

N° d'ordre : (attribué par le SCD)

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
ÉCOLE DOCTORALE : Sciences Humaines et Sociales (ED 519)
Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue publiquement

par

Florence PUECH

Le 13/05/2022

**LA FORMATION DES ADULTES PLUS ÂGÉS :
PERTINENCE ÉDUCATIVE ET SPÉCIFICITÉS.**
*Recherche exploratoire d'une étude à double entrée auprès
d'apprenants et de formateurs.*

Sous la direction du Prof. Dominique KERN.

Jury : Prof. Laurence DURAT, Université de Haute-Alsace (Rapporteure)
Prof. Jérôme ENEAU, Université Rennes 2 (Examineur)
Dr. Christine FOURNIER, Centre d'études et de recherches sur les qualifications,
Marseille (Examineur)
Prof. Dominique KERN, Université de Haute-Alsace (Directeur de thèse)
Prof. Matthias KLIEGEL, Université de Genève (Examineur)
Prof. Elena LUPPI, Université de Bologne (Rapporteure)

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Dominique Kern, professeur des universités et directeur de ma thèse, pour son soutien inébranlable et ses nombreuses qualités professionnelles et humaines. Parmi elles, la confiance, la rigueur, la persévérance et l'écoute auront fait de cette expérience une aventure d'exception.

Je remercie également les membres du jury de thèse pour avoir accepté d'apprécier ce travail et l'intérêt qu'ils portent à cette thématique de recherche.

J'adresse par ailleurs mes remerciements aux partenaires du projet (Université de Haute-Alsace et Université de Strasbourg) grâce à qui nous avons pu conduire cette recherche avec efficacité, ainsi que toutes les personnes qui ont accepté de participer à l'étude.

Ce travail n'aurait pas été possible sans ma rencontre avec Éric Wiest (ingénieur d'études à l'Université de Strasbourg) qui, en plus d'avoir assuré ma formation au logiciel d'exploitation des données (IBM SPSS Statistics 25), m'a accompagnée et apportée un soutien sans faille.

Je dois aussi beaucoup à mes amies pour leur bienveillance, leur disponibilité et le temps qu'elles m'ont accordé dans des étapes importantes de mon parcours.

Enfin, merci à Raphaël d'avoir cru en moi dès l'instant où j'ai évoqué l'idée de ce projet et de m'avoir soutenue avec beaucoup de dévouement, à un moment si particulier de ma vie.

Sommaire

Partie 1 : Cadre théorique et fondement de la problématique	4
Chapitre 1 : Du champ didactique aux enjeux de la formation professionnelle.....	6
1.1. La didactique au sens large.....	7
1.2. Le concept de didactique professionnelle.....	38
1.3. Les enjeux de la formation professionnelle.....	71
1.4. L'essentiel en résumé	97
Chapitre 2 : Contexte, connaissance et particularités du public.....	100
2.1. Développement des notions clés : vieillissement, âge et senior.....	101
2.2. Vieillissement et formation : un lien instable.....	143
2.3. Les spécificités d'apprentissage des seniors.....	168
2.4. L'essentiel en résumé	192
Partie 2 : Cadre méthodologique et présentation des résultats	196
Chapitre 3 : Une recherche par questionnaire à double entrée	198
3.1. Construction de l'objet de recherche.....	199
3.2. Élaboration des instruments d'enquête.....	210
3.3. Communication et diffusion de l'enquête	238
3.4. L'essentiel en résumé	245
Chapitre 4 : Présentation et interprétation des données.....	249
4.1. Méthodes d'analyse et présentation des corpus.....	250
4.2. Les données issues du questionnaire à destination des apprenants	262
4.3. Les données issues du questionnaire à destination des formateurs	303
4.4. Point sur l'impact de la situation pandémique.....	344
Chapitre 5 : Discussion et perspectives	357
5.1. Analyse critique de l'étude	358
5.2. Discussion des résultats marquants sur la base de principes	371
5.3. Réflexion conclusive sur la question de recherche et l'hypothèse	401
5.4. Représentation avancée du champ de recherche et perspectives.....	405
Bibliographie.....	411
Table des annexes	420
Table des tableaux, figures et graphiques.....	421
Table des matières.....	428

Avant de débiter la lecture du présent manuscrit, voici quelques précisions utiles visant à en simplifier la compréhension générale :

- Cette thèse est rédigée selon l’adaptation française des normes bibliographiques de l’American Psychological Association (APA), d’après la 7^{ème} édition du *Publication Manual* (2020)¹.
- L’usage de l’expression « (en page ...) » renseigne le lecteur sur le fait que l’élément abordé est également évoqué dans une autre partie du manuscrit. L’accès vers le titre où se trouve l’élément en question est simplifié par ce renvoi dans le texte.
- Les annexes sont contenues dans un fichier distinct ; les références aux annexes sont renseignées sous la forme « (cf. annexe ...) ».
- La quasi-totalité du manuscrit emploie le « nous » comme le fruit d’un travail collectif ; seuls quelques passages sont rédigés à la première personne pour identifier le travail personnel de l’auteur (communication, expériences, analyse critique, perspectives, etc.).
- Les légendes (tableaux, figures et graphiques) sont disposées en-dessous des illustrations ; une indication dans le texte renvoie systématiquement à l’objet correspondant.

¹ Pour plus de détails (version du 23 octobre 2021 par Marc Couture) : <https://profs-perso.telug.ca/mcouture/www/apa/>

PARTIE 1 : Cadre théorique et fondement de la problématique

À partir d'une analyse détaillée de la littérature, cette première partie vise à développer les notions clés en lien avec notre thématique de recherche. La construction progressive de notre problématique oriente nos choix de focaliser notre recherche vers plusieurs axes, sur la base d'une argumentation approfondie².

Les travailleurs seniors sont progressivement reconnus comme un public à besoins spécifiques en termes de formation professionnelle (Tikkanen et Nyhan, 2009). On peut cependant se poser la question des critères qui différencieraient de manière normative les apprenants plus jeunes des apprenants plus âgés. Les spécialistes du vieillissement perçoivent ce processus comme fortement hétérogène. Au-delà des caractéristiques intrinsèques du public, d'autres facteurs tels que le formateur (ses compétences didactiques et pédagogiques, sa connaissance du public, etc.) et le dispositif (modalités et cadre de la formation, objectifs, etc.) contribuent à la particularité de formation de ce public (cf. figure 1). Il s'agit d'approfondir chacun de ces trois aspects à l'aide d'une approche pluridisciplinaire (ergonomie, sociologie, psychologie, approches des sciences de l'éducation et de la formation comme la didactique professionnelle, etc.) en vue d'établir dans une première partie l'état de l'art.



Figure 1 : Représentation schématique initiale du champ de recherche de cette présente thèse.

² Durant les premiers mois de ma thèse, j'ai contacté plusieurs spécialistes ayant publié des articles en lien avec ma thématique de recherche, afin d'échanger sur le sujet et d'orienter mes premières lectures. Cette prise de contact s'est avérée extrêmement positive puisque j'ai eu l'opportunité de mener des entretiens libres par téléphone avec quatre chercheuses dont certains de leurs travaux sont cités dans ce manuscrit (Christine Fournier le 04/12/2018, Dominique Cau-Bareille le 12/12/2018, Catherine Delgoulet le 11/01/2019 et Annie Jolivet le 01/02/2019).

En donnant une visibilité large de notre champ de recherche, cette figure correspond à une représentation schématique du lien apprenants-formateurs au sein duquel la formation en constitue le cœur. Il est de façon évidente envisagé comme évolutif, au sens où sa forme et son contenu se transforment au fil de la recherche. La construction méthodologique, ainsi que les résultats issus de l'étude empirique, permettront notamment d'ajuster le schéma vers une modélisation plus dynamique et plus fine de cette relation. Tenant compte de la largeur de ce champ, il convient toutefois de restreindre la thématique. La réflexion porte ainsi sur les questions didactiques et méthodologiques. En effet, des travaux de recherche sur les concepts existants visant à cerner la formation des adultes plus âgés font apparaître un important besoin de conceptualisation (Kern, 2016).

Le premier chapitre traite de ces questions didactiques, tout d'abord en situation d'enseignement-apprentissage avec l'étude de la didactique au sens large, puis en référence au contexte professionnel avec l'analyse du concept de didactique professionnelle. Le champ de la formation, au centre de la relation apprenants-formateurs telle que représentée dans le schéma ci-dessus, est traité à la fois dans le premier et le second chapitre. Autrement dit, dans chaque sous-chapitre, un lien plus ou moins direct avec ce domaine est établi (formes d'apprentissage, participation à la formation, etc.). La fin du premier chapitre met en évidence les différents types d'éducation et de formation, tout en soulevant la question de la professionnalisation du formateur d'adultes. Dans le second chapitre, les critères déterminants du contexte sociodémographique présentés à travers la notion de vieillissement permettent de circonscrire davantage le champ de la recherche en se centrant sur les notions d'âge et de senior relatives à la définition du public cible. Cette dernière pose notamment d'importantes questions épistémologiques à l'origine de nombreux débats, montrant combien il est difficile de s'appuyer sur une définition précise, étant donné la diversité d'approches.

Cette problématisation a été rédigée par rapport à une logique de construction théorique. L'ordre des chapitres est un choix réfléchi non pas en termes de chronologie liée à la rédaction du manuscrit, mais en termes de cohérence vis-à-vis du cheminement de notre réflexion sur la thématique. Argumenter le choix de notre public cible à la fin de la première partie marque le cadre de notre travail d'enquête à venir, à partir d'une analyse approfondie de la littérature.

Chapitre 1 : Du champ didactique aux enjeux de la formation professionnelle

Ce premier chapitre inscrit l'élément central de notre étude, à savoir la formation, au cœur de la relation apprenants-formateurs. L'objet principal de la didactique porte sur les processus d'élaboration et de présentation des savoirs enseignés, ainsi que leur intégration par les apprenants. Dit autrement, la didactique s'attache au traitement du savoir dans le système d'éducation (Simard *et al.*, 2010, p. 9). En tant que jeune discipline, la didactique a commencé à se développer dans les années 1970 dans les pays francophones. Elle est de manière générale rattachée à l'enseignement. Si cette dernière place les savoirs à acquérir au cœur de ses préoccupations, la pédagogie s'intéresse elle avant tout aux relations qui se jouent entre un enseignant et un élève, peu importe la discipline d'enseignement étudiée. En partant des différents sens attribués à la notion de didactique dans le champ de l'éducation et la formation, nous orientons notre réflexion vers le concept de didactique professionnelle qui permet de rapprocher les éléments de la didactique au sens large vers le domaine professionnel. À partir des origines du concept, nous développons le principe d'analyse du travail en vue de la formation et le principe d'analyse des apprentissages professionnels. Le but étant de resserrer de plus en plus notre analyse vers les enjeux liés à la formation professionnelle. Ce point est introduit par l'analyse de notions clés telles que l'éducation et la formation tout au long de la vie, ainsi que les principes généraux de la formation professionnelle au regard du Code du travail. Ceci conduit à mettre en évidence les différents types de formation (autour du triptyque formel, non formel et informel) et les diverses situations de formation auxquelles les adultes peuvent être confrontés. Le rôle majeur du formateur d'adultes (évoqué de manière implicite tout au long du chapitre) est plus expressément abordé en dernier point, à travers les notions d'andragogie et d'ingénierie de formation, mais aussi autour de la question de la professionnalisation de ce métier.

1.1. La didactique au sens large

La didactique générale se distingue de la didactique des disciplines car elle « porte sur les grands principes de l'enseignement et les diverses manières d'enseigner, indépendamment des contenus disciplinaires » (Simard *et al.*, 2010, p. 9). En s'intéressant à ce qui se passe conjointement entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers dans le but de décrire, analyser et comprendre le processus d'enseignement-apprentissage, la didactique peut se représenter sous la forme d'un système didactique dont nous détaillons les spécificités. Les façons d'aborder la didactique sont multiples ; la recherche d'une définition commune s'avère complexe, ce qui nous amène à évoquer quelques-unes de ces approches en référence aux auteurs à l'origine du concept. Nous retraçons dans les grandes lignes les débats entre les chercheurs ayant repris les concepts de manière critique.

1.1.1. Les perceptions plurielles de la didactique

Du grec « *didaktikos, didaktikein*, enseignement, enseigner », le terme didactique tient son originalité dans « l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des contenus » (Chalvin, 2006, p. 27). Psychologue et sociologue de formation, Chalvin soutient l'idée que retenir les éléments qui paraissent bien adaptés à un contenu particulier à enseigner, et rejeter ceux qui semblent au contraire mal adaptés à l'une ou l'autre discipline, fait de la didactique sa spécificité. Il s'agit pour lui de « lutter contre la tendance classique de vouloir pratiquer toujours la même pédagogie, réputée la plus efficace, quel que soit le contenu de l'enseignement » (p. 27). De fait, la didactique s'attache à adapter ses méthodes en fonction des contenus à enseigner. Elle reste surtout centrée sur les disciplines d'enseignement scolaires (mathématiques, français, etc.), même si elle s'ouvre à d'immenses champs de recherche devant elle. L'analyse de plusieurs éléments de définition relatifs à la didactique au sens large oriente notre regard vers la didactique disciplinaire, comme déclinaison de la didactique générale.

1.1.1.1. Un mot, plusieurs sens

S'intéresser au champ de la didactique revient à se heurter aux significations les plus diverses. Dans un ouvrage sur la place du savoir dans la relation didactique, Jonnaert (1988) explique que le mot didactique est présenté d'une façon générale dans les dictionnaires de la langue française comme l'adjectif de ce qui vise à instruire et se rapporte à l'enseignement (matériels didactiques, ouvrages didactiques, etc.). Ainsi, pour l'entendement commun, ce terme désigne un support (matériel et méthodologique) visant à faciliter l'acte d'enseigner et pouvant être

considéré comme un procédé spécifique adopté par l'enseignant dans sa pratique. En se centrant plus particulièrement sur les dictionnaires et les ouvrages pédagogiques généraux, Jonnaert (1988, p. 9) constate qu'ils confirment l'entendement commun, soit en considérant la didactique comme un « art d'enseigner », soit en l'assimilant à « un ensemble de procédés » (techniques) spécifiques à l'enseignement d'une discipline. Il met alors l'accent sur le fait qu'au-delà de confirmer l'entendement commun, certains créent des confusions et d'autres attribuent une connotation péjorative du terme. Les confusions peuvent s'établir dès lors que les deux termes « didactique » et « méthodologie » sont présentés comme synonymes. En plus de pointer une incompréhension, il ira même parler d'un mépris certain, car la didactique se trouve mal perçue par plusieurs pédagogues à force d'être réduite aux seuls supports matériels ou procédés d'enseignement (Jonnaert, 1988, p. 10-11). Se focaliser uniquement sur ces points s'avère pour lui très réducteur puisqu'on accorderait de l'importance qu'au canal par lequel l'enseignant fait passer un savoir vers un apprenant, ce qui empêcherait toute créativité de sa part. Or, ce canal n'est pas le seul à considérer dans la relation didactique. Jugeant utile de revenir sur ces faits avant d'exposer sa propre position, l'auteur pose le cadre conceptuel de la didactique tel qu'il l'utilise : « une didactique qui prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et un savoir, dans un environnement scolaire et à un moment déterminés » (p. 12).

Le maître, l'élève et le savoir représentent les trois pôles fondamentaux de la relation didactique, ce qui donne forme au triplet du système didactique. On retrouve les caractéristiques du système didactique développé par Chevallard, lequel sera abordé plus en détail (en page 14). Jonnaert (1988, p. 21) met ainsi en évidence la didactique comme une discipline qui étudie l'interaction établie entre deux partenaires (le maître et l'élève) en lien avec un objet de savoir (aussi bien des savoirs que des savoir-être ou des savoir-faire).

En cherchant à définir le style pédagogique, Altet (2008, p. 201-205) dégage trois dimensions constitutives étroitement liées entre elles. La première, dite « style personnel », est liée à la personnalité du formateur : opinions, attitudes, attentes, etc. (dimension de l'espace cognitif). La seconde, dite « style relationnel, interactionnel », est liée à la façon dont l'enseignant communique et entre en relation avec les élèves (dimension de l'espace social). La troisième, dite « style didactique », est liée à la manière dominante personnelle de l'enseignant de planifier et organiser la situation pédagogique (dimension de l'espace organisationnel). Cette dernière dimension est caractérisée selon l'auteure par le choix et l'organisation des modalités didactiques, des stratégies et des méthodes mises en œuvre par l'enseignant. Les deux premiers

styles s'inscrivent dans le champ des « conditions », à savoir essentiellement des variables personnelles et institutionnelles, tandis que le troisième s'inscrit dans le champ des « décisions », à savoir exclusivement des variables décisionnelles (Altet, 2009, p. 89-102). En partant de l'observation systématique des pratiques des enseignants, l'auteure montre que les recherches relatives aux styles permettent de les décrire, les catégoriser et d'en dégager des dominantes. Bien qu'elles soient principalement d'ordre descriptif, ces recherches permettent aux enseignants de se rendre compte d'un éventuel décalage entre pédagogie souhaitée et pédagogie réelle, mais aussi d'être plus objectif sur leurs pratiques afin de pouvoir les réguler, les varier et les rendre plus efficaces pour les apprenants (Altet, 2009, p. 102).

En ce qui concerne la troisième dimension (style didactique), Altet (2008) précise que « souvent confondue avec le style pédagogique dans son ensemble, cette dimension concerne les facteurs organisationnels et gestionnaires de l'enseignant ou du formateur » (p. 204). Autrement dit, sa façon de gérer le temps, la mise en place des activités de groupe, l'implication des élèves et la transmission des consignes (organiseurs stables des pratiques). Cette perspective peut être mise en lien avec l'analyse de Jonnaert (1988) évoquée précédemment, visant à montrer que la compréhension de la didactique des uns peut être source de confusion pour d'autres, notamment lorsqu'elle est réduite aux seuls moyens matériels ou organisationnels d'une situation d'enseignement-apprentissage. Dans ce trouble conceptuel, il convient à présent de s'intéresser plus précisément à la place du savoir dans les pratiques des enseignants.

1.1.1.2. Le rapport au savoir, objet central de l'étude des didactiques

Dans sa contribution à l'ouvrage collectif « Éduquer et Former », Vergnaud (2008, p. 273-279), spécialiste en psychologie cognitive et en didactique, traite de la question « à quoi sert la didactique ? ». Dès l'introduction, il pose la définition suivante : « la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir [...] c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé » (p. 273). Plus précisément, il montre que la didactique est née du souci de répondre à plusieurs problèmes en s'intéressant aux contenus des savoirs et savoir-faire, ainsi qu'aux difficultés particulières que ces contenus peuvent provoquer (différentes d'une discipline à l'autre ou d'un domaine d'activité à un autre au sein d'une même discipline). Les problèmes évoqués ici sont de l'ordre de questions du type : comment transposer à l'intérieur de l'institution scolaire les situations ou problèmes qui donnent sens aux

connaissances constitutives de la culture (scientifiques, techniques, sociales, artistiques) ?
Comment favoriser l'accès à ces savoirs et savoir-faire organisés ? Par quelles mises en scène ?

Il paraît utile à cet effet d'accorder une attention particulière au savoir-faire qui constitue, selon Vergnaud (2008), une caractéristique essentielle dans tout processus d'appropriation et de maîtrise des connaissances. Lorsqu'on évoque le rapport au savoir, le savoir-faire y est souvent associé de manière implicite, tandis que Vergnaud souhaite élargir la réflexion. Dans les entreprises et le système d'éducation et de formation aujourd'hui, l'accent est mis sur les compétences, ce qui veut dire que la forme opératoire de la connaissance est une donnée incontestable de la connaissance. Celle-ci se met en place en situation de travail, de résolution de problème ou face à un événement imprévu. La forme discursive et prédicative que prend la connaissance se situe quant à elle au sein des énoncés ou des textes. Reprenons les exemples évoqués par l'auteur : connaître parfaitement des théorèmes de mathématiques ne signifie pas forcément être capable de les mettre en œuvre dans les situations adéquates, ou encore, connaître des recettes par cœur n'empêche pas d'être un médiocre cuisinier. Ainsi, même si les théorèmes et les recettes ne sont pas des données négligeables de la connaissance et de la culture, elles restent néanmoins insuffisantes pour la compréhension de ce qu'est la connaissance et la culture. Les deux formes ne peuvent alors pas entrer en compétition, elles doivent être analysées dans un ensemble au regard de leurs différences, convergences et complémentarités. Et ce, entre d'une part ce qui permet d'agir en situation (forme opératoire) et d'autre part, ce qui permet de mettre en mots et en textes les objets du monde, ainsi que leurs propriétés, leurs relations et leurs transformations (forme discursive et prédicative).

Cette spécificité disciplinaire est l'argument mis en avant pour se démarquer des autres sciences selon Duplessis (2007, p. 3). En effet, les didactiques sont caractérisées par l'intérêt particulier qu'elles attribuent à la question des contenus spécifiques : origine, référence, construction et structure. Ce professeur-documentaliste indique que cette volonté n'est pas récente puisqu'elle trouve son origine dans la moitié du XVII^{ème} siècle à l'époque du projet de « La Grande Didactique » de Comenius (1592-1670) qui évoque pour la première fois le terme didactique. En outre, il fait remarquer qu'il convient de s'éloigner de l'image donnée jusqu'alors d'un projet didactique visant en priorité à traiter des phénomènes d'enseignement en termes de savoirs. Il en demeure pour le moins pas l'unique ambition car « ce ne sont pas tant les contenus qui forment l'objet d'étude des didactiques que les interactions à l'œuvre dans le système didactique, lequel articule les trois actants que sont le savoir, l'enseignant et l'élève »

(Duplessis, 2007, p. 4). De fait, la centration de l'objet s'élargit puisqu'on accepte l'idée qu'elle puisse s'opérer également sur le sujet apprenant et non plus uniquement sur les savoirs.

La question du sens de la didactique générale que nous venons d'aborder dans les grandes lignes nécessite également de se pencher sur la question de la didactique disciplinaire, comme déclinaison de la didactique générale.

1.1.1.3. Déclinaison de la didactique générale : la didactique des disciplines

La didactique des disciplines, ou didactique disciplinaire, est sous-jacente à la didactique générale. Elle se centre sur la transmission et l'acquisition de savoirs qui relèvent spécifiquement de son champ disciplinaire, autrement dit, de sa discipline de référence.

En partant du constat qu'il existe encore de nombreuses questions relatives à la didactique générale, la didactique des disciplines, les relations entre didactique et pédagogie, etc., Germain (2010) tente d'y apporter des éclairages en se situant sur un plan épistémologique. Professeur émérite en sciences de l'éducation et spécialiste de la didactique des langues, il aborde les relations entre la didactique d'une discipline et la didactique générale. Celles-ci entretiennent les types de relations qui existent entre le général et le spécifique. En d'autres termes, « la didactique générale vise à énoncer certains principes auxquels obéissent toutes les didactiques » (Germain, 2010, p. 26). Ainsi, l'ensemble des didactiques disciplinaires sont des cas particuliers de la didactique générale ; le chercheur précise qu'une didactique disciplinaire se construit à partir des concepts et des méthodes d'analyse portés par la didactique générale. Dans la mesure où la didactique générale se constitue de concepts généraux qui s'appliquent aux différentes didactiques disciplinaires, elle se situe non pas à la fin de leur développement mais à l'origine des didactiques spécifiques disciplinaires. Pour une meilleure compréhension et à l'aide d'un schéma, Germain montre que toute didactique disciplinaire se découpe en sous-domaines de plus en plus spécifiques (cf. figure 2). Étant spécialiste de la didactique des langues, il représente les branches descendantes de ce même domaine.

