

Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse

Dominique KERN

Docteur en Sciences de l'éducation
Formateur à l'École supérieure en travail éducatif et social à Strasbourg

L'accroissement de l'espérance de vie fait émerger la réflexion sur une thématique peu développée dans l'espace francophone : la formation spécifique aux personnes âgées. D'un point de vue cognitif, rien ne s'oppose à des processus d'apprentissage dans la vieillesse à condition, toutefois, d'en adapter les méthodes. Les sciences de l'éducation voient ainsi apparaître la nécessité de générer du savoir. Notre recherche, réalisée dans le cadre de notre thèse de doctorat, porte ainsi sur les besoins d'apprentissage des personnes âgées. Les résultats, qu'il conviendrait de valider avec des études complémentaires, mettent en évidence l'importance des domaines de ressources sociales et culturelles dans la disposition à apprendre des personnes âgées.

Mots clés : apprendre, personnes âgées, formation, géragogie.

Learning needs in old age

Longer life expectancy raises a question relatively undeveloped in the French-speaking world, i.e., training specifically aimed at senior citizens. From a cognitive point of view, nothing opposes learning processes in old age provided methods are adapted and appropriate. Education scholars are thus confronted with the need to produce new knowledge about this topic. Our research, completed as part of our PhD thesis, deals with the learning needs of senior citizens. Results, which should be validated by further studies, show how important the areas of social and cultural resources are for the degree to which the elderly are disposed to learn.

Key words: learning, the elderly (senior citizens), training, geragogy

Las necesidades de aprendizaje en la vejez

El aumento de la esperanza de vida motiva la reflexión sobre un tema poco desarrollado en el espacio francófono : la formación específica de las personas ancianas. Desde un punto de vista cognitivo, nada se opone al aprendizaje en esta edad, a condición de que se pueden adaptar los métodos. Las ciencias educativas ven la necesidad de generar saberes al respecto. Nuestra investigación, realizada en el marco de una tesis doctoral, trata de las necesidades de aprendizaje de personas ancianas. Los resultados, que tendrían que validarse con estudios complementarios, ponen en evidencia la importancia de los recursos sociales y culturales que hacen parte de la disposición de estas personas para aprender.

Palabras claves: aprender, personas ancianas, formación, geriagogia

Introduction

L'espérance de vie augmente dans nos sociétés occidentales depuis plusieurs décennies. Amplifiée par l'arrivée à la retraite des premières générations du « baby-boom »¹, elle contribue, avec d'autres facteurs, à l'augmentation du nombre de personnes âgées de plus de 60 ans. Cette évolution est analysée par les spécialistes interdisciplinaires de la gérontologie, le plus souvent sous l'aspect des problèmes liés essentiellement aux diminutions physiologiques. Pourtant, au-delà des déficits apparaissant dans la vieillesse, les personnes âgées disposent de potentialités et ressources leur permettant, sous certaines conditions, de faire face aux difficultés rencontrées en développant des stratégies de prévention ou de compensation.

Sur la base de cette hypothèse, nous avons abordé dans notre travail de thèse de doctorat la question de la formation spécifique aux personnes âgées, comme instrument de valorisation et d'activation des ressources et potentialités. Dans cet article, nous présentons des résultats issus de notre enquête qui se réfèrent plus particulièrement aux besoins d'apprentissage. Après une brève introduction à la formation spécifique aux personnes âgées, nous présentons la démarche de notre recherche ainsi que les résultats en rapport avec la thématique de l'article.

La formation spécifique aux personnes âgées et les sciences de l'éducation

Discipline récente, la formation spécifique aux personnes âgées tente de se faire reconnaître au sein des sciences de l'éducation.

Nous développons dans cette partie les finalités, les difficultés en termes de conceptualisation des notions ainsi que la question des besoins d'apprentissage.

Bref aperçu historique

Les personnes âgées commencent à intéresser le monde des sciences de l'éducation dans la deuxième moitié du XX^e siècle, notamment avec l'ouvrage de Wilma Donahue, *Education for Later Maturity* (1955), qui porte sur une expérience de formation autodirigée d'un groupe de retraités d'une ville moyenne dans le Michigan.

¹ Il s'agit des personnes de classes d'âge à fort effectif, nées dans les années qui ont immédiatement suivi la fin de la deuxième guerre mondiale.

Erikson contribue sur un plan plus conceptuel à l'intégration des personnes âgées avec son modèle du cycle de vie (1972, p. 97). En intitulant le dernier des huit stades « personnes âgées », il établit que le processus d'évolution de l'humain ne s'arrête pas au passage à la retraite, mais que les aînés sont également intégrés dans le processus d'apprentissage qui débute à la naissance pour finir à la mort.

En France, Philippe Carré, sur la base de son travail de thèse (Carré, 1981), publie entre 1979 et 1981 quatre articles dans la revue *Éducation permanente* (Carré, 1979a ; 1979b ; 1980 ; 1981a). Il y aborde la question de la formation spécifique aux personnes âgées en concluant qu'elle fait partie d'une formation continue intégrale (Carré, 1981a). Il se réfère dans ses articles essentiellement à des publications en langue américaine et à ses propres enquêtes, conduites dans un club de retraités de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN) de la région parisienne (Carré, 1979a, p. 97-100).

