Discussion et apports spécifiques

La recherche n'a pas abordé l'appartenance générationnelle effective de la personne mobilisée dans la situation d'apprentissage. L'âge et la génération de l'autre, évoqué par l'apprenant, au sens démographique n'ont pas été systématiquement vérifiés par la chercheuse. Ainsi, les constats sont probablement induits par le choix de questions du gabarit d'entretien. La thématique principale des entretiens portait sur l'apprentissage de la pratique syndicale. Elle introduisait un biais vers les interactions et relations avec des personnes « connaissantes », des ressources qui possédaient des connaissances ou des aptitudes que les participants aspiraient à développer dans leur

pratique syndicale. Il n'est donc pas surprenant qu'un des éléments de la valeur ajoutée associés à l'appartenance générationnelle de l'autre découle de son expérience syndicale plus grande que celle de l'apprenant.

À l'issue des analyses, nous avons aussi constaté que les présidents d'unité ou de section locale sont évoqués dans environ la moitié des incidents d'apprentissage intergénérationnel relevés dans la recherche. Les formateurs syndicaux et les conseillers dits permanents sont aussi des figures marquées pour l'apprentissage intergénérationnel. Ils ont été cités comme étant des modèles, surtout en début de parcours. Ces personnes occupent des rôles d'autorité. Or, dans les milieux participants, on accède généralement à ces postes à l'issue de plusieurs années d'implication syndicale.

Ce constat prend une dimension particulière lorsqu'il est interprété à la lumière de la théorie de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1976, 2003) et les propos sur le « modèle ». Il y est avancé que cette personne possède généralement des compétences auxquelles l'apprenant aspire. Par ailleurs, les figures d'autorité (par exemple : président de syndicat, d'unité ou encore formateur syndical) constituent souvent un modèle à émuler.

Finalement, la valeur accordée aux savoirs d'expérience des collègues d'une autre génération que soi s'explique aussi, en partie du moins, par les valeurs syndicales évoquées au premier chapitre. Le milieu syndical valorise les savoirs d'expérience. Cette caractéristique est perceptible à différents endroits, notamment dans les propos sur la formation syndicale (valoriser l'expérience des apprenants) et dans ceux sur le formateur syndical (un militant d'expérience). En outre, des travaux empiriques montrent que la socialisation organisationnelle en milieu syndical s'inspire du modèle du compagnonnage (Ball, 2003, Langlois, 2007). Or, il a été souligné ailleurs (Delay

et Huyez-Levrat, 2006, Gaudart *et al.*, 2008, LeRoux, 2006) que les personnes ayant expérimenté ce type de socialisation professionnelle auront tendance à valoriser une expertise basée sur la longévité dans le rôle.

Dans ces conditions, les qualités de l'autre, décrites par les apprenants, sont cohérentes avec la culture syndicale au sens large, telle que nous la comprenons. Il serait probable, toutefois, d'arriver à des constats différents si le modèle d'apprentissage évoluait vers la valorisation de la mobilité interorganisationnelle, par exemple. Les savoirs valorisés ne seraient plus associés à la longévité, mais plutôt à la diversité des contenus et des expériences. En effet, Pelchat *et al.* (2005) montrent comment les représentations et les rapports d'âge sont fortement influencés par différentes pratiques de gestion.

De manière plus spécifique, un des apports de la thèse est de proposer et de cerner de manière plus fine les qualités des modèles qui retiennent l'attention des apprenants, notamment : un bagage de connaissances induit par son parcours et son expérience syndicale, ses qualités personnelles d'ouverture, sa capacité d'écoute et sa capacité d'accompagner l'apprenant dans son développement syndical en lui expliquant différents éléments ou en le faisant réfléchir. Cet élément pourrait être réinvesti par les personnes responsables de développer des programmes de formation syndicale ou encore les intervenants sur le terrain, s'ils voulaient identifier les coachs naturels, pour faciliter l'intégration des nouveaux élus dans les sections locales ou à différents niveaux décisionnels syndicaux.

6.5 Apports et apprentissages issus de relations et d'interactions intergénérationnelles

6.5.1 Constats de la recherche

Les apports décrits par les apprenants ont été regroupés en quatre ensembles distincts. Le premier ensemble, apparaissant de manière unanime chez tous les apprenants, porte sur l'historique du contrat de travail, sur les enjeux des négociations et les fondements de certaines clauses. Ces contenus permettent notamment au nouvel élu de s'appropriier le sens des mots utilisés dans le texte. Il permet que l'interprétation du contrat soit suffisamment proche de l'intention des parties au moment de la négociation. Ces contenus évoquent, en toile de fond, la culture du milieu.

Le deuxième ensemble d'apports évoque le novice qui développe, au contact des personnes d'une autre génération, des savoirs qui le préparent à l'action syndicale. Ces derniers peuvent être regroupés en deux sous-catégories : tout d'abord, un processus réflexif d'analyse de problème, ensuite des représentations sur soi qu'il utilise pour contrôler ses réactions.

Les troisième et quatrième ensembles sont associés aux modes d'interactions appropriés selon le public alors qu'on intervient syndicalement. Il a été relevé par plus des trois quarts des apprenants (n=9).

Lorsqu'on en fait une synthèse, les apports décrits évoquent le développement du savoir-agir de l'officier syndical. Au contact d'une personne d'une autre génération, plus expérimentée que soi, la personne apprend et s'approprie les us et coutumes du milieu, se familiarise avec les moments-clés des relations de travail qui ont façonné les manières d'interagir avec les différents acteurs et aussi les éléments-clés du contrat de travail. Au-delà de ces éléments, elle développe une posture d'écoute,

d'observation, qui lui permettra d'une part de contrôler ses réactions, et d'autre part de choisir délibérément un cours d'actions appropriées selon la situation.

6.5.2 Discussion et apports spécifiques : apprentissage intergénérationnel, phénomène collectif et individuel

Plusieurs recherches sur l'apprentissage de militance syndicale ont porté sur le processus de participation aux activités qui suscitent des apprentissages (Ball, 2003 ; Brown, 2008 ; Fenwick, 2008 ; Köpsen, 2011). Notre recherche est complémentaire à ce corpus de connaissances empiriques, en illustrant que l'apprentissage s'opère aussi en observant et en discutant avec des militants d'expérience.

Il a été proposé, au deuxième chapitre de la thèse, d'aborder l'apprentissage intergénérationnel en s'appuyant sur les notions de participation périphérique légitime, communauté de pratique, apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998) affordance et engagement (Billett, 1996) et apprentissage vicariant (Bandura, 1976). Apprendre a été conçu comme étant un acte qui s'appuie et opère sur deux registres, le collectif et l'individuel. Il est la résultante d'une forme de dialogue entre la singularité de l'apprenant et une compréhension commune partagée par ses collègues relativement aux manières d'agir, d'interagir, les outils à utiliser, comment les utiliser, etc.

Plusieurs constats de la recherche pointent vers la dimension collective de la construction des compétences dans l'univers étudié. Elle apparaît notamment lorsqu'on s'attarde au réseau de collaborateurs. Il nous a été possible de constater que les apprenants mobilisent différentes personnes dans leurs parcours d'apprentissage. Les incidents d'apprentissage décrits impliquent des collègues élus, des formateurs, des travailleurs. Les apprenants nous ont expliqué qu'ils se tournaient vers telle ou

telle personne selon le moment, selon l'expertise de l'autre, selon la qualité de la relation.

Le fait que plusieurs situations décrites fassent référence à des conversations entre un ancien et un novice laisse aussi entrevoir cette dimension. Il est possible de penser que les savoirs des plus anciens émergent des échanges avec les novices et qu'ils font part de leur pratique syndicale telle qu'ils l'ont vécue dans leur environnement.

La dimension collective de la construction des compétences apparaît aussi lorsque les situations d'apprentissage évoquées réfèrent au travail d'équipe : travail en comité, rencontres du comité exécutif, préparation de plaidoirie, préparation de négociation de convention collective. L'univers décrit par les apprenants en est un où l'on travaille plus souvent en équipe que seul. Par exemple, certains ont parlé des moments d'apprentissage durant les rencontres du comité exécutif, car ils avaient la permission de poser des questions, en cours d'action, à leur coach. D'autres ont expliqué comment ils préparaient une rencontre avec un employeur pour discuter d'un grief.

Ces apprentissages en cours d'action apparaissent fondamentaux à la construction de la compétence syndicale, d'une part parce que les élus n'ont pas de formation préalable pour siéger sur le comité exécutif et, d'autre part, parce la formation syndicale ne répond pas à tous les besoins et n'est pas nécessairement ? offerte au moment où les apprenants en auraient besoin. La recherche montre donc l'importance d'identifier les objets de transmission indispensables et de prévoir des mécanismes pour les rendre disponibles afin d'assurer la compétence des membres élus.

Il serait intéressant, dans une recherche future, de rencontrer les deux personnes qui composent la dyade intergénérationnelle. Ceci permettrait d'examiner d'une part ce

que l'ancien voulait transmettre, et d'autre part, ce que le novice en a retenu et intégré. D'un point de vue pratique, l'analyse des constats dégagés offrirait l'occasion de réfléchir à l'ingénierie de l'apprentissage syndical en situation de pratique en identifiant : a) ce que les anciens perçoivent comme étant important à transmettre aux jeunes et b) ce que les novices intègrent réellement. Ceci permettrait donc d'approfondir la thématique des savoirs indispensables en s'attardant sur les éléments partagés entre l'ancien et le novice.

Plusieurs éléments de la dimension collective de l'apprentissage syndical viennent d'être soulignés. Cependant, nous avons aussi remarqué des éléments qui évoquent la singularité de l'apprenant, son unicité. Tout d'abord, chaque apprenant a décrit un parcours de pratique unique, avec des moments d'apprentissage différents. Il n'y a qu'au site A où presque tous les participants ont débuté leur parcours par une formation de 4 semaines sur le syndicalisme et l'action syndicale. Ensuite, certains individus ont été évoqués par différents apprenants du même site. Par exemple, au site A, trois individus se sont remémoré des situations d'apprentissage qui impliquaient l'ancien président de la section locale. Cependant, ils ont tous tiré des apprentissages différents de leur relation avec cette personne. Finalement, la singularité des apprentissages est aussi perceptible qu'un seul thème a été identifié dans les propos de tous les apprenants, à savoir *Connaître*, de la catégorie *Historique des luttes et des négociations*.

La constatation de l'aspect hautement personnel de l'apprentissage intergénérationnel en cours de pratique syndicale est conséquente avec les propositions théoriques de l'apprentissage situé décrit par Lave et Wenger (1991). Elle fait aussi écho aux travaux sur l'apprentissage en situation de travail, l'articulation entre l'affordance et l'engagement décrits dans les travaux de Billett (1996).

À la lumière de ce qui précède, la participation aux formations syndicales revêt une signification particulière. En effet, pour les participants rencontrés, la formation formelle permet de structurer la pratique, de développer ou parfaire des manières de faire et d'apprendre des autres lors d'échange d'expérience. Ces situations plus formelles permettent peut-être de structurer les formes d'engagement, de représentation sur la pratique syndicale au-delà de la communauté de pratique immédiate du lieu de travail.

6.6 Perspectives d'intervention

Dans la section précédente, nous avons souligné la dimension collective de la construction des compétences dans le milieu syndical. En filigrane, nos analyses font émerger la thématique du développement de militants compétents, en s'interrogeant sur ce que ce dernier doit savoir, savoir-faire, mais aussi comment il doit agir, interagir et réfléchir pour exercer son rôle. Quels sont ses besoins d'apprentissage au début de son parcours syndical ? Est-ce qu'un officier syndical pleinement compétent est quelqu'un qui connaît la convention collective ?

Les constats de la recherche laissent entrevoir que connaître la convention collective est certainement un point de départ essentiel, mais il y a plus. Les membres s'attendent à ce que les élus les représentent adéquatement auprès de l'employeur et que, à l'issue des négociations de la convention, ils arrivent à une entente contractuelle qui les avantage et fait respecter leurs droits.