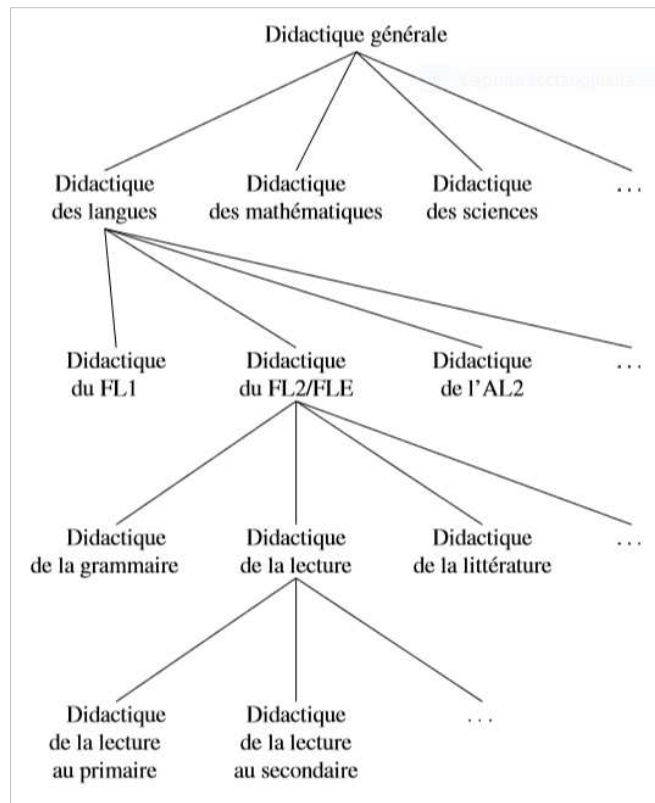


Figure 2 : Didactique générale et didactiques disciplinaires (Germain, 2010, p. 27).

La didactique des disciplines ne se réfère pas uniquement aux savoirs et aux connaissances à acquérir d'un point de vue intellectuel. Pour Germain (2010, p. 28), on ne pourrait s'en tenir à une conception étroite de la didactique des disciplines ; tout dépend de la nature des disciplines en question. Par exemple, si les didactiques des mathématiques et des sciences se sont développées jusqu'ici en ne prenant en considération que les concepts, savoirs ou connaissances d'ordre intellectuel à faire acquérir, il n'en est pas de même pour certaines didactiques particulières (langues étrangères, musique, éducation physique, arts, savoirs d'ordre professionnel, etc.). Il est également nécessaire de prendre en compte tout ce qui a trait à la discipline en question comme les savoir-faire, les savoir-être, les attitudes et les valeurs.

En ciblant les liens qu'établissent les didactiques des disciplines avec le champ de la pratique professionnelle des enseignants, Jonnaert et Laurin (2005) se posent entre autres la question de la place des enseignants dans le système didactique. Ils décident de mener cette réflexion à partir d'une définition synthèse de la didactique des mathématiques, car c'est celle qui est la plus souvent citée dans la littérature contemporaine à propos des didactiques des disciplines : « la didactique des mathématiques étudie les processus de transmission et d'acquisition des savoirs mathématiques (Brousseau, 1986) » (Jonnaert et Laurin, 2005, p. 32). L'essentiel des objets d'étude des didacticiens des mathématiques se situe à l'intérieur du système didactique

où ils s'intéressent à la dynamique des savoirs mathématiques³ (rapport aux savoirs, transposition didactique, construction et développement de connaissances mathématiques par les apprenants, etc.). Ils précisent que c'est aussi le cas de nombreux didacticiens d'autres disciplines. Même si à la lecture de certains textes, ils s'aperçoivent que la fonction de l'enseignant est indiscutable dans le système didactique, ils relèvent que peu d'éléments théoriques permettant de la préciser. D'où leur questionnement sur la place attribuée aux enseignants dans le système didactique. Le caractère limitatif de cette définition de synthèse pousse Jonnaert et Laurin (2005) à l'élargir. Ils proposent une nouvelle définition des didactiques contemporaines des disciplines en envisageant le savoir pris dans sa globalité et en rendant à l'enseignant tout son espace dans le système didactique :

La didactique d'une discipline a pour objet l'étude des différents processus de médiation à propos d'un savoir pris dans sa globalité. Cette médiation s'établit entre une institution donnée qui n'est pas exclusivement scolaire, et un ou plusieurs sujets qui ne sont pas exclusivement des élèves, susceptibles de se construire des connaissances à propos de ce savoir. Parallèlement, elle s'intéresse aux processus de socioconstruction des connaissances par des apprenants à propos de ce savoir. Elle inscrit sa réflexion et ses objets de recherche dans un système didactique qui n'est pas réductible aux seules problématiques d'enseignement et d'apprentissage en contexte scolaire. (p. 42)

Au cours de l'analyse les ayant conduit à cette définition, Jonnaert et Laurin (2005) expliquent que « de nombreux écrits en didactique des disciplines laissent supposer une posture épistémologique relative à la construction des connaissances qui serait de type socioconstructiviste » (p. 33). Or, ils soulignent que la définition de synthèse citée plus haut est contraire à toute perspective constructiviste. À partir des trois termes piliers évoqués dans cette définition (transmission, acquisition et savoir codifié), ils soumettent l'idée qu'une approche socioconstructiviste proposerait d'autres termes : la médiation par l'enseignant (à la place de transmission de savoirs), la construction des connaissances par l'apprenant (plutôt que l'acquisition de savoirs par l'élève) et les connaissances à construire à propos des savoirs codifiés (et non uniquement les savoirs codifiés). D'où la proposition par les auteurs d'une définition plus ouverte que la précédente.

Une autre approche, davantage centrée sur l'apprentissage du savoir par l'élève, est proposée par Chalvin (2006) : la didactique des disciplines porte sur la question de savoir comment enseigner une discipline, quelle qu'elle soit. Autrement dit, « la didactique du processus le plus efficace et des conditions d'appropriation par les élèves de chaque domaine particulier du

³ Les auteurs entendent par « savoir » un élément qui se dégage du contenu de programmes et de manuels scolaires, curriculums ou autres répartitions de matière ; ils parlent alors de « savoir codifié ».

savoir » (p. 27). Ainsi, il parle d'apprentissage spécifique qui implique la mise en interaction continue de trois facteurs majeurs : les représentations des formés, les obstacles à franchir et les transpositions à réaliser. Le premier concerne les attitudes positives ou négatives des formés face à la matière enseignée : les professionnels de la didactique étudient ces représentations avant, pendant et après le processus d'apprentissage. Les enseignants eux aussi se forment des représentations à partir de ce qu'ils transmettent (contenu) et de ceux à qui ils transmettent (public). Le second porte sur l'anticipation et le repérage des obstacles auxquels les formés peuvent être confrontés, notamment lorsque certains de leurs savoirs, qui par le passé leur permettaient de résoudre certains problèmes, ne sont plus transposables dans une nouvelle situation d'apprentissage. Enfin, le troisième facteur évoque la transposition didactique qui correspond à l'adaptabilité du contenu des enseignements par rapport au niveau de connaissance atteint des apprenants, à l'expérience et au degré de développement intellectuel et moral de chacun, ce qui favorise l'accessibilité et l'assimilation des savoirs enseignés.

Ce dernier facteur fait écho au concept de transposition didactique issu du système didactique développé par Chevallard en 1985 (professeur émérite de l'Université d'Aix-Marseille). Les spécificités de ce système didactique composé de trois pôles, et au sein duquel des interactions systémiques se créent, font l'objet d'une étude particulière dans les prochains paragraphes.

1.1.2. Le système didactique : un schéma, trois pôles en interaction

En tant que spécialiste de la didactique des mathématiques, Chevallard (1985, p. 12) s'intéresse au jeu qui se mène, tel qu'il peut être observé puis reconstruit, entre un enseignant, des élèves et un savoir disciplinaire. Ces trois places forment ce qu'il appelle le système didactique qui s'articule autour d'une relation ternaire, la relation didactique. Ce point traite des particularités du système didactique d'un point de vue des pôles qui le constituent et des relations qu'ils entretiennent. Cela mène à l'analyse du concept de transposition didactique, également introduit par Chevallard lorsqu'il s'est intéressé au passage du savoir savant au savoir enseigné.

1.1.2.1. Les éléments constitutifs du système didactique

Le système didactique se caractérise par l'existence de trois pôles (l'enseignant, les élèves et les savoirs enseignés) et des relations qu'entretient chacun d'eux avec les autres. Si les trois pôles entrent en interaction, ce qui entraîne des interactions systémiques, chacun présente ses propres caractéristiques. Chevallard (1985) propose la base d'un schéma (cf. figure 3) par lequel la didactique des mathématiques peut se disposer à penser son objet.

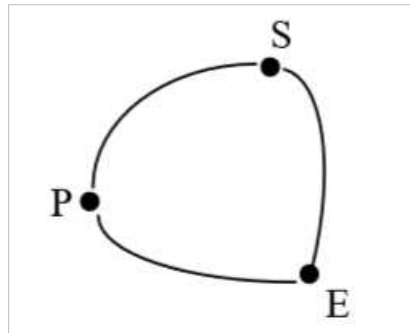


Figure 3 : Le système didactique, ses trois places (P : l'enseignant, E : les élèves, S : le savoir enseigné) et les interactions entre elles (Chevallard, 1985, p. 22).

Par ce schéma théorique, il amorce une première intention : celle d'écarter les perspectives incomplètes ayant privilégié « la trop fameuse *relation enseignant-enseigné* » au point d'obscurcir « l'abord des faits didactiques les plus immédiatement transparents » (Chevallard, 1985, p. 12-13). L'auteur soutient la volonté d'imposer par ce schéma une sorte de rectification d'une erreur qui a trop longtemps été préservée, à savoir la négligence du troisième terme considéré comme oublié : le savoir. Il puise alors son ambition dans le questionnement des rapports et des écarts entre le savoir enseigné et le savoir savant, ce qui l'amènera à développer le concept de transposition didactique (en page 20).

Les pôles constitutifs de ce système demandent à être davantage développés pour une meilleure compréhension du système, notamment avant d'aborder les interactions entre chacun d'eux. Traiter l'essentiel de chaque pôle permet en outre d'élargir les perspectives et se projeter au-delà du simple cadre scolaire. Pour cela, nous faisons référence à Reuter *et al.* (2013, p. 203-204) qui dans le « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », donnent des précisions sur chaque élément (ou pôle) qui compose le système didactique. Concernant l'apprenant, d'un point de vue didactique, il s'agit de l'élève considéré dans sa dimension de sujet apprenant, c'est-à-dire l'ensemble des sujets réels en position d'apprenant. Si dans une définition plus large du système didactique, on sort du système scolaire comme le suggèrent Reuter *et al.* (2013), l'apprenant peut devenir tout sujet didactique en situation d'apprentissage, quel que soit le milieu dans lequel il se trouve : scolaire, universitaire, professionnel (comme envisagé par la didactique professionnelle⁴) ou privé (dès lors qu'une personne reçoit un contenu transmis de manière intentionnelle par une autre).

Concernant l'enseignant, au sens strict du terme, il s'agit du professionnel nommé comme tel dans une institution scolaire. Dans un sens plus large, il implique tout sujet didactique qui

⁴ Se reporter en page 38 pour plus de détails.

accomplis de manière intentionnelle un acte visant l'apprentissage de quelque chose à quelqu'un dans un système didactique (scolaire, universitaire, professionnel ou privé). Ainsi, l'enseignant peut aussi bien être celui présenté au sens strict qu'un formateur ou tout autre sujet qui se retrouve en relation avec un apprenant et un contenu d'enseignement, à condition que cette relation soit intentionnelle. Sont alors exclues toutes les formes d'apprentissage spontané, comme celui de la langue maternelle par imprégnation qui est l'exemple donné par les auteurs.

Dans certaines modélisations, le contenu d'enseignement (ou de formation) se retrouve « parfois ramené au seul *savoir* - simplification terminologique qui n'exclut pas les autres formes de contenus d'enseignement », comme les savoir-faire, le rapport à, etc. (Reuter *et al.*, 2013, p. 204). Les relations entretenues dans ce système didactique peuvent ne pas être harmonieuses et devenir source de tensions. C'est l'analyse de leurs relations qui caractérisent les didactiques comme disciplines théoriques. Les auteurs offrent une vision plus élargie qui prend en compte d'autres dimensions que le seul cadre scolaire à l'origine de ce système puisqu'ils évoquent aussi les milieux universitaire, professionnel et privé. Ceci relève d'une importance particulière pour notre étude empirique, puisque nous focalisons notre intérêt sur les formations qui relèvent du domaine professionnel, tout en prêtant une attention aux dispositions personnelles et professionnelles des sujets en position d'apprenant.

Les éléments constitutifs du système didactique ont été abordés pour introduire ce concept. Il convient désormais de s'intéresser aux relations que chaque pôle entretient avec les autres. C'est à partir des trois axes repérables sur le schéma que ces relations se dessinent. Bien que complémentaires, les interactions systémiques ainsi créées à l'intérieur du système prennent une forme différente selon l'axe sur lequel se situe l'étude.

1.1.2.2. Une relation ternaire, la relation didactique

En analysant le système didactique de Chevallard, Duplessis (2007, p. 6-8) indique que le schéma construit propose une approche de type systémique, d'où son appellation : dans toute situation d'apprentissage, chaque constituant agit et réagit avec les deux autres. Ces interactions permettent de déterminer des points de vue spécifiques en rapport au savoir. À cet effet, trois approches disciplinaires, à la fois distinctes et complémentaires, se dégagent : l'approche épistémologique (axe savoir-enseignant), l'approche psychologique (axe savoir-élèves) et l'approche praxéologique (axe enseignant-élèves). Ces trois axes permettent de distinguer les recherches, les travaux et les pistes de réflexion dont le système didactique est l'objet.

La question des méthodes pédagogiques n'étant pas centrale, la réflexion se porte davantage sur les interactions systémiques des trois dimensions en jeu en situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que sur le rapport au savoir qu'elles suscitent. Reprenons brièvement ces trois domaines d'investigation de la didactique d'après l'analyse de Duplessis (2007, p. 9-12) :

- La dimension épistémologique (axe savoir-enseignant) :

Les axes 1 (savoir-enseignant) et 2 (savoir-élèves) se mettent en jeu, mais une autre interaction se produit entre les axes 1 (savoir-enseignant) et 3 (axe enseignant-élèves) dès lors que l'enseignant, récepteur d'un programme de savoirs à enseigner, s'apprête à les décontextualiser et les recontextualiser en prenant en considération le développement cognitif des élèves.

- La dimension psychologique (axe savoir-élèves) :

Les perspectives de cet axe portent sur l'exploration des conditions d'apprentissage comme par exemple (d'après la liste de Duplessis, 2007) :

- la construction des concepts par l'apprenant, leur utilisation, leur réinvestissement ;
- les pré-requis que supposent les contenus à assimiler ;
- les stratégies particulières d'apprentissage ;
- les structures cognitives préexistantes (schèmes), les processus mentaux ;
- les représentations que se font les élèves de ces connaissances et les conflits cognitifs ;
- les obstacles à l'apprentissage. (p. 11)

Le lien avec l'axe 1 (savoir-enseignant) se joue sur les conditions relatives à la construction des savoirs qui peuvent modifier leur détermination et leur présentation, ce qui influe aussi sur les stratégies pédagogiques de l'enseignant, d'où le lien avec l'axe 3 (axe enseignant-élèves).

- La dimension praxéologique⁵ (axe enseignant-élèves) :

Le terme praxéologique fait échos aux tâches diverses et complexes afférentes à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. On s'intéresse ici à la façon dont l'enseignant peut assumer avec application l'articulation avec les deux autres axes à travers ces différentes tâches. Dans ce cas, l'étude s'applique aux processus suivants (d'après la liste de Duplessis, 2007) :

- l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage ;
- la construction de cycles et de séquences pédagogiques ;

⁵ Si la dénomination des deux premiers axes (épistémologique et psychologique) est reconnue par entendement commun, celle-ci suscite diverses appellations. Selon Duplessis (2007, p. 9-10), cela provient de la base du système didactique comme espace de polémique didactique / pédagogie. L'auteur cite d'autres appellations en référence à Halté (1992) : champ de la pédagogie et des sciences de l'éducation (Develay, 1992), pôle de la situation de formation (Meirieu, 2005), pôle former (Bronckart et Chiss, 2005), etc.

- la définition des objectifs ;
- l'organisation de l'évaluation ;
- la mise en œuvre de stratégies adaptées à la classe. (p. 12)

Cet axe recouvre aussi le domaine de la relation pédagogique, autrement dit, il se préoccupe de la relation enseignant-élèves au cœur de l'activité de médiation des savoirs. Mais aussi, du type de contrat didactique qui s'instaure entre les deux partenaires (en page 30), des régulations nécessaires et des styles d'enseignement. On constate que les styles d'enseignement selon Duplessis relèvent de la dimension praxéologique, et plus précisément de la relation pédagogique. On observe ainsi un système didactique global dont l'une de ses trois dimensions intègre la relation pédagogique et de fait, les styles d'enseignement. Or, dans un point précédent (en page 7), Altet (2008 ; 2009) définit comme styles pédagogiques les trois styles suivants : personnel, relationnel et didactique. Elle inclut alors le style didactique (rattaché à une dimension exclusivement de type organisationnel) comme un des styles pédagogiques. Tandis que dans la dimension praxéologique analysée ici, les styles d'enseignement sont inclus sur l'axe praxéologique (où se joue la relation pédagogique enseignant-élèves), c'est-à-dire comme un des axes composant le système didactique dans son ensemble. Ce constat confirme une certaine complexité entre les diverses approches et quelques points de tension entre ce qui émane de la didactique pour certains et ce qui relève de la pédagogie pour d'autres. Nous y revenons plus en détail dans un point dédié à ce sujet (en page 22).

Ces observations peuvent toutefois soulever la question de l'optimalisation du système didactique, c'est-à-dire comment faire en sorte que les relations engendrées au sein de ce système soient optimales et toujours orientées vers la recherche d'efficacité.

1.1.2.3. L'optimalisation du système didactique

Le système didactique pose certaines questions dont l'une, considérée comme essentielle, est de savoir « comment optimaliser » l'ensemble des relations vécues à l'intérieur du système (Jonnaert, 1988, p. 37), ce qui revient à en chercher la meilleure utilisation possible. Cette question est à l'origine de nombreux points d'interrogations qui apparaissent sur chacun des pôles du triplet du système didactique (cf. figure 4). Avoir conscience de ces questions et tenter d'y répondre de façon précise et rigoureuse permet d'optimaliser la relation didactique qui s'établit, nous le rappelons, entre un enseignant, un élève et un savoir.

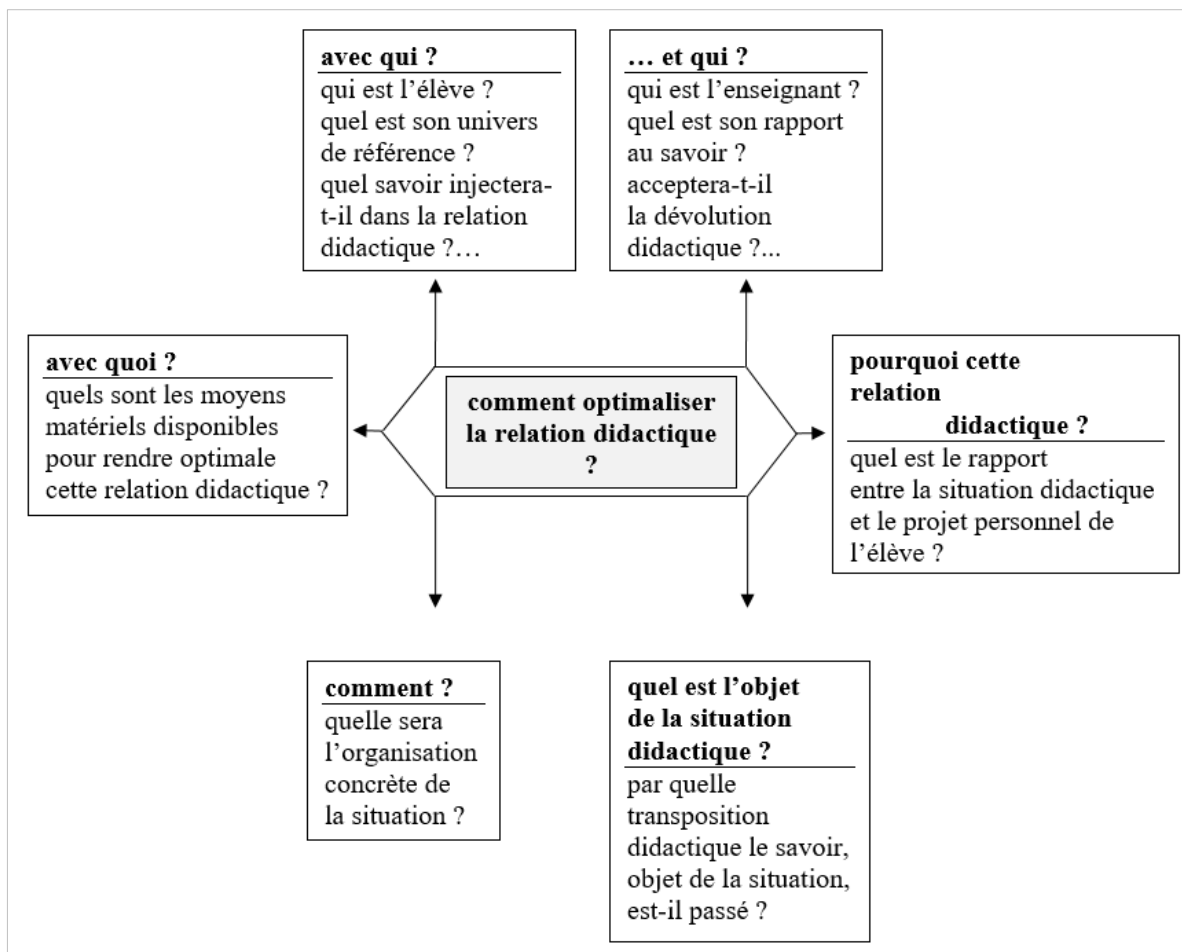


Figure 4 : *Optimalisation du système didactique (Jonnaert, 1988, p. 37).*

Le système didactique avec ses trois pôles constitue une modélisation sommaire (en page 14). Afin d'approfondir de façon plus détaillée la dimension personnelle des deux sujets et de mieux comprendre leur rôle dans le système, il convient de pointer ces éléments selon l'analyse de Jonnaert (1988, p. 14-15). Concernant le pôle « normalien » (le maître), les facteurs liés à son action dépendent entre autres de :

- Son savoir programmé et organisé sous la forme d'une préparation de cours,
- Son propre vécu de savoir par rapport à la notion envisagée (s'est-il heurté aux mêmes obstacles que ses élèves ou à d'autres ?),
- Ses contrats implicites et explicites (le liant aux professeurs, aux élèves, à lui-même par rapport à ses projets personnels, etc.),
- Son propre vécu scolaire (critère déterminant concernant ses réactions face aux élèves),
- Son environnement social,
- Etc.