La formation des personnes âgées rencontre un certain intérêt dans les années 1980 avec notamment la publication de quatre numéros thématiques de la revue *Gérontologie et société* sur la formation dans le domaine de la gérontologie par la Fondation nationale de gérontologie (FNG)². Or, après vingt-cinq ans, force est de constater, qu'en France, le mouvement s'est peu développé contrairement à l'Allemagne, le Canada ou les États-Unis. Il est vrai que cinq thèses ont été écrites en sciences de l'éducation depuis les années 1980 en France, mais il s'agit davantage d'analyse voire d'évaluation d'offres de formation formelle concrète comme, par exemple, les universités du troisième âge³, les clubs pour personnes âgées⁴ ou l'éducation physique⁵. Seule une thèse porte explicitement sur une question conceptuelle : la pertinence de la formation spécifique aux personnes âgées⁶.

² « Éducation permanente au-delà de 60 ans », 1980 n° 13 ; « Formation permanente », 1981, n° 16 ; « Éducation et personnes âgées », 1985, n° 33 ; « Formation », 1986, n° 37.

³ Université pour tous de Bourgogne (Bullier, 1992) ; Universités du temps libre (Colinet-Motto, 1996).

⁴ Club d'âge d'or d'Acadiens du nouveau Brunswick au Canada (Robichaud, 1990).

⁵ Programme d'activité physique du département du Calvados (Delannet, 1998).

⁶ Avec comme question centrale : le vieillissement permet-il l'éducation permanente et peut-on concevoir des dispositifs permettant à la personne âgée de poursuivre un développement intellectuel et personnel jusqu'en fin de vie ? (Breton-Mounier, 2000).

Il sera intéressant de suivre l'évolution future de cette formation spécifique aux personnes âgées, notamment pour vérifier l'hypothèse de l'impact positif de l'émergence de la formation tout au long de la vie, y compris pour les personnes âgées au niveau européen (OCDE, 2004). À ce titre, on peut considérer le récent numéro 118 de la revue *Gérontologie et Société*, qui s'intitule : « Réflexions sur la formation », comme un espoir (FNG, 2007).

Spécificité de la formation pour personnes âgées

Contrairement aux formations pour des publics plus jeunes, comme la formation initiale ou la formation professionnelle continue, la formation pour personnes âgées ne vise pas prioritairement l'acquisition de compétences spécifiques permettant à l'individu d'effectuer des tâches de manière plus efficace (Kricheldorf *et al.*, 2002, p. 6). Ce sont davantage le développement personnel (Vaucher, 1985, p. 28-30), l'actualisation ou la réalisation de soi qui sont visés (Lemieux, 2001, p. 85 ; Veelken, 2000, p. 89). La « formation pour aîné » est considérée comme favorable à l'investissement citoyen (Bubolz-Lutz, 2002, p. 3) et doit contribuer, de manière générale, à la création de lien social (Kern, 1999, p. 27). La qualité de la formation, qu'elle soit formelle, non-formelle ou informelle⁷, peut se mesurer au soutien concret qu'elle apporte à l'apprenant dans la gestion de sa vie quotidienne.

Conceptualisation difficile mais indispensable

Le « manque d'homogénéité » qu'a avancé Carré déjà en 1985 (p. 39) persiste au niveau des terminologies destinées à nommer la formation dans le contexte gérontologique. En fait, à côté du terme « gérontologie éducative » qui est la traduction du terme anglais *educational gerontology* (Carré, 1981, p. 120), d'autres expressions sont utilisées par les spécialistes comme « gériagogie » (De Crow, 1974 cité par Carré, 1981, p. 109), « gérontagogie » (Lessa, 1978 cité par Lemieux, 2001, p. 90), ou « géragogie » (Hartford,

⁷ Sur la base de Tremblay (2003) nous distinguons trois types de formation. À la formation formelle sont attribuées les offres dont l'aspect formation est explicite et intentionné pour les organisateurs (comme les ateliers équilibre, cours d'activation cérébrale, cours des universités du troisième âge ou universités populaires), la formation non-formelle comporte des offres et activités dont l'objectif formation n'est pas affiché de manière explicite (par exemple des activités bénévoles ou associatives) et la formation informelle désigne les activités et pratiques dont l'aspect formation n'est pas forcément intentionnée (il s'agit par exemple des activités de tous les jours qui incitent au développement de solutions face à des problèmes rencontrés comme dans le cadre des activités lecture, radio, télévision, Internet, discussion).

1978 cité par Carré, 1981 p. 109) sans qu'elles renvoient à des concepts profondément différents⁸. Globalement on peut dégager trois fonctions de formation dans le domaine de la gérontologie :

1. la formation spécifique aux personnes âgées ;
2. la formation du public sur le vieillissement humain ;
3. la formation gérontologique des professionnels et bénévoles⁹.

Nous aborderons dans cet article la première fonction en nous intéressant plus particulièrement aux besoins d'apprentissage.