Pour arriver à ces fins, il n'est pas possible de s'appuyer uniquement sur la connaissance des clauses. Cela demande des compétences particulières dans des domaines variés, notamment : l'analyse de problématiques syndicales, la résolution de problèmes, des capacités à influencer et à faire valoir son point de vue auprès de

l'employeur. Or, la formation syndicale ne semble pas suffire à elle seule au développement de ce bagage diversifié. Le nouvel élu doit le développer ailleurs, et les relations intergénérationnelles semblent être une ressource importante qui peut être mobilisée pour y arriver.

Notre recherche a permis de mettre en évidence des conditions que les décideurs syndicaux sont en mesure de mettre en place pour contribuer à ce que les novices puissent interagir avec des anciens, d'une autre génération qu'eux, afin tisser des liens et d'apprendre d'eux, d'apprendre à leur contact.

À la lumière de l'ensemble de ces éléments, nous procédons à deux thématiques de recommandations d'interventions possibles. La première porte sur le rôle que les formateurs syndicaux peuvent jouer dans la reconnaissance de l'apport spécifique de l'intergénérationnel à l'apprentissage de la pratique syndicale. La seconde aborde l'animation de la vie syndicale dans le milieu de travail et la mise en place d'initiatives favorisant les interactions et les relations intergénérationnelles pour soutenir le développement des compétences de l'ensemble du collectif.

6.6.1 Thématique de recommandations no 1

Favoriser la prise de conscience chez les acteurs du réseau syndical des différentes ressources mobilisées par les novices dans le développement de leurs compétences syndicales et de la dimension collective du processus.

Notre recherche montre que l'apprentissage de la pratique syndicale se fait en grande partie dans l'action et révèle que les interactions et les relations intergénérationnelles constituent une ressource dont l'apport semble significatif. En outre, dans les milieux

visités, le développement et l'apprentissage des nouveaux élus constituent une responsabilité qui semble appartenir en grande partie au président de l'unité ou de la section locale. Il revient à cette personne de faire valoir l'expérience des anciens, de faciliter l'intégration des nouveaux et de voir au pairage des novices avec les anciens. Ils sont aussi souvent consultés pour répondre aux questions, pour guider dans les premiers moments.

Les intervenants en formation syndicale rencontrés à la FTQ reconnaissent la valeur de l'expérience acquise. C'est d'ailleurs une des raisons expliquant les choix de stratégies d'apprentissage planifié dans leurs formations. Cependant, l'organisation de la formation syndicale est décentralisée chez les membres de la FTQ. En effet, les syndicats sont responsables de la formation de base des membres. La FTQ, de son côté, est responsable des formations plus spécialisées (santé et sécurité au travail, formation de formateurs, etc.). Aux deux niveaux, les parcours de formation offerts sont de type formel. Ils accordent très peu de place, par exemple, à l'accompagnement de type coaching ou aux activités de travail de développement. Par ailleurs, les présidents de section locale rencontrés ne semblaient pas discerner à sa juste valeur le rôle qu'ils jouaient dans le développement des compétences de leurs équipes.

Dans ces conditions, notre première recommandation s'adresse aux réseaux de formateurs syndicaux qui peuvent communiquer ces constats. Il serait pertinent qu'ils puissent sensibiliser les différents acteurs, principalement les présidents d'unité, de section locale et de syndicat, à la diversité des situations de développement des compétences et à la dimension collective du processus. Par exemple, un exercice de sensibilisation pourrait se faire lors de rencontres nationales, sous la forme d'un atelier-discussion dont le thème pourrait être *La préparation des nouveaux élus syndicaux : quelles occasions d'apprentissage offrir ?* Le but serait d'identifier des

pistes d'innovation ou d'amélioration continue en matière de développement des compétences syndicales. Les animateurs pourraient débiter en faisant réfléchir les participants sur leur propre parcours d'apprentissage. Nous avons constaté, dans le cadre de notre recherche, que cette question facilitait une prise de conscience utile à nos propos. Ils abordaient d'une part la diversité des ressources mobilisées en fonction des lieux ?, et d'autre part, l'importance qu'ont eue certaines personnes, d'une autre génération qu'eux, sur leur parcours syndical.

6.6.2 Thématique de recommandations no 2

Mise en place d'initiatives favorisant les interactions et les relations intergénérationnelles dans les milieux. Notre deuxième thématique de recommandations s'adresse aussi aux présidents d'unité, de section locale. Ce groupe de leaders syndicaux pourrait procéder à un effort concerté pour identifier des initiatives dont le but serait de faciliter l'établissement de liens entre les militants de différentes générations et de différents niveaux d'expérience. Nous en proposons quatre.

La première piste d'intervention s'inspire d'une pratique assez courante dans le domaine des ressources humaines, connue sous le terme de « *onboarding* », qui pourrait être traduit par « processus d'embarquement » (Bauer et Erdogan, 2011). S'appuyant sur le concept de la socialisation organisationnelle, il s'agit de mettre en place des mécanismes, de planifier des rencontres qui permettront à la personne nouvellement élue d'échanger avec différents intervenants dans l'organisation afin d'apprendre à connaître et à intégrer les manières de faire, les enjeux, les ressources matérielles et informationnelles, etc.

De manière concrète, il s'agirait de prendre en charge les premiers moments du nouvel élu. Le parcours prévu lui permettrait d'amorcer la construction de son réseau, de se repérer dans l'organisation, d'observer les modes d'intervention et d'action. Ceci semble d'ailleurs déjà avoir lieu dans certains milieux syndicaux, notamment pour le salariat professionnel de certains syndicats québécois (Langlois, 2007).

Notre seconde piste d'intervention aborde l'organisation de l'agenda des rencontres mensuelles du comité exécutif. Nous avons constaté l'importance de l'espace-temps en marge des rencontres du comité exécutif dans l'établissement des liens intergénérationnels. Ces moments offrent la possibilité d'interactions, où les individus apprennent à se connaître et à reconnaître la valeur de chacun. S'ils sont suffisamment fréquents et faciles, ils peuvent faire en sorte que les interactions évoluent vers des relations. Nous proposons que les présidents des unités et des sections locales réfléchissent à la possibilité de prévoir que les rencontres mensuelles débutent par un moment de socialisation afin de créer des occasions d'interactions en marge des rencontres.

Une troisième piste d'intervention porte sur le lieu des rencontres et le bureau de la section locale. Cet environnement physique semble intervenir dans la création d'un contexte favorisant les interactions. Il y a peut-être lieu de faire réfléchir les collectifs sur les manières d'organiser l'espace physique qui leur est octroyé par l'employeur pour favoriser les échanges. Comment organiser les espaces pour que les personnes qui travaillent occasionnellement à la section locale se sentent les bienvenues ? Est-ce qu'il est possible de prévoir un espace de travail à côté d'une personne expérimentée, afin de faciliter les échanges lorsqu'ils sont tous les deux au local ? Est-ce d'assurer d'avoir un espace commun, visible et accessible à tous ? Comment rendre les locaux syndicaux accueillants pour les personnes qui ne sont pas élues sur le comité exécutif ?

La dernière piste d'intervention aborde la possibilité d'organiser de manière intentionnelle des mandats ou des projets spécifiques qui devront être exécutés en équipe. Le leadership syndical pourrait les concevoir selon les priorités syndicales du milieu. Il encouragerait expressément les anciens à travailler avec les novices en expliquant l'importance du partage d'expérience et de compétences. Ces activités auraient trois objectifs : encourager les interactions entre les anciens et les nouveaux, afin qu'ils apprennent à se connaître sur une base plus personnelle ; soutenir la dimension collective du développement des compétences des uns et des autres ; et animer la vie syndicale à l'extérieur des rencontres du comité exécutif.

6.7 Limites de la recherche

Les limites présentées ici sont associées de près ou de loin aux choix méthodologiques : étudier le milieu de l'éducation syndicale implique d'accepter que les constats soient fortement associés à cet environnement précis ; procéder par entretien avec les apprenants uniquement implique que la dynamique d'échange, de don/contre-don ne peut être explorée au sein de la relation dyadique ; et le réseau social reconstruit est partiel. Certaines des limites que nous évoquons avaient d'ailleurs été couvertes précédemment, dans le chapitre méthodologique.

D'entrée de jeu, la taille de l'échantillon, 13 personnes, pose le problème de sa représentativité au regard de la population totale. En outre, nous n'avons rencontré que deux individus au site C, tandis que six participants provenaient du site A. Ceci soulève le problème de la sous-représentation d'un milieu par rapport aux deux autres.

Dès les premiers paragraphes de la thèse, nous avons fait remarquer que le milieu syndical ne véhicule pas les mêmes valeurs éducatives que celui de la formation en

entreprise. Par ailleurs, les acquis expérientiels sont valorisés, notamment dans les formations, par le choix de l'utilisation de stratégies pédagogiques mettant à l'avant-plan l'expérience individuelle et collective. Dans ces conditions, il est possible de penser que l'importance de l'apprentissage, de la transmission intergénérationnelle et de la socialisation revêtent une valeur particulière dans le milieu syndical. Ceci soulève la question de la validité externe des constats présentés ici. Ces derniers sont difficilement transférables à d'autres milieux de pratique.

En outre, nous avons étudié trois milieux, et trois milieux seulement. Il y aurait lieu de reprendre le genre d'étude que nous proposons, particulièrement sur les conditions qui permettent les apports d'apprentissage au contact de personnes d'une autre génération, dans plusieurs milieux syndicaux différents, dans des secteurs économiques variés, et auprès de sections locales affiliées à des syndicats différents. Ainsi, il serait possible d'étudier plus finement l'effet de la culture du milieu sur les relations intergénérationnelles.

Nous avons abordé l'analyse du réseau de collaborateurs à partir de la description des principaux collaborateurs des apprenants rencontrés. Nous avons assumé que, parce qu'ils s'impliquaient au sein de comités exécutifs où il y avait une mixité des générations, les réseaux des apprenants allaient être mixtes aussi. Or, une fois sur le terrain, trois personnes n'avaient pas d'incidents d'apprentissage intergénérationnel à décrire. Suite aux analyses, il est apparu que la communauté dans laquelle ils étaient le plus engagés, le plus actif, n'était pas la section locale, mais plutôt leur unité d'accréditation. Or, aux dires des apprenants rencontrés, la diversité générationnelle au sein du collectif n'est pas présente au même degré. Ainsi, de 13 apprenants potentiels, nous sommes arrivés à étudier les apports décrits par 10 apprenants. Cette limite renvoie à la problématique de l'échantillon décrite plus haut.

La démarche descriptive du réseau de collaborateurs intergénérationnels adoptée dans la recherche pose aussi le problème de l'exhaustivité des liens décrits entre militants de différentes générations. Il est possible de penser que ces derniers sont plus nombreux, et aussi s'expriment sous diverses formes, qui n'ont pas été captées dans la recherche.

Les données recueillies dans le cadre de la recherche ont permis de documenter des situations d'apprentissage variées : des moments d'observation, de réflexion sur l'action, d'expérimentation et aussi beaucoup de conversations. Cependant, nous ne nous sommes pas intéressée directement à l'activité de travail à proprement parler.

Notre recherche portait surtout sur l'apprentissage, et les modalités évoquées étaient variées, comme il a été souligné précédemment. Cependant, la centralité de l'activité de travail demeure, car elle affecte les occasions d'interaction, les possibilités d'échange et la création de liens entre les personnes de générations différentes. Peut-être que l'activité de travail telle qu'elle se déploie dans la réalité est différente dans les milieux visités, ce qui pourrait expliquer les constats différenciés selon les sites. Elle évoque aussi la question de l'utilité des apprentissages pour la pratique. Il est difficile de qualifier finement l'utilité des contenus décrits pour la pratique effective du rôle d'officier syndical avec les données recueillies dans notre étude.

CONCLUSION

La thèse présente les résultats d'une étude sur l'apport de personnes d'une autre génération à l'apprentissage de la pratique, et les conditions qui les facilitent. Les constats indiquent que les apports sont variés et qu'il renvoie à des contenus tacites nécessaires à la pratique syndicale. L'ensemble contribue au développement d'un élu syndical compétent. Les facteurs qui rendent possible l'apprentissage intergénérationnel abordent différentes facettes du contexte social des milieux de pratique. Plusieurs éléments doivent être mis en place pour que les occasions d'interactions aient lieu, car ce type d'apprentissage revêt un caractère non planifié.