S'agissant du pôle « élève », les facteurs liés à son apprentissage dépendent entre autres de :

- Son savoir antérieur à l'apprentissage (qu'il facilite ou inhibe l'apprentissage en cours),
- Ses contrats implicites et explicites (le liant à son instituteur, à ses pairs, à ses parents, à lui-même, etc.),
- Sa maturation actuelle (avec les lenteurs et les résistances qui y sont liées au moment de l'activité),
- Ses attentes et sa perception des attentes des autres,
- Sa personnalité,
- Etc.

Quant au pôle « savoir », loin d'être réduit aux seuls savoirs des programmes scolaires, il subit différentes interférences liées aux savoirs injectés par les deux autres pôles dans la relation didactique. À partir de cette notion, nous abordons dans le point suivant les types de manipulation auquel le savoir se soumet, c'est-à-dire le moment où l'enseignant se l'approprié pour ensuite le transmettre à ses élèves sous la forme d'un objet d'enseignement.

1.1.2.4. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné

Chevallard (1985) introduit la notion de transposition didactique dans la communauté française des didacticiens des mathématiques dès le début des années 1980. Il s'intéresse au passage du savoir savant au savoir enseigné pour mieux comprendre le traitement didactique du savoir. Ceci pose alors la question de la place du temps dans l'enseignement, notamment en termes de facteur de différenciation entre un élève et son maître. Pour que l'enseignement de tel ou tel élément de savoir puisse se faire, ce dernier devra avoir subi certaines déformations qui le rendront apte à être enseigné (Chevallard, 1985) : « le savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner » (p. 14). La transposition didactique désigne ainsi le passage du savoir savant au savoir enseigné : c'est à la confrontation de ces deux termes et à la distance qui les sépare que l'on peut saisir le mieux la spécificité du traitement didactique du savoir (Chevallard, 1985, p. 18-19). Cette définition renvoie à un processus selon lequel :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. (p. 39)

Ce cheminement peut se traduire par le schéma suivant (cf. figure 5) qui marque le passage de « l'implicite à l'explicite », de « la pratique à la théorie » et du « préconstruit au construit » :

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement

Figure 5 : La transposition didactique (Chevallard, 1985, p. 39-40).

Il s'agit selon Chevallard (1985, p. 13) d'un outil qui permet aussi aux didacticiens de prendre du recul, questionner les évidences, éroder les idées simples et se détacher de la familiarité trompeuse de son objet d'étude. En somme, cela permet au didacticien de développer sa vigilance épistémologique. Par exemple, reprenons le cas énoncé par l'auteur (Chevallard, 1985, p. 42-43) : quand l'enseignant dit avoir fait « a^2-b^2 » à ses élèves, le didacticien se demande quel est cet objet d'enseignement que l'enseignant étiquette comme « a^2-b^2 » et quel rapport entretient-il avec l'objet mathématique auquel il se réfère implicitement ? Alors que l'enseignant voit l'identité de l'objet désigné comme à enseigner (fin) et l'identité de l'objet d'enseignement, tel que la transposition didactique l'a transformé (moyens), le didacticien pose la question de l'adéquation, c'est-à-dire de quelle conversion d'objet il est question. Le doute systématique constitue « la marque et la condition de la *rupture épistémologique* qui permet au didacticien de se dépendre des évidences et de la transparence de l'univers d'enseignement qu'il vit en tant qu'enseignant » (Chevallard, 1985, p. 43) et même en tant qu'ancien élève qu'il fut.

Par ailleurs, dans toute relation didactique qui unit un enseignant, des enseignés et un objet de savoir, l'enseignant guide d'après l'auteur la machine didactique dont le moteur constitue la contradiction entre l'ancien et le nouveau. C'est lui qui nourrit le fonctionnement en y incluant des objets transactionnels (objets de savoir) et doit continuellement « étonner » pour tenir son rôle et sa place. Il veille alors à relancer « l'horloge didactique en parant à l'obsolescence interne qui amènerait l'arrêt du temps - ou, du moins, son ralentissement, son exténuation » (Chevallard, 1985, p. 71). Le fait de savoir « avant » les autres, de savoir « déjà » et savoir « plus » place l'enseignant dans une posture qui lui permet de conduire la « chronogenèse du savoir », cette dernière étant la condition minimale lui permettant d'être apte à opérer le renouvellement didactique. L'auteur explique à cet effet que :

Si cette avance chronologique, toujours détruite (par l'apprentissage) toujours reconstruite (par l'enseignement, c'est-à-dire l'introduction de nouveaux objets transactionnels), se structurait selon le seul axe temporel d'un temps progressif, cumulatif, irréversible, il y aurait bien - en décalage chronologique - identification du temps de l'enseignement et du temps de l'apprentissage [...]. (p. 71)

Même en partant du principe que l'élève peut en savoir autant que le maître quand il s'agit de connaissances antérieures du fait que le retard (toujours) creusé tend (toujours) à être comblé, les deux sujets se différencient. Chevallard (1985, p. 72) considère que le maître est capable d'anticipation sur l'axe temporel de la relation didactique ; l'élève peut maîtriser le passé mais seul le maître est en mesure de maîtriser le futur. En d'autres termes, l'enseigné est en capacité d'apprendre et l'enseignant est supposé savoir et anticiper ce que l'enseigné peut apprendre. Par conséquent, la distinction enseignant / enseigné se manifeste par rapport « au temps comme temps du savoir » et non pas par rapport au savoir.

Enfin, les savoirs de l'enseignant et de l'enseigné ne se distinguent pas uniquement d'un point de vue quantitatif. Selon Chevallard (1985), la transposition didactique tend aussi à produire deux registres distincts d'actes épistémologiques (deux « manières » de savoir) :

[...] l'élève va se retrouver du côté de l'empirie, de la « constatation », de la « vérification », de l' « application » etc. Au maître sera réservé la théorie. Il y a donc ce que le maître enseigne, plus précisément ce que le maître doit enseigner et *la manière* dont il doit l'enseigner, et il y a ce que l'élève doit savoir, et *comment* il doit le savoir. (p. 75)

Cela marque distinctement les positions de l'enseignant et l'enseigné qui s'avèrent être les deux acteurs principaux dans la réciprocité qui les lie au contrat didactique (en page 30).

La notion de didactique a été abordée à partir de différentes approches, d'abord de façon large puis centrée autour de la didactique disciplinaire. L'analyse du système didactique met en évidence les points de vue particuliers d'une situation d'enseignement-apprentissage en rapport au savoir. Celle-ci fait l'objet de nombreuses discussions relatives au débat entre didactique et pédagogie qui perdure dans le temps, alors même que certains auteurs soutiennent la complémentarité de ces deux approches. Mieux saisir l'origine de ce débat nous permettra de mieux comprendre pourquoi, quand certains mettent en opposition les deux approches, d'autres cherchent avant tout à les rendre complémentaires.

1.1.3. Le débat didactique / pédagogie

Un débat entre les approches didactique et pédagogique anime les chercheurs depuis plusieurs années. Quand certains les opposent, d'autres les associent, ce qui peut être à l'origine de diverses tensions. En revenant sur les origines de la didactique, Develay (1997) montre qu'elle correspond à l'introduction de nouvelles approches dans le champ universitaire de la 70^{ème} section des sciences de l'éducation (didactique des mathématiques, des sciences, de l'EPS, etc.). Pour lui, l'émergence des didactiques des disciplines correspond à une naissance

pas forcément attendue de la part de ceux qui sont alors déjà présents dans les départements des sciences de l'éducation, c'est-à-dire les tenants de la pédagogie : « la mère (la pédagogie) a mis au monde une fille (la didactique) sans en revendiquer la maternité, et la fille ne semble pas être fière de sa mère. Didactique-pédagogie : une filiation non assumée » (p. 61). Alors, doit-on établir une différence entre ces deux approches ou les penser dans un même ensemble ? De quelles particularités disposent-elles pour qu'elles soient tantôt abordées de manière dissociée, tantôt de façon complémentaire l'une de l'autre ? Selon le point de vue d'Astolfi (1997), « aussi loin qu'on soit de la pédagogie, on en reste proche malgré tout, et c'est de ce jeu de proximité/distance que naissent bien des malentendus » (p. 71). C'est sur la base de ces tensions que les prochains paragraphes sont construits, afin de mieux cerner ce débat.

1.1.3.1. Le triangle pédagogique et le principe du tiers exclu

Afin d'introduire le débat entre didactique et pédagogie, nous commençons par présenter le triangle pédagogique de Houssaye, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. La raison est simple : montrer en quoi, malgré leur forte ressemblance schématique, le triangle pédagogique se distingue du système didactique (en page 14). Il présente notamment des singularités en raison des relations entre chaque pôle. À travers ce modèle, Houssaye (2000) montre que toute situation pédagogique prend la forme d'un schéma classique articulé autour de trois pôles : savoir, professeur et élèves (cf. figure 6). Au sens générique des termes, le savoir porte sur les contenus, disciplines, programmes, acquisitions, etc., les élèves font référence aux éduqués, formés, apprenants, etc. et le professeur renvoie au formateur, instituteur, éducateur, accompagnateur, etc. (Houssaye, 2009, p. 15).

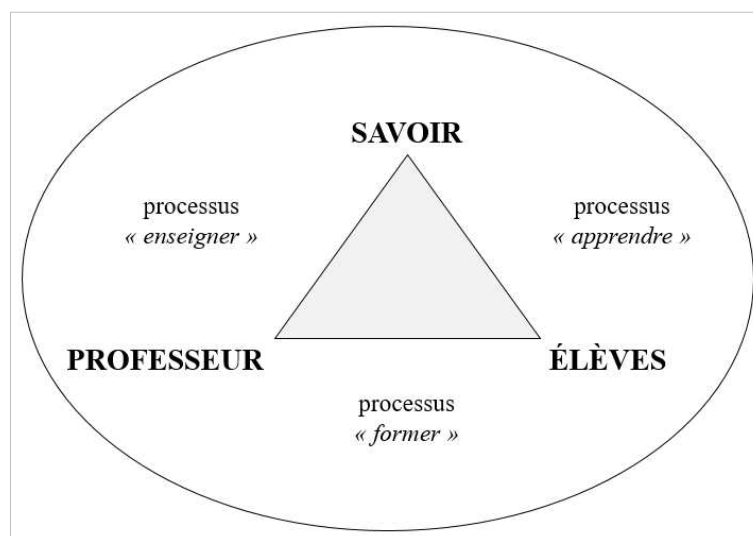


Figure 6 : Le triangle pédagogique de Houssaye (2000, p. 35).

Ce schéma met en évidence le principe du tiers exclu : les modèles pédagogiques qui en découlent prennent place au cœur d'une relation privilégiée entre deux des trois éléments. Lorsqu'ils existent de façon privilégiée et se constituent comme sujets l'un à l'autre, le troisième est écarté et doit accepter de « faire le mort », ou à défaut « faire le fou ». Cependant, chaque sujet a son importance dans le modèle. N'étant plus reconnu comme sujet, le mort est dénué de toute réciprocité, mais son rôle reste indispensable : sans lui, le modèle ne peut exister et le triangle n'a plus de sens⁶. Toute pédagogie suppose ainsi l'existence de deux sujets et un mort (ou un fou en cas de non acceptation). De fait, instituer une pédagogie signifie choisir parmi le savoir, le professeur et les élèves à qui l'on confère la place du mort.

Seul un des trois processus peut se dégager (Houssaye, 2009, p. 15-18) : si l'on change de pédagogie, on change de relation de base, autrement dit de processus. Le processus « enseigner » tient sa place sur l'axe professeur-savoir, d'où une relation privilégiée entre eux et l'attribution de la place du mort aux élèves. Il s'agit du véritable moteur d'une situation pédagogique, car en enseignant le plus important demeure dans le rapport entre le professeur et son savoir. Toutefois, ce processus est menacé de deux types de décrochage (externe et interne) de la part du mort (élèves). D'un point de vue externe, il peut s'agir d'élèves insatisfaits qui quittent la situation pédagogique en cours ou d'élèves qui refusent la situation en amont (cela devient complexe si le nombre de morts consentants est trop minime pour pouvoir poursuivre). Quant au décrochage interne, il se joue sur la présence ; le chahut des uns rend visible leur refus quant au rapport privilégié professeur-savoir, alors que d'autres se montrent physiquement présents mais ont déserté la situation en ne montrant plus aucun intérêt.

Le processus « former » tient sa place sur l'axe professeur-élèves, d'où une relation privilégiée entre eux et l'attribution de la place du mort au savoir. Comme aucune règle des rapports entre professeur et élèves n'est établie par avance, il faut les définir rigoureusement, ce qui signifie parvenir à déterminer ensemble comment intégrer le troisième élément qu'est le savoir. Placé dans le rôle du mort, le savoir peut tomber dans la folie ; faire le fou au savoir, c'est rejeter les règles instaurées pour réclamer un autre processus. Si l'initiative est portée par le professeur, il peut s'agir du cas où il devient plus autoritaire en adressant des reproches aux élèves (ne pas arriver à s'organiser ou à se saisir du savoir efficacement). D'où une forte probabilité pour lui

⁶ Houssaye (2009, p. 15) donne l'exemple d'un joueur de bridge qui tient la place du mort : ses cartes sont étalées face visible sur la table sans qu'il ne puisse plus jamais intervenir dans la partie alors que sa main reste en jeu. S'il ne se contente pas de faire le mort et refuse le fonctionnement commun, le fou ne peut pas être considéré comme sujet. Il se fait remarquer en perturbant le jeu, ce qui engendre des situations complexes à contrôler.

de restructurer la situation pédagogique autour de sa relation privilégiée avec le savoir (processus renversé). Si l'initiative provient des élèves, c'est qu'ils ne supportent plus le rôle de sujet qui leur a été confié et cherchent à retrouver la position de mort (moindre implication).

Le processus « apprendre » tient sa place sur l'axe élèves-savoir, d'où une relation privilégiée entre eux et l'attribution de la place du mort au professeur. En se donnant la place du mort, le professeur attend des élèves qu'ils parviennent au savoir directement, sans intervention forcée de sa part. Le savoir est ainsi immédiatement rendu accessible aux élèves, sans plus avoir à passer par le professeur. Même mort, il reste présent puisqu'il joue le rôle de préparateur et d'accompagnateur de la situation d'apprentissage. La folie menace ce processus dès lors que le professeur met ses élèves en situation de travail de groupe, mais ne leur laisse pas suffisamment d'autonomie (trop présent à leurs côtés, les soumettant à des questions ou des remarques). De même, en faisant travailler ses élèves sur des outils inadaptés, les élèves soucieux de parvenir à réaliser leur travail se retrouvent forcés de solliciter régulièrement le professeur, ce qui induit une rupture dans ce processus pour un déplacement vers le processus « enseigner ».

En définitive, même si un axe central s'impose comme prioritaire, il ne s'agit pas de nier la place du mort, mais de trouver un juste dosage et offrir suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres. C'est-à-dire, trouver le bon équilibre pour progresser dans les meilleures conditions (Houssaye, 2009, p. 20-22). L'auteur émet à ce titre quelques conseils : si l'on enseigne, s'impliquer aussi un peu dans former (s'intéresser aux élèves, poser des questions, etc.) et apprendre (confier aux élèves des travaux, exposés, etc.). De même, si l'on forme, s'impliquer aussi un peu dans enseigner (même s'il est mis à distance ici, le professeur reste détenteur d'un savoir dont il est capable de manifester au besoin) et apprendre (les élèves doivent comprendre qu'il est question d'accéder au savoir par leur propre expérience). Enfin, si l'on apprend, s'impliquer aussi un peu dans enseigner (tout élève qui demande une explication ne doit pas être automatiquement renvoyé à son cours) et former (prendre en compte la dynamique de groupe et porter une attention plus particulière aux élèves en difficulté).

Pour conclure, selon Reuter *et al.* (2013, p. 205), le système didactique a pris sa source dans une modélisation proposée dans le champ pédagogique. Le triangle pédagogique s'est construit sur des bases différentes de celles des didactiques. Son approche vise à définir des méthodes pédagogiques en interrogeant les relations duelles entre deux des trois éléments. Elle n'est pas contradictoire à l'approche didactique, mais simplement différente dans la mesure où elle ne cherche pas à décrire la même réalité.

1.1.3.2. Un nœud de contradictions à l'origine de l'opposition

À travers un article dans lequel il présente la tendance au déni de la pédagogie à l'avantage de la didactique, Houssaye (1997) propose d'examiner les logiques d'autres spécialistes, notamment celles des didacticiens, pour tenter de comprendre les raisons d'une telle mise en opposition associée au refus de la pédagogie. Il considère la pédagogie comme une articulation entre la théorie et la pratique de l'éducation. L'émergence des didactiques est pour lui le signe que leurs défenseurs ont commencé à s'intéresser et traiter des questions pédagogiques à partir de leurs propres positions. Ils enrichissent ainsi la réflexion pédagogique alors même qu'ils souhaitent s'en démarquer. De fait, même s'ils cherchent à affirmer une volonté d'appartenir à leur propre discipline (mathématiques, français, etc.), il n'empêche que les querelles relatives aux questions de frontières et d'identité demeurent. L'auteur précise qu'« institutionnellement, les didacticiens semblent en fait se mettre à parler de questions traditionnellement dévolues à ce que l'on reconnaissait comme la pédagogie » (Houssaye, 1997, p. 88).

Avant d'aborder les revendications de différences entre pédagogie et didactique, Houssaye dégage les éléments qui montrent que les deux approches ne sont pas si éloignées l'une de l'autre. En constatant que certains auteurs ont tendance à substituer le terme didactique à celui de méthodologie, il souligne qu'il ne faut pas voir cela comme définitif puisque le concept de didactique a beaucoup évolué. Son intention de mener une réflexion disciplinaire sur la transmission et l'appropriation des savoirs l'amène à devenir de plus en plus didactique comparée et didactique générale, « recouvrant ainsi l'ancestrale pédagogie générale qui s'est elle-même présentée comme méthodologie » (Houssaye, 1997, p. 88). De plus, l'existence de didactiques spécifiques en fonction des disciplines rejoint ce qui a longtemps été appelé « pédagogies spéciales » opposées à la pédagogie générale. À cet effet, Houssaye (1997) évoque quelques similitudes venant marquer certaines convergences :

On parle aussi bien de matériel pédagogique que de matériel didactique, d'ouvrages pédagogiques que d'ouvrages didactiques. Quant aux dictionnaires dits de pédagogie, ils considèrent la didactique tantôt comme un art d'enseigner, tantôt comme un ensemble de procédés ou de techniques liés à l'enseignement d'une discipline. La même chose peut être relevée quand il s'agit de définir la pédagogie. (p. 88)

Les rapports qu'entretiennent didactique et pédagogie paraissent alors complexes. Houssaye (1997, p. 89) parle d'un « jeu de miroirs déformés » au sens où le didacticien se définit comme tel en reprochant au pédagogue de ne pas vraiment prendre en compte ce que lui prétend représenter, et inversement pour ce qui est du pédagogue à l'égard du didacticien. Au lieu de se

définir par rapport à lui-même, chacun se définit par refus de l'autre. La cause : simplement parce qu'ils sont identiques, révèle l'auteur. Chacun reproche à l'autre ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui reproche, ce qui signifie que leur principale différence tient avant tout à leur souhait d'être différent. Quand les didacticiens reprochent aux pédagogues de mener un projet trop vague, les pédagogues reprochent aux didacticiens de soutenir un projet trop centré sur les contenus et la démarche. Si l'étiquette change, les projets sont similaires admet Houssaye.

La didactique a peu à peu recouvert la pédagogie en remplaçant certains termes (dispositifs didactiques, communication didactique, relation didactique, etc.). Cette démarche se veut à la fois appropriation et refus de la pédagogie. Houssaye (1997, p. 89-90) distingue alors quatre revendications de différences entre didactique et pédagogie :

- Centrer la particularité de la didactique sur les contenus et la particularité de la pédagogie sur les relations.
- Prétendre que la didactique traite de ce qui relève de l'apprentissage et que la pédagogie se cantonne à une pratique d'enseignement traditionnel.
- Définir la didactique telle que l'étude de la mise en forme ou la mise en pensée et la pédagogie telle que l'étude de la mise en acte ou la mise en œuvre (d'où une dissociation entre théorie et pratique, ce qui revient à nier la démarche pédagogique comme telle).
- Stipuler que la didactique porte sur l'acte d'enseignement en tant qu'instruction et la pédagogie ce qui s'exerce en dehors de l'instruction comme telle dans la classe (ce qui pousse à oublier ce qui a contribué à un moment donné au succès de la pédagogie, c'est-à-dire les études visant l'amélioration du processus d'enseignement).

L'auteur conclut qu'à force de chercher à dissocier didactique et pédagogie, les spécialistes en créent un nœud de contradictions : le refus nourrit la substitution de la pédagogie par la didactique, notamment du fait d'un cumul d'oppositions contradictoires. Or, le point suivant montre qu'il peut s'agir d'une simple différenciation de postures.

1.1.3.3. L'utile alliance entre didactique et pédagogie

Ne pas opposer didactique et pédagogie fut aussi la volonté d'Astolfi pour qui, depuis la structuration du champ des didactiques, les rapports qu'elles entretiennent avec la pédagogie sont rarement sereins. Alors qu'Houssaye défend l'idée qu'il n'y a aucune différence si ce n'est

qu'un changement de dénomination (au regard des termes employés), Astolfi (1997, p. 67)⁷, de son point de vue de didacticien, considère la relation entre didactique et pédagogie comme une différenciation de postures. Si selon lui, il n'existe certainement pas de didactique « pure » qui soit indépendante de partis pris pédagogiques, il distingue le « moment didactique » du « moment pédagogique ». Le premier est centré sur la recherche et suppose une importante délimitation de l'objet, tandis que le second est multidimensionnel et plus axé sur l'action.

Astolfi (1997) souligne qu'il y a « du pédagogique dans le didactique » (p. 69) ; toute pédagogie engage de fait un certain rapport au savoir et inversement, toute didactique inclut sa ou ses propres pédagogies, qu'elle le veuille ou non. Il rappelle également que le point d'entrée des didactiques se fait par les contenus d'enseignement, ce qui ne signifie :

- ni une centration exclusive sur ces contenus, au détriment par exemple des élèves, mais plutôt une caractérisation de l'activité des élèves du point de vue justement des contenus ;
- ni un mépris pour ce qui n'est pas de l'ordre des contenus, mais simplement l'affirmation que « ici, c'est de cela qu'on s'occupe », parce qu'ailleurs on travaille d'autres « miroirs » mieux que nous ne saurions le faire. (p. 70)

Ainsi, il ne s'agit pas de dire que les didactiques sont les premières à s'intéresser aux contenus, mais simplement qu'elles le font avec des outils conceptuels reconstruits où les effets produits ne sont pas la continuation des anciennes perspectives. Selon notre positionnement épistémologique, chacun peut alors à souhait insister sur les points de rupture ou de continuité. D'un point de vue de la posture à proprement parler, Astolfi (1997, p. 71) explique que le didacticien a la vie plus difficile que le pédagogue dans la mesure où il lui est nécessaire de construire soigneusement ses objets et d'en déterminer les méthodes d'analyse adaptées. En revanche, il a la vie plus facile car il peut se permettre de découper un système selon ses désirs et s'y tenir. Par conséquent, les rapports entre didactique et pédagogie ne se jouent pas en termes de limites territoriales comme évoqué plus haut, mais plutôt en termes de changement de registre et de déplacement des problématiques, même quand il s'agit du même acteur.