La définition du public ciblé par cette formation constitue une première problématique dans la formation spécifique aux personnes âgées. En fait, le vieillissement généralisé de la population étant un phénomène récent, nous ne possédons pas encore de définitions conceptuelles largement reconnues et partagées. Dans notre travail, nous utilisons le mot « vieillesse » pour désigner la troisième grande phase de la vie après « l'enfance » et « l'âge adulte ». Nous appelons les personnes se trouvant dans cette phase « personnes âgées » en les distinguant des « enfants » et des « adultes ». Bien que conscient de l'imperfection que représente l'âge chronologique pour définir le moment du passage à la prochaine étape de la vie, nous utilisons, pour des raisons de simplicité, l'âge légal de départ à la retraite en France qui se situe pour une grande partie de la population actuellement à 60 ans¹⁰. Dans la vieillesse, nous distinguons deux étapes. La première est « l'âge de la retraite » (Conseil économique et social, 2001, p. 12) qui est, le plus souvent, en continuité avec la phase de la vie avant la retraite. La deuxième est « le grand âge » (*ibid.*) qui est caractérisé par une perte d'autonomie progressive. La transition entre les deux âges, qu'on peut appeler « l'âge de la fragilisation » (Lalivé d'Épinay et Guilley, 2004, p. 128), constitue un processus pouvant s'étaler sur plusieurs années. La diminution du degré de

⁸ Nous signalons néanmoins l'existence de deux positions divergentes au niveau des dénominations. L'une défend l'idée d'une séparation de différentes formations pour personnes âgées (Lemieux et Sanchez Martinez, 2001, p. 89-91) alors que l'autre tente de favoriser la création d'un terme générique (Carré, 1979a, p. 82 et 1985, p. 40 ; Kern, 2002, p. 65). Une analyse plus approfondie de la thématique se trouve dans notre thèse (Kern, 2007).

⁹ Sur la base de Carré, 1985 (p. 40).

¹⁰ Nous mesurons le caractère imparfait de cette définition qui ne correspond pas au ressenti des personnes qu'on appelle « jeunes retraités ». Nous reconnaissons ainsi la nécessité d'un approfondissement étymologique et conceptuel des définitions, tâche qui fait partie de nos projets.

participation à la vie sociale est, dans cette phase, de plus en plus déterminée par la capacité de la personne à gérer sa vie de manière autonome. Le risque d'isolement s'accroît alors et l'importance de l'adaptation à travers des processus d'apprentissage augmente progressivement lors de la transition vers le « grand âge ».

Les offres de formation au regard des apprentissages Les résultats d'un travail de recherche sur les services et dispositifs socio-éducatifs en faveur d'un public âgé à Strasbourg (Kern, 2002) incitent à penser que les offres proposées¹¹ par les différents acteurs¹² ne touchent probablement qu'une partie très limitée de l'ensemble des personnes âgées. Tout laisse à penser que les personnes avec un faible capital social, qui auraient davantage besoin de soutien, sont peu intégrées dans les projets des organisations interrogées. En conclusion de notre travail, nous avons soulevé l'importance d'une conceptualisation des offres, notamment en termes de cohérence entre le contenu et les publics cibles. L'absence de conceptualisation a été également soulevée par une étude allemande qui fait apparaître l'absence d'une définition du groupe cible dans 62 % des 720 offres analysées (Sommer *et al.*, 2004, p. 59 et 68).

On constate, de manière générale, que la conceptualisation des offres ne s'appuie que rarement sur des théories scientifiques. Une exception notable est le programme Pac Eureka, cours d'activation cérébrale, qui s'appuie sur le cadre théorique de la neuro-pédagogie et de la psycho-pédagogie (Rotrou, 2001, p. 175). Mais le plus souvent, les offres se basent exclusivement sur les expériences. Il est vrai, qu'une orientation pratique permet la construction d'offres correspondant à des besoins exprimés par les participants. Or, une connaissance plus approfondie des besoins diversifiés du groupe extrêmement hétérogène que constituent les personnes âgées est nécessaire pour être en mesure de répondre aux besoins implicites qui ne sont pas spontanément exprimés par les publics cibles (Kern, 2002, p. 106).

Plusieurs études existent sur l'appréciation par les personnes âgées des offres de formation formelle, par exemple dans le cadre d'universités de troisième âge

¹¹ Par exemple : cours d'initiation à l'utilisation des TIC, cours de prévention des chutes, activation cérébrale, animations diverses (socioculturelles, ludiques etc.), atelier peinture, conseil des aînés, etc.

¹² Service municipal, association d'aide aux personnes âgées, club du troisième âge, université du troisième âge, caisse de retraite, caisse de maladie, etc.

en France (Breton-Mounier, 2000, p. 234 et 276) et en Allemagne (Sommer *et al.*, 2004, p. 95) ou de clubs pour personnes âgées (Robichaud, 1990, p. 225 ; Delannet, 1998, p. 473). Les études recensent essentiellement les taux de participation et la satisfaction des participants quant à la qualité des offres existantes ainsi que des propositions concrètes en termes d'offres manquantes. Plus récemment, il est apparu en Allemagne des études portant sur la participation et la non-participation à des offres de formation formelle (Schröder et Gilberg, 2005), sur les raisons de participation ou de non-participation (Schneider, 2004) ainsi que sur des analyses conceptuelles des offres (Kolland, 2005). L'expression « intérêts de formation latente et manifeste¹³ » apparaît comme objet de recherche chez Schröder et Gilberg (2005, p. 34) et permet d'identifier sur la base d'un échantillon de 1 991 personnes âgées de 50 et 75 ans, les intérêts thématiques¹⁴ et les souhaits par rapport aux offres¹⁵. Les résultats de ces études livrent des informations précieuses aux promoteurs des offres de formation formelle. Or, l'enquête, se focalisant sur des offres existantes, ne permet pas le développement d'offres innovatrices. En outre, la limite d'âge de 75 ans exclut un nombre important de personnes âgées.