La thèse présentée s'inscrit dans le domaine de l'apprentissage de l'adulte tout au long de la vie. Elle explore un contexte d'intervention particulier, celui de la militance syndicale. Le travail de recherche s'est proposé d'étudier l'apprentissage de l'exercice du rôle d'élu syndical au niveau du comité exécutif d'une section locale en mobilisant des ressources intergénérationnelles. Les cadres théorique et empirique ont donc été ancrés dans les univers de l'apprentissage social au sens large, soit le socioconstructivisme et le sociocognitivism. Le travail de collecte et d'analyse de données a été appuyé sur une méthodologie de type qualitatif et interprétatif.

Les résultats confirment la pertinence de cette recherche ; les objectifs relatifs à l'identification des facteurs, à la description des relations et des interactions alimentant le processus d'apprentissage et la thématization des apports ont été atteints. Nous avons aussi montré de quelle manière les constats soutiennent des

travaux antérieurs, et aussi quels ont été les enrichissements spécifiques au présent travail. L'utilisation d'un cadre théorique et conceptuel multidisciplinaire a favorisé l'identification de dimensions variées, mais complémentaires, qui interviennent dans l'apprentissage intergénérationnel en milieu de pratique syndicale.

La recherche situe la nature et l'importance des apports intergénérationnels en contraste aux apports de formation. Bien que le milieu syndical soit sensible à la dimension expérientielle de l'apprentissage et l'utilise couramment dans ses formations, il n'est pas encore arrivé à structurer les parcours et à identifier formellement des ressources humaines significatives pour l'apprentissage des différents rôles syndicaux sur le terrain. Notre recherche montre qu'en effet, l'apprentissage social et intergénérationnel a lieu, et qu'il a une valeur ajoutée aux yeux des apprenants rencontrés.

Elle souligne aussi une combinaison de dimensions du contexte qui favorisent l'établissement de relations intergénérationnelles, et par extension, l'apprentissage intergénérationnel. Ce faisant, elle montre que tous les milieux syndicaux ne sont pas égaux, que peut-être certains sont plus favorables à l'apprentissage intergénérationnel que d'autres.

Le travail de diffusion et de développement avec le partenaire demandeur est amorcé. Les responsables de la formation syndicale ont été rencontrés à quelques reprises afin de présenter les résultats de l'étude et de discuter des retombées dans le milieu. À cet effet, des sessions de travail ont été organisées avec les personnes impliquées dans l'ingénierie de la formation syndicale à la FTQ au cours de l'été 2015. Elles poursuivent l'objectif de regarder la faisabilité de mettre en place certaines recommandations d'intervention proposées au chapitre précédent.

ANNEXE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

Étude multicas sur la dynamique intervenant dans la mobilisation de relations intergénérationnelles pour apprendre en situation de travail syndical.

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Marie-Claude Poliquin, doctorante
Programme d'enseignement : Doctorat, Sciences de l'Éducation, UQAM

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à comprendre la dynamique des facteurs qui interviennent dans la décision de mobiliser une relation intergénérationnelle pour apprendre.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Mme Céline Chatigny et M. Alain Dunberry, professeurs du département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Ils peuvent être joints aux numéros suivants :

Céline Chatigny : au (514) 987-3000, poste xxxx

Alain Dunberry : au (514) 987-3000, poste xxxx

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à donner deux (2) entrevues individuelles. La première entrevue vous demandera de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant que militant syndical, votre parcours de formation syndical et les relations interpersonnelles que vous y avez tissées. La seconde entrevue consistera en l'exploration de deux situations d'apprentissage où vous avez mobilisé une de vos relations intergénérationnelles. Ces entrevues seront enregistrées sur cassette audio

avec votre permission et prendront environ 75 à 90 minutes chacune. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la transmission et de l'apprentissage intergénérationnels. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience d'apprentissage que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et ses directeurs de recherche, Mme Chatigny et M. Dunberry, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directeurs de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Marc Bélanger, au numéro (514) 987-3000 # [REDACTED]. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # [REDACTED].

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

ANNEXE B

GABARIT D'ENTRETIEN AVEC LES PRÉSIDENTS DE SECTION LOCALE ET FICHE DESCRIPTIVE DE LA POPULATION D'ÉLUS

Description générale de la section locale:

- date de création du local et son évolution dans le temps
- principaux évènements qui ont marqué l'histoire du syndicat
- enjeux syndicaux actuels
 - Comment ces enjeux sont-ils venus sur la table ?
 - Depuis quand sont-ce des enjeux ?
 - Quelles sont les valeurs actuellement que l'exécutif porte et veut transmettre aux membres ? Comment restez-vous en contact avec vos membres ?
 - Quelle utilité faites-vous des médias sociaux ? (Facebook, Twitter, etc.)
 - Avec quels autres groupes militants travaillez-vous activement présentement ?
- Description du membership :
 - Répartition en unités, en régions, etc.

Structure organisationnelle de la section locale:

- Nombre de postes sur l'exécutif
 - o Nombre de membres
 - o Nombre d'unités représentées
- Répartition des responsabilités
 - o Comment se répartissent les dossiers ?
 - o Pour combien de temps ?
- Changements dans l'équipe:
 - o élections récentes, stabilité dans le groupe

Relations intergénérationnelles à la section locale:

- Comment se prépare la relève dans votre local ?
 - o Identification des candidats potentiels
 - o Planification de l'implication syndicale: quel est le rôle de l'exécutif ?
- Quel type de formation, d'accompagnement, de coaching on reçoit ?
 - o Comment on planifie les besoins de relève ?
 - o Comment on planifie les besoins de formation ?
- À travers quelles activités est-ce que les membres de l'exécutif collaborent-ils le plus ensemble ?

Pour comprendre un peu mieux l'activité de travail d'un membre de votre exécutif

- Si je voulais comprendre un peu mieux l'activité de travail d'un membre de votre exécutif, comment suggérez-vous que je procède ?
- À quel moment est-ce que les membres de l'exécutif ont l'occasion de tisser des liens ? (rencontres mensuelles, activités de comité, lunch, activités sociales, activités de représentation et d'information aux membres, etc.)

ANNEXE C

GABARIT DU PREMIER ENTRETIEN ET FICHE DESCRIPTIVE DU PARCOURS D'IMPLICATION SYNDICALE

**Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences de l'éducation**

**Entrevue 1 : Trajectoire d'apprentissage (professionnel et syndical), de
participation syndicale et réseau formel et informel**

Cette première entrevue a pour objectif de recueillir de l'information sur vous, votre parcours syndical et comment vous participez dans votre syndicat. Elle implique *en premier lieu* de me raconter l'histoire de votre participation syndicale, et *ensuite*, m'expliquer comment vous participez dans les activités syndicales. Finalement, j'aimerais aborder les relations intergénérationnelles que vous avez tissées, et ce qu'elles représentent pour vous.

Les données recueillies vous seront retournées pour vérification au moment de la seconde entrevue.

La rencontre durera entre 75 et 90 minutes. Je vous engage à discuter librement au cours de notre rencontre. Toutes les données recueillies ici seront traitées de manière confidentielle, aucun des propos ne sera repris ou retransmis dans votre environnement de travail.

Quant à l'analyse, la rédaction et la présentation des résultats, l'ensemble du processus sera effectué selon des normes de confidentialité et d'éthique établies selon le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

Vous êtes entièrement libre de participer à la rencontre et de répondre aux questions. Vous pouvez interrompre votre participation quand vous le souhaitez, si vous le jugez approprié.

Première section: Votre parcours syndical

Cette section sert à recueillir de l'information à propos de votre participation syndicale

Pourriez-vous me donner un aperçu de votre parcours et de votre implication syndical ?

Si nous faisons ensemble la ligne du temps de votre parcours syndical, quels seraient les dates ou les moments forts de votre implication syndicale ?

Quel était le lien avec ce qui se passait au niveau de votre exécutif syndical ? Et de votre unité syndicale ?

Qu'est-ce que vous avez fait durant ces épisodes ?

Qui était impliqué ?

Qu'est-ce que vous en avez appris ?

Y a-t-il eu des personnes marquantes dans votre parcours ?

- *Qui étai(en)t-elle(s) ?*
- *En quoi étai(en)t-elle(s) marquante(s) ?*
- *Est-ce que vous les avez rencontrées durant les moments forts dont on vient de parler ?*
- *Qu'est-ce qu'elles vous ont permis de développer chez vous ?*
- *Qu'est-ce qu'elle(s) vous a (ont) apporté syndicalement ?*
- *Considérez-vous que cette(s) personne(s) étai(en)t d'une autre génération que la vôtre ?*

Avez-vous déjà remis en question votre participation syndicale ? Si oui, pouvez-vous m'en parler ?

- *Qu'est-ce qui s'est passé ?*
- *Quand ?*
- *Quelle était la raison de la remise en question de votre participation ?*

- *Qu'est-ce qui vous a dérangé ?*

Qu'est-ce qui a fait que vous avez poursuivi, que vous avez continué de vous impliquer dans votre syndicat ?

Y a-t-il eu des individus qui vous ont aidé ? Si oui, qui étaient-ils ? Comment vous ont-ils aidé ?

Section 2: Relations interpersonnelles dans l'environnement syndical

Cette section a pour objectif de comprendre et décrire les relations interpersonnelles, intergénérationnelles ou non, que vous avez bâties au fil de votre implication syndicale.

Qui sont les personnes avec qui vous travaillez le plus souvent dans le cadre de vos activités syndicales ?

À quels moments les côtoyez-vous ? (comité, exécutif, rencontres de travail, etc)

Quel genre d'activité(s) syndicale(s) faites-vous avec cette (ces) personne(s) ?

Vers qui vous tournez-vous lorsque vous rencontrez des problèmes (reliés au travail syndical) ?

Est-ce qu'elles appartiennent au groupe de personne que vous venez de mentionner ?

Sinon, où sont-elles dans votre organisation syndicale ?

(REPRENDRE QUESTION UNE A UNE AVEC LES PERSONNES MENTIONNEES)

Vous la connaissez depuis combien de temps ?

Quelles activités syndicales partagez-vous avec cette personne ?

Qu'avez-vous en commun avec elle ?

Pourquoi faites-vous appel à cette personne et pas d'autres ?

Qu'est-ce que ces personnes vous apportent ?

De ce groupe de personnes-ressources, y'en a-t-il qui appartiennent à une autre génération que vous ?

(REPRENDRE QUESTION UNE A UNE AVEC LES PERSONNES MENTIONNEES)

Vous la connaissez depuis combien de temps ?

Quelles activités syndicales partagez-vous avec cette personne ?

Qu'avez-vous en commun avec elle ?

Pourquoi faites-vous appel à cette personne et pas d'autres ?

Qu'est-ce que ces personnes vous apportent ?

Y a-t-il des besoins que vous avez et auxquels personne n'a répondu ? ne peut répondre ? que vous n'avez pas exprimés ?

Section 3: Apprentissage syndical
--

Cette section vise à m'aider à comprendre comment vous avez appris à exercer votre rôle de militant syndical

Comment avez-vous appris à faire votre travail syndical ?

FORMATIONS SYNDICALES

Je remarque dans le questionnaire que vous avez rempli que vous avez suivi différentes formations syndicales, organisées soit par votre syndicat ou par la FTQ. J'aimerais donc revenir sur ces formations et les apprentissages que vous y avez faits. Avant de débiter, pouvez-vous me préciser :

- *Quel rôle a joué votre Président de syndicat dans votre décision de vous inscrire ? Est-ce que d'autres personnes vous ont encouragé à y participer ?*
- *Qu'est-ce qui vous motivait à suivre ces formations ?*
- *Quelles étaient vos attentes ?*

(APPORTS SPECIFIQUES – les prendre par niveau : cours de base, cours de perfectionnement, formation de formateurs, formation spécialisée)

Qu'est-ce que vous y avez appris ? Qu'en reprenez-vous d'important ? En quoi ces formations vous ont-elles été utiles ?