Dans ce débat qui vise à analyser les éléments de convergences et divergences entre les deux approches, Weisser (2015), professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Haute-Alsace, met en évidence leur nécessaire complémentarité. Il relève l'utilité qu'apportent les propositions didactiques en termes d'avancée sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. En revanche, il souligne qu'il revient à chaque enseignant

⁷ Cet article a été publié dans la même revue que celui d'Houssaye (1997) sur les rapports didactique / pédagogie.

de les choisir et les adapter en cohérence avec le projet éducatif global. Il suggère alors de dépasser l'opposition didactique / pédagogie et de cibler un projet éducatif qui prenne en considération l'individu dans son ensemble : « l'élève n'est pas qu'un sujet épistémique mais aussi une personne en relation avec autrui, ce qui ne l'empêche pas de se voir confier la responsabilité de construire son savoir » (Weisser, 2015, p. 35).

Les approches didactique et pédagogique se complètent mutuellement ; insuffisantes prises séparément, elles doivent être considérées de façon complémentaire. Weisser (2015, p. 33) soutient l'idée d'un « pédagogue didacticien » et inversement. Il explique que les méthodes actives qui résultent du processus « apprendre » (axe élèves-savoir) sont très peu sensibles aux changements disciplinaires, constatant que la même conduite d'apprentissage est conservée pour tous les domaines de connaissances explorés. En fondant une telle alliance, il devient alors possible de créer des séquences d'apprentissage sur les apports des didactiques spécifiques, mais en tenant compte de certains éléments occultés tels que : prendre en considération la biographie disciplinaire du groupe classe, favoriser la porosité entre séquences de différentes matières et autoriser ou même en provoquer des transferts de compétences entre séquences, qu'elles soient intra ou extra disciplinaires. C'est pourquoi, Weisser (2015) montre que :

C'est ainsi la participation aux débats heuristiques, appuyée sur une régulation volontariste des positions discursives hautes par le maître (topogénèse) qui constitue le levier principal pour amener les élèves à prendre part à la reconstruction du savoir et à la gestion de la vie sociale du groupe, sans réserver la première aux didactiques et la seconde à la pédagogie, mais en associant en permanence leurs acquis méthodologiques et leurs choix axiologiques. (p. 240)

En d'autres termes, la proximité des didactiques et de la pédagogie s'opère au sens que les deux approches s'inscrivent dans un même paradigme socioconstructiviste avec pour mêmes conséquences deux constats. D'une part, un maître en retrait d'un point de vue cognitif, mais très présent au niveau de la gestion des interactions. D'autre part, des élèves qui apprennent en développant des arguments avec ou contre leurs pairs à propos d'objets de savoir. De fait, ces deux voies ne sont pas si distantes comme pourrait le laisser supposer ce long débat qui vise tantôt à les opposer, tantôt à les associer et plus encore, Weisser (2015, p. 241) ira même dire que l'une ne saurait se passer de l'autre.

Les derniers éléments évoqués marquent à ce titre la nature de notre positionnement à l'égard de ce débat au sens que nous soutenons la nécessaire complémentarité de ces deux approches. Nous poursuivons cette réflexion à travers la présentation du concept de contrat didactique qui règle les rapports maître-élèves au sein d'une classe.

1.1.4. Contrat didactique et point de départ du travail didactique

Le contrat didactique, initié par Brousseau (1980), relève d'une importance particulière dans toute relation didactique en marquant le principe de réciprocité, par l'intégration du savoir dans les relations qui règlent les rapports entre le maître (enseignant, formateur, etc.) et les élèves (apprenants, formés, etc.). Cette approche met en évidence l'importance du sens des connaissances dans une situation d'enseignement-apprentissage, mais aussi certaines limites au contrat didactique, propos illustrés avec l'appui d'un exemple évocateur. De plus, parmi les éléments essentiels à prendre en compte avant le démarrage de tout processus d'enseignement-apprentissage, nous abordons la formulation des objectifs didactiques et la prise en considération de la situation de départ qui en constituent des étapes.

1.1.4.1. Le principe de réciprocité du contrat didactique

Introduire la notion de contrat didactique en le distinguant du contrat pédagogique ne reflète pas une volonté de relancer le débat d'opposition didactique / pédagogie, dont nous avons conclu l'utile alliance. Il s'agit de voir en quoi ces deux contrats sont perçus comme différents pour mieux cerner leurs spécificités. Pour Colomb (2009), spécialiste des didactiques des disciplines, le contrat pédagogique « règle un rapport pédagogique totalement dissymétrique entre l'enseignant qui possède le savoir et a pour projet de le faire apprendre à l'élève, et l'élève en tant que sujet susceptible d'apprendre le savoir en question » (p. 39). Autrement dit, l'acte d'apprendre résulte de l'acte d'enseigner ; l'élève peut accéder au savoir qu'après transmission par l'enseignant. Le contrat didactique se distingue par l'attention qu'il porte « sur ce qui, dans les attentes réciproques des maîtres et des élèves, relève spécifiquement des savoirs qui sont objets d'enseignement ou d'apprentissage dans la classe » (Colomb, 2009, p. 40). Ainsi, la problématique liée à l'étude des rapports enseignant-élèves a été renouvelée par la volonté d'intégrer le savoir dans cette relation (chronologiquement, le contrat didactique est apparu après le contrat pédagogique dans la perspective de mettre l'accent sur les savoirs transmis).

D'après l'analyse de Colomb, le contrat pédagogique renvoie à l'ensemble des règles relatives aux rapports entre le maître dans sa posture d'enseignant et l'élève dans sa posture d'enseigné. L'accent est mis essentiellement sur les communications existantes entre ces deux sujets. Le savoir apparaît « comme une légitimation de l'enseignant dans son rôle de maître » (Colomb, 2009, p. 40). En possession du savoir que l'élève aura à s'approprier, c'est lui qui rendra possible le fonctionnement de l'enseignement (avantage lié à son pouvoir et son autorité). Si

cette importante centration sur l'enseignant se rapporte à un modèle d'enseignement de type magistral, l'auteur précise qu'elle ne peut cependant pas prendre en compte les phénomènes d'enseignement d'un cadre plus participatif, comme c'est de plus en plus le cas aujourd'hui. En ce sens, le contrat pédagogique apparaît comme une condition nécessaire au fonctionnement de la relation pédagogique (et par conséquent du processus d'apprentissage), mais non suffisante.

En s'inscrivant dans une perspective « constructiviste », le contrat didactique replace les élèves dans le processus d'enseignement de façon symétrique par rapport au maître (Colomb, 2009). L'activité cognitive des élèves prend alors toute son importance. C'est-à-dire que les règles ainsi instituées dans la classe s'opèrent au regard des échanges entre l'enseignant et ses élèves autour du savoir. Ce concept a été introduit par Brousseau au début des années 1980 après s'être intéressé aux problèmes des échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. Il s'agit notamment de l'étude de cas connue sous le nom « le cas Gaël » (Brousseau, 1980). Elle résulte d'une étude longitudinale de plusieurs échantillons (de 60 à 1 100 enfants) sur une période de trois ans, conjuguant des méthodes statistiques et cliniques. Pensant qu'il n'est pas pertinent de chercher les raisons des échecs dans les données psychomotrices ou cognitives des enfants (comme cela a pu être fait auparavant), il conclut ses travaux en montrant que ces échecs seraient le fruit d'un dysfonctionnement du contrat didactique dans les situations scolaires. La définition que donne Brousseau (1980) du contrat didactique s'inscrit à travers un contexte de classe clairement exposé, en référence à l'étude longitudinale introduite ci-dessus :

Au cours d'une séance ayant pour objet l'enseignement à un élève d'une connaissance déterminée (situation didactique), l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. [...] nous appelons « contrat didactique » l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. (p. 127)

Ce contrat précise la signification de l'action en cours par différents types de questions : que faut-il savoir faire, comment voit-on qu'on a réussi, que faire en cas de non réussite, que fallait-il savoir pour réussir, que faut-il dire, qu'aurait-on pu faire d'autre, qu'est-ce qui aurait été une erreur, que faut-il apprendre et comment, comment se rappeler, etc. (Brousseau, 1980) ? Certains contrats didactiques favoriseraient selon l'auteur le fonctionnement spécifique des connaissances que les enfants ont à acquérir tandis que d'autres non. De même que certains enfants liraient ou non les intentions didactiques de leur enseignant et auraient ou non la possibilité d'en tirer une formation satisfaisante. C'est pourquoi, il se questionne quant à l'existence de certains contrats didactiques qui empêcheraient certains élèves d'entrer dans le

processus d'apprentissage : « les causes des échecs seraient alors à chercher dans le rapport de l'élève au savoir et aux situations didactiques et non dans ses aptitudes ou dans ses caractéristiques permanentes générales » (Brousseau, 1980, p. 128). Le contrat didactique peut alors être considéré comme le moteur du système didactique qui règle l'évolution du statut des savoirs (Colomb, 2009, p. 42) ; il contrôle la succession de changements (savoirs qui naissent, évoluent puis meurent sur des périodes plus ou moins étendues) en fixant les responsabilités de chacun (maître et élèves) compte tenu du savoir actuel et par rapport au savoir passé.

La question du sens des connaissances est un autre aspect fondamental du contrat didactique (Colomb, 2009, p. 42-43). Le rôle de l'enseignant est de mettre en condition ses élèves dans une situation où le savoir à acquérir prendra du sens conformément à l'activité d'enseignement construite dans cette intention. Ainsi, le contrat doit tout d'abord garantir la « dévolution » du problème à l'élève (notion empruntée par Colomb à Brousseau). C'est-à-dire en assurant que ce dernier entre dans la situation qui lui est présentée et que ses connaissances atteignent le savoir visé, au fur et à mesure du cours de l'enseignement et de ses modifications. Prenons l'exemple d'un des effets du contrat didactique que relève Brousseau (1983) : l'effet « Topaze ». Ce nom a été choisi par l'auteur en référence à la célèbre pièce de Marcel Pagnol où Topaze, professeur au sein d'un établissement médiocre, énonce une dictée à un élève lors d'un cours particulier. En s'apercevant que l'élève a oublié d'ajouter un « s » au pluriel, il se met à l'accentuer avec grande insistance (« des moutons... moutonsse... ») jusqu'à ce que l'élève l'entende et l'écrive. Topaze transforme un problème initialement porté sur l'orthographe en un problème de phonétique. Ici, se joue une sorte de négociation puisque Topaze propose ensuite des problèmes de moins en moins difficiles, ce qui finit par vider la question de son sens. Cet exemple reflète certaines situations didactiques dans lesquelles des questions sont explicitement posées aux élèves, alors que le professeur prend à sa charge l'essentiel du travail, comme si celui-ci avait absolument besoin d'une réponse correcte de l'élève, mais qu'il ne peut quand même pas se résoudre à la transmettre directement. Brousseau (1983, p. 3) appelle alors « effet Topaze » l'échec de la négociation didactique, dans la mesure où le maître vide de leur sens et de leur contenu cognitif les questions qu'il a posées. La relation didactique a été débloquée, mais il est certain que la connaissance de la règle à utiliser au pluriel n'a pas été acquise et l'erreur risquera de refaire surface ultérieurement (Colomb, 2009, p. 44).

En conclusion, le contrat didactique s'opère en grande partie de façon implicite et se manifeste qu'en cas de rupture (Colomb, 2009, p. 43) : il n'est pas observable tant qu'il fonctionne correctement. Il arrive que les élèves refusent le contrat ou qu'il ne soit pas tenable par l'un ou

l'autre des partenaires. Il s'agit là d'une occasion de rupture et par conséquent, de manifestation du contrat. L'auteur suggère de ne pas chercher le « bon » contrat, car il n'existe ni de « bon » ni de « mauvais » contrat : il ne prend sens que localement dans la situation où il est observé et aucun jugement de valeur ne peut lui être adressé (Colomb, 2009, p. 44). Il convient à présent de porter une attention particulière au point de départ de tout travail didactique, c'est-à-dire avant même que la relation directe maître-élèves ne s'établisse sur le terrain.

1.1.4.2. La relation situation de départ / objectifs didactiques

En référence à l'ouvrage sur les fondements de l'action didactique de De Corte *et al.* (1996), ce point traite de la situation de départ et des objectifs didactiques dans la construction du travail didactique. Ce choix porte sur notre volonté d'observer le travail qui s'opère en amont d'une situation d'apprentissage, c'est-à-dire par la définition d'objectifs en lien avec l'analyse d'une situation de départ. S'il est principalement question ici d'un exemple en référence au cadre scolaire, ces éléments constituent toutefois une base de travail en parfaite cohérence avec notre problématique liée à la formation professionnelle qui met en jeu un formateur et des apprenants. Ces éléments peuvent en effet concorder avec la conception d'une formation « classique », même si la nature des objectifs, la situation de départ et les formes de travail diffèrent selon si l'on se situe au niveau scolaire ou devant des adultes déjà insérés dans le monde professionnel.

De Corte *et al.* (1996) entendent par situation de départ « l'ensemble des données personnelles, sociales, scolaires et situationnelles lesquelles, pouvant être en relation avec les objectifs didactiques à réaliser, peuvent exercer ou exercent une influence sur le déroulement et les résultats des processus "enseignement-apprentissage" » (p. 84). Ces données englobent à la fois le comportement de départ des apprenants et celui de l'enseignant. Tout processus d'enseignement-apprentissage débute à partir d'un point de départ vers un point d'arrivée, d'où l'existence d'un décalage entre le comportement de départ réel de l'apprenant par rapport au comportement final désiré. C'est pourquoi, l'élaboration d'un plan adapté pour mettre en œuvre ce processus doit se faire sur la base d'une analyse de la situation de départ en lien avec les objectifs, dans la mesure où ceux-ci indiquent quels aspects de la situation de départ il convient de prendre en compte. Si l'objectif déterminé n'est pas cohérent avec la situation de départ analysée, l'enseignant encourt des risques (confusions). Au contraire, si l'analyse de la situation de départ n'est pas projetée selon un objectif déterminé, il est possible qu'elle soit inappropriée. En d'autres termes, l'enseignant doit systématiquement avoir à l'esprit les données essentielles de la situation de départ qui se rapportent aux objectifs fixés, afin que ces derniers puissent être

réalisés efficacement. Ces données jouent un rôle crucial au moment du choix des moyens à mobiliser pouvant conduire aux objectifs (contenus, modes d'activité, médias, etc.).

Le choix des objectifs didactiques constitue ainsi le point de départ de tout processus didactique. De là, s'imprime « une orientation à toute la série des décisions qui doivent déboucher dans un plan de travail adéquat et pratique pour l'action didactique » (De Corte *et al.*, 1996, p. 46-51). Parmi les différents types d'objectifs didactiques⁸, les auteurs s'accordent pour traiter une seule de ces dimensions : l'écart entre objectif général et objectif concret. Cette distinction tient « au degré d'abstraction de la formulation des objectifs didactiques ; plus la formulation est concrète plus le niveau d'abstraction est bas » (p. 48). Ils observent un cheminement quasi imperceptible allant du très général au concret, en passant par des étapes intermédiaires. L'exemple donné prend la forme d'une échelle : l'objectif très général (se situant au sommet) est la maîtrise des connaissances fondamentales de base, un des objectifs moins généraux (se situant plus bas) est celui de la compréhension du système métrique et l'objectif très concret (se situant au plus bas de l'échelle) est d'être capable de résoudre une opération précise chiffrée.

D'un niveau d'abstraction plus élevé que les objectifs concrets, les objectifs généraux « sont des formulations abstraites concernant les changements dans les aptitudes et les comportements que l'on vise chez les élèves » (De Corte *et al.*, 1996, p. 49), ce qui peut être à l'origine de comportements différents chez les apprenants. Définir directement des objectifs en termes concrets s'avèrerait une démarche non pertinente car la formulation d'objectifs généraux reste nécessaire pour déterminer un cadre au plan et à l'action didactique, permettant aussi d'en fixer des priorités. Par ailleurs, l'aspect flou des objectifs généraux empêche l'existence de directives claires, ce qui peut entraîner une discordance entre les objectifs généraux et la pratique même de l'enseignement. C'est pourquoi, il convient d'envisager la définition des objectifs concrets en continuité des objectifs généraux plutôt qu'en simple opposition.

Lors de l'évaluation de l'action didactique, la transposition d'objectifs concrets en questions permet de réduire les risques d'ambiguïté encourus par une diversité d'interprétations possibles. En effet, la formulation de questions ou d'exercices qui part d'objectifs généraux entraîne la multiplicité des comportements didactiques espérés chez les apprenants.

⁸ Implicites / explicites, généraux / concrets, intrinsèques (matériels) / transcendants (formels), immédiats (instrumentaux) / lointains (permanents), aisément opérationnalisables / difficilement opérationnalisables.

Assurément liés, la situation de départ et les objectifs didactiques s'accordent vers une même finalité : permettre un enseignement-apprentissage adapté, non seulement à un contexte et un environnement, mais aussi aux spécificités propres à chaque apprenant, à leur vécu et à leur expérience. La prise en compte de l'ensemble de ces éléments constitue une étape préliminaire essentielle à toute forme de travail didactique, ce qui fait l'objet du prochain point.

1.1.4.3. Les spécificités de la situation de départ

Le vécu et l'expérience des apprenants constituent le point de départ de l'enseignement de tout didacticien (De Corte *et al.*, 1996, p. 84-89). Il existe des différences interindividuelles (notamment les acquis) entre les apprenants et l'enseignant doit en tenir compte préalablement au démarrage de tout processus d'enseignement-apprentissage. En plus de se distinguer entre eux, les apprenants présentent des différences intra-individuelles (dispositions natives, motivation, rythme du travail) qui, comme pour les différences interindividuelles, doivent attirer l'attention des enseignants lors de l'analyse de la situation de départ. Chaque variable afférente à la situation de départ occupe une place importante dans tout processus d'enseignement-apprentissage. En revanche, en fonction des objectifs déterminés, le niveau d'importance de chacune d'elles varie. L'enseignant doit non seulement prendre en compte les connaissances et les automatismes déjà perçus par les apprenants, mais aussi ses propres capacités personnelles et l'environnement (classe, école). Dans ce contexte, les conditions optimales sont réunies pour rendre les apprenants aptes à acquérir ce qu'on attend d'eux.

Les variables de la situation de départ sont regroupées d'après les auteurs selon cinq catégories différentes, mais étroitement liées entre elles : l'élève, l'enseignant, la classe, l'école et les données situationnelles. Compte tenu de leur nombre important, il s'avère complexe de les aborder toutes dans le détail, précisent-ils. C'est pourquoi, nous retenons ici certaines d'entre elles, s'inscrivant dans chaque catégorie :

- Variables contenues dans la catégorie « élève » : connaissances, lacunes, méthodes de travail, attitudes, difficultés de mémorisation et d'assimilation, intelligence, rythme d'apprentissage, expérience, comportement social, crainte de l'échec, style cognitif, etc.
- Variables contenues dans la catégorie « enseignant » : aptitudes didactiques, compétences professionnelles, attitude à l'égard des élèves issus de milieux socio-culturels différents, des élèves doués et des élèves plus faibles, collaboration avec d'autres collègues, etc.

- Variables contenues dans la catégorie « classe » (groupe d'apprentissage) : effectif, organisation, structure du groupe (meneurs, personnes isolées, etc.), relation avec l'enseignant, processus de groupe, ambiance, etc.
- Variables contenues dans la catégorie « école » : plan d'études, organisation de la direction, contacts entre les enseignants, effectif, médias, mobilier, bâtiment, etc.
- Variables contenues dans la catégorie « données situationnelles » : actualité, conditions atmosphériques, température, saison, etc. La variable la plus importante est le temps disposé pour la réalisation des objectifs didactiques ; bien qu'il soit fixé par le plan d'étude, dans la pratique, l'adaptation au rythme des élèves doit être rendue possible.

Avec autant de variables qui agissent sur le comportement de l'élève, il n'est pas simple de se rendre compte de l'influence d'un seul facteur. Les intérêts, la motivation et la créativité sont des variables que les auteurs citent à la fois pour la catégorie « élève » et « enseignant ». Ainsi, même si chaque acteur ne joue pas le même rôle face à la situation d'apprentissage, la prise en compte de certaines variables similaires à chacun d'eux présente un intérêt lors de la situation de départ. De fait, l'enseignant doit aussi lui-même être en capacité de s'auto-analyser sur ses motivations, ses compétences, ses expériences, ses aptitudes à enseigner, etc. Il exerce alors une grande influence sur l'esprit et le travail des apprenants ; ceci marque l'impact de l'enseignant et du choix de ses méthodes didactiques sur le comportement et l'efficacité des élèves à poursuivre les objectifs fixés. De Corte *et al.* (1996, p. 87) indiquent qu'il est toutefois difficile de s'accorder sur les critères comportementaux permettant de dire que tel ou tel enseignant est bon ou non. En effet, l'action didactique induit un ensemble très hétérogène de comportements qui diffère selon la situation didactique, la discipline, la classe, les objectifs, l'élève, etc. (transposé au domaine de la formation, on peut parler de l'entreprise ou de l'organisme de formation à la place de l'école et le groupe de formation à la place de la classe). Au-delà d'être constituée d'un enseignant et d'élèves, une classe représente un ensemble où les acteurs s'influencent réciproquement. Cet ensemble fait naître des interactions sociales qui, plus ou moins bonnes, déterminent fortement les conditions du processus d'enseignement-apprentissage. En travail d'équipe, le champ des interactions sociales devient une des conditions du succès (tandis qu'en enseignement magistral, la communication entre les élèves est réduite).

Enfin, l'organisation de la direction a son importance pour le climat général de l'école, ce qui amène les auteurs à soulever plusieurs types de questions dont voici des exemples : la direction

parvient-elle à mettre en place un environnement favorable à la collaboration ? Est-ce son rôle administratif et organisateur ou sa mission didactique et pédagogique qui prédomine ? Prend-elle les décisions importantes seules ou avec d'autres acteurs ? Ces questions s'avèrent pertinentes pour notre travail de recherche qui vise aussi à s'intéresser aux décisions en matière de formation professionnelle (direction, rôle des ressources humaines, mise en application des directives nationales en matière de formation des seniors, soutien de la hiérarchie, etc.).