Les besoins d'apprentissage des personnes dans l'âge de la fragilisation

Dans notre recherche, nous avons fait l'hypothèse que des besoins d'apprentissage existent chez les aînés même s'ils ne sont pas affichés de manière explicite. La définition des « besoins d'apprentissage » que nous utilisons est très large et touche potentiellement l'ensemble des domaines de vie d'une personne âgée comme l'adaptation aux modifications du corps (apprentissage de l'utilisation des mesures prothétiques), la capacité à créer et jouer de nouveaux rôles sociaux, la capacité à développer des activités pertinentes, etc. Il s'agit, de manière générale, de l'ensemble des capacités, savoir-faire, savoir-être etc. lui permettant de gérer au mieux et de la manière la plus autonome possible le processus de son vieillissement. Sur cette base, nous avons fait le choix de focaliser notre enquête sur un échantillon composé de personnes

¹³ Traduction de l'allemand par l'auteur : « *Latente und manifeste Bildungsinteressen* ».

¹⁴ En tête du palmarès arrive l'art (musique, concert, musée) suivi de la thématique santé/nutrition (Schröder et Gilberg, 2005, p. 104).

¹⁵ La première place est occupée par la thématique « aspects du vieillissement », suivie des « questions de droits et de pensions » (Schröder et Gilberg, 2005, p. 113).

âgées dans l'âge de la fragilisation, qui constitue la phase de transition entre l'âge de la retraite et le grand âge. Nous avons fait l'hypothèse que nous pouvions observer dans ce groupe à la fois les effets des premières difficultés liées au vieillissement mais aussi les ressources¹⁶ présentes dans la phase antérieure et, au moins partiellement, toujours opérationnelles. L'âge d'entrée dans cette phase est en moyenne aux alentours de 80 ans (Bickel et Lalive d'Épinay, 2001, p. 260). Afin de toucher le plus grand nombre de personnes dans l'âge de la fragilisation, nous avons élargi notre échantillon aux personnes âgées de 70 à 90 ans ce qui correspond à la moyenne théorique +/- 10 ans.

L'échantillon Avec le concours du service statistique de la Caisse régionale d'assurance vieillesse Alsace-Moselle (Crav) et des Caisses de prévoyance et de retraite de la SNCF/Service action sociale de Metz-Nancy-Strasbourg, nous avons créé, suivant la méthode probabiliste, un « échantillon de hasard stratifié » (Mayer *et al.*, 2000, p. 75) qui est composé d'hommes et de femmes âgés de 70 à 90 ans vivant à domicile dans les départements Meurthe-et-Moselle (54), Moselle (57), Bas-Rhin (67) et Haut-Rhin (68). Sur un ensemble de 5 245¹⁷ questionnaires envoyés nous en avons reçu 1 574, dont 976 Crav et 598 SNCF, ce qui correspond à un taux de retour de 30,07 % et 29,9 %¹⁸.

	<i>Crav</i>	<i>SNCF</i>	<i>Total</i>
<i>Questionnaires envoyés</i>	3245	2000	5245
<i>Questionnaires retournés</i>	976	598	1574
<i>Taux de retour</i>	30,07 %	29,9 %	30,01 %
<i>Inutilisable (indications insuffisantes, vivant en institution etc.)</i>	92	20	112
<i>Exploitable</i>	884	578	1462

Tableau 1- décompte du nombre des questionnaires envoyés et reçus

La différence entre l'échantillon et la population Insee est très significative, surtout du fait d'une surreprésentation des hommes et des personnes âgées de

¹⁶ Il s'agit de capacités ou potentialités pouvant servir à combler des déficits survenant dans l'avancement du vieillissement.

¹⁷ 3 245 Crav et 2 000 SNCF.

¹⁸ Il est intéressant d'observer des taux de retour presque identiques malgré l'indépendance des deux échantillons.

80 ans et plus dans l'échantillon SNCF qui correspond aux différences qui existent entre les deux populations¹⁹. De ce fait, notre population ne peut pas être considérée comme représentative de la population Insee. Cependant, l'échantillon indique un rapport relativement équilibré entre hommes et femmes (45 % et 54,6 %) et entre les classes d'âges (70 à 74 ans : 33,7 % ; 75 à 79 ans : 28,2 % ; 80 à 85 ans : 26,6 % et 85 à 90 ans : 11,5 %) ce qui est plus important pour notre travail.

Le modèle d'enquête La recherche devrait permettre le recensement des ressources et potentialités avec l'objectif de créer un outil conceptuel pour la planification des offres de formation, notamment en termes d'optimisation du ciblage du public. Afin de réduire la complexité de la réalité de vie d'une personne âgée et de regrouper les ressources et potentialités, nous avons créé un modèle se basant sur six domaines de ressource (capitaux) :

Physiologique	Tout ce qui concerne le corps, sa fonctionnalité et ses sens
Psychologique	Tout ce qui touche à la vie intérieure de la personne
Social	Tout ce qui touche à la vie sociale et relationnelle de la personne
Environnemental	Tout ce qui constitue l'environnement physique de la personne et exerce une influence sur elle
Culturel	L'ensemble de l'histoire de la personne, acquis culturels, expériences, compétences, savoir-faire, pratiques, activités, etc.
Économique	Tout ce qui touche aux aspects financiers (ressources financières, potentialités d'accéder à des ressources supplémentaires)