D'après vous, qu'est-ce que ces formations ont changé dans votre pratique syndicale ?

Est-ce que ces formations vous ont aidé dans certaines situations spécifiques par la suite ? Quelles situations ? Est-ce que vous les aviez déjà rencontrés avant ? Quelle formation a aidé dans quelle situation ? Comment ça vous a aidé ?

Est-ce que ces formations ont changé quelque chose dans la manière que vous vous imaginiez votre rôle en tant que membre de l'exécutif ? Si oui, qu'est-ce qu'elles ont changé ?

Est-ce que ces formations ont changé quelque chose dans la manière que vous vous voyez, vous, en tant que personne ?

ACTIVITES DE TRAVAIL INCITANT A L'APPRENTISSAGE

À votre avis, quelles ont été les activités de travail qui ont été les plus porteuses d'apprentissages ?

- *Quand est-ce que ça s'est passé ?*
- *Vous êtes-vous impliqué dans ces activités avec l'intention d'apprendre*

quelque chose ? (Volontaire ou accidentelle, la participation ?)

(APPORTS SPECIFIQUES – les prendre par activité incitant à l'apprentissage)

Qu'est-ce que vous y avez appris ? Qu'en reprenez-vous d'important ? En quoi ces apprentissages vous ont-ils été utiles ?

D'après vous, qu'est-ce que ce type d'apprentissage a changé dans votre pratique syndicale ?

Est-ce que ces apprentissages vous ont aidé dans certaines situations spécifiques par la suite ? Quelles situations ? Est-ce que vous les aviez déjà rencontrés avant ?

Quel(s) apprentissage(s) a aidé dans quelle situation ? Comment ça vous a aidé ?

Est-ce que ces apprentissages ont changé quelque chose dans la manière que vous vous imaginiez votre rôle en tant que membre de l'exécutif ? Si oui, qu'est-ce qu'elles ont changé ?

Est-ce que ces apprentissages ont changé quelque chose dans la manière que vous vous voyez, vous, en tant que personne ?

GUIDE / MENTOR / COACH INFORMEL

Dans votre pratique syndicale, est-ce que quelqu'un a été un exemple, un guide informel pour vous, sans que cette relation ait un caractère officiel ou formel ?

- *Quel âge avaient-elles ? Considérez-vous que cette personne était d'une autre génération ? Pourquoi ?*
- *Est-ce que c'était une rencontre ponctuelle, ou plutôt une relation que vous avez bâtie avec le temps ?*
- *(Si c'était une relation) : Qu'est-ce que vous aviez en commun avec cette personne ? Dans quelles circonstances avez-vous bâti la relation ?*
- *Est-ce que vous considérez qu'il s'agit d'une relation spéciale ? Qu'avait-elle de différent d'autres relations avec des collègues ?*

(APPORTS SPECIFIQUES)

Qu'avez-vous appris de cette relation ? Qu'en reprenez-vous d'important ? En quoi cette personne vous a-t-elle été utile ?

D'après vous, qu'est-ce que ces apprentissages ont changé dans votre pratique syndicale ?

Est-ce que ces apprentissages vous ont aidé dans certaines situations spécifiques par la suite ? Quelles situations ? Est-ce que vous aviez déjà rencontré ces situations

avant ? Quel(s) apprentissage(s) a aidé dans quelle situation ? Comment ça vous a aidé ?

Est-ce que cette relation a changé quelque chose dans la manière que vous vous imaginiez votre rôle en tant que membre de l'exécutif ? Si oui, qu'est-ce qu'elles ont changé ?

Est-ce que cette relation a changé quelque chose dans la manière que vous vous voyez, vous, en tant que personne ?

MENTOR OU COACH OFFICIEL

Avez-vous eu un coach, un mentor officiel pour vous accompagner au début ou à un autre moment de votre pratique syndicale ?

- *Pourquoi cette (ou ces) personne(s) ? Qui l'a désignée ou choisie ?*
 - *Quel âge avai(en)t-elle(s) ? Considérez-vous que cette personne était d'une autre génération ? Pourquoi ?*
 - *(Si c'était une relation) : Qu'est-ce que vous aviez en commun avec cette (ces) personne(s) ? Dans quelles circonstances avez-vous bâti la (les) relation(s) ?*
- *Est-ce que vous considérez qu'il s'agit d'une relation spéciale ? Qu'avait-elle de différent d'autres relations avec des collègues ?*

(APPORTS SPECIFIQUES - s'il y a eu plus d'une personne, reprendre en silo par personne)

Qu'avez-vous appris de cette relation ? Qu'en reprenez-vous d'important ? En quoi cette personne vous a-t-elle été utile ?

D'après vous, qu'est-ce que ce type d'apprentissage a changé dans votre pratique syndicale ?

Est-ce que ces apprentissages vous ont aidé dans certaines situations spécifiques par la suite ? Quelles situations ? Est-ce que vous aviez déjà rencontré ces situations avant ? Quel(s) apprentissage(s) a aidé dans quelle situation ? Comment ça vous a aidé ?

Est-ce que cette(s) relation(s) a(ont) changé quelque chose dans la manière que vous vous imaginiez votre rôle en tant que membre de l'exécutif ? Si oui, qu'est-ce qu'elles ont changé ?

Est-ce que cette(s) relation(s) a(ont) changé quelque chose dans la manière que vous vous voyez, vous, en tant que personne ?

MERCI DE VOTRE CONTRIBUTION À CETTE RECHERCHE.

Description de parcours d'implication syndicale

Nom et Prénom :		
Poste actuel au sein du syndicat :		
Depuis combien de temps (à ce poste) :		
Quelles sont vos principales responsabilités au sein de votre exécutif		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
Sur quel(s) comité(s) siégez-vous ?		
1.		
2.		
3.		
Autre...		
Année d'élection au sein de votre exécutif (première fois)		
Êtes-vous libéré à temps plein ?	oui	non
Sinon, combien d'heures par semaines (en moyenne) consacrez-vous à vos activités syndicales ?		

Quel poste tenez-vous dans votre entreprise ?		
Depuis combien de temps êtes-vous assigné à ce poste ?		
En quelle année avez-vous débuté votre implication syndicale ?		
Quel était le premier poste (rôle syndical) que vous avez occupé ?		

Listez les postes (rôles syndicaux) que vous avez tenus depuis vos débuts		
1. De : À :		
2. De : À :		
3. De : À :		
4. De : À :		
Formations syndicales suivies		

ANNEXE D

GABARIT DU DEUXIÈME ENTRETIEN

**Université du Québec à Montréal
Faculté des Sciences de l'éducation**

Entrevue 2 : Exploration de situations précises où vous avez mobilisé une de vos relations intergénérationnelles pour apprendre

Ce deuxième et dernier entretien poursuit deux objectifs. Dans un premier temps, il permettra l'approfondissement de la compréhension de la nature des relations intergénérationnelles mobilisées pour apprendre. Il permettra aussi d'explorer les apports des apprentissages faits en mobilisant ce type de ressource, dans le cadre d'un parcours de développement continu des compétences en milieu de pratique syndicale. L'entretien se déroulera en deux temps. Tout d'abord, il portera sur la description d'une situation de travail en particulier, qui vous a permis d'apprendre et de vous développer et durant laquelle, pour y arriver, vous avez fait appel à un individu d'une autre génération que vous. Ensuite, je vous demanderai de reconstruire l'historique de cette relation intergénérationnelle mobilisée dans la situation décrite.

Voici certains éléments qui faciliteront dans le choix de la situation :

La situation dont nous discuterons doit idéalement satisfaire les critères suivants:

- a. impliquer une autre personne, d'une autre génération que vous, dont vous m'avez déjà parlé lors du premier entretien (j'aurai en main une liste individualisée par participant) ;
- b. posséder un élément déclencheur, généralement une situation problématique que vous n'arriviez pas à résoudre tout seul ;

- c. posséder des conséquences de l'action qui sont assez claires dans votre esprit (*Ce que ça a changé, c'est... ce que j'en ai appris, c'est...*).

L'entrevue durera entre 60 et 75 minutes. Les données recueillies vous seront retournées une fois qu'elles auront été transcrites. Vous aurez donc l'occasion de les commenter et de faire des modifications, au besoin.

Je vous invite à discuter librement durant de notre rencontre. L'entrevue sera enregistrée, afin d'être retranscrite. Cependant, toutes les données recueillies ici seront traitées de manière confidentielle, aucun des propos ne sera repris ou retransmis dans votre environnement de travail.

Quant à l'analyse, la rédaction et la présentation des résultats, l'ensemble du processus sera effectué selon des normes de confidentialité et d'éthique établies selon le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

Vous êtes entièrement libre de participer à la rencontre et de répondre aux questions. Vous pouvez interrompre votre participation quand vous le souhaitez, si vous le jugez approprié.

Section 1:
Situation d'apprentissage qui a demandé la mobilisation d'une relation intergénérationnelle

Déclenchement de la situation

La situation s'est passée il y a combien de temps ?

Ça a duré combien de temps du début à la fin ?

Qui était impliqué ?

Où cela s'est-il déroulé ?

Qu'est-ce qui s'est passé au début de la situation ?

Quel a été l'élément déclencheur ?

Quelles ont été les principales étapes de l'histoire ? (Généralement, trois ou quatre étapes suffisent.)

Qu'est-ce qui a terminé la situation ?

Pourquoi est-ce que cette situation est significative pour vous ?

Déroulement de la situation

Reprenons maintenant la situation plus en détail, pour en explorer vos actions et réflexions, et les personnes qui ont été impliquées et l'endroit où cela s'est déroulé. Vos actions et réflexions :

- Quand le problème s'est présenté,
 - i. Qu'est-ce que vous faisiez ? (Activité...)

- ii. Vous étiez impliqué syndicalement depuis combien de temps ?
Depuis combien de temps sur l'exécutif ?
- iii. Qu'avez-vous fait quand le problème s'est présenté ?
- iv. Ce qui vous passait par la tête quand le problème s'est
présenté ? Pourquoi est-ce que c'était un « problème » ?
- Par la suite, qu'est-ce que vous avez fait ?
 - i. Qui avez-vous consulté ?
 - ii. Quelles actions avez-vous prises
 - iii. Qu'est-ce qui vous passait par la tête ?
 - iv. Quels outils, documents ou autres avez-vous consultés ?

La relation intergénérationnelle mobilisée dans l'incident:

- Qui est la personne (autre génération) vers qui vous vous êtes tournée
pour trouver la solution ?
 - i. Vous la connaissiez alors depuis combien de temps ?
- Est-ce que cette personne était présente au moment de la situation de
départ ?
 1. Si oui, comment s'est-elle impliquée ?
 2. Sinon, comment l'avez-vous contacté ? Pourquoi
l'avez-vous contacté ? Comment a-t-elle réagi quand
vous l'avez contacté ? Qu'est-ce qui vous passait par la
tête quand vous l'avez contacté ?
- Qu'est-ce que cette personne vous a apporté dans cette situation, de
manière spécifique ?

Autres ressources mobilisées

- Avez-vous utilisé d'autres ressources (outils, documents, etc.) pour
continuer à progresser vers la solution ?
 - i. Si oui : qu'est-ce que ces autres ressources vous ont apporté ?

ii. Si non : pourquoi pas ?

- Avez-vous consulté d'autres personnes pour continuer à progresser vers la solution ?

i. Si oui : qu'est-ce que ces autres ressources vous ont apporté ?

ii. Si non : pourquoi pas ?

L'endroit où cela s'est déroulé :

- Où est-ce que la situation se déroulait ?
- Comment est-ce que ce lieu a influencé le déroulement de l'action ?

En rétrospective, quels sont les apprentissages que vous avez tirés de cette situation ?
Qu'avez-vous appris d'avoir parlé et interagit avec cette personne d'une autre génération que vous ?

Section 2:

Historique de la relation intergénérationnelle significative décrite dans la première partie de l'entrevue.