En conclusion de ce premier sous-chapitre, reprenons l'exemple du système australien en matière de modèles d'éducation et de formation. En cherchant à décrire le cadre actuel de ces modèles, Billett *et al.* (2012) tentent de mieux comprendre les besoins de formation des travailleurs australiens tout au long de leur carrière. Ils montrent entre autres que les expériences entièrement basées sur la pratique s'opèrent sur le lieu de travail, à travers les activités quotidiennes et les interactions. Le travailleur développe ses connaissances, notamment aux côtés de collègues plus expérimentés. Contrairement aux établissements d'enseignement, l'apprentissage se caractérise ici plutôt comme un sous-objectif dont l'objectif principal porte sur les résultats de service et de production liés aux activités. Les pratiques sur le lieu de travail peuvent ainsi soutenir et favoriser l'apprentissage des individus tout au long de leur vie professionnelle. Par ailleurs, le fait de bénéficier d'une assistance d'experts, plus ou moins structurée, permet de favoriser l'apprentissage et la compréhension des connaissances à acquérir. Ceci passe entre autres par l'accompagnement et le soutien dans une ou toutes les phases d'apprentissage. L'autoformation peut par exemple être développée autant pour un travail individuel qu'un engagement entre pairs. Les travaux de groupes, dynamisés par des échanges, montrent l'importance des interactions dans un processus d'apprentissage. De la même façon qu'il paraît essentiel de penser les méthodes en lien avec des expériences de terrain, rattachées à un contexte, une pratique, des problématiques.

C'est ce qui intéresse foncièrement la didactique professionnelle : s'appuyer sur l'activité réelle et le travail quotidien des opérateurs dans le but de concevoir des formations adaptées à leurs besoins. Mais aussi, permettre de transformer ces environnements de travail en des lieux et des cadres formatifs (apprentissage par les situations, simulations, etc.). Cette nouvelle approche, de par sa visée professionnelle, apporte une ouverture au cadre théorique jusque-là étudié (lié en majorité au cadre scolaire). Les travaux qui y sont présentés ont tous été menés afin de tenir compte des réalités professionnelles, des contraintes et des spécificités liées à la diversité des tâches pour créer des dispositifs de formation cohérents et adaptés à la situation de terrain.

1.2. Le concept de didactique professionnelle

Le concept de didactique professionnelle est né d'une initiative française au début des années 1990 par un petit groupe de chercheurs⁹ réunis pour créer et développer ce concept dans le but « d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré *et al.*, 2006, p. 145). En suivant la même ligne directrice que la didactique générale, la didactique professionnelle marque sa spécificité car elle privilégie dans ses travaux les recherches qui portent davantage sur l'activité, objet d'étude principal. Le but étant de comprendre comment la transmission et l'acquisition des connaissances s'effectuent au regard de l'activité, et non pas essentiellement des savoirs à transmettre et à acquérir. La didactique professionnelle a ainsi développé le principe d'analyse du travail qui présente un double rôle. Elle constitue d'une part un préalable à la construction d'une formation, par l'identification des besoins en compétences en rapport avec l'activité. Par sa dimension réflexive, elle représente d'autre part un outil essentiel d'apprentissage. Les prochains paragraphes présentent ses origines pour ensuite apprécier comment sa mise en pratique permet d'optimiser l'élaboration de formations. Si la didactique professionnelle s'est à ses débuts centrée sur l'analyse du travail en vue de la formation, son intérêt pour l'analyse des apprentissages professionnels (qui se créent par les situations et après l'action) s'est progressivement développé (Pastré, 2011b, p. 83).

1.2.1. Les origines du concept : cadre théorique de référence

Le concept de didactique professionnelle s'inscrit au croisement entre la formation des adultes et les trois courants théoriques suivants : la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines. En puisant ses sources au confluent d'un champ de pratiques et de différents courants théoriques, la didactique professionnelle s'intéresse à la transmission et l'appropriation de connaissances par et dans le travail. Ses fondements posent le cadre des recherches dans ce domaine et permettent de mieux intégrer les principes qui en découlent, à savoir : l'analyse du travail en vue de la formation puis plus tard, l'analyse des apprentissages par les situations.

⁹ La didactique professionnelle est née « d'une part dans un groupe de chercheurs qui voulaient articuler certaines didactiques disciplinaires et la psychologie ergonomique ; d'autre part, chez un chercheur qui essayait d'introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle. [...] le point commun entre les deux courants : rapprocher l'apprentissage et le travail. C'est la raison pour laquelle ils se sont très vite rencontrés et se sont fécondés mutuellement. Parmi les acteurs du premier courant, on peut citer Janine Rogalski, Pierre Rabardel, Renan Samurçay, Annie Weill-Fassina. Le deuxième courant a été représenté à son origine par Pierre Pastré. C'est grâce à Gérard Vergnaud que la rencontre entre ces deux parcours a eu lieu » (Pastré, 2011a, p. 11). L'étude de ce concept se réfère principalement aux travaux de Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud.

1.2.1.1. De la formation des adultes à la didactique professionnelle

La didactique professionnelle¹⁰ est née à la fois au sein et dans le prolongement de la formation des adultes (Pastré *et al.*, 2006, p. 146), plus particulièrement de l'ingénierie de formation issue de la formation professionnelle continue. Comme point de départ de la didactique professionnelle, l'ingénierie de formation constitue un champ de pratiques qui vise à créer des dispositifs de formation en réponse à des besoins définis pour un type de public au sein de son milieu professionnel (en page 89). Selon Pastré *et al.* (2006, p. 146), si la formation scolaire a tendance à décontextualiser les apprentissages, l'ingénierie de formation met l'accent sur le milieu social où doit avoir lieu l'apprentissage d'adultes en formation. Il s'agit avant tout d'individus qui exercent une activité professionnelle et suivent à un moment donné une formation. Celle-ci est généralement liée à leur travail et non pas selon des séquences disciplinaires qui peuvent souvent manquer de sens pour eux. Afin de répondre au mieux aux besoins d'individus sujets à suivre une formation professionnelle, il s'avère alors nécessaire que celle-ci soit conçue en adéquation avec les problématiques rencontrées sur le terrain. Certaines formations peuvent parfois s'écarter du cadre professionnel en prenant une forme trop scolaire avec principalement des contenus théoriques et peu de référence au lieu de travail. Dans ce cas, les individus peuvent se sentir désorientés du fait de cette décontextualisation, ce qui peut amener à certaines confusions sur le véritable sens et les attendus de la formation.

Plus concrètement, l'analyse des besoins et la construction de dispositifs de formation sont les deux types de pratiques sur lesquelles repose l'ingénierie de formation. La première est le déclenchement de la didactique professionnelle : « c'est une pratique qui cherche à traiter conjointement des besoins, généralement traduits en termes d'objectifs, des demandes d'acteurs et des commandes d'entreprises » (Pastré *et al.*, 2006, p. 147). Cela nécessite de se pencher plus spécifiquement sur les besoins d'apprentissage du professionnel, en déterminant les objectifs et les attendus liés à sa pratique professionnelle. En cherchant à approfondir ce principe d'analyse des besoins, ils sont parvenus à l'analyse du travail comme entrée de la didactique professionnelle. Ils y apportent notamment un élément manquant et essentiel, à savoir la prise en considération des spécificités de la tâche à réaliser et de l'activité mise en place.

La didactique professionnelle a alors trouvé sa place en proposant un cadre conceptuel et méthodologique venant enrichir et prolonger le champ de pratiques de l'ingénierie de formation

¹⁰ Pierre Pastré a introduit ce concept en 1992 dans sa thèse en psychologie sous la direction de Gérard Vergnaud.

(Mayen *et al.*, 2017, p. 469-470). Cela passe par la proposition d'une ingénierie didactique professionnelle, dont l'objectif est de recourir à l'analyse du travail pour la construction de contenus et de méthodes visant la formation de compétences professionnelles (en référence au travail). Ainsi, l'ingénierie didactique telle que définie par Pastré vise deux apports principaux à l'ingénierie de formation : reconsidérer et relancer l'acte et les questions didactiques dans la formation professionnelle et proposer aux formateurs une façon originale de concilier formation et travail. Le premier apport nécessite la poursuite de deux étapes clés :

- L'identification de ce qui est à apprendre et à développer pour maîtriser le travail, mais aussi ce qui est source de difficulté dans le processus d'apprentissage (analyse du travail).
- La conception de parcours et de méthodes de formation : analyse du potentiel formatif du travail, de l'activité des professionnels (plus ou moins expérimentés) et des parcours suivant lesquels ils deviennent ou sont devenus des professionnels compétents.

En proposant aux formateurs une voie originale pour concilier formation et travail, le deuxième apport met en évidence deux risques majeurs à éviter : tout d'abord, écarter l'idée de faire de la formation la préparation à l'application de procédures pour s'adapter au travail. Puis, ne pas dissocier la formation des préoccupations et des enjeux de l'activité au travail et ne pas soutenir les oppositions entre pensée et action, théorie et pratique, geste et connaissance, savoir et action. En souhaitant rompre avec la pensée que l'action serait l'application de savoir (le savoir précéderait l'action), la didactique professionnelle soutient l'idée que « par et dans l'activité, les savoirs sont réélaborés pour l'action avec les situations » (Mayen *et al.*, 2017, p. 469).

Dans la continuité de l'analyse des besoins s'installe l'analyse du travail comme l'un des piliers fondateurs de la didactique professionnelle. Elle fait du travail et de son analyse la base de la conception de la formation. Cela nécessite de construire sa base conceptuelle et méthodologique, c'est pourquoi les chercheurs ont eu recours à la psychologie ergonomique.

1.2.1.2. Une méthodologie qui s'inspire de la psychologie ergonomique

La distinction entre tâche et activité est la première chose que la psychologie ergonomique a apportée à la didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006, p. 147). Ce paragraphe montre l'influence de la psychologie ergonomique dans l'émergence de la didactique professionnelle, tout d'abord d'un point de vue des écarts visibles entre tâche prescrite et travail réel, puis au niveau de l'analyse intrinsèque de l'activité (comment l'opérateur organise son activité).

– Écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle :

La psychologie ergonomique part des prémices qu'il existe toujours un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle (Pastré, 2011b). L'analyse du travail utilise la même base pour construire la compréhension de son objet. L'approche distingue ce qu'un opérateur doit effectuer (tâche prescrite) et ce qu'il fait effectivement (travail réel). Dans cet écart constaté, l'auteur relève l'aspect créatif du travail au sens que « l'activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions » (p. 86). En référence à Leplat, Pastré met en évidence le fait qu'il faut d'abord débiter par une analyse de la tâche prescrite pour pouvoir ensuite procéder à l'analyse de l'activité qui correspond au véritable but de l'analyse.

Leplat (1997, p. 219-220) utilise la notion de tâche au sens très large : d'une part, les tâches explicitement définies par des prescriptions et d'autre part, les tâches dites « missions » définies de façon plus vague comme des objectifs généraux ou des principes nécessaires à l'élaboration de la procédure. Il choisit de parler de tâche prescrite pour tous les cas, dans la mesure où les prescriptions peuvent être plus ou moins explicites. L'auteur relève deux types d'erreurs possibles résultant des écarts visibles entre la tâche prescrite et la tâche effective. L'« erreur pour l'expert » détermine l'écart entre ce qui est attendu du sujet et ce qu'il réalise réellement. L'« erreur pour le sujet » correspond à l'écart entre ce qu'il proposait de réaliser et ce qu'il pense avoir réalisé effectivement. Concernant la responsabilité du sujet, deux cas peuvent se présenter : soit l'acteur connaît la tâche prescrite et s'en écarte volontairement, soit l'acteur connaît mal la tâche prescrite. Il s'agit selon Leplat (1997, p. 220-223) des deux grandes catégories de situations relatives à la connaissance ou non par l'acteur de l'écart entre la tâche qui lui est demandée (prescrite) et la tâche qu'il a (ou avait) l'intention de faire (effective).

Dans le premier cas, l'intention de l'acteur diverge de la tâche prescrite et il en a conscience. Ce refus de la tâche prescrite peut s'expliquer par : une absence de justification (l'acteur ne comprend pas ce qui lui est demandé), une impossibilité de remplir certaines conditions externes (contraintes de temps, moyens, etc.) ou internes (compétences, charge de travail, etc.) ou encore le caractère néfaste de l'exécution de la tâche prescrite (cas exceptionnels empêchant d'exercer conformément la tâche prescrite ; on parle d'erreur utile et justifiée comme par exemple enfreindre l'interdiction de discuter avec un chauffeur de bus si un incident se produit). Dans le second cas, il s'agit d'une ignorance partielle ou totale de la tâche prescrite par l'acteur qui porte sur des conditions internes ou externes d'exécution et sur leur association. D'un point de vue des sources internes de méconnaissance, cela concerne l'absence de compétences

nécessaires à l'exécution de la tâche. Il peut s'agir de l'incapacité à percevoir l'objet de la tâche ou l'incapacité à définir et mettre en œuvre les outils nécessaires pour atteindre l'objectif. Il peut aussi être question de négligence ou d'oubli face à des situations très rares ou imprévues. S'agissant des sources externes de méconnaissance : si la tâche est mal connue au départ, même des experts, elle peut se retrouver soit mal définie, soit définie avec beaucoup d'implicite par rapport aux connaissances de l'acteur qui a pour mission d'en assurer l'opération.

Ces éléments peuvent être mis en lien avec le cas des adultes en formation. Si la tâche est mal perçue par le formateur par manque de connaissances du terrain et des spécificités qui en résultent, la transmission peut devenir un échec, notamment pour les plus âgés (en page 168). De même, si celui-ci s'adresse de la même façon aux novices comme aux plus expérimentés (mêmes outils, même rythme, etc.), la transmission peut aussi échouer à mesure que la situation se complexifie. Le formateur doit alors disposer des compétences lui permettant de mesurer les enjeux didactiques d'une formation qui s'adresse à un public diversifié.

– Les concepts organisateurs de la tâche :

Les premiers travaux de recherche en didactique professionnelle ont suivi la démarche de Leplat (analyse de la tâche vers analyse de l'activité). Toutefois, des limites à cette méthodologie sont survenues selon Pastré (2011b). Cette démarche vise à saisir les concepts organisateurs qui articulent la tâche puis à regarder comment ces derniers sont mobilisés par les acteurs. Elle semble bien adaptée aux situations qui reposent sur une organisation taylorienne du travail, où la tâche prescrite est très détaillée. Or, Pastré souligne l'émergence d'une diversité de situations liées à l'évolution du travail venant progressivement modifier ce procédé. La prescription est toujours de mise, mais elle se limite à préciser le but de l'action, laissant aux acteurs le choix du mode opératoire qui leur semble être le mieux adapté (par exemple, les activités de service). Pastré (2011b) indique que cette démarche méthodologique tend alors à se complexifier :

[...] il faut certes toujours commencer par l'analyse de la tâche, mais celle-ci ne fournit guère qu'un squelette et est insuffisante pour accéder de façon fine à l'analyse de l'activité des agents. [...] on va chercher en didactique professionnelle à identifier, à côté des concepts qui structurent la tâche, des 'jugements pragmatiques', assez souvent implicites, qui permettent de comprendre comment les agents organisent leur activité. (p. 86)

Considérée comme trop extrinsèque, la première démarche d'analyse du travail laisse place à une nouvelle forme de méthodologie qui offre l'avantage de développer une analyse intrinsèque de l'activité. Celle-ci passe par la recherche et l'identification de « jugements pragmatiques » auprès des acteurs qui permettent d'accéder directement à l'organisation de l'activité.

L'exemple cité par Pastré (2011b, p. 87) en référence à Ochanine et son concept d'image opérative (1981) met en comparaison l'activité de chirurgiens spécialistes de la thyroïde et l'activité de jeunes médecins non spécialistes. Chacun d'eux avait pour mission de créer une représentation, sous forme de dessin ou de moulage, de thyroïdes malades. Les résultats montrent que les jeunes médecins produisent une image exacte de l'objet demandé, tandis que les spécialistes donnent une image succincte et déformée (certaines parties sont exagérées et d'autres ont quasiment disparu). L'analyse d'Ochanine permet de constater qu'à travers leurs représentations, ils donnent à voir leur démarche de diagnostic. Il en conclut qu'il existe deux types de représentations d'un objet : l'image cognitive qui, indépendamment de toute action, décrit l'objet dans ses propriétés et l'image opérative qui représente l'objet en fonction de l'action à réaliser sur lui. Pastré explique alors que dans le travail, les représentations liées à une situation mobilisent à la fois un registre épistémique et un registre pragmatique. Le second s'appuie certes sur le premier, mais il permet aussi de l'orienter selon l'action à réaliser. L'image cognitive peut être rattachée à la forme discursive et prédicative de la connaissance puisqu'elle prend place au sein des énoncés, des textes et de leurs propriétés (en page 9).

La psychologie ergonomique, fournissant des méthodes pour mener une analyse du travail basée sur l'acquisition et le développement des compétences, fut un appui pour la didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006, p. 148). En mettant l'accent sur l'importance de la conceptualisation dans l'activité de travail, elle a aussi permis d'établir une transition avec la principale source théorique de la didactique professionnelle. Il s'agit de la psychologie du développement, plus particulièrement le courant de la conceptualisation dans l'action.

1.2.1.3. Le courant de la conceptualisation dans l'action

« La connaissance est fondamentalement une adaptation » et chaque personne est en mesure de s'ajuster à son environnement. Voilà l'idée que soutient Piaget lorsqu'il montre (en 1974) qu'avant de donner naissance à des savoirs théoriques, la première propriété de la connaissance est avant tout d'être opératoire, au sens d'orienter et de guider l'action (Pastré, 2011b, p. 85). Ainsi, il convient de ne pas séparer la connaissance de l'action. Selon Pastré, cette inspiration piagétienne a ensuite été reprise par Vergnaud en 1990 avec le concept de schème : toute activité humaine est dotée d'une organisation invariante suffisamment générale pour s'adapter à diverses situations. Vergnaud (2011, p. 43) formule alors les deux définitions suivantes : le schème comme une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée et le schème comme un ensemble formé de plusieurs composantes.

Tout d'abord, il n'existe pas de schème sans situation et inversement. La première définition du schème selon Vergnaud (2011, p. 43) comprend trois idées fondamentales : premièrement, le schème s'adresse à une classe de situations et non pas à une situation singulière. Deuxièmement, c'est bien l'organisation de l'activité qui est invariante et non pas la conduite observable. Même si certains schèmes peuvent entraîner des comportements quelque peu stéréotypés, il ne s'agit pas du cas de la plupart d'entre eux, car les conduites engendrées par les schèmes sont différentes selon les valeurs des variables de situation. Troisièmement, le schème organise la conduite observable, mais aussi l'activité de pensée sous-jacente. Ce concept permet de comprendre en quoi l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable. Telles sont les précisions données par Pastré *et al.* (2006, p. 154) qui mettent en évidence le fait que cette organisation de l'activité est souple. En effet, la compétence consiste à s'ajuster aux circonstances pour que l'action menée soit la plus adaptée possible et non pas à reproduire continuellement le même mode opératoire. Cet ajustement est rendu possible du fait que l'organisation de l'activité contient une grande part d'invariance (part généralisable de l'action). Ce concept de schème s'avère par ailleurs pertinent dans de multiples registres tels que les gestes, les raisonnements, les opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales comme les activités langagières, les émotions, etc. (Pastré *et al.*, 2006, p. 153). Tous ces registres peuvent parfois être combinés dans une même situation de travail.

D'ordre analytique, la seconde définition de Vergnaud (2011, p. 43) précise qu'un schème est formé nécessairement de quatre catégories distinctes de composantes¹¹ :

- Un but, des sous-buts et des anticipations : essentiel dans l'organisation de l'activité, le but est la partie intentionnelle du schème. Il en découle des sous-buts agencés de telle sorte qu'ils donnent lieu à diverses anticipations. Même si le sujet ne peut pas toujours prévoir tous les effets attendus de l'action, il importe de ne pas ignorer le caractère intentionnel de la conduite et de l'activité.
- Des règles d'action, de prises d'information et de contrôle : si la conduite est formée d'actions, elle est aussi constituée de prises d'information nécessaires à la poursuite de

¹¹ Cette liste émane de recherches sur la résolution de problèmes en mathématiques (Vergnaud, 2011, p. 40-43). Par exemple, résoudre un problème de proportionnalité où plusieurs opérations de multiplication et de division s'enchaînent. Vergnaud distingue deux phases de l'activité : la première correspond au choix des données et des opérations à réaliser et la seconde vise à effectuer les opérations. L'étude de l'organisation de l'activité permet de relever un certain nombre de points importants en jeu comme « un but identifiable, des règles relativement complexes enseignées à l'école, une certaine représentation des objets-signes sur le papier et de leur signification, des choix et des attentes ». C'est à partir de là que découle le concept de schème et ses définitions.

l'activité et de contrôles indispensables pour permettre au sujet de s'assurer qu'il se trouve toujours sur la direction souhaitée. Ces règles sont déterminées par le but à atteindre et les conceptualisations qui permettent l'identification des objets en présence.

- Des invariants opératoires : ils désignent des « connaissances-en-acte », autrement dit, divers types de connaissances dont l'individu dispose pour identifier les objets et leurs relations et de là, déterminer des buts et des règles de conduites pertinents. Le terme d'invariants opératoires est utilisé pour indiquer qu'il ne s'agit pas nécessairement de connaissances explicites ou explicitables, ni même conscientes parfois. Pastré *et al.* (2006) parlent communément d' « instruments de la pensée qui servent aux humains à s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci compréhensible pour eux » (p. 155).
- Des possibilités d'inférences en situation : le schème n'étant pas un stéréotype, il n'existe pas de formes « pré-faites » d'activité dans le cerveau, d'où la possibilité d'inférences.

Si l'organisation de l'activité n'est pas nécessairement explicite ou connue du sujet, une analyse de l'activité permet de la mettre en exergue, c'est ce qu'affirme Pastré (2011b, p. 85-86) en référence à Vergnaud. Ce concept permet alors d'associer de manière judicieuse les deux principales propriétés de l'activité, à savoir l'invariance de son organisation (en d'autres termes son squelette) et son importante adaptabilité aux circonstances : « c'est pourquoi les analyses du travail en didactique professionnelle vont s'efforcer, pour chaque classe de situations, de repérer les concepts organisateurs, très souvent implicites, qui servent à orienter l'action en lui permettant de s'ajuster aux situations » (p. 86).

La conceptualisation dont il est question dans cet extrait ne vise pas à soumettre la pratique à la théorie, mais à relever les concepts organisateurs qui permettent d'orienter et de guider l'action. L'analyse du travail constitue ainsi le point de départ de la didactique professionnelle et s'opère comme préalable à toute construction d'un dispositif de formation (Pastré, 2011b). L'étude de ses origines a montré qu'outre le champ de pratiques qu'est la formation des adultes, son cadre théorique de référence porte sur la conceptualisation dans l'action, une méthodologie qui s'inspire de la psychologie ergonomique et de la didactique des disciplines. Ce dernier point n'a pas été abordé ici, car il a déjà fait l'objet d'un développement théorique (en page 11). Une prochaine étape vise à élargir les perspectives du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action présenté ici à travers diverses questions permettant d'étendre le champ.