Le modèle des capitaux a été utilisé par le passé dans le domaine gérontologique pour démontrer sa pertinence dans l'étude de la vieillesse à travers différentes enquêtes (par exemple Malglaive, 1980, p. 25 ; Andrew, 2005, p. 141 ; Köster, 2002, p. 351 ; Backes et Schroeter, 2005). Ces enquêtes sociologiques se réfèrent le plus souvent au modèle de Bourdieu en se limitant aux capitaux culturel et social. Notre modèle, par contre, se base sur une définition fonctionnelle, ouverte et centrée sur la personne âgée. L'idée réside dans la création de catégories pouvant regrouper un ensemble de paramètres, échappant à une

¹⁹ Contrairement à la population des retraités Crav, dans celle de la SNCF, les hommes sont plus nombreux que les femmes et le nombre des personnes plus âgées est proportionnellement plus important.

définition exhaustive, mais suffisamment opérationnelle pour pouvoir servir à la construction d'une méthodologie pour la formation tout au long de la vie spécifique aux personnes âgées. Suivant cette logique d'ouverture, ce système de catégories répond aux exigences de cohérence (pertinence et équivalence des catégories), de maniabilité (petit nombre de catégories), d'exhaustivité (pouvant intégrer théoriquement l'ensemble des paramètres influençant directement les personnes âgées) et de totalité (couvrant tous les aspects de vie des personnes âgées). L'objectif réside dans l'intégration de l'ensemble des facteurs importants, pouvant influencer la vie quotidienne des personnes âgées et présentant une pertinence en termes d'apprentissage.

Le questionnaire et les variables synthétiques

L'instrument de recherche a été un questionnaire standardisé composé de 106 questions. Pour pouvoir comparer les résultats dans les six capitaux, nous avons créé deux variables synthétiques par capital : le « taux de capital » et la « disposition à apprendre ». La première regroupe des questions sur l'état actuel des personnes, sous forme d'énoncés du type : « je suis autonome pour mes déplacements (avec ou sans canne, déambulateur, etc.) » (capital physiologique) avec comme réponse une échelle unidimensionnelle à quatre degrés : « d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » et « pas d'accord ». Le procédé permet la répartition de l'ensemble des personnes dans trois modalités par capital : « taux de capital fort », « taux de capital moyen » ou « taux de capital faible ». La deuxième variable recense l'ouverture de la personne envers des processus d'apprentissage à l'aide de quatre questions comme « j'ai commencé de nouvelles activités après ma retraite (par ex. bricolage, rencontres conviviales, activités militantes, université du troisième âge, etc.) » (capital social) (réponse sur une échelle unidimensionnelle comme ci-dessus). La répartition des personnes s'effectue dans les trois modalités « disposition à apprendre active », « disposition à apprendre moyenne » ou « disposition à apprendre passive ». La répartition dans les modalités se réalise sur la base des quartiles : taux de capital faible (1^{ère} quartile), taux de capital moyen (2^e et 3^e quartiles) et taux de capital fort (4^e quartile) ainsi que disposition à apprendre passive (1^{ère} quartile), disposition à apprendre moyenne (2^e et 3^e quartiles) et disposition à apprendre active (4^e quartile).

Les principaux résultats

Au-delà des questions autour de l'apprentissage, nous avons intégré dans notre enquête le recensement de l'appréciation du « sentiment d'isolement »

permettant, pour les besoins de notre thèse, l'analyse spécifique de l'apprentissage au service de la prévention de l'isolement²⁰. Ici, nous l'utilisons comme variable de contrôle pour vérifier la pertinence de l'outil d'enquête. En fait, l'analyse des variables synthétiques « capital » met en évidence le lien entre, d'une part, un taux de capital fort (dans l'ensemble des domaines de ressource) et, d'autre part, l'absence d'un sentiment d'isolement. De même, les personnes avec un taux de capital faible ont très significativement plus de risque de se sentir isolées. Ces résultats sont cohérents et il est permis, avec la prudence qui s'impose, de faire l'hypothèse que l'approche des capitaux ainsi que l'instrument de recherche produisent globalement des résultats fiables²¹.

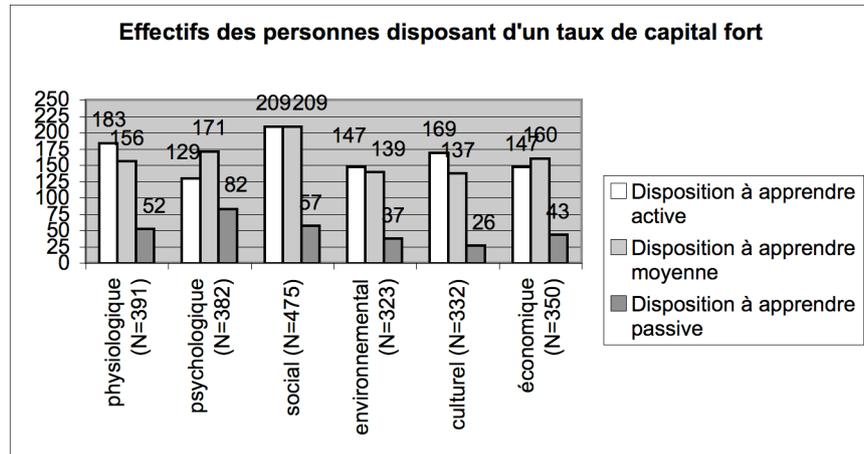
Dépendance statistique très significative entre la « disposition à apprendre active » et le « taux de capital fort »

La comparaison des deux variables « disposition à apprendre » et « taux de capital » dans l'ensemble des six domaines de ressources fait apparaître l'existence d'une dépendance statistique très significative²² dans l'ensemble des domaines de ressource. La disposition à apprendre active n'apparaît dans aucun capital comme un élément permettant de combler les déficits (taux faible) dans le même capital. La probabilité d'avoir à la fois un taux de capital « faible » et une disposition « passive » est généralement élevée ainsi que celle d'avoir un taux « fort » et une disposition « active ». Le graphique ci-dessous présente la caractéristique de la disposition à apprendre des personnes disposant d'un taux de capital fort.