Dans la situation que vous venez de me décrire, vous mentionnez que M ou Mme X a joué un rôle important dans votre apprentissage et votre développement syndical. Avant de clore la rencontre, j'aimerais que vous puissiez me raconter un peu l'histoire de cette relation.

Vous connaissez M ou Mme X depuis combien de temps ?

Comment l'avez-vous rencontré ?

D'après vous, qu'est-ce qui a fait que vous avez développé une relation avec cette personne ?

Qu'est-ce que vous aviez en commun au départ ? Et maintenant, qu'est-ce que vous avez en commun ?

Qu'est-ce que cette personne vous apporte (présent et passé) au juste ?

D'après vous, qu'est-ce qui caractérise (présent et passé) le mieux votre relation avec cette personne ?

À quel(s) endroit(s) est-ce que vous côtoyez cette personne ?

À quelle fréquence est-ce que vous la voyez et interagissez avec elle ?

Comment est-ce que vous interagissez avec elle ? (conversations de corridor, prendre une bière le soir après un colloque, aller s'asseoir dans son bureau pour parler informellement, etc.)

Si vous repensez à cette relation, est-ce qu'il y a eu des « stades » ou des « étapes » dans la relation ?

Si oui, lesquels ? Qu'est-ce qui les caractérise ?

Sinon, comment a évolué votre relation dans le temps ?

(Dans les deux cas) Est-ce qu'il y a eu des moments forts ? Lesquels ?

Est-ce qu'il y a eu des moments ou des périodes où vous avez côtoyé cette personne plus régulièrement que vous ne le faites actuellement ? (*Explorer relativement à ce que la personne faisait syndicalement à cette époque et à quel moment dans son parcours syndical elle était rendue*).

Dans quels types de situations est-ce que vous vous tournez (présent ou passé) vers cette personne pour avoir de l'aide, des conseils ?

Quelle influence cette relation a-t-elle eue sur votre parcours syndical ?

En terminant, est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter ?

Merci de votre contribution à cette recherche.
--

ANNEXE E

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ACTEURS DE LA FORMATION SYNDICALE

**Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences de l'éducation**

Entrevue avec les acteurs de la formation syndicale

Cette entrevue a pour objectif d'identifier les formations développées, offertes et autres ressources disponibles aux élus et membres pour qu'ils puissent intervenir syndicalement de manière compétente.

Les données recueillies vous seront retournées pour vérification au moment de la seconde entrevue.

La rencontre durera entre 60 et 75 minutes. Toutes les données recueillies ici seront traitées de manière confidentielle, aucun des propos ne sera repris ou retransmis dans votre environnement de travail.

Quant à l'analyse, la rédaction et la présentation des résultats, l'ensemble du processus sera effectué selon des normes de confidentialité et d'éthique établies selon le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

Vous êtes entièrement libre de participer à la rencontre et de répondre aux questions. Vous pouvez interrompre votre participation quand vous le souhaitez, si vous le jugez approprié.

-
1. Dans votre syndicat, à quoi sert l'éducation syndicale ?
 2. Qui doit-on former ? Les membres, les élus, les permanents syndicaux ? Pourquoi certains groupes plus que d'autres ?
 3. À votre avis, comment apprend-on à assumer les responsabilités d'un membre d'un comité exécutif d'unité ou de section locale ?
 - Est-ce que la formation syndicale est complémentaire à cette manière d'apprendre ? Si oui, comment ? Pourquoi cette complémentarité ?
 - Comment la formation syndicale soutient-elle, ou prépare-t-elle à l'action syndicale des exécutifs ?
 4. Quel rôle joue le service de l'éducation dans la préparation et la formation des personnes nouvellement élues sur les exécutifs des unités ou sections locales ?
 5. Comment fait-on le choix de cours des personnes nouvellement élues ? Qui est impliqué ?
 6. Existe-t-il des programmes de formation complets, comprenant plusieurs volets et cours, s'échelonnant sur plusieurs mois ? Si oui, pouvez-vous les décrire ? À quoi servent-ils, selon vous ?

MERCI DE VOTRE CONTRIBUTION À CETTE RECHERCHE.

ANNEXE F

DESCRIPTIONS DES SECTIONS LOCALES AU REGARD DE CERTAINS ÉLÉMENTS

Description des trois sections locales participantes à la recherche quant aux pratiques de collaboration, de gestion de la relève et de la formation syndicale.

Site A

Cette section locale compte huit unités d'accréditation, dans huit entreprises différentes. Elle représente plus de 2000 membres. L'une d'elles est de taille significativement plus importante que les autres. Le président et plusieurs autres personnes occupant des postes clés à la section locale en sont d'ailleurs issus.

Le comité exécutif compte 18 postes élus, incluant les présidents des huit unités d'accréditation. Une libération syndicale à temps plein est accordée à trois postes : le président, le vice-président et le trésorier. Les autres sont libérés en moyenne huit heures par mois. Il est possible que le nombre d'heures de libération augmente, selon les dossiers et les comités dans lesquels la personne s'implique.

Les enjeux syndicaux, au site A, sont constitués de préoccupations sur l'amélioration des conditions de travail. Cependant, cet enjeu se déploie différemment selon les sites. En effet, la section locale A représente des membres qui travaillent dans différents secteurs, principalement : manufacturier, services et hôtellerie. Pour

certain, l'enjeu est la sous-traitance et la protection des emplois, tandis que pour d'autres, ce sont les améliorations aux conditions de travail.

Le président de la section locale attribue une vocation sociale à sa section locale. Ils ont toujours à cœur l'intérêt de leurs membres, mais il y a davantage :

« On va s'impliquer en politique, on s'implique dans la communauté, on va travailler pour faire avancer des projets de loi pour des aînés, on appuie des étudiants dans leurs grèves, tu sais ? Nous, on est un syndicat social, on ne s'implique pas juste dans notre convention collective, on s'implique dans la société en général. » (rencontre avec le président, site A)

La négociation des conventions collectives se déroule au niveau local, car chaque unité a son comité de négociation. Les membres du comité sont accompagnés d'un représentant national si l'unité regroupe plus de 50 membres. Lorsque l'unité compte moins de 50 membres, la négociation est pilotée par une personne de la section locale, généralement le président. Par ailleurs, il n'est pas rare que la section donne des mandats ponctuels aux membres exécutifs, au-delà des activités administratives.

Collaboration

Les rencontres de l'exécutif du site A ont lieu une fois par mois, dans une salle de conférence qui se trouve dans les locaux de la section locale. On discute principalement de l'administration de la section locale, sans pour autant perdre de vue le service aux membres. Est aussi inscrit à l'agenda un rapport sur les activités des différents comités.

Outre le comité exécutif, la section locale compte dix-sept comités différents : condition féminine, élections (statuts et règlements), éducation, solidarité internationale, pour n'en nommer que quelques-uns. Certains sont plus actifs que d'autres. En outre, chaque unité syndicale possède son propre comité de négociation.

Il n'est pas nécessaire d'être élu au comité exécutif pour participer à un comité, comme le résume la citation suivante :

« Sur les comités, il n'y a aucune personne d'élue. Elles sont nommées. Fait que c'est des gens qui veulent s'impliquer sur le comité qui embarquent sur le comité ». (rencontre avec le président, site A)

Les individus rencontrés au site A participent à plusieurs comités, soit entre deux et cinq, en plus de siéger au comité exécutif. La vie syndicale de cette section locale est active et offre plusieurs occasions aux élus, tout comme aux non-élus, de collaborer sur différents projets.

Relève

Selon les entretiens réalisés, l'identification d'une relève syndicale constitue une préoccupation constante du comité exécutif de la section locale. Un des mandats du comité des jeunes est d'en recruter :

« [...] le comité des jeunes, c'est un des comités, justement, ce qu'on se donnait comme mandat, d'aller chercher des jeunes, aller essayer de trouver des gens qui n'ont aucune implication syndicale puis les rentrer dans le comité, puis de là, commencer à les impliquer à autre chose, le mouvement syndical. » (entretien avec le président, site A)

Outre le comité des jeunes, le président considère qu'offrir la formation *Le syndicat et la société* à tous les membres syndiqués constitue une explication de la richesse du bassin de relève. En effet, la durée de quatre semaines du cours permet aux formateurs d'évaluer le potentiel d'implication syndicale des participants :

« [...] les gens qui sont formateurs (...), vu que c'est ouvert à tous les membres, ils les voient pendant un mois, est-ce qu'ils ont, d'après toi, l'opportunité de pouvoir cibler la relève du syndicat ? Ils sont là pour ça. Pas juste le fait de donner la formation, ils sont là aussi pour voir : lui il a du potentiel ». (entretien avec le président, site A)

Les personnes nouvellement élues au comité exécutif s'engagent progressivement dans les activités de la section locale. Au début, cela se limite à l'assistance aux réunions mensuelles. Par la suite, assez rapidement dans certains cas, ces personnes s'impliquent dans différents comités. Les jeunes, la formation, la solidarité sociale sont des comités actifs qui durent dans le temps. Progressivement, les nouvelles recrues sont appelées à jouer un rôle à l'extérieur de la section locale, dans les différents comités où cette dernière est impliquée. Les décisions d'offrir des occasions de visibilité et de développement des nouvelles recrues reposent en grande partie sur les épaules du président. Selon les personnes rencontrées, se voir confier un mandat de ce type constitue une marque de respect et un signe que l'on est identifié comme une relève potentielle à un poste de vice-présidence ou ailleurs dans la structure syndicale.

Formation des officiers et des membres

La section locale du site A s'est dotée d'un comité d'éducation. Ce dernier a le mandat de gérer les demandes de participation aux différents cours offerts par le syndicat et par la FTQ. Le syndicat offre plusieurs cours qui peuvent être regroupés

en deux types : congé d'éducation payé (CEP) et formation plus classique sur des thèmes tels que : la retraite, la formation pour secrétaire financier, la formation pour délégué, le harcèlement psychologique au travail et la négociation collective.

Les CEP sont des formations en résidence offertes à l'ensemble des membres du syndicat et qui durent généralement cinq jours consécutifs²⁹. Elles ont lieu au centre d'éducation du syndicat. Deux types de CEP existent : le programme régulier, qui se veut une introduction au syndicalisme, et le programme de *Leadership*, spécialisé dans différents domaines (négociation de conventions collectives, griefs, prévention et ergonomie en SST, etc.). Il existe aussi un programme familial. Ce dernier s'adresse aux membres du syndicat et à leur famille. Il a lieu pendant deux semaines, durant l'été. Ce programme vise à initier les participants aux grands principes du syndicalisme, de manière ludique et participative.

Le programme d'introduction à la militance syndicale est structuré autour du concept de syndicat et de son rôle dans la société. Il s'échelonne sur plusieurs semaines et est offert dans un centre de formation qui appartient au syndicat du site A. La formation est donnée par des militants d'expérience. Tous les participants du site A y ont participé³⁰.

²⁹ Le CEP « régulier » dure quatre semaines non consécutives, échelonné sur cinq mois.

³⁰ Les représentations sur la formation syndicale seront traitées plus tard dans le texte, lorsque le travail analytique sera tourné vers les conditions liées à l'apprenant.

Site B

La section locale du site B compte 100 unités d'accréditation. Elle représente plus de 3000 membres répartis à travers la province de Québec. Tous ces membres ont un employeur unique, mais travaillent dans des sites différents. L'effectif est majoritairement féminin. Il s'agit d'une section locale relativement récente. Au moment du début de la recherche, la section avait moins de dix ans d'existence. Tous ces éléments la différencient du site A, qui est une section locale assez ancienne, et dont la majorité des membres est masculine.

Le comité exécutif compte 13 postes élus. Au moment du début du projet, en 2012, une libération syndicale à temps plein était associée à trois de ces postes. Les autres membres étaient libérés en moyenne huit heures par mois, sauf quelques exceptions, selon les exigences des dossiers dans lesquels la personne était impliquée. Par exemple, la responsable du dossier du maintien de l'équité salariale était libérée deux jours par semaine.