1.2.2. Des questions soulevées par la didactique professionnelle

Plusieurs questions sont à l'origine de la naissance de la didactique professionnelle. C'est notamment le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action qui amorce ces questions. Il s'agit de l'attention portée à l'étude de l'apprentissage au sein même de l'action, de la dimension de développement d'un sujet qui se construit dans la durée, mais aussi de la question épistémologique qui confronte le sujet connaissant au sujet agissant.

1.2.2.1. Les relations entre activité et apprentissage

La question des relations entre activité et apprentissage est qualifiée par Pastré *et al.* (2006, p. 155-157) comme la plus fondatrice de la didactique professionnelle du fait qu'elle s'attache à l'étude de l'apprentissage au sein même de l'activité. Ceci revient à ne pas dissocier l'activité et l'apprentissage ou encore l'analyse de l'activité et l'analyse de l'apprentissage. Les auteurs attribuent au terme apprentissage deux sens : l'apprentissage incident et l'apprentissage intentionnel. Un exemple d'apprentissage incident est l'apprentissage sur le tas ou par immersion, c'est-à-dire lorsqu'un individu apprend du fait qu'il agit, autrement dit, par son action. Ils précisent alors qu'« on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre » (Pastré *et al.*, 2006, p. 155). Pour comprendre ce processus, ils font référence à Samurçay et Rabardel qui, s'appuyant sur les travaux de Marx, proposent en 2004 une distinction théorique entre l'activité productive et l'activité constructive :

[...] quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive. Ceci entraîne un certain nombre de conséquences. (p. 155)

La première activité menée par le sujet (productive) entraîne la seconde (constructive). Les conséquences évoquées par les auteurs sont au nombre de trois : le caractère indissociable des deux activités, la différence liée à l'écart temporel de chacune et la question du but de l'action. D'une part, toute activité productive est suivie d'une activité constructive. Bien que tous les métiers ne soient pas égaux face à l'activité constructive, les auteurs soutiennent l'idée qu'il n'existe pas d'activité sans apprentissage. D'autre part, même si l'on n'envisage pas l'activité sans apprentissage, cela ne signifie pas que l'activité productive et l'activité constructive disposent du même espace temporel. Qu'elle soit réussie ou échouée, l'activité productive se termine avec la réalisation de l'action. En revanche, l'activité constructive peut se prolonger dès lors qu'un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive (en page 61), dans un souci d'en améliorer la compréhension. Ceci amène les auteurs à dire que

l'apprentissage, en accompagnant naturellement l'activité, fait de lui son prolongement. Enfin, la troisième conséquence est liée à la question du but et son renversement possible : dans le cas d'un apprentissage incident où le but de l'action est l'activité productive, l'activité constructive n'est qu'un effet de l'activité productive, c'est-à-dire non voulu et souvent inconscient. Les auteurs précisent que des institutions ont été créées pour le développement de l'apprentissage, dans le but de favoriser l'activité constructive. C'est pourquoi, les relations entre les deux activités s'inversent et le but de l'action devient l'activité constructive. Cela ne signifie pas pour autant que l'activité productive disparaît. On continue d'apprendre en agissant, mais l'activité productive devient alors le support, autrement dit le moyen du déroulement de l'activité constructive. L'apprentissage devient intentionnel : son rythme s'accélère et les ressources (connaissances) dont le sujet dispose pour aiguiller l'activité se transforment en savoirs.

En choisissant de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive, la didactique professionnelle pointe son attachement vers une analyse de l'apprentissage incident. Par conséquent, Pastré *et al.* (2006) indiquent vouloir se pencher sur l'analyse de l'apprentissage sur les lieux de travail tels que des ateliers, usines, hôpitaux, exploitations agricoles, etc. Ce choix assumé reflète leur souhait de comprendre l'apprentissage, en référence à Rabardel qui nomme en 2005 « le sujet capable » défini par son « pouvoir d'agir ». Son développement est lié à l'apprentissage d'activités en situation et non sur l'acquisition de savoirs. Autrement dit, ce sujet est en mesure de dire « je peux » avant même de dire « je sais ». Néanmoins, il ne s'agit pas d'un sujet ignorant puisqu'il convient de poser la question d'un point de vue de subordination et non pas d'exclusion. Se distinguent alors deux types de registres de fonctionnement du sujet : un registre pragmatique qui détermine le sujet capable et un registre épistémique qui détermine le sujet connaissant.

[...] les didactiques traditionnelles mettent en avant le sujet connaissant ; l'activité y est subordonnée aux savoirs. En didactique professionnelle, on fait le choix de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, le savoir à l'activité, en s'appuyant sur le constat que dans sa forme anthropologique première, l'apprentissage accompagne l'activité, l'activité constructive accompagne l'activité productive. (p. 157)

Cet extrait rend visible les orientations prises par la didactique générale qui, en mettant en avant le sujet connaissant, choisit de subordonner l'activité aux savoirs. Mais aussi la déviation empruntée par la didactique professionnelle qui, bien qu'elle se réfère également au sujet connaissant, se démarque de la didactique traditionnelle. La différence s'opère au niveau de la subordination. En didactique professionnelle, l'intention est de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, c'est-à-dire le savoir à l'activité. Pastré relève ce pont dans son introduction

au concept de didactique professionnelle (en page 38) : la didactique se veut pleinement une didactique, mais se centre davantage sur l'activité et moins sur les savoirs. Le développement du sujet est un élément important dans la problématique de l'apprentissage par et dans le travail. Il s'agit de la seconde question ayant donné naissance à la didactique professionnelle.

1.2.2.2. La question du développement

Afin de comprendre les enjeux de l'analyse du travail, Pastré *et al.* (2006) montrent combien la question du développement chez les adultes est primordiale. Ils se focalisent désormais sur la dimension de développement d'un sujet qui se construit dans la durée par et dans son travail. L'attention portée à la prise en compte de la durée amène les auteurs « à proposer un élargissement de la perspective présentée communément dans ce domaine, qui consiste à établir une distinction entre apprentissage et développement » (p. 157). Ceci en distinguant non pas deux mais quatre termes, à savoir : l'apprentissage, la maturation, l'expérience et le développement. L'apprentissage est défini par les auteurs de façon étroite pour parler de l'apprentissage intentionnel, et plus traditionnellement ce qu'on appelle la formation. La maturation est chez l'enfant un processus d'origine biologique important. Elle est chez l'adulte, plus encore que chez l'enfant, relayée par l'expérience avec son champ historique et culturel. Le développement est quant à lui le processus qui parcourt les trois autres (apprentissage, maturation, expérience), afin de les guider et leur donner du sens.

Cette ouverture, liée à une perspective plus large du processus de développement, attire Pastré *et al.* (2006) sur une question essentielle : « à quoi peut-on reconnaître qu'au travers de l'apprentissage, de la maturation ou de l'expérience il y a eu du développement ? » (p. 157). Ils émettent un certain nombre de suggestions pour attester d'un processus de développement en cours. Ceci passe par l'identification de trois indices : la place jouée par la réflexivité, la capacité d'un sujet à « désingulariser » une situation et sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle. Tout d'abord, à travers la poursuite d'une action par un retour sur soi (réflexivité), l'espace temporel de l'activité constructive diffère de celui de l'activité productive. Cette dernière s'arrête à la fin de l'action. L'apprentissage par l'analyse réflexive et rétrospective de l'action succède ainsi à l'apprentissage par l'action. D'où l'hypothèse formulée par les chercheurs qui consiste à dire que quand une activité constructive est suivie d'une dimension réflexive, celle-ci provoque du développement. Ceci peu importe le moment temporel de la réflexivité, c'est-à-dire si elle s'exprime pendant ou après l'action. Pour eux, il s'agit d'une des conditions nécessaires à l'expression du développement, au sens que

l'individu, à partir de l'activité constructive, parvient à saisir le sens de l'action qu'il vient de mener. Intéressant mais insuffisant parce qu'on reste situé au niveau des indicateurs de développement. Il convient de voir comment l'activité constructive peut autrement engendrer du développement, notamment lorsqu'elle parvient à se désenclaver de la tâche.

La capacité qu'a un sujet à « désingulariser » une situation correspond à une phase qui peut intervenir au cours ou après l'action (Pastré *et al.*, 2006, p. 157-158). Il est question de rester à la fois centré sur la situation singulière qui se présente et en même temps se mettre à la concevoir telle qu'une situation parmi d'autres possibles. Par conséquent, le travail lié à l'activité constructive entraîne progressivement une ouverture vers l'universel. La généralisation prend une forme qui se construit pas à pas dans l'exercice de l'activité concrète.

Enfin, lorsqu'un individu est en mesure de réorganiser ses ressources cognitives quand il est confronté à une situation nouvelle, Pastré *et al.* (2006, p. 158) supposent qu'il y a aussi du développement. Pour comprendre comment un sujet est capable de se créer de nouvelles ressources, il ne faut pas méconnaître le rôle de l'imagination dans le processus de développement. Ils abordent cette notion en référence au grand philosophe Gaston Bachelard pour qui l'imagination relève de la faculté de « déformer » les images qu'on perçoit (faculté de se libérer des images afin de les modifier). Lorsqu'un sujet s'aperçoit qu'il ne dispose d'aucune procédure lui permettant de parvenir au but, il se retrouve confronté à un réel problème le contraignant à suivre une démarche aventureuse. Ceci l'amène à user d'analogies, de métaphores et parfois même de bricolage, ce qui peut parfois le conduire à certaines impasses. Pour autant, c'est en mobilisant et réorganisant ses ressources existantes et des outils pas forcément adaptés à la nouvelle situation, qu'il se donne les moyens de les élargir.

Le développement de l'adulte relève d'une combinaison d'éléments et de comportements l'incitant à aller au-delà des connaissances déjà acquises. Ceci en empruntant un chemin parfois risqué puisque aucune procédure à sa connaissance ne lui permet de garantir le résultat à atteindre. Confronté au problème et doté de ses seules ressources existantes, il s'engage dans une démarche de réorganisation de ses propres connaissances et méthodes. La conséquence d'un tel cheminement réside dans le fait que le sujet, en se donnant les moyens d'élargir ses ressources pour parvenir au but, emprunte un processus de développement. Le point suivant aborde désormais la troisième orientation du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action à travers la question épistémologique des rapports entre la connaissance et l'action.

1.2.2.3. La question épistémologique : le sujet connaissant et agissant

Cette question épistémologique pointe en partie des éléments déjà abordés jusque-là, tels que les formes prédicative et opératoire de la connaissance, les registres épistémique et pragmatique et la distinction tâche / activité et image cognitive / image opérative. En reprenant certains de ces éléments, nous montrons quel est le rapport entre la connaissance et l'action, ce qui permettra de revenir au point initial de ces questionnements avec la notion d'apprentissage.

La connaissance se présente sous deux formes dont les propriétés sont complémentaires et indissociables, à savoir une forme prédicative et une forme opératoire (en page 9). Telle est la réponse qu'apporte la didactique professionnelle à la question qui consiste à se demander comment peuvent coexister un sujet connaissant et un sujet agissant chez une même personne (Pastré *et al.*, 2006, p. 158-159). La première, dite prédicative, identifie dans le réel des objets et des propriétés ainsi que leurs relations. La seconde, dite opératoire, permet une bonne adaptation de l'action grâce aux informations prélevées dans le réel. La question du but est reconnue comme centrale : le sujet peut vouloir connaître pour mieux comprendre (sujet connaissant), mais aussi connaître pour mieux agir (sujet agissant). Ces deux formes prennent toujours racine au sein d'une même structure, d'où la liaison entre la forme prédicative et la forme opératoire. Cela signifie qu'il y a toujours de l'opératif dans le cognitif et inversement, du cognitif dans l'opératif. Autrement dit, la connaissance peut s'investir dans l'action pour la guider, mais aussi se constituer en « un savoir socialement établi, qui pourra être transmis comme un patrimoine » (Pastré *et al.*, 2006, p. 158). La connaissance, sous sa forme prédicative, nécessite le langage pour pouvoir s'exprimer. C'est pourquoi, elle prend également une forme discursive. C'est-à-dire qu'en partant de l'identification dans le réel des objets, leurs propriétés ainsi que leurs relations, il deviendra possible de les énoncer pour les constituer en un savoir.

Dès lors que les deux formes de la connaissance s'attachent à un domaine, elles s'affirment selon deux registres de conceptualisation (en page 46) : le registre pragmatique et le registre épistémique. La question du but est encore marquante : dans le cas d'un système technique, le registre épistémique répond à la question « comment ça fonctionne ? » et le registre pragmatique répond à la question « comment ça se conduit ? ». Le premier cherche à comprendre et le second a pour but la réussite de l'action. Pastré *et al.* (2006, p. 160) précisent que le terme savoir est très utilisé en didactique mais rarement défini. Ils proposent une double définition dans la mesure où ils différencient connaissance et savoir. Les connaissances sont définies comme des ressources possédées et créées par un sujet à partir de sources diverses. Le savoir désigne quant

à lui un ensemble d'énoncés reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Le savoir a une dimension objective et se caractérise par deux propriétés essentielles que sont sa non contraction et sa validité en référence à un domaine.

Par ailleurs, en se plaçant d'un point de vue de l'activité, les auteurs montrent qu'il existe deux modèles selon le niveau de représentation du sujet : le modèle cognitif et le modèle opératif, en d'autres termes, l'image cognitive et l'image opérative (en page 40). Le premier désigne la représentation faite par un sujet d'un domaine (objets, propriétés, relations) de façon dissociée d'une action de transformation sur ce domaine. Le second désigne la représentation d'un sujet par rapport à une situation dans laquelle il est investi pour la modifier. L'articulation entre les modèles met en évidence deux dimensions temporelles différentes (cf. tableau 1), selon que le modèle cognitif est appris avant (1) ou en même temps que le modèle opératif (2).

<p>1. Le modèle cognitif est appris avant que l'acteur soit confronté à la pratique de l'activité et organise son modèle opératif.</p>	<p>2. Le modèle cognitif et le modèle opératif sont appris en même temps.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Formation théorique préalable suivie d'une formation pratique. - Exemple : situation d'apprentissage de conduite de systèmes techniques très complexes (le modèle cognitif repose sur des savoirs techniques et scientifiques). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette combinaison suscite la construction de l'expérience. - La performance de l'action (réussite) devient le critère de la pertinence du modèle cognitif empirique. - Exemple : apprentissage sur le tas.

Tableau 1 : Articulation entre modèle cognitif et modèle opératif (Pastré et al., 2006, p. 161).

Dans le premier cas, les chercheurs insistent sur l'importance d'instaurer des moments de débriefing par auto-confrontation. Cette analyse rétrospective et réflexive permet de combler entre les deux modèles un certain décalage causé au départ (en faveur du modèle cognitif). La pratique ne consiste pas simplement à appliquer la théorie, mais vise à l'élaboration d'un modèle opératif qui se construit autant en référence au modèle cognitif, que d'après l'exercice même de l'activité. Dans le second cas, les deux modèles s'apprennent simultanément, à tel point qu'il devient difficile de les distinguer. Aucun décalage ne s'observe au premier abord, mais c'est une analyse effectuée a posteriori qui permettra de distinguer plus clairement les deux modèles. Ceci peut avoir comme conséquence la réintroduction de décalages et de fait, conduire au développement. En effet, le modèle opératif interroge le modèle cognitif empirique et le conduit à trouver d'autres justifications que la seule réussite de l'action.

L'étude des origines de la didactique professionnelle à partir des différents courants théoriques sur lesquels elles reposent montre l'influence de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Celle-ci, à travers l'élargissement de ses perspectives, s'est ouverte à trois orientations (Pastré *et al.*, 2006, p. 162). La première vise à articuler activité et apprentissage, mais aussi activité productive et activité constructive. La seconde aborde la question du développement, que ce soit au niveau des compétences professionnelles ou du développement au cours de la vie. La question des rapports entre la connaissance et l'action est la troisième orientation qui boucle à son tour sur la question de l'apprentissage. À partir de l'articulation de ces références théoriques, sont nées en analyse du travail trois notions : les concepts pragmatiques, la structure conceptuelle d'une situation et le modèle opératif dont il est question dans le prochain point.

1.2.3. Le principe d'analyse du travail en vue de la formation

Les premières recherches en didactique professionnelle ont été menées dans le secteur industriel qui était dans les années 1970-1980 le domaine le plus représentatif du travail. Même si le contexte a évolué, il s'agissait à l'origine de conduire des analyses de situations de travail dans l'industrie, en s'intéressant aux cas de « situations-problèmes, celles pour lesquelles il n'existe pas de procédure connue du sujet permettant d'obtenir sûrement un résultat » (Pastré *et al.*, 2006, p. 163). En pointant son analyse sur ce type de situations, la didactique professionnelle a développé trois notions sur lesquelles repose l'analyse du travail (Pastré, 2011b, p. 87-90). La première porte sur les « concepts pragmatiques » mobilisés dans l'action et issus d'elle-même. La seconde constitue la « structure conceptuelle d'une situation » composée de l'ensemble des concepts pragmatiques. La troisième relève du « modèle opératif », c'est-à-dire la façon dont la structure conceptuelle d'une situation est intégrée. Chacune d'elle a son importance vis-à-vis de l'autre, comme une succession d'étapes allant vers un même but : l'analyse du travail. Elles font en outre référence à un élément transversal et capital : la notion de situation qui est abordée en amont des trois autres notions clés du principe d'analyse du travail en vue de la formation.

1.2.3.1. La notion de situation en ingénierie didactique professionnelle

Tout au long de l'étude du concept de didactique professionnelle, nous avons évoqué et nous évoquerons encore multiples fois le terme situation. Celui-ci renvoie à la notion de situation de travail qu'il convient d'expliquer davantage. D'abord parce qu'elle fait partie intégrante de ce concept à tous les niveaux. Puis, parce qu'il s'agit du point de départ en ingénierie didactique

professionnelle, en ce sens qu'il constitue l'environnement de référence à partir duquel toute démarche en didactique professionnelle peut s'amorcer.

Les situations de travail ont trois fonctions en ingénierie didactique professionnelle (Mayen *et al.*, 2017, p. 471) : d'une part, elles représentent les finalités de la formation, car l'objectif d'une formation vise à accompagner les professionnels dans la construction et le développement de leurs compétences en vue de maîtriser des situations de travail. D'autre part, elles sont des moyens au sens que les apprentissages peuvent se développer par l'activité en situation et avec des situations, plus ou moins didactisées et contextualisées, mais toujours en référence au travail. Enfin, elles constituent le point de départ permettant d'analyser le travail en vue de la formation. En formation professionnelle, ce ne sont pas nécessairement les savoirs scientifiques ou techniques, ni les procédures et les modes opératoires qui prévalent. Les auteurs montrent qu'il s'agit bien des situations qui priment avec tout ce que cela implique : buts, objets, conditions, problèmes, risques, défis, etc. C'est-à-dire ce à quoi et avec quoi des professionnels ou futurs professionnels ont ou auront à faire. Cela nécessite d'identifier quels sont les problèmes, les difficultés, les préoccupations, les erreurs, etc. qui limitent les capacités d'action des professionnels. Mais aussi de s'interroger sur les formes d'action et de raisonnement, les savoirs, les inventions et l'intelligence qu'ils sont parvenus à construire et mobiliser pour maîtriser les situations. Ainsi, Mayen *et al.* (2017) considèrent l'analyse didactique du travail comme la combinaison entre une analyse des situations en tant qu'environnement et conditions affectées à l'activité et une analyse de l'activité avec ces situations :

[...] il s'agit d'identifier ce qui est à apprendre et à développer, mais aussi ce qui fait obstacle et difficultés parce que c'est là le principal enjeu de la formation. Sinon, comment penser la formation sans partir des tâches à accomplir, de la complexité et des problèmes à résoudre, comment construire la formation sans commencer par connaître les situations pour lesquelles des capacités sont à construire ? (p. 473)

Ces questions montrent l'importance de connaître les situations pour lesquelles certains savoirs et savoir-faire sont utiles. De même qu'il faut pouvoir identifier une progressivité dans la complexité des situations, anticiper les points critiques de l'apprentissage et distinguer ce qui semble être difficile selon le niveau d'expérimentation du professionnel pour organiser un agencement des situations de formation.

Par ailleurs, en référence aux situations-problèmes à l'origine des recherches en didactique professionnelle (dans le domaine industriel), Pastré *et al.* (2006, p. 162-163) affirment qu'il subsistera toujours des situations-problèmes où il n'existe aucune procédure dont le sujet a

connaissance pour parvenir au résultat. C'est pourquoi, en réalité, il n'est pas simple de vouloir supprimer les problèmes présents dans le travail même s'il s'agit d'un des objectifs de l'organisation du travail et de la formation (toute activité de résolution de problème est aléatoire et présente qui plus est un coût financier). Les situations-problèmes font de ce fait apparaître l'importance de la compétence. L'opérateur qui connaît les procédures à appliquer à un métier sait gérer la situation. S'il sait gérer les situations imprévues, il dispose de la compétence la plus importante qui le distingue d'autres opérateurs. L'exemple donné est celui d'un régleur de presses à injecter en plasturgie. Changer un moule relève de la compétence attendue ; il s'agit là d'une tâche procéduralisée. C'est-à-dire que pour réaliser cette action, l'opérateur doit suivre étape par étape une procédure qui vise à déterminer le processus précis qui mène à l'achèvement de la tâche. Lorsque la tâche consiste à corriger des défauts sur les produits, elle ne peut pas être réduite à un ensemble de procédures. Il s'agit d'une tâche à construire ; pour l'exécuter, l'opérateur doit effectuer un diagnostic de situation. Dans ce cas, son diagnostic porte sur le fonctionnement de la machine et l'état de la matière. Ainsi, dès que l'opérateur ne dispose pas de procédure pour appliquer la solution, il se retrouve obligé de la construire. De même, quand l'opérateur cherche à résoudre un problème, il prend conscience de sa capacité à créer des ressources nouvelles, en restructurant d'une autre façon celles dont il dispose déjà. D'où un lien particulièrement fort entre la résolution de problèmes d'une part et l'apprentissage de l'autre. En cherchant à résoudre un problème qui ne peut trouver sa solution dans aucune procédure prédéfinie, l'agent est contraint de mobiliser ses ressources pour construire lui-même une procédure qui lui semble être adaptée à la situation. Il rassemble, réorganise et ajuste ses connaissances déjà consolidées à la situation pour se créer de nouvelles compétences ; un contexte d'apprentissage se crée.

Cet exemple en plasturgie est repris pour être développé dans le cadre de la première notion relative au principe d'analyse du travail en vue de la formation, à savoir les concepts pragmatiques qui trouvent leur origine dans l'action, dans un but de la guider.