²⁰ Cet aspect n'est pas développé dans cet article.

²¹ L'évaluation de l'outil dans le cadre de la thèse a néanmoins relevé des points à améliorer.

²² Capital physiologique : Chi2 271,56 ddl 4 s. à P=.001 ; capital psychologique : Chi2 43,31 ddl 4 s. à P=.001 ; capital social : Chi2 287,52 ddl 4 s. à P=.001 ; capital environnemental : Chi2 199,55 ddl 4 s. à P=.001 ; capital culturel : Chi2 230,45 ddl 4 s. à P=.001 ; capital économique : Chi2 86,25 ddl 4 s. à P=.001.



Lecture : Parmi les 391 personnes qui ont un taux fort dans le capital physiologique, la disposition à apprendre est active chez 183, moyenne chez 156 et passive chez 52 personnes.

L'importance des capitaux social et culturel dans l'explication des « dispositions à apprendre »

que les trois premiers rangs par disposition. Nous constatons que le « taux social » apparaît dans l'ensemble des variables synthétiques « disposition à apprendre » en première²³ ou en deuxième place²⁴. Le « taux de capital culturel » apparaît trois fois²⁵. Le taux environnemental arrive également trois fois dans les trois premières places²⁶ avec le taux psychologique²⁷. Le taux physiologique

Pour mesurer le poids des différents capitaux dans l'explication des dispositions à apprendre, nous avons utilisé la régression multiple. Le Tableau 2 indique

²³ Physiologique, psychologique et culturelle.

²⁴ Sociale, environnementale et économique.

²⁵ Social première position, culturel deuxième position et environnemental troisième position.

²⁶ Environnemental, première position, psychologique et économique troisième position (dans ces deux situations, le coefficient est inférieur à 0.1).

²⁷ Physiologique, social et culturel en troisième position.

apparaît deux fois²⁸ et le taux économique arrive dans un seul cas dans les trois premiers dans le capital économique.

Nous constatons que les variables « disposition à apprendre » peuvent être expliquées dans tous les capitaux par leur propre « taux de capital » en premier ou deuxième rang – sauf pour le capital psychologique²⁹. La variable la plus représentée, parmi les trois premières variables explicatives, est le « taux capital social ». L'ensemble des autres taux influence les dispositions à apprendre plus ou moins fortement, sauf le taux économique qui apparaît exclusivement dans le capital économique. Ces résultats incitent à faire l'hypothèse que le taux de capital économique est une variable peu influente sur les dispositions à apprendre. Les autres capitaux, par contre, peuvent être considérés comme non négligeables en termes d'influence sur les dispositions à apprendre dans tous les capitaux.

Tableau 2 - Les premières trois variables expliquant les dispositions à apprendre dans les six capitaux

Disposition à apprendre	1 ^{er} rang	2 ^e rang	3 ^e rang
Physiologique	Taux soc (+0.233)	Taux physio (+0.194)	Taux psy (+0.187)
Psychologique	Taux soc (+0.209)	Taux physio (+0.064)	Taux enviro (+0.032)
Sociale	Taux cult (+0.275)	Taux soc (+0.210)	Taux psy (+0.120)
Environnement	Taux enviro (+0.223)	Taux soc (+0.176)	Taux cult (+0.149)
Culturelle	Taux soc (+0.239)	Taux cult (+0.238)	Taux psy (+0.176)
Économique	Taux économ (+0.220)	Taux soc (+0.131)	Taux enviro (+0.069)

Lecture : la disposition à apprendre psychologique serait supérieure de 0.209 pour chaque différence de point, au niveau de la variable capital social (Taux soc), à condition que les autres variables restent constantes.

²⁸ Physiologique et psychologique – avec un coefficient inférieur à 0.1 – en deuxième position.

²⁹ Le taux psychologique n'arrive qu'en quatrième position avec un coefficient très faible +0.017 Taux psy (pas représenté dans le tableau). Bien que la dépendance du taux de capital et de la disposition à apprendre est dans le capital psychologique très significative, on peut voir (note de bas de page 22, p. 72) que la valeur du Chi² (43,31) reste largement en dessous des valeurs des autres capitaux. Il sera nécessaire d'approfondir cette question dans une enquête future.

Tableau 3 - Coefficients de régression multiple de la variable synthétique « disposition à apprendre globale » pour les taux de capital selon différents âges

Disposition à apprendre globale	1 ^{er} rang	2 ^e rang	3 ^e rang
Grand âge (GIR 1-4) N=215	Taux culturel (+0.249)	Taux social (+0.242)	Taux physio. (+0.193)
Âge de la fragilisation (GIR 5) N=823	Taux social (+0.263)	Taux culturel (+0.192)	Taux enviro. (+0.142)
Âge de la retraite (GIR 6) N=424	Taux social (+0.263)	Taux psycho. (+0.190)	Taux culturel (+0.140)
Echant.global N=1462	Taux social (+0.262)	Taux culturel (+0.181)	Taux Psycho. (+0.127)

Lecture : la disposition à apprendre globale chez les personnes dans l'âge de la fragilisation serait supérieur de 0.263 pour chaque différence de point, au niveau de la variable capital social (social), à condition que les autres variables restent constantes.