En 2012, les enjeux suivants alimentaient les rencontres du comité exécutif lors de la rencontre avec le président : le maintien de l'équité salariale, la préservation des conditions du régime de retraite des employés, et finalement, la communication avec les membres. En effet, ces derniers sont dispersés à travers la province et ne sont pas faciles d'accès pour les membres de l'exécutif. Finalement, selon le président de la section locale, l'employeur n'est pas favorable à la syndicalisation de ses employés. Il y a parfois des incidents de désinformation, surtout auprès des nouveaux employés. De surcroît, la nature du travail des membres, axée sur le service à la clientèle, rend la mobilisation difficile.

L'entretien avec le président laisse penser que cette section locale n'a pas une image aussi claire de son mandat et de son organisation que celle du site A. Cependant, sous

l'impulsion du président qui veut développer une vision sociale du syndicat, les membres de l'exécutif commencent à s'impliquer dans la communauté. Ils choisissent des causes qui sont proches des préoccupations de leurs membres : les femmes et la réinsertion sociale.

Les négociations de conventions collectives se font au niveau des unités, par les membres exécutifs de ces niveaux. Ils sont accompagnés par un conseiller syndical, soit une personne qui occupe un poste permanent au niveau national du syndicat.

Collaboration

Les membres du comité exécutif du site B se rencontrent une fois par mois, pour une réunion qui dure environ une journée. Le travail du comité est principalement tourné vers les aspects administratifs de la section locale.

Au site B, les sites de travail des membres sont dispersés partout au Québec. Les réunions ont lieu dans des sites différents chaque mois. Ainsi, tous les membres élus, à un moment ou un autre, doivent se déplacer. Ces personnes arrivent la veille de la réunion. Cette contrainte constitue en fait une opportunité de se rencontrer, de discuter en marge des réunions. Or, ces moments ont un effet sur les apprentissages intergénérationnels, comme l'indique la citation suivante :

« [...] des fois, sur le dîner, je vais dire : Ah, il y avait telle, telle affaire..., tsé, je vais peut-être revenir avec elle sur l'heure du dîner ou des choses comme ça. » (SBP3, entretien 1)

Le comité exécutif s'avère l'occasion principale où les apprenants rencontrés ont des interactions et collaborent à des dossiers communs. Il existe néanmoins quatre autres

comités à la section locale : le comité de coordination des négociations, le comité d'information, le comité des griefs et le comité d'évaluation d'emplois et de maintien de l'équité salariale.

La vie syndicale se passe à deux niveaux pour les personnes rencontrées : au niveau de leur milieu de travail et au niveau de la section locale. Quatre des cinq personnes étaient actives sur les deux plans.

Relève

L'identification de la relève syndicale, au site B, se fait généralement par le conseiller syndical. Lorsqu'il rencontre un membre d'une unité d'accréditation qui a du potentiel, il en discute avec le président. Par la suite, ce dernier contacte le membre afin de discuter de ses intérêts et de sa disponibilité. Si la personne démontre une ouverture, elle est invitée à participer à des comités au niveau du syndicat, en attendant qu'il y ait des élections ou qu'un poste se libère sur l'exécutif. La progression de participation n'est pas clairement décrite : elle est apparue influencée par les opportunités du moment ainsi que par les intérêts de la personne.

Il n'y a pas de démarche clairement établie au sujet de la préparation de la relève, surtout pour le poste de président de la section locale. La citation suivante fait cependant voir l'intention de faire évoluer ce dossier :

« Il n'y en a pas, ça, on n'a pas vécu ça, on veut le mettre en place, on veut vraiment que ça ait une structure qui porte à cette option-là. »
(entretien avec le président, site B)

Au moment de la rencontre, en 2012, l'intégration des nouveaux membres élus commençait à être une préoccupation du président. La composition des membres du comité exécutif se transforme tranquillement, au fil des retraites et des élections. Entre 2010 et 2012, trois personnes ont été élues au comité exécutif. Il s'agit d'un changement significatif, car le collectif avait été stable durant les sept années précédentes.

Le président a réalisé, à la suite de différents incidents, qu'il fallait mettre en place un soutien à l'intégration de ces nouvelles personnes au sein du comité, qui a pris la forme d'un parrainage :

« [...] j'ai mis en place quelqu'un pour parrainer les nouveaux à l'exécutif. Déjà, c'est beaucoup, parce qu'à l'exécutif, il faut comprendre, ce qu'on dit, là, tu sais, quand je te dis CDC, je travaille au CDC. Oui, OK ? Tous les termes syndicaux qu'on connaît, ou n'importe quoi. »

Ces nouveaux élus sont tous plus jeunes que les autres personnes autour de la table. Il est possible de penser que cet état de fait s'explique par le bassin démographique de membres dans les différents milieux de travail. Cependant, cette information n'était pas disponible au moment de l'entretien.

Formation des officiers et des membres

La section locale du site B offre à ses membres, principalement à ceux qui sont élus, le programme de formation du syndicat ainsi que celui de la FTQ. Les apprenants rencontrés nous ont indiqué que le choix de s'inscrire dans tel ou tel cours leur revenait à part entière. Les présidents d'unité et de section locale sont rarement mis à contribution, si ce n'est pour suggérer que le premier cours suivi soit celui intitulé *Délégué 1*.

Le rôle et les responsabilités du délégué ainsi que les principaux outils de travail sont présentés dans ce cours. Il s'adresse aux nouveaux élus. Il a une durée de deux jours, débutant le vendredi soir et se terminant le dimanche midi. Il est offert deux fois par année, au printemps et à l'automne. Les formateurs sont des militants d'expérience ou des représentants syndicaux.

Tous les participants du site B ont participé à la formation. Cependant, tous étaient déjà actifs dans leur milieu de travail depuis au moins quelques mois lorsqu'ils y ont assisté.

Site C

Cette section locale représente des membres répartis dans 79 milieux de travail différents. Ces milieux de travail ne sont pas des unités d'accréditation.

La section locale du site C compte 11 postes sur le comité exécutif et 13 personnes au total. Deux de ces personnes sont nommées par le Conseil des délégué(e)s, elles n'ont donc pas le droit de vote. Les postes de président et de vice-président sont libérés à temps plein. Les autres ont une libération de 8 heures par mois, parfois davantage selon les besoins.

La composition du comité exécutif est assez stable. Le renouvellement se fait principalement parce que les membres plus anciens prennent leur retraite, laissant la place à la nouvelle génération. Il n'y aurait pas d'enjeu de relations intergénérationnelles. Elles sont harmonieuses, aux dires des participants rencontrés.

L'enjeu syndical principal, pour cette section locale, est la « défense » de leurs membres :

« [...] c'est que nous, notre priorité, c'est vraiment la défense de nos membres. Ça, pour ça, on a mis sur pied un comité de griefs, un comité de conseil de personnes déléguées. On a mis sur pied, pour s'assurer que les gens, dans leur milieu de travail, quand ils ont des conditions difficiles, que nous on va s'assurer de défendre les droits, ça, c'est la première vision qu'on a. Après ça, on a aussi le souci d'informer les gens, on a également. Pis notre valeur principale, je crois, c'est l'écoute, l'écoute de nos membres ». (rencontre avec le président, site C, septembre 2013)

Les membres du comité n'ont pas d'objectifs d'intervention externes clairement définis. La priorité se situe au niveau des besoins des membres qu'ils représentent. Également, ils ne sont pas explicitement impliqués dans différents volets d'intervention communautaire.

Ils accordent une grande importance à différentes activités qui permettent de rejoindre tous les membres dispersés dans les différents milieux de travail. Ainsi, environ tous les mois, ils produisent un journal syndical. Ils ont aussi développé un comité de personnes déléguées, afin que les représentants des milieux de travail aient un forum pour discuter de leurs réalités, de leurs besoins et qu'ils s'entendent sur les éléments qui doivent être discutés au niveau du comité exécutif de la section locale.

Collaboration

Les rencontres du comité exécutif du site C ont lieu une fois par mois, dans une salle de conférence qui se situe dans le même édifice que les bureaux de la section locale. Elles durent généralement de deux à quatre heures. Elles ont lieu durant les heures normales de travail.

Comme dans les deux autres sites, le président peut déléguer des mandats aux membres qui veulent s'impliquer davantage. Par exemple, par le passé, ils ont eu un enjeu de volume important de griefs non résolus. Il a donc été décidé de libérer une personne deux jours par semaine afin qu'elle pilote ce dossier.

L'attribution des dossiers se fait selon l'intérêt des membres élus. Le président décrit ce processus de la manière suivante :

« Quand j'ai vu que certaines personnes, d'abord, avaient un intérêt particulier dans un champ, et on a créé un dossier qui leur appartient, que ce soit le harcèlement psychologique, que ce soit l'éducation, que ce soit l'information, que ce soit le recrutement, que ce soit... Toutes les personnes autour de la table ont un volet rattaché à leur poste de direction qu'avec le temps on a développé. Bon toi, quel est ton centre d'intérêt, pis on a regardé comment on pouvait, selon ton centre d'intérêt, utiliser tes compétences. » (rencontre avec le président, site C)

La section locale compte un journal militant, un comité de santé et sécurité au travail, un comité de harcèlement psychologique et un comité de griefs. Les deux personnes rencontrées au site C participent à trois comités en plus de siéger à des comités au niveau du syndicat. Précisons que les deux personnes ont une libération à temps plein de leur emploi pour exercer leur rôle syndical. Il se pourrait que ceci facilite l'implication dans les différents comités.

Le président décrit les occasions de collaboration de la manière suivante :

« Ce qu'on fait ensemble, c'est beaucoup lors de l'exécutif, on échange beaucoup sur nos orientations, et comme chacun des comités peut s'adjoindre à un sous-comité, il y a cette collaboration-là. Il y a la collaboration dans des dossiers qui peuvent s'entrecouper. » (entretien avec le président, site C)

Le centre d'intérêt commun est dominé par l'action syndicale. Les occasions d'interaction rapportées se produisent durant les rencontres du comité exécutif et des autres comités. Ils organisent aussi deux repas communautaires : un au mois de juin et l'autre durant le temps des fêtes. Certains participent aussi annuellement à une activité bénévole collective. À la lumière de ces informations, il est possible de penser que les interactions entre les élus sont décousues dans le temps et probablement dans l'espace aussi.

Relève

L'identification de la relève se fait par les personnes déléguées élues dans les milieux de travail. Par exemple, lors de la création du comité des jeunes du syndicat, l'exécutif a

« [...] demandé à chacun des présidents, présidentes, de fournir deux personnes candidates. Quand on est allé au conseil des personnes délégué(e)s, on a proposé (...) est-ce que c'est un comité (le comité des jeunes) qui vous intéresse ? » (rencontre avec le président, site C).

Le recrutement de membres, pour les comités locaux ou au niveau du syndicat, ne semble pas facile, notamment auprès des femmes. Or, la majorité des membres que représente cette section locale sont des femmes.

« [...] les jeunes ou même les femmes vont souvent hésiter à dire : Je suis-tu capable faire ça, moi ? ». (rencontre avec le président, site C)

Ce propos soulève des questions sur la participation des femmes et des jeunes dans le mouvement syndical. Comme ce n'était pas le propos de la présente recherche, cette ligne de questionnement n'a pas été poussée plus loin. Néanmoins, cela laisse

entrevoir que l'identification et la préparation de la relève des personnes déléguées ne constituent pas un processus facile dans cette section locale.

Pour les postes du comité exécutif de la section locale, le processus d'identification de la relève est sous la responsabilité du président, accompagné du conseiller syndical. Le bassin de recrutement est le comité des personnes déléguées, qui représente les membres de la base, des 79 milieux de travail différents. Il n'y a pas de processus d'intégration et de préparation des nouveaux élus explicitement développé. Le processus se fait selon les besoins et la disponibilité des ressources.

Formation des officiers et des membres

Le site C est affilié au même syndicat que le site B. Ainsi, l'offre et le parcours de formation y sont très similaires. La sélection se fait sur la base des intérêts de l'individu. Le président est d'avis que : « on n'impose pas une formation à un adulte, on va aller plutôt la lui suggérer. » (entretien avec le président, site C).