1.2.3.2. La notion de concepts pragmatiques

L'analyse de la conduite d'une machine, plus précisément d'une presse à injecter en plasturgie, est un exemple pertinent pour introduire cette notion. Il permet de démontrer la manière dont chaque opérateur fait usage du concept pragmatique en question, de façon plus ou moins implicite, dans son activité. Il s'agit de l'exemple donné par Pastré (2011b, p. 87-88) et Pastré *et al.* (2006, p. 163-165) tiré d'une recherche datant de 2004. L'opérateur expert dans le

domaine en question parlait systématiquement de « bourrage » pour contrôler le réglage des machines dans les ateliers. Après une analyse de la tâche, Pastré s'est aperçu que le bourrage était le moyen qui permettait aux opérateurs de connaître le régime de fonctionnement de la machine. Un bon bourrage équivaut à un régime normal, tandis qu'en cas de bourrage trop élevé, la machine passe en régime compensé et tous les réglages en sont différents. Le bourrage correspond dans cette situation au concept pragmatique. L'opérateur capable d'établir un diagnostic du régime de fonctionnement de la machine en mobilisant le concept de bourrage est ainsi un bon conducteur. Ce concept n'a pas été défini, ni par les opérateurs, ni par les experts eux-mêmes. Chacun en parle mais se concentre surtout sur son utilisation. Grâce à son analyse, le chercheur a défini le concept pragmatique autour de trois propriétés :

- Il est mobilisé et trouve son origine dans l'action, c'est-à-dire qu'il est issu d'elle-même. Son origine n'est pas théorique mais pratique, ce qui signifie qu'il ne résulte pas d'un savoir (il ne provient d'aucun manuel ou traité, mais bien de l'activité même).
- Il a pour fonction d'orienter et de guider l'action pour qu'elle soit efficace, en opérant un diagnostic sur la situation.
- Il engendre une dimension sociale ; même s'il n'est pas défini, il n'est pas complètement implicite. Il est très souvent évoqué en situation et se transmet d'une certaine façon dans l'action. L'intérêt des opérateurs relève de la transmission d'une compétence, tout en laissant le soin au chercheur d'en déterminer la définition (le bourrage dans ce cas).

L'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui servent à orienter l'action correspondent à la structure conceptuelle d'une situation. Il s'agit de la seconde notion sur laquelle repose l'analyse du travail. Précisons toutefois que le terme « pragmatisés » a été ajouté par Pastré à celui de « pragmatiques », car il est bien souvent question de situations de travail plus complexes que la conduite de machine de plasturgie comme évoquée ci-dessus. Par exemple, piloter un avion ou conduire une centrale nucléaire nécessite la conduite d'un système technique, mais plus particulièrement de systèmes dynamiques qui évoluent selon leur propre rythme et en partie de façon indépendante à l'action des opérateurs. De nombreuses connaissances techniques sont mobilisées pour la conception de ces systèmes très complexes. Pour désigner ces faits, Pastré (2011b) utilise le terme de concepts scientifiques et techniques et non plus celui de concepts pragmatiques. Une nouvelle fois, il fait référence à Ochanine concernant le registre épistémique, à savoir les concepts scientifiques et techniques. Il montre

que ces derniers s'avèrent insuffisants. Ils permettent de comprendre le fonctionnement du système, mais sont insuffisants pour orienter l'action des opérateurs. En effet, ils ne déterminent pas les variables essentielles qui permettent de réaliser un diagnostic de situation. Ils doivent alors être pragmatisés. Pastré utilise le verbe pour décrire la compétence d'identifier les variables importantes à l'intérieur de l'ensemble des variables en jeu dans le système. L'opérateur doit être capable d'identifier les variables qui sont indispensables pour la conduite.

1.2.3.3. La notion de structure conceptuelle d'une situation

L'analyse du travail en didactique professionnelle portait principalement sur la conduite de systèmes techniques simples (machines) à des systèmes techniques plus complexes (systèmes dynamiques). La notion de structure conceptuelle d'une situation a été conservée malgré l'élargissement de l'analyse du travail en didactique professionnelle à d'autres situations de travail, telles que des situations de service. Celles-ci impliquent des interactions entre humains : « un humain agit sur et avec d'autres humains » (Pastré, 2011b, p. 88-89). Par conséquent, la notion s'applique désormais tant aux activités techniques qu'aux activités relationnelles.

En plus des concepts organisateurs (pragmatiques ou pragmatisés) qui permettent de guider l'action sous l'appui d'un diagnostic de situation, deux autres éléments constituent la structure conceptuelle d'une situation : les indicateurs et les classes de situations. Concernant les indicateurs, le véritable but reste l'action. Il s'agit d'observables qui permettent de déterminer la valeur prise par les concepts organisateurs qui sont des variables. Ces dernières sont indispensables pour la conduite, d'où l'utile duo variables-indicateurs qui permet à l'agent de s'orienter selon la situation. Les classes de situations sont quant à elles analysées à partir de la valeur donnée aux concepts organisateurs et vont permettre de spécifier le répertoire de procédures ou de règles d'action à suivre (une classe de situations correspond à une valeur relevée par les variables). Reprenons l'exemple précédent du bourrage défini comme étant le concept pragmatique (Pastré *et al.*, 2006, p. 163-164) : la présence ou l'absence de mouvement à un moment donné est l'indicateur qui permet d'identifier le régime de fonctionnement. Les classes de situations correspondent ici aux deux régimes de fonctionnement de la machine (normal ou compensé). Si les praticiens ont tendance à catégoriser de façon empirique les situations rencontrées (afin d'ajuster leur action à la situation), le concept de structure conceptuelle rend cette catégorisation rationnelle. Ceci passe par l'articulation des valeurs prises par les variables avec les classes de situations, afin de pouvoir clairement les définir.

Deux types d'acteurs peuvent être distingués précise Pastré (2011b, p. 89) : ceux qui ont une compréhension complète et fidèle de la structure conceptuelle de la situation à analyser et ceux qui s'en rapprochent seulement. Cette distinction se rapporte à celle déjà évoquée précédemment (en page 40) en référence à Leplat entre l'analyse de la tâche et l'analyse de l'activité. Identifier la structure conceptuelle est une action qui se situe du côté de la tâche, c'est-à-dire qu'elle ne précise pas comment chaque acteur est parvenu à la mobiliser. En revanche, la notion de modèle opératif permet de définir la façon dont un opérateur a assimilé la structure conceptuelle de la situation, que ce soit complètement ou partiellement.

1.2.3.4. La notion de modèle opératif

Le modèle opératif concerne un acteur pris individuellement et la façon dont il s'approprie la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 2011b, p. 89-90). Trois sortes d'organiseurs de l'activité résultent du modèle opératif d'un acteur. Le premier se réfère à la situation de travail : il concerne le niveau de compétences de l'acteur. Les experts ont un modèle opératif fidèle et complet de la structure conceptuelle. Chez les novices, le modèle opératif se retrouve généralement juste mais incomplet ou alors incomplet et en partie inexact. Ceci revient à évaluer la plus ou moins grande fidélité de l'acteur à la structure conceptuelle de la situation. Le second se réfère au groupe professionnel auquel est rattaché l'acteur : il est question des « genres professionnels » qui induisent des manières de faire propres à un groupe professionnel (Clot, 2008 ; cité par Pastré, 2011b, p. 90). Par conséquent, ces manières de faire se distinguent d'autres groupes professionnels issus du même métier. Pastré illustre ce propos avec l'exemple d'une recherche réalisée par Jaunereau en 2005 sur l'activité des agriculteurs dans la culture du colza. À côté de la structure conceptuelle de la situation, au moins deux genres professionnels se distinguaient, selon leur niveau de sensibilité aux exigences de l'agriculture durable. Certains privilégiaient le labour des sols, tandis que d'autres privilégiaient des techniques de travail du sol plus légères. Le troisième relève d'une dimension personnelle : il est lié à l'expérience acquise par l'acteur, ce qui donne une image sur la façon dont il procède.

Dans une telle démarche, extraire les concepts pragmatiques ou pragmatisés est primordial mais insuffisant. Il s'avère également indispensable d'extraire les « jugements pragmatiques » qui se manifestent par l'action ou la parole de l'acteur. Ceux-ci permettent alors de relever le genre professionnel et la place de l'expérience personnelle. En d'autres termes, cela suppose l'existence de deux étapes successives : après avoir dégagé les concepts organisateurs de l'activité par rapport à la structure conceptuelle de la situation, il convient de déterminer les

jugements pragmatiques des acteurs, ce qui ouvre à une dimension plus personnelle de l'action. De là, on peut rendre compte de la manière dont chaque opérateur organise son activité.

Cette démarche s'avère pertinente pour approfondir les réflexions autour de notre problématique de recherche. Plus particulièrement, pour la construction et l'évaluation des formations à caractère professionnel. D'une part, pour se rendre compte de ce qui structure l'activité pour laquelle la formation est dispensée et d'autre part, pour rendre compte des spécificités relatives à chaque apprenant en situation d'apprentissage. En lien avec notre public cible qui vise les adultes en fin de carrière professionnelle, on pourrait se questionner sur leurs jugements pragmatiques dans telle ou telle situation donnée. Mais aussi, si ces derniers peuvent être source de différenciation (ou non) par rapport à ceux d'adultes plus jeunes. Si une différence s'observait, il pourrait être pertinent de chercher à en comprendre les raisons, afin d'en dégager des pistes de réflexion, notamment en lien avec la pratique des formateurs et leur prise en considération de ces spécificités dans l'élaboration et la conduite des formations.

Le principe d'analyse du travail en vue de la formation constitue le point de départ des recherches en didactique professionnelle. Peu à peu, un intérêt s'est porté vers l'analyse des apprentissages professionnels (perspective relativement récente), que ce soit l'apprentissage par les situations ou l'apprentissage par l'analyse réflexive de sa propre activité.

1.2.4. Le principe d'analyse des apprentissages professionnels

La plus grande partie des apprentissages professionnels concerne les apprentissages par les situations, c'est-à-dire dans et par l'action (Pastré, 2011b). L'erreur serait d'occulter un autre type d'apprentissage tout aussi intéressant et qui prend place après l'action. Développer plus en détail ces points permettra de saisir l'utilité de considérer les deux approches dans un esprit de continuité. C'est leur combinaison qui permet de rendre efficace toute situation de formation vue dans son ensemble : un apprentissage avant l'action, pendant l'action et après l'action.

1.2.4.1. Les apprentissages par les situations

Les apprentissages professionnels reposent sur une pédagogie des situations qui part de l'idée qu'en formation professionnelle, le formé doit maîtriser des situations complexes, incertaines et interactives (Mayen *et al.*, 2017) :

La complexité désigne le fait qu'une situation est une totalité dynamique insécable. L'incertitude indique sa dimension événementielle, son côté non programmable. Ces deux

caractères font qu'elle n'est pas décomposable en une suite d'opérations. L'interactivité désigne le fait que l'unité essentielle est celle du sujet avec la situation. Il agit sur et transforme la situation, mais celle-ci agit sur son action et le transforme lui-même. Il peut, dans ce sens, apprendre d'elle. (p. 480)

En réponse à ces situations, le sujet se met en action et parvient à les modifier : il devient acteur de son apprentissage. On parle alors de pédagogie des situations pour désigner « la conception et l'usage formatif des situations pour apprendre à maîtriser les situations » (Mayen *et al.*, 2017, p. 480). Ainsi, le rôle de la formation professionnelle consiste en l'accompagnement des individus vers la découverte ou la redécouverte et la construction ou la reconstruction des situations et de l'action liée aux situations que le travail propose ou impose.

Plus précisément, lorsqu'un opérateur se retrouve confronté à une situation complexe et qu'il cherche à résoudre le problème en question, il apprend à contrôler la situation (Pastré, 2011b, p. 91). On parle d'un apprentissage par les situations. Comme déjà évoqué, même si des efforts sont entrepris pour supprimer ou écarter les problèmes en augmentant le nombre de procédures, le travail humain reste constitué de nombreux problèmes. Quand bien même on réussit à en éliminer certains, de nouveaux surgissent. La complexité et la difficulté représentent deux propriétés pouvant caractériser ces problèmes : la première considère le problème en lui-même tandis que la seconde se place au niveau des sujets apprenants. La complexité d'un problème vaut pour tous, expérimentés ou novices : elle est indépendante du niveau de compétences acquis. En revanche, la difficulté d'un problème relève du sujet qui y est confronté : un problème considéré de grande difficulté par un novice peut ne plus être un problème pour l'agent expérimenté. Ceci amène Pastré à schématiser le processus d'un problème rencontré par un opérateur dans son activité professionnelle selon quatre temps (cf. figure 7). La façon dont est géré le problème par l'opérateur aura une conséquence sur sa plus ou moins bonne maîtrise de la situation et de fait, sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage engagé.

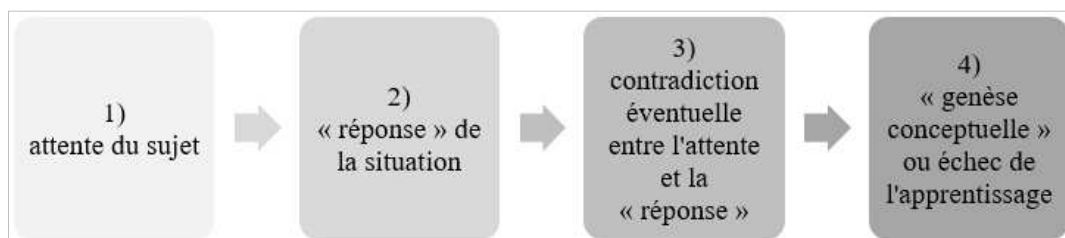


Figure 7 : Processus d'un problème rencontré par un opérateur dans son activité professionnelle sur la base des travaux de Pastré (2011b, p. 91).

Afin de mieux comprendre le processus décrit par ce schéma, il convient de décrire chaque étape qui le constitue. Tout d'abord (1), l'opérateur qui fait face à un problème s'attend à trouver

de la part de la situation une réponse. Soit il dispose déjà d'une compétence relative au domaine en question et a dans ce cas une idée sur ce qu'il s'attend à trouver. Soit le problème est nouveau, ce qui l'amène à puiser dans des situations qu'il considère proches pour fonctionner par analogie (un sujet n'ayant aucune attente ne serait probablement pas apte à apprendre).

L'opérateur évalue à chaque étape sa distance par rapport au but à atteindre : il peut s'en approcher, s'en éloigner ou encore ne pas bouger. Cette information constitue la réponse de la situation (2). Elle est importante pour orienter l'action, mais ne constitue qu'un élément dans le processus d'apprentissage parmi d'autres. Elle doit se référer au modèle opératif de l'acteur, c'est-à-dire en intégrant un ensemble de connaissances sur la situation. Faute de quoi, elle peut induire en erreur, notamment lorsque la situation-problème est complexe (seuls les problèmes très simples relèvent d'une approche linéaire en direction du but).

Dans le cas de problèmes dits complexes, un opérateur (même doté d'un modèle opératif pertinent) peut se retrouver confus en apercevant une contradiction entre la réponse qu'il attendait et celle qu'il constate réellement (3). Il s'agit par exemple d'un problème totalement nouveau pour lequel le modèle opératif de l'acteur se révèle insuffisant. Cette contradiction peut devenir source d'apprentissage ; le modèle opératif de l'acteur reste valable, mais il doit être élargi et réorganisé pour pouvoir traiter de nouvelles classes de situations.

L'élargissement du modèle opératif de l'acteur est appelé genèse conceptuelle (4). Il s'agit de l'approfondissement et la restructuration des ressources cognitives du sujet. Tandis que certains restent bloqués sur la contradiction rencontrée, d'autres expérimentent un réel dépassement d'eux-mêmes en utilisant la contradiction pour réaliser une genèse conceptuelle. En cas de blocage, les opérateurs conservent un modèle opératif pertinent, mais qui s'avère trop insuffisant pour faire face à de nouvelles classes de situations.

Ce processus montre que les genèses conceptuelles ne sont pas réussies par tous les acteurs devant la résolution d'un problème. Cela dépend en partie de la gestion de la contradiction rencontrée quand elle se présente. Pastré (2011b) affirme en ce sens que tous les apprentissages ne s'accompagnent pas de développement. Lorsqu'une genèse conceptuelle s'accomplit, l'apprentissage peut sans doute s'accompagner de développement dans la mesure où les outils cognitifs du sujet sont élargis par la restructuration. Il peut être intéressant de s'attacher aux réussites, autrement dit aux genèses conceptuelles d'après Pastré, mais aussi aux éventuels échecs rencontrés par les seniors lors d'apprentissages par les situations. Cela permettrait de

rendre compte des possibles difficultés rencontrées et surtout la manière dont elles sont surmontées (entre autres, les moyens mobilisés pour y faire face). Cette réflexion se poursuit avec le développement du prochain sous-titre qui traite des apprentissages après l'action.

1.2.4.2. Les apprentissages après l'action

L'apprentissage qui s'opère avant l'action débute principalement par l'acquisition des connaissances essentielles à l'agent pour ne pas qu'il se perde lorsqu'il entre dans l'action (Pastré, 2011b, p. 93). Cet apprentissage est quasiment toujours nécessaire mais pourtant pas suffisant. C'est pourquoi, l'auteur souhaite également observer le déroulement de l'apprentissage après l'action, notamment lors des situations de débriefing. Il s'agit de situations où les acteurs sont invités à revenir rétrospectivement sur leur activité (en référence à l'action passée) pour parvenir à mieux la comprendre.

Pastré s'appuie sur une de ses recherches relative à l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires sur simulateur (réalisée en 2005) : dans l'action, les opérateurs perdent la maîtrise des événements lorsqu'ils sont soumis à des situations critiques. Ils réagissent souvent à contretemps, d'où le sentiment d'une situation qui leur échappe. Après l'action, l'auteur explique avoir mis en place des entretiens d'auto-confrontation pendant lesquels les apprenants ont eu la possibilité de réinterpréter la situation vécue. Cette expérience a permis de constater que l'apprentissage après l'action avait une plus grande importance que celui en cours d'action. N'étant plus soumis à la pression de la situation, les apprenants sont en mesure de reconstituer le sens de la situation et ainsi effectuer l'apprentissage qu'ils ne sont pas parvenus à faire complètement pendant l'action. Cela est rendu possible car ils ont connaissance du dénouement des choses, ce qui les incite à repérer les causes ayant abouti au résultat qu'ils connaissent. Ce type d'apprentissage correspond à une des configurations pédagogiques décrite par Billett *et al.* (2012, p. 20) : « integration of experiences in practice and education settings ». L'accent est mis sur la prise en compte des expériences pour optimiser l'apprentissage des apprenants avant, pendant et après la participation à des activités pratiques. Concernant la troisième dimension, l'analyse réflexive du vécu et des expériences passées permet le développement de connaissances partagées.

Cette démarche post-formation ou post-activité semble tout aussi importante comme procédure d'apprentissage que celles développées en amont ou pendant l'activité. Il peut être pertinent de savoir quel est le niveau d'importance qu'accordent les ingénieurs de formation à cette étape.

Par exemple, la question des fiches d'évaluation remises en fin de formation. L'objectif est-il de parvenir à faire évoluer les pratiques ou simplement de suivre une démarche administrative qui se veut obligatoire en fin de parcours ? Il s'agit généralement de déterminer notre niveau de satisfaction après avoir passé quelques heures, une journée voire plus en formation. Les risques liés à un niveau de concentration des participants en baisse en fin de formation ou par manque d'envie d'y répondre, peuvent entraîner l'absence d'informations pertinentes. On peut se demander si les réponses des participants reflètent suffisamment leur vécu durant la formation : prennent-ils le temps nécessaire pour apprécier la formation dans son ensemble dans un but d'amélioration ? Mais aussi, quelle utilisation en fait-on ? Par expérience personnelle lors de formations dispensées en présentiel (avant la situation pandémique liée à la Covid-19), les formulaires à compléter sont distribués en fin de formation lorsque la plupart des participants s'appêtent à partir. Les réponses sont restituées si rapidement que les questions ouvertes ne font pas toujours l'objet d'une réponse. Ce constat a même été soulevé lors d'une formation où il nous a été demandé de prendre plus de temps sur ces questions considérées comme essentielles pour l'amélioration des formations. Depuis que la majorité des formations se déroulent à distance, l'évaluation est réalisée à travers un questionnaire en ligne. Ce changement peut présenter des avantages, notamment en termes de temps (disponible pour répondre), mais aussi pour l'exploitation des réponses par la personne en charge de les recueillir (passage du format papier au numérique). Cependant, dans une ère où la messagerie professionnelle peut parfois être surchargée, on peut aussi penser que ce type de mail puisse être mis de côté (puis oublié) au profit d'autres informations jugées plus importantes.

En définitive, dans le cas d'apprentissages par les situations, on relève l'importance d'instaurer des temps qui interviennent après l'action, ce qui permet la poursuite de l'apprentissage d'une autre façon, c'est-à-dire en stimulant une analyse réflexive de la pratique. Il s'agit d'une étape cruciale pour déterminer ce qui a bien été fait et appris, mais aussi les éléments à améliorer de manière à pouvoir faire face à la même situation de façon optimale. Les deux prochains points sont des exemples de dispositifs d'apprentissage professionnel : les simulations et les formations par alternance sont des formes parmi d'autres d'une pédagogie des situations. Ces dispositifs se démarquent des dispositifs proprement scolaires puisqu'ils sont conçus dans le but de produire des apprentissages par les situations (Pastré, 2011b, p. 94).

1.2.4.3. Le cas des simulations

Les simulations permettent de recueillir des données factuelles utiles à l'analyse du travail (Pastré *et al.*, 2006, p. 186). En les élaborant, les auteurs se sont aperçus qu'ils avaient réalisé un outil essentiel à la production et l'analyse d'apprentissages. Ils clarifient ce qui différencie un simulateur d'une simulation. Le premier est l'objet technique qui reproduit l'objet réel avec une plus ou moins grande fidélité. Le second correspond à la démarche d'apprentissage qui, grâce à l'objet qu'est le simulateur, met en scène des situations permettant l'acquisition de compétences professionnelles mobilisées dans l'action. Dans le cas de situations de travail dynamiques et présentant des risques, l'apprentissage pratique qui s'effectue directement sur le tas n'est pas envisageable. C'est pourquoi, Mayen *et al.* (2017, p. 480-481) montrent qu'au sens le plus fort, la simulation correspond à l'imitation plus ou moins proche d'une situation de travail réelle. Ceci par le biais de simulateurs conçus spécialement comme substituts du réel et proposant des apprentissages sans risques. Dans un sens élargi, les simulations permettent aussi de proposer à l'activité ce que les situations réelles ne peuvent pas produire en termes d'apprentissage. À ce sujet, Mayen *et al.* (2017) énumèrent une liste dont voici les détails :

[...] diversité, variations, manipulation d'échelles temporelles et spatiales étendues (on peut revenir aux causes et anticiper, percevoir des conséquences de l'action), accès à ce qui n'est pas immédiatement perceptible, arrêts ou ralentissement de l'action, possibilités de se tromper, de manifester ses hésitations et doutes, de s'arrêter pour réfléchir, recommencer, découvrir des aspects méconnus de l'environnement de travail, discuter, justifier, etc. Elles peuvent aussi organiser une progressivité en accentuant la complexité, en isolant des sous-systèmes pour les faire découvrir et manipuler. (p. 480-481)

Ces critères sont autant d'avantages qu'offre ce type de dispositif. Il permet la personnalisation de la formation au regard du formé et de son activité professionnelle quotidienne. Lorsque ces formes pédagogiques (simulations, études de cas, jeux de rôle, etc.) sont conçues en lien avec les exigences du travail et pour la maîtrise des situations de travail, elles trouvent un intérêt particulier à la didactique professionnelle : leur usage conduit le sujet apprenant à questionner la complexité des situations pour y trouver des moyens d'agir. Toutefois, la question de la relation entre situation professionnelle et situation simulée se pose (Pastré *et al.*, 2006, p. 187). La simulation doit permettre un apprentissage visant la maîtrise de l'activité en lien avec la situation professionnelle de référence. Par exemple, un pilote d'avion qui apprend sur simulateur a pour but de maîtriser le pilotage de l'avion qu'il aura à conduire et non pas la conduite du simulateur. Pour que l'activité sur simulateur soit identique ou au moins équivalente à l'activité réelle, les auteurs proposent deux solutions. La première est de construire un simulateur à échelle réelle, attestant d'une fidélité technique maximale pour

apprendre la totalité de l'activité réelle. La deuxième est de fractionner l'apprentissage, afin de le rendre moins complexe et plus précis. Ils parlent de simulateurs de problème : l'opérateur doit résoudre un problème qui correspond à un problème repérable dans la situation professionnelle réelle. Une condition est essentielle : effectuer une analyse du travail très rigoureuse. Ceci pour s'assurer que le problème mis en scène par la simulation soit identique à celui rencontré dans le travail. L'apprentissage est centré sur une des dimensions qui constitue l'activité et non plus dans sa globalité.