Afin d'analyser les caractéristiques des « dispositions à apprendre » dans leur globalité, nous avons créé la variable synthétique « disposition à apprendre globale » qui correspond à la somme des dispositions dans chaque capital. La régression multiple a été appliquée sur l'échantillon « grand âge » (correspondant aux personnes rencontrant des difficultés sérieuses au niveau de la gestion autonome de la vie), « âge de la fragilisation » (personnes rencontrant les premières difficultés par rapport à l'autonomie) et « âge de la retraite » (personnes ne rencontrant aucun problème en termes d'autonomie)³⁰. Le Tableau 3, ci-dessus, montre l'importance du capital social, qui arrive, sauf dans le « grand âge », en première position. Le capital culturel qui arrive en deuxième position en général est en tête dans le grand âge.

Conclusion L'ensemble des analyses indique l'importance du « capital social », suivi du « capital culturel » pour la « disposition à apprendre ». Il est alors permis de faire l'hypothèse que les besoins

³⁰ Le calcul des strates se base sur plusieurs variables reprenant dans les grandes lignes les items de la grille AGGIR (Autonomie Gérontologique - Groupes Iso-Ressources) utilisés par exemple pour évaluer l'allocation personnalisée d'autonomie (APA). Les groupes GIR 1 à 4 correspondent à notre définition du grand âge, le groupe GIR 5 correspond à l'âge de la fragilisation et l'âge de la retraite correspond au GIR6).

d'apprentissage existent avant tout dans les domaines de ressources « social » et « culturel ». Ces besoins peuvent être considérés comme implicites chez les personnes disposant d'un taux faible dans ces deux capitaux, diminuant, selon nos résultats, la probabilité de reconnaissance spontanée du besoin d'apprentissage.

Concrètement cela signifie que des besoins d'apprentissage existent dans le capital social en termes d'amélioration de la compétence à gérer des relations de types différents (conjoint, famille, amis, voisins, collègues dans un cadre bénévole ou de loisir).

Pour le capital culturel, l'apprentissage peut consister par exemple dans l'acquisition de la compétence générique « apprendre à apprendre » ou plus généralement dans le développement de l'apprenance, ouverture dans toutes les situations de la vie à l'apprentissage (Carré, 2005, p. 109). Considérant que la personne âgée dépendante est confrontée à une réduction considérable de son niveau d'activité (Bickel et Girardin Keciour, 2004, p. 75) et qu'il lui sera alors plus difficile de sortir pour participer à des activités à l'extérieur, il peut être considéré comme important qu'elle puisse apprendre ces compétences spécifiques avant le grand âge.

L'existence d'une dépendance statistique très significative dans tous les capitaux, entre les modalités « taux fort » et « disposition à apprendre active », incite à faire le rapprochement avec le concept de « l'efficacité personnelle » (Bandura, 2003, p. 316) dans la mesure où la personne qui dispose d'un niveau élevé dans un capital est disposée à apprendre dans ce même capital.

Susciter l'envie d'apprendre deviendrait alors l'activité préalable à toute action de formation dans un capital spécifique. En présence d'une disposition passive, il serait nécessaire d'approcher la personne à travers les capitaux dans lesquels elle possède une disposition à apprendre moyenne voire active.

L'importance variable des taux de capitaux dans les différentes dispositions à apprendre, révélée par nos résultats, indique pour la conceptualisation des offres de formation, la pertinence de ne pas seulement viser un seul domaine de compétence (capital) mais d'en intégrer systématiquement plusieurs. Pour l'offre « ateliers équilibre » cela peut consister, par exemple, dans l'intégration du capital social (travail sur la compétence sociale à travers des exercices physiques coopératifs), du capital environnemental (sensibilisation à l'aménagement du logement en termes de sources de risque) et du capital culturel (sensibilisation à l'existence et valorisation des expériences de la vie en termes d'activité physique).

Notre travail constitue une première approche des besoins d'apprentissage des personnes âgées. Des analyses complémentaires seront nécessaires pour valider les résultats et approfondir les connaissances dans le domaine, notamment par rapport aux relations entre les capitaux. Tenant compte, d'une part, des évolutions démographiques et, d'autre part, du potentiel d'apprentissage des personnes âgées, on peut s'attendre à une considération croissante de la question de l'apprentissage spécifique aux personnes âgées.