Néanmoins, il arrive que le président joue un rôle-conseil dans la sélection de la formation la plus pertinente pour un membre élu, en fonction de ce qu'il a décelé comme étant les centres d'intérêt et l'évolution de la pratique militante de la personne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Attias-Donfut, C. (1991). *Génération et âges de la vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Avis, J. (2010). Workplace learning, knowledge, practice and transformation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(2), 166-193.
- Ball, M. (2003). Considering trade union education as a community of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), 297-310. doi:10.1080/02601370304842
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290. doi:10.1111/1464-0597.00092
- Bandura, A. (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck
- Baron, L. et Morin, L. (2009). The Coach – Coachee Relationship in Executive Coaching : A Field Study. *Human Resources Development Quarterly*, 20(1), 85–106. doi:10.1002/hrdq
- Baron, L. et Morin, L. (2010). Le coaching de gestionnaire. Mieux le définir pour mieux intervenir. *Gestion*, 35(1), 47–55.

- Batson, V. D. et Yoder, L. H. (2012). Managerial coaching: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 68(7), 1658–1669. doi:10.1111/j.1365-2648.2011.05840.x
- Bauer, T. et Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. Dans S. Zedeck (dir.), *APA Handbook of industrial and organizational psychology, volume 3* (p. 56–61). Washington, DC : American Psychological Association.
- Baumard, P. (1997). Constructivisme et processus de la recherche : L'émergence d'une « posture » épistémologique chez le chercheur. Dans *Constructivisme et Sciences de Gestion* (p. 1-19). Lille, France : IAE.
- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology : Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Opladen and Farmington Hills, MI : Barbara Budrich Publisher.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Ottawa : CIRDEP, Université du Québec à Montréal.
- Berrings, M., Poell, R. et Gelissen, J. (2008). On the job learning in the nursing profession. *Personnel Review*, 37(4), 442-459.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272–285.
- Billett, S. (2001a). Co-participation: affordance and engagement at work. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 63-72. doi: 10.1002/ace.41
- Billett, S. (2001b). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. doi:10.1108/EUM0000000005548
- Billett, S. (2003). Sociogeneses, Activity and Ontogeny. *Culture & Psychology*, 9(2), 133-169. doi: 10.1177/1354067X0392003
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices : Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324. doi:10.1108/13665620410550295

- Billett, S. (2006). Exercising self through working life : Learning , work and identity. Dans S. Brown, S. Kirpal, F. Raumer (dir.), *Identities at work* (p. 1-18). Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Billett, S. et Pavlova, M. (2005). Learning through working life : self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 195-211. doi: 10.1080/02601370500134891
- Blondin, M. (2012). La formation de formateurs : l'expérience de la FTQ. Dans *Conférence interne, Centre St-Pierre* (p. 8). Montréal.
- Blondin, M., Comeau, Y. et Provencher, Y. (2012). *Innovier pour mobiliser. L'actualité de l'expérience de Michel Blondin*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkley and Los Angeles : Prentice Hall.
- Boud, D. et Middleton, H. (2003). Learning from others at work : communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202. doi: 10.1108/13665620310483895
- Bourgeois, É. (2006). Les théories de l'apprentissage. Un peu d'histoire. Dans É. Bourgeois, G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 21-36). Paris: Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans *Apprendre au travail* (p. 33-51). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutte, J. L. (2007). *Transmission de Savoir-Faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice*. Paris : l'Harmattan.
- Brooker, R. et Butler, J. (1997). The learning context within the workplace : as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(4), 487-510. doi: 10.1080/13636829700200028
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32. doi: 10.2307/1176008
- Brown, T. (2006). Education for organising in a hot climate : a manufacturing union's experience. *International Journal of Training Research*, 4(1), 47-64.

- Brown, T. (2008). Organising learning: informal workplace learning in a trade union child-care campaign. *Journal of Workplace Learning*, 20(7/8), 503-513. doi: 10.1108/13665620810900328
- Brown, T. et Yasukawa, K. (2010). Learning and adapting for organisational change : researching union education in Australia. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 61-71. doi: 10.1080/01580370903537911
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts et London, England: Harvard University Press.
- Bryson, J., Pajo, K., Ward, R. et Mallon, M. (2006). Learning at work: organisational affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 279-297. doi: 10.1108/13665620610674962
- Buandt, B. L. et Famer, J. A. (1993). Cognitive Apprenticeship Approach to Helping Adults Learn, (59).
- Butterfield, L. D. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. doi:10.1177/1468794105056924
- Carré, P. (2004). Bandura: Une psychologie pour le XXI^e siècle. Dans J. Beillerot (dir.), *Autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (p. 9-58). Paris : l'Harmattan.
- Gereluk, W. (2001) *Labour education in Canada today: a report form Learning Labour: a Prior Learning Assessment and Recognition Project*. Centre for Work and Community Studies: Athabasca University.
- Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Paris : Buchet-Chastel.
- Chatigny, C. (2001). *La construction de ressources opératoires. Contribution à la conception des conditions de formation en situation de travail* (Thèse de doctorat). Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Chatigny, C. (2011). Devising work schedules for a collective : favouring intergenerational collaboration among counsellors in a shelter for female victims of conjugal violence. *Work*, 40, 101-110. doi: 10.3233/WOR-2011-1271
- Chell, E. et Pittaway, L. (1998). A study of entrepreneurship in the restaurant and café industry : exploratory work using the critical incident technique as a methodology. *International Journal of Hospitality Management*, 17(Nov. 1997), 23-32.

- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? *Apprendre Autrement Aujourd'hui ?*
- Clough, B. (2008). Unions and learning: an historical overview. *Journal of In-Service Education*, 34, 399-422. doi: 10.1080/13674580802383470
- Cloutier, E. (2010). *La transmission intergénérationnelle des savoirs en milieu de travail. État de la question*. Montréal.
- Cloutier, E. (2011). Transmission individuelle et collective des savoirs protecteurs dans les métiers de service : une question d'organisation du travail. Dans C. Gaudart et J. Thebault (dir.), *Transmission des savoirs et mutualisation des pratiques en situation de travail : Actes du colloque de décembre 2009* (p. 21-27). Paris: CREAPT.
- Cloutier, E., Lefebvre, S., Ledoux, É., Chatigny, C. et St-Jacques, Y. (2002). *Enjeux de santé et de sécurité au travail dans la transmission des savoirs professionnels : le cas des usineurs et des cuisiniers* (Rapport R-316). Montréal : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Collins, A., Brown, J. S. et Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. Dans L. B. Resnik (dir.), *Knowing, Learning and Instruction* (p. 453-494). Hove et London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsten, M. (1999). The Time of Generations. *Time & Society*, 8(2), 249-272. doi: 10.1177/0961463X99008002003
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2^e éd.). Los Angeles : Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education Inc.
- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail: un modèle de référence*. Charlesbourg, Québec : Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat et le développement professionnel. Dans *Symposium pan-canadien sur le développement de carrière, la formation continue et le développement de la main-d'œuvre* (p. 2-8). Ottawa, Canada : Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière.

- Delay, B. (2006). La transmission des savoirs dans l'entreprise. Construire des espaces de coopération. *Informations Sociales*, 134, 66-77.
- Delay, B. (2008). *Les rapports entre jeunes et anciens dans les grandes entreprises. La responsabilité organisationnelle dans la construction de dynamiques intergénérationnelles coopératives*. Noisy-Le-Grand, France.
- Delay, B. et Huyez-Levrat, G. (2006). Le transfert d'expérience est-il possible dans les relations intergénérationnelles ? *Sociologie Pratique*, 12, 37-50.
- Delouée, S. (2010). *Psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Doornbos, A. J., Bolhuis, S. et Denessen, E. (2004). Exploring the relation between work domains and work-related learning: the case of the Dutch police force. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 174-190. doi: 10.1111/j.1360-3736.2004.00207.x
- Dougherty, T., Turban, D. B. et Haggard, D. L. (2007). Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Workplace Employees. Dans T. D. Allen et L. T. Eby (dir.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (p. 139-158). Malden, Massachusetts : Blackwell Publishing Ltd.
- Down, S. et Reveley, J. (2004). Generational Encounters and the Social Formation of Entrepreneurial Identity. *Organization*, 11(2), 233-250.
- Dunberry, A., Beaudoin, C., Benoît, É. et Legault, F. (2006). *Former pour mieux intervenir. Une évaluation de programme de formation de la FTQ sur la négociation et l'administration des régimes de retraite*. Repéré à <http://ftq.qc.ca/wp-content/uploads/ftqimport/3667.pdf>
- Dunberry, A., Poliquin, M.-C. et Legault, F. (2012). *Évaluation du collège FTQ-Fonds*. Montréal.
- Durand, Marc (2012). Des savoirs pour travailler et apprendre. Dans *Apprendre au travail* (p. 69-75). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dymock, D. (1999). Blind date: A case study of mentoring as workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 11(8), 312-317. doi: 10.1108/13665629910300496

- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. et Dubois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267. doi: 10.1016/j.jvb.2007.04.005
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. et Allen, T. D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. Dans T. D. Allen et L. T. Eby (dir.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (p. 7-20). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “Reinventing Itself Company.” *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389–415.
- Ellinger, A. D. et Cseh, M. (2007). Contextual factors influencing the facilitation of others’ learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning*, 19(7), 435-452.
- Elliott, R. (2011). Utilizing evidence-based leadership theories in coaching for leadership development : Towards a comprehensive integrating conceptual framework. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 46-70.
- Ellström, E., Ekholm, B. et Ellström, P.-E. (2008). Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 84-97. doi: 10.1108/13665620810852250
- Ely, K., Boyce, L., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G. et Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585-599. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.06.003
- Emploi et Développement social Canada (2012). *Travail - Taux de syndicalisation*. [Indicateurs de mieux-être au Canada]. Repéré à http://www4.rhdcc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=17#M_2
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. doi:10.1348/000709900158001/pdf
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 173-247.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi: 10.1080/03054980701425706

- Ethuin, N. et Yon, K. (2010). Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation. *Savoirs*, 3(24), 9-57.
- Evans, K., Waite, E. et Kersh, N. (2011). Towards a Social Ecology of Adult Learning in and through the Workplace. Dans M. Malloch, L. Cairns, K. Evans et B. N. O'Connor (dir.), *the Sage Handbook of Workplace Learning* (p. 356-369). London and Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Falzon, P. et Pasqualetti, L. (2000). L'apprentissage opportuniste. Dans T. H. Benchekroun et A. Weill-Fassina (dir.), *Le travail collectif: perspectives actuelles en ergonomie* (p. 121-133). Toulouse, France : Octares.
- Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (1995). *Réflexion sur la formation syndicale à la FTQ*. Montréal: Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec. Repéré à
- Fenwick, T. (2006). Toward Enriched Conceptions of Work Learning: Participation, Expansion, and Translation Among Individuals With/In Activity. *Human Resource Development Review*, 5(3), 285-302.
doi: 10.1177/1534484306290105
- Fenwick, T. (2008). Women Learning in Garment Work: Solidarity and Sociality. *Adult Education Quarterly*, 58(2), 110-128. doi: 10.1177/0741713607310151
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 37-58.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 87-98). Paris : Presses universitaires de France.
- Fischer, G. N. (2010). *Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action. A contribution to understanding informal education*. London : Zed Books.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2004). Expansive learning environments : integrating organizational and personal development. Dans H. Rainbird, A. Fuller et A. Munro (dir.), *Workplace learning in context* (p. 126-165). London : Routledge.

- Fuller, A. et Unwin, L. (2006). Expansive and restrictive learning environments. Dans K. Evans, P. Hodkinson, H. Rainbird et L. Unwin (dir.), *Improving Workplace Learning* (p. 27-48). New York : Routledge.
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N. et Kakavelakis, K. (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33(5), 743-759. doi: 10.1080/01411920701582397
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. et Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice : a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(932223628), 46-68. doi: 10.1080/0141192052000310029
- Gaudart, C., Delgoulet, C. et Chassaing, K. (2008). La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP: Approche ergonomique des enjeux et des déterminants. *Activités*, 5(2), 2-24.
- Gaudart, C. et Thebault, J. (2011). *Transmission des savoirs et mutualisation des pratiques en situation de travail*. Acte du colloque de décembre 2009 de CEE - Centre d'études sur l'emploi. Repéré à <http://www.cee-recherche.fr/sites/default/files/webfm/publications/rapportsderecherche/64-transmission-savoirs-mutualisation-pratiques-travail-actes-colloque2009.pdf>
- Gereluk, W. (2001). *Labour Education in Canada Today*. Athabask University : Centre for Work and Community Studies
- Gerhardt, H.-P. (1993), Paolo Freire (1921-1997). *Perspectives: Revue Trimestrielle d'éducation comparée*, XXII(3-4), 445-465.
- Guffens, C. (2006). *Où vivre ensemble? Étude de l'habitat à caractère intergénérationnel pour personnes âgées*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gyllensten, K. et Palmer, S. (2007). The coaching relationship: An interpretative phenomenological analysis. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 168-177.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. et Wilbanks, J. E. (2011). Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304. doi: 10.1177/0149206310386227

- Hall, B. L. (2006). Social Movement Learning: Theorizing a Canadian Tradition. Dans B. Fenwick, T., Nesbit et T., Spencer (dir.), *Context of Adult Education. Canadian Perspectives* (p. 230-238). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Hall, B. L. et Clover, M. (2005). Social Movement Learning. Dans *International encyclopedia of adult education* (p. 737-747). London : Palgrave Macmillan.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implication pour la formation des enseignants*. Paris : UNESCO.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. et Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653.
- Higgins, M. C. et Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work : A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Journal*, 26(2), 264-288.
- Hodkinson, H. et Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21-31. doi: 10.1111/j.1360-3736.2004.00193.x
- Holmes, J. G. (2000). Social relationships: the nature and function of relational schemas. *European Journal of Social Psychology*, 30(4), 447-496. doi: 10.1002/1099-0992(200007/08)30:4<447::AID-EJSP10>3.0.CO;2-Q
- Houde, R. (1989). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle. *Éducation Permanente*, 100/101, 143-150.
- Houde, R. (1996). *Le Mentor: Transmettre un savoir-être*. Revigny-sur-Ornain : Hommes et perspectives / Martin Media.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte* (3^e éd.). Montréal: G. Morin.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève* (2^e éd.). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Ives, Y. (2008). What is "Coaching"? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 6(2), 100-113.

- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society : learning to be me. Dans K. Illeris (dir.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words* (p. 21-34). New York, NY : Routledge.
- Koopmans, H., Doornbos, A. J., Eekelen et I. M. Van. (2006). Learning in Interactive Work Situations : It Takes Two to Tango ; Why Not Invite Both Partners to Dance ? *Human Resource Development Quarterly*, 17(2), 135-159.
doi: 10.1002/hrdq
- Köpsen, S. (2011). Learning for renewal ; learning in a trade union practice. *Journal of Workplace Learning*, 23(1), 20-34.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. E. et Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives : The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making : A primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770.
- Labrosse, A. (2013). *La présence syndicale au Québec en 2012*. Québec, Québec : Travail Québec.
- Lagacé, M., Boissonneault, M.-È. et Armstrong, T. (2010). La cohabitation intergénérationnelle au travail : Des questions de perceptions intergroupes et de transfert des connaissances. *Télescope*, 16(1), 193-207.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. (Pearson's Research Report). Repéré à:
<http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : Les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Télescope*, 10(1), 39-65.
- Langlois, M. (2007). *Socialisation du salariat professionnel et transmission de la culture dans les organisations syndicales québécoises* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal. Repéré à
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/2810/Memoire_Martin_Langlois.pdf

- Largier, A., Delgoulet, C. et De la Garza, C. (2008). Quelle prise en compte des compétences collectives et distribuées dans la gestion des compétences professionnelles ? *Pistes*, 10(1). Repéré à <http://www.pistes.uqam.ca/v10n1/articles/v10n1a3.htm>
- Lave, J. et Wenger, É. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Leech, N. L. et Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis : A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587-604.
doi: 10.1037/1045-3830.23.4.587
- Lefebvre, S. (2000). Après les retraites massives dans deux hôpitaux québécois : enjeux des rapports entre générations différentes de travailleurs. *Recherche*, 2(1), 1-12.
- Lefebvre, S. et Chatigny, C. (2000). Séminaire CRÉAPT Vieillesse et travail, 2000. Dans *Transmission et construction des savoirs professionnels. Le cas d'un programme de compagnonnage en entreprise chez les usineurs et les cuisiniers*. (p. 75-92).
- Lefebvre, S., Cloutier, E., Chatigny, C. et St-Jacques, Y. (2003). Transmission et vieillissement au travail. *Vie et Vieillesse*, 2(1-2), 67-76.
- Lefebvre, S., Ledoux, É. et Cloutier, E. (2002). Transfert de connaissances entre générations : le cas de l'usinage. Dans F. Lamonde (dir.), *La gestion des âges. Face à face avec un nouveau profil de main d'œuvre*. (p. 57-68). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.) Montréal : Drolet éditeur.
- Lejeune, M. (2011). Tacit Knowledge: Revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education*, 46(1), 91. doi: 10.7202/1005671ar
- LeRoux, D. (2006). Les processus sociaux de la transmission intergénérationnelle des compétences: le cas d'une centrale nucléaire. *Sociologie Pratique*, 12, 23-36.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Loftus, S. et Higgs, J. (2010). Researching the individual in workplace research. *Journal of Education and Work*, 23(4), 377-388.
doi: 10.1080/13639080.2010.495712
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*. Paris : Nathan.
- Martin, D. (1995). *Thinking Union: Activism and Education in Canada's Labour Movement*. Toronto : Between the Lines.
- McDaniel, S. (2009). Les apports de la démographie à la problématique de l'intergénérationnel. Dans A. Quéniart et R. Hurtubise (dir.), *L'intergénérationnel. Regards pluridisciplinaires*. (p. 37-51). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative and Case Study Research Application in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. et Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. et Clark, M. C. (2006). Learning and Development : The Connection in Adulthood. Dans C. Hoare (dir), *Handbook of Adult Development and Learning* (p. 27-51). Oxford : Oxford University Press.
- Merriam, S. B., Courtenay, B. et Baumgartner, L. (2008). On Becoming a Witch: Learning in a Marginalized Community of Practice. *Adult Education Quarterly*, 53(3), 170-178. doi: 10.1177/0741713603251213
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse de données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mittendorff, K., Geijsel, F., Hoeve, A., de Laat, M. et Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312. doi: 10.1108/13665620610674971
- Morrison, E. W. (2002). Newcomer's relationships: the role of social network ties during socialization. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1149-1960. doi: 10.2307/3069430
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, (November-D), 95-104.

- Ouellet, S. (2012). Workplace Training: How Context Impacts on Instructors' Activities. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 67(2), 222-241. doi: 10.7202/1009085ar
- Ouellet, S. et Vézina, N. (2008). Savoirs professionnels et prévention des TMS: réflexions conceptuelles et méthodologiques menant à leur identification et à la genèse de leur construction. *Pistes*, 1, 10(2), 1-35. Repéré à <http://www.pistes.uqam.ca/v10n2/pdf/v10n2a5.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Collin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Method* (3^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Pelchat, Y., Campeau, A. et Bradette, J. (2005). Pratiques de gestion et rapports d'âge en milieu de travail. *Pistes*, 7(2), 1-16.
- Petit, M., Bourhis, A. et Chênevert, D. (2008). *Les attentes professionnelles des jeunes de la génération Y* (Rapport n°1 - Recension des écrits). Montréal : Emploi-Québec.
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's sociology of generations : an undervalued legacy. *The British Journal of Sociology*, 45(3), 481-495.
- Racine, G. (2000). La construction de savoirs d'expérience chez des intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri: un processus participatif collectif et non planifié. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 13(1), 69-84.
- Ragins, B. R. et Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *The Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.
- Ragins, R. et Kram, K. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work*. Los Angeles : Sage Publications.
- Reeves, P. M. (1999). Psychological Development: Becoming a Person. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (84), 19-27.
- Riffaud, S. et Bernier, C. (2004). *Âges et savoirs: Vers un transfert intergénérationnel des savoirs*. Québec, Qc.

- Rochex, J. Y. (1997). L'œuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-32.
- Rohall, D. D., Milkie, M. A. et Lucas, J. W. (2007). *Social Psychology. Sociological perspectives*. Boston : Pearson Education Inc.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de donnée* (4^e éd.) (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sawchuk, P. H. (2001). Trade union-base workplace learning: A case study in workplace reorganization and worker knowledge production. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 344-355.
- Sawchuk, P. H. (2006). Labor Education and Labor Art: The Hidden Potential of Knowing for the Left Hand. *Labor Studies Journal*, 31(2), 49-68. doi: 10.1177/0160449X0603100203
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169-174. doi: 10.1002/job.4030130206
- Scheller, L. (2010). Transformations organisationnelles, conflits générationnels, clinique de l'activité : le cas d'un atelier industriel. *Recherche*, 7, 62-74.
- Sirinelli, J.-F. (2008). Génération, générations. *Vingtième Siècle*, 98(2), 113-124.
- Smith, M. K. (2000). Paolo Freire and informal education. *The encyclopedia of information education*. Repéré à <http://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/>
- Smith, M. L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183. doi: 10.3102/00028312024002173
- Spencer, B. et Taylor, J. (2006). Labour Education. Dans T. Fenwick, T. Nesbit et B. Spencer (dir.), *Context of Adult Education. Canadian Perspectives* (p. 208-217). Toronto : Thompson Educational Publishing.

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Sterberg, R.J. (1986) *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington D.C., National Institute of Education. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Tardif, C. (2002). Lev. S. Vygotsky. L'importance du contact social. Dans M. Dorai (dir.), *Psychologie sociale. Repères historiques et principaux concepts*. (p. 225-245). Paris : In Press Éditions.
- Tarlau, R. (2011). Education and Labor in Tension: Contemporary Debates about Education in the US Labor Movement. *Labor Studies Journal*, 36(3), 363-387. doi: 10.1177/0160449X11416673
- Tennant, M. et Pogson, P. (1995). *Learning and Change in the Adult Years*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Tudge, J. et Wintenhoff, P. A. (1993) « Vygotsky, Piaget, and Bandura : Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development » *Human Development*, 36, pp. 61-81
- Tudge, J. et Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on Education: A Cultural-Historical, Interpersonal and Individual Approach to Development. Dans B. J. Zimmerman et D. E. Schunk (dir.), *Educational Psychology. A century of contribution*. (p. 207–228). Mahwah, N.J. et London: Lawrence Erlbaum.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings : A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 292-307. doi: 10.1016/j.jvb.2005.05.003
- Urquhart, C., Light, A., Thomas, R., Barker, A., Yeoman, A., Cooper, J. et Spink, S. (2003). Critical incident technique and explicitation interviewing in studies of information behavior. *Library & Information Science Research*, 25(1), 63-88.
- Van Maanen, J. et Schein, E. (1978). Toward a theory of organizational socialization. *Annual review of research in organizational behavior*, 1, 84-89.
- Vienneau. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratique*. Montréal : Gaétan Morin.
- Wagner, R. K. et Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436-458. doi: 10.1037//0022-3514.49.2.436

- Wang, Y. et Ellinger, A. D. (2008). *Organizational Learning and Innovation Performance: A Review of the Literature and the Development of a Conceptual Framework and Research Hypotheses*. Communication présentée à l'Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, Panama City, Floride. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501671.pdf>
- Wenger, É. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Wenger, É. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 139-148.
- Worthen, H. (2008). Using Activity Theory to Understand How People Learn to Negotiate Conditions of Work. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 322-338.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4^e éd.). Los Angeles : Sage Publications.
- Zwick, C. (2010). *Les relations intergénérationnelles au travail. Les identités collectives de deux générations d'infirmières* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27159/27159.pdf>
- Zwick, C. et Racine, M. (2011). Comprendre les générations d'infirmières par les identités collectives. Dans C. Bernier, L. Caron, N. Pépin et M. Racine (dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation* (p. 61-81). Québec : Presses de l'Université Laval.