Bibliographie

- Andrew, M. (2005). Le capital social et la santé des personnes âgées. *Retraite et Société*, n° 46 : 132-147.
- Backes, G. M., Schroeter, K.R. (2005). *Korporales Kapital und Korporale Performanz im Alter : Zum alternden Körper in der Konsumgesellschaft*. Papier présenté au congrès international de sociologie Age05, Neuchâtel, Suisse.
- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bickel, J-F., Girardin Keciour, M. (2004). De l'impact de la fragilité sur la vie quotidienne : changements et continuité des activités et du bien-être dans le grand âge. *Gérontologie et Société*, n° 109 : 63-82.
- Bickel, J-F., Lalive d'Épinay, C. (2001). Les styles de vie des personnes âgées et leur évolution récente : une étude de cohortes. In M. Legrand (éd.). *La retraite une révolution silencieuse* (p. 245-280). Toulouse : Eres.
- Breton-Mounier, A.-M. (2000). *Contribution à l'étude de l'éducation permanente – le cas des personnes âgées – apprendre à mourir*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lyon : Université Lumière Lyon, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation.
- Bubolz-Lutz, E. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen in der Bildungsarbeit mit Älteren*. Witten : Forschungsinstitut Geragogik.
- Bullier, E. (1992). *L'Université pour tous, de l'Université de Bourgogne, un projet éducatif du temps libre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation ? Caen : Université de Caen.
- Carré, Ph. (1979a). Situations de formation, le club des retraitées MGEN de la région parisienne. *Éducation Permanente*, n° 51 : 97-100.
- Carré, Ph. (1979b). Le troisième âge de l'éducation permanente : retraite et formation I : on peut apprendre à tout âge. *Éducation Permanente*, n° 51 : 83-96.
- Carré, Ph. (1980). Le troisième âge de l'éducation permanente, retraite et formation II : des projets de formation à 75 ans. *Éducation Permanente*, n° 56 : 43-69.

- Carré, Ph. (1981). *Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris 5.
- Carré, Ph. (1981b). Gérontagogie ou éducation permanente intégrale? Retraite et Formation III. *Éducation Permanente*, n° 61 : 109-122.
- Carré, Ph. (1985). Éducation des adultes et gérontologie : Origine d'une rencontre. *Gérontologie et Société*, n° 33 : 39-44.
- Collinet-Motto, L. (1996). *Des études à l'âge de la retraite ? Le désir d'apprendre du retraité-étudiant : une réélaboration de la relation au savoir*. Thèse de doctorat en Sciences psychologiques et Sciences de l'éducation. Nanterre : Université Paris X.
- Conseil Économique et Social (2001). *Les personnes âgées dans la société – avis et rapport présenté par Maurice Bonnet*. Paris : Journaux officiels.
- Delannet, M.T. (1998). *Éducation des adultes vieillissants – corps, vécu du temps présent et intégration sociale – enquête sur les clubs de retraités du Calvados*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Caen : Université de Caen.
- Donahue, W. (1955). *Education for Later Maturity: A Handbook*. New York : Whiteside.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Kern, D. (1999). *La géragogie sociale et l'animation en maison de retraite. Mémoire de Diplôme universitaire en gérontologie Générale (Dugg)*. Strasbourg : Université Louis Pasteur Strasbourg.
- Kern, D. (2002). *L'intégration des personnes âgées dans la vie sociale de la ville*. Mémoire DESS Développement social urbain. Evry : Université d'Évry.
- Kern, D. (2007). *La prévention de l'isolement à travers la formation tout au long de la vie – étude sur les besoins de formation des personnes en transition entre l'âge de la retraite et le grand âge*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Mulhouse : Université de Haute Alsace.
- Kolland, F. (2005). *Bildungschancen für ältere Menschen – Ansprüche an ein gelungenes Leben*. Wien : Lit.
- Köster, D. (2002). *Kritische Geragogik : Aspekte einer theoretischen Begründung und praxeologische Konklusionen anhand gewerkschaftlich orientierter Bildungsarbeit*. Thèse de doctorat en Sciences sociales. Dortmund : Université Dortmund.
- Kricheldorf, C., Köster, D. et Kolland F. (2002). „Geragogik und Zivilgesellschaft. Positionen, Paradoxien, Potentiale“. Vortrag auf dem 6. DGGG Kongress, 26.-28. September 2002, Dresden.
- Lalive d'Epinay, C. et Guilley, E. (2004). Les dernières années de longues vies : l'incapacité lourde constitue-t-elle aujourd'hui la dernière étape de la vie ?. *Gérontologie et société*, n° 110 : 121-129.

- Lemieux, A. (2001). *La gérontagogie : une nouvelle réalité*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lemieux, A. et Sanchez Martinez, M. (2000). Gerontagogy beyond words : a reality. *Educational Gerontology*, n° 26 : 475-498.
- Malglaive, G. (1980). Existe-t-il une pédagogie des adultes ? *Gérontologie et Société*, n° 13 : 17-28.
- Mayer, R., Quellet, F., Saint-Jacques, M-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche et intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- OCDE (2004). L'apprentissage tout au long de la vie. *Synthèses*, juin : 1-8.
- Robichaud, V. (1990). *La personne retraitée et la problématique d'une éducation permanente aux derniers âges de la vie*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Grenoble : Université des Sciences sociales de Grenoble.
- Rotrou (de), J. (2001). Stimulation et éducation cognitives. *Gérontologie et Société*, n° 97 : 175-192.
- Schneider, K. (1993). *Alter und Bildung: Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Schneider, K. (2004). *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung – theorieartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinittierung*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Schröder, H. et Gilberg, R. (2005). *Weiterbildung älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose*. Bielefeld : Bertelsmann.
- Sommer, C., Künemund, H. et Kohli M. (2004). *Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie – die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland*. Berlin : Weissensee.
- Tremblay, N.-A. (2003). *L'autoformation – pour apprendre autrement*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Vaucher, G. (1985). Éducation et vieillissement : réflexions préliminaires. *Gérontologie et Société*, n° 33 : 23-30.
- Veelken, L. (1990). *Neues Lernen im Alter, Bildungs- und Kulturarbeit mit Jungen Alten*. Heidelberg : Sauer.