En plus de rendre l'apprentissage plus simple et plus accessible, Pastré *et al.* (2006, p. 188) relèvent trois bénéfices à l'utilisation de la simulation. Le premier consiste à dire que la simulation apporte des degrés de liberté par rapport à la soumission au réel, notamment dans la manière de construire le problème : en élaborant diverses situations portant sur un même problème et mises en scène selon un ordre croissant de difficultés. Le second se réfère aux « variables didactiques » sur lesquelles un concepteur ou un formateur de simulateur peut jouer. Par exemple, augmenter ou diminuer la difficulté d'un problème, fournir des informations inaccessibles en situation réelle, accélérer ou ralentir le rythme de l'action, etc. Il s'agit d'instruments venant guider l'apprentissage des opérateurs. Enfin, le troisième se rapporte à la possibilité d'organiser l'apprentissage de façon systématique par une analyse réflexive et rétrospective de son activité, appelée aussi « débriefing » (en page 61).

La prise de risque peut représenter un frein pour les sujets plus âgés en situation de formation (en page 168). L'usage d'un tel outil formatif pour ce public pourrait s'avérer pertinent pour optimiser les conditions d'apprentissage en permettant de faire des erreurs sans conséquences sur l'activité. L'erreur peut faire l'objet de temps réflexifs, d'échanges et de régulation de la pratique. Le niveau d'appréhension pourrait alors s'atténuer avant, durant et après la formation lorsqu'il est question de réintroduire les opérations dans l'environnement de travail réel.

Différentes d'un point de vue de la cible portée par le contrôle didactique, les formations par alternance représentent un autre type de dispositif résultant d'une pédagogie des situations.

1.2.4.4. Les formations par alternance

Les formations par alternance sont des dispositifs de formation qui proposent un usage didactique spécifique des situations (Pastré *et al.*, 2006, p. 189-192). Le contrôle didactique s'effectue au niveau des conditions du déroulement de l'expérience en situation. Si la simulation fonctionne comme une « métaphore » dans la relation entre situation professionnelle réelle et

situation simulée, la formation par alternance fonctionne comme une « métonymie ». Telle est l'hypothèse posée par Pastré *et al.* (2006) à la question « comment l'expérience vécue en situation peut-elle être considérée comme intégrée au parcours de formation ? » (p. 189). Cette question provient du fait qu'ils se sont penchés sur les causes du développement des formations par alternance, vues selon Lichtenberger en 1993. Ce dernier considère qu'elles proviennent du fait que les formations par alternance proposent un apprentissage spécifique des particularités propres à une entreprise, parallèlement à une formation à visée générale.

L'objectif principal de ce type de dispositif, que ce soit pour l'employeur, le tuteur et le stagiaire, est la maîtrise de la situation spécifique dans laquelle ce dernier est engagé et ce, le plus rapidement possible. Pastré *et al.* (2006) montrent que plusieurs formes d'enseignement-apprentissage peuvent découler des formations par alternance : « l'enseignement académique préalable, parallèle ou postérieur à l'expérience vécue, les interactions de tutelle avec des professionnels expérimentés, les interactions avec les pairs au cours de séquences de retour sur l'activité, l'analyse réflexive guidée par l'enseignant » (p. 190).

Les auteurs expliquent que l'expérience ainsi vécue en situation constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration pragmatique. Il s'agit d'un processus par lequel un sujet trouve du sens à un concept par le biais des situations dans lesquelles il est engagé. À partir de la forme d'apprentissage sur le tas, l'expérience vécue constitue également une opportunité pour la construction d'une conceptualisation pratique (« par la voie de l'expérience »). Quant au retour sur l'expérience vécue en situation, il ne se limite pas à un simple retour sur l'action du sujet qui apprend. Il englobe aussi un retour sur son activité de compréhension et d'interprétation des situations, de l'activité des autres individus plus expérimentés (comme le tuteur), mais aussi un retour sur l'interaction (ce qui s'y est dit et fait).

Le principe d'analyse des apprentissages professionnels étudié dans ce point montre comment la didactique professionnelle s'est élargie par rapport à ses débuts. Bien qu'elle n'abandonne pas l'importance qu'elle accorde à l'analyse du travail comme préalable à la formation, elle se tourne de plus en plus vers une pédagogie des situations professionnelles. Outre les apprentissages par les situations qui placent les sujets devant un problème qu'ils vont chercher à résoudre en mobilisant et en réorganisant leurs ressources, on relève aussi la nécessité de mettre en place des apprentissages après l'action. Ces derniers permettent une analyse réflexive et rétrospective de l'activité, notamment à travers des temps de débriefing. Le sujet a le temps de prendre suffisamment de recul pour analyser son action et apprendre de celle-ci. Les

exemples de dispositifs d'apprentissage offrent une illustration plus concrète des formes de pédagogie des situations. Ces démarches convergent toutes vers l'idée qu'un sujet apprend continuellement, que ce soit en situation théorique organisée ou en situation réelle de travail. Leur combinaison devient source de développement chez l'individu au cœur de son action.

La plupart des professions comportent des tâches qui s'effectuent pour ou avec d'autres humains. Il convient de mettre en évidence leurs spécificités compte tenu du fait qu'une grande partie des activités de travail se réalisent dans et par des interactions verbales. Par exemple, cette présente recherche s'intéresse aux liens entre apprenants et formateurs, autour plus spécifiquement des questions liées aux conditions de formation.

1.2.5. L'analyse d'activités qui s'accomplissent pour et avec des humains

Ce point traite essentiellement des activités professionnelles entre humains comme forme particulière des situations de travail. Pour la plupart des travailleurs, il existe une part plus ou moins grande de tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains. Celles-ci peuvent concerner les relations de conseil, d'aide et d'accompagnement, mais aussi d'enseignement et de formation, d'encadrement, etc. Pastré *et al.* (2006, p. 174) affirment qu'étant mal identifiées, mal définies et mal prises en compte en formation, leur importance est sous-estimée. Nous abordons la notion de langage, omniprésente dans le travail, par laquelle les interactions verbales peuvent se réaliser. Puis, nous montrons en quoi les situations de relation entre humains comportent des caractéristiques qui en font des situations complexes.

1.2.5.1. Le caractère omniprésent du langage

La question du langage dans une partie attribuée à l'analyse d'activités qui s'accomplissent pour et avec d'autres humains paraît fondamentale pour introduire le champ. Pastré *et al.* (2006, p. 173) mettent justement en avant le tournant « logique » de la didactique professionnelle vers les questions de langage auxquelles elle a rapidement été confrontées dans son développement. Ils relèvent plusieurs raisons, dont la première est liée au fait que le langage est omniprésent dans le travail, car une part importante des activités de travail se produisent dans et par des interactions verbales. Pour rendre compte des modalités d'organisation de l'activité dans de telles situations, il devient essentiel de traiter le langage comme un élément capital du travail. La deuxième raison réside dans le fait que les formes langagières sont les formes principales des processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants exercent une grande partie de leur travail dans et par le langage, d'autant plus que beaucoup de situations didactiques mettent

en jeu des échanges langagiers. Enfin, la troisième raison concerne le rôle primordial du langage dans les processus de développement. Autrement dit, dans les rapports étroits qui unissent apprentissage et développement.

Pastré *et al.* (2006) parlent de « langage en usage », au sens que traiter de la médiation d'autrui est chose évidente dans une perspective d'apprentissage :

L'aide d'autrui [...] se réalise dans l'usage des instruments de la culture et prioritairement du langage. C'est pourquoi elle participe aussi d'un processus de rupture, de réaménagement, de mise en ordre de l'activité et de ses modalités organisatrices. [...] le langage est adressé et demande une réponse, souvent langagière, qui contraint à dire l'activité, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. (p. 174)

On peut relever l'existence d'une rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde. Elle introduit des questions, des précisions et des jugements (comme dans les interactions tutorales) « que le seul constat des effets de l'action sur le monde n'aurait pas suffi à introduire » (Pastré *et al.*, 2006, p. 174). Les auteurs précisent que tout cela peut s'organiser et se structurer par le passage à travers d'autres langages et d'autres logiques qui, par conséquent, conduisent au développement.

Dans le cadre des activités professionnelles entre humains, les situations de travail se présentent sous une forme particulière, très éloignées du modèle de l'activité homme-machine abordé à travers les points précédents. Le paragraphe suivant donne quelques éléments de précision quant à ces spécificités.

1.2.5.2. Les spécificités des activités professionnelles entre humains

Un certain nombre de constantes peuvent être identifiées dans les tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains (Pastré *et al.*, 2006, p. 174). Une grande partie d'entre elles concernent la part méconnue du travail. Les auteurs montrent que dans le milieu de la formation, il existe une conception dissociée de ce que sont ces activités. Ils parlent d'un côté de l'existence d'une expertise sur un objet tel que le corps du patient, l'outil à usage professionnel ou quotidien, le savoir à enseigner, les informations à échanger, la tâche à accomplir. Il s'agit notamment de l'objet privilégié dans les formations professionnelles longues et à visée diplômante. Ils relèvent de l'autre côté l'existence de compétences générales comme la communication, la pédagogie, l'autorité, l'empathie, etc. Celles-ci sont considérées par certains comme pouvant émaner d'une formation, tandis que pour d'autres, elles relèvent des aptitudes individuelles de chacun et sont souvent intégrées par la formation continue.

De plus, parce que leur diversité et leur variabilité interne sont grandes, les situations entre humains comportent des caractéristiques qui les rendent complexes. Pour Pastré *et al.* (2006), l'accès au résultat de l'action n'est souvent pas direct, ni accessible, voire que partiel. Ceci provient du fait que les effets qu'elles produisent dépendent en général d'un ensemble de facteurs, dont il est difficile d'identifier ceux qui portent sur l'action même du professionnel. Les chercheurs soulèvent deux exemples : le premier concerne les activités de service pour qui une intervention réussie sur l'objet du service (tel que le corps du patient, une voiture ou un téléviseur) peut être un échec au regard d'autres propriétés de la situation (comme les délais, les coûts, les attentes ou les émotions). Le deuxième porte sur l'activité d'un enseignant qui, même s'il parvient à respecter ses objectifs, mettre en œuvre une pédagogie diversifiée et susciter des apprentissages, peut recevoir un retour négatif de ses élèves. Ils observent aussi une double contrainte relative à l'action : en plus de disposer d'une large autonomie, elle est associée à l'obligation de respecter des procédures restreintes et des contraintes institutionnelles pouvant entraîner des difficultés de positionnement vis-à-vis des partenaires (impossibilité de répondre à certaines demandes et attentes de la part de bénéficiaires, d'usagers, d'élèves, etc.).

D'un point de vue structurel, les chercheurs indiquent que ces activités sont très éloignées du modèle de l'activité homme-machine, dont nous avons eu quelques exemples avec l'analyse de la conduite d'une presse à injecter en plasturgie ou le cas des simulations (pilotage d'avion) :

Dans l'interaction entre humains, l'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction. Cela introduit une certaine part d'imprévisibilité, une spécificité renouvelée de chaque séquence. (p. 175)

Ils parlent de « co-activité » ou de « coopération » entre un partenaire et le professionnel. Le partenaire de la co-activité a des attentes vis-à-vis du professionnel ; en ayant besoin de la prestation, il a besoin du prestataire. Quant à la coopération, celle-ci porte sur la réalisation du service et sur la communication. Ils soulèvent alors l'importance de l'interaction comme processus de maintien et de régulation de la coopération visant la réalisation du service.

1.2.5.3. Le travail dans et par les interactions avec les autres

Les activités qui s'accomplissent avec les autres se réalisent dans des interactions qui incluent l'activité conjointe du ou des partenaires. Ces derniers peuvent imposer des contraintes à tout moment (Pastré *et al.*, 2006) et l'imprévisibilité en est par exemple une constante.

Ces interactions se réalisent au sein de formes de vie et dans des jeux de langage qui ont leurs propres lois et imposent des manières de raisonner et d'agir. Les règles conversationnelles au garage ou dans l'entretien d'orientation ne sont pas les mêmes. (p. 175)

Cela signifie que les professionnels doivent déterminer et s'approprier les buts de la transaction de service, mais aussi se situer dans le processus de service. Par exemple, une hôtesse d'accueil vis-à-vis des services vers lesquels elle oriente ou une auxiliaire de vie sociale vis-à-vis de la famille et des soignants qui entourent une personne âgée. Ces professionnels doivent aussi repérer et élaborer une posture en fonction de leur place dans le processus collectif de travail. Or, les auteurs indiquent que créer des repères par lesquels l'action est possible ne s'acquiert pas facilement par l'expérience, car les modes d'action experts dans ce type d'activité diffèrent des modes d'action ordinaires construits dans l'expérience de la vie, domestique et personnelle. Pourtant, de nombreuses activités de services ressemblent à des activités ordinaires dont chacun a l'expérience (transmettre quelque chose, donner un conseil, informer, aider à réaliser des tâches ordinaires, s'occuper d'autrui, parler, etc.). Ils en concluent que la construction et le développement de schèmes professionnels impliquent autant de ruptures que de continuités.

Les interactions sont composées d'actions verbales ou agies (Pastré *et al.*, 2006, p. 176-177). L'action est définie par un ou plusieurs buts exercés sur un contenu (ce dont on parle), que l'on se situe au niveau d'une interaction dans son ensemble (entretien d'orientation, séance de cours) ou au niveau d'un acte de langage (échange). Sa réalisation, ainsi que la création des formes de sa réalisation (vocabulaire, syntaxe, ton, volume de la voix, etc.) sont liées de façon étroite aux conditions dans lesquelles elle se réalise. Les chercheurs se réfèrent à la pragmatique qui développe, à partir de la théorie des actes de langage, une conception pour l'analyse du travail interactionnel¹². L'idée est la suivante : « dire c'est faire [...] cela signifie que parler avec et à d'autres constitue une intervention dans le monde qui est aussi une intervention *sur* le monde qui peut contribuer à le transformer » (p. 176). Lorsque l'intention de celui qui énonce un acte de langage est réalisée, ce dernier peut être considéré comme « satisfait ». Pour cela, l'acte de langage doit répondre à certaines conditions de réussite attendues dans la situation : type de discours, ordre des tours de parole, registre de langue, obligations et interdits, etc. Autrement dit, il s'agit de normes à connaître et à respecter relatives aux jeux de langage d'une société donnée, mais aussi à ceux plus spécifiques dans les situations de la vie ou du travail (visite chez le médecin, accueil chez le garagiste, conseil de classe, entretien de bilan, etc.). Toutes ces conditions sont liées à l'interlocuteur et son niveau de compréhension, d'expertise dans le

¹² Pastré *et al.* (2006, p. 176) se réfèrent à Trognon et Ghiglione (1993) avec la théorie de la logique interlocutoire.

domaine, la relation qu'il entretient avec le locuteur, son état psychologique, etc. Quant au locuteur, il crée ses énoncés selon l'identification qu'il fait, en cours d'interaction, des conditions de la réalisation de ses actes. C'est-à-dire en fonction des invariants opératoires qu'il a déterminés à partir de ses interlocuteurs, des situations, des relations entre l'action langagière et ses impacts. Les effets de l'action rendent compte de la satisfaction ou de l'insatisfaction (la réussite de l'acte provient de sa satisfaction, c'est-à-dire des réactions de celui à qui l'acte est adressé). C'est pourquoi, le locuteur peut être amené à intégrer dans les interactions des temps visant à assurer la coopération et la régulation. Ils s'avèrent nécessaires à une compréhension réciproque minimale et le résultat d'actes de langage satisfaisants pour les sujets en interaction.

Disposer d'un ensemble de connaissances conçues pour construire et valider la structure conceptuelle d'une situation est chose courante pour une activité industrielle ou agricole. En revanche, face aux situations de relations entre humains, dans lesquelles les modèles n'existent pas ou sont trop nombreux (enseigner, vendre, etc.), on se retrouve démuné. Telle est la conclusion de Pastré *et al.* (2006, p. 175) à l'étude de la question des activités qui s'accomplissent pour et avec des humains. Ils suggèrent de s'orienter vers des disciplines qui traitent les phénomènes de coopération et de communication, plus particulièrement celles qui traitent du langage en usage, que les auteurs regroupent sous le terme de pragmatique.

En dirigeant nos recherches de la didactique en général vers le concept de didactique professionnelle, nous posons un premier regard sur la notion de formation professionnelle. C'est pourquoi, nous poursuivons notre travail vers une étude plus approfondie de la formation professionnelle tout au long de la vie et des fonctions du formateur d'adultes. Ce troisième et dernier point clôture ce premier chapitre en intégrant à la fin une nouvelle perspective à la formation professionnelle, celle des attentes d'un public plus âgé vis-à-vis du formateur. L'exemple donné permet de faire le lien entre d'une part, le rôle joué par les formateurs et d'autre part, les attentes des sujets concernés (les apprenants), plus particulièrement les plus âgés qui constituent la cible principale du second chapitre.

1.3. Les enjeux de la formation professionnelle

L'entrée en matière dans le champ de la formation professionnelle par l'analyse du concept de didactique professionnelle dans le point précédent marque l'intérêt que présente la formation dans l'évolution et l'accomplissement des individus tout au long de leurs parcours de vie. À travers ce troisième sous-chapitre, nous élargissons notre vision de cet objet d'analyse en rappelant quelques fondamentaux. Les deux premiers points sont consacrés à la présentation de définitions en lien avec notre thématique de recherche qu'il convient de mettre en évidence pour mieux saisir les enjeux liés à l'élaboration de notre étude empirique. Ces définitions établissent un lien avec le cadre juridique de ce champ, en référence à certains articles issus du Code du travail. Nous verrons à cet effet que la formation recouvre un champ tellement vaste que nous ne pourrions en donner qu'un court aperçu, suffisant toutefois pour cadrer notre sujet. Par ailleurs, les différentes fonctions rattachées au formateur d'adultes (accompagnateur, facilitateur, médiateur, etc.), régulièrement pointées tout au long de ce manuscrit, nécessitent d'être développées autour des notions d'andragogie et d'ingénierie de formation.

1.3.1. Quelques fondamentaux autour de la notion de formation

Ce premier point vise à introduire l'objet de la formation professionnelle tout au long de la vie. La Loi n°71-575 du 16 juillet 1971¹³ stipule que la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Par conséquent, « l'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer » (art. 1). Avant de se pencher sur les principes généraux de la formation professionnelle issus de ce cadre juridique, nous abordons les définitions de deux notions clés : l'éducation d'une part, la formation tout au long de la vie de l'autre. Ce choix semble pertinent tant au regard de notre discipline, les sciences de l'éducation et de la formation, que d'un point de vue du champ d'application de notre recherche. Il convient en effet de montrer que l'éducation s'est progressivement élargie à tous les âges de la vie, dans des environnements très variés et selon des modalités de plus en plus innovantes.

¹³ Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687666/2020-11-06/>

1.3.1.1. La notion d'éducation

L'analyse de l'émergence et de l'évolution de la formation tout au long de la vie nécessite au préalable de s'intéresser à la notion d'éducation. Mialaret (2017)¹⁴, grande figure des sciences de l'éducation à l'international, montre l'importance des mots et de leur histoire. Pour lui, en prenant le soin de bien préciser le sens des mots que l'on utilise, maintes discussions pourraient être évitées. Il s'attache alors à examiner le mot « éducation » selon ses quatre sens principaux (cf. figure 8), avant de faire apparaître les principales extensions de cette notion.

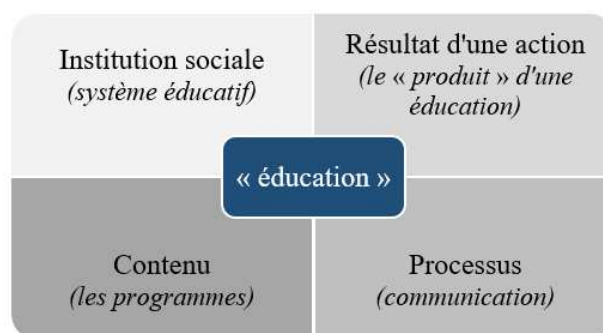


Figure 8 : Les quatre principaux sens du mot « éducation » selon Mialaret (2017, p. 9-12).

Dans son premier sens, Mialaret évoque une institution sociale, un système éducatif qui possède ses structures et ses règles : un ensemble de lois et de règlements fixent le fonctionnement de l'éducation française. Il alerte sur le risque de restreindre le sens du mot « éducation » au seul aspect institutionnel et/ou officiel. Il existe des systèmes plus ou moins diffus d'éducation tels que la radio, la presse, la télévision ou internet. Mais aussi un ensemble de structures et d'organismes qui complètent l'action du ministère de l'éducation comme la formation des adultes, l'animation culturelle, etc. Le mot « éducation » est dans son deuxième sens le résultat d'une action. Mialaret se réfère ici au niveau de l'individu comme le « produit » de telle ou telle partie du système éducatif. Et c'est en général sur ces « produits » qu'est évalué le système éducatif : « on estimera que l'éducation prépare les jeunes gens et les adapte à la vie actuelle ou, qu'au contraire, les élèves sortant du système n'ont pas assez d'imagination, de créativité, d'initiative » (p. 11). D'où un certain nombre de réformes de l'« éducation-système » visant à améliorer l'« éducation-produit ». Le troisième sens du mot « éducation » se réfère au processus qui rattache de manière prévisionnelle ou fortuite deux ou plusieurs personnes et qui les met en communication (situation d'échanges réciproques). L'éducation déborde alors très largement

¹⁴ Gaston Mialaret (1918-2016) a rédigé le « Que sais-je ? » sur les sciences de l'éducation, dont la première édition date de 1976, discipline qu'il a créée dans l'Université française en 1967. Nous conservons le mot « éducation » entre guillemets, car c'est de cette façon que Mialaret le présente.

du cadre scolaire considéré dans son sens premier et l' « éducation-processus » est un fait général qui s'observe à tous les âges et dans toutes les circonstances de la vie. Enfin, ce processus entre en relation avec un contenu, autrement dit les programmes. C'est là le quatrième sens du mot « éducation » selon Mialaret : une éducation est aussi représentée par le type d'activités qu'elle propose, c'est-à-dire les connaissances et les informations qu'elle présente aux apprenants (à dominante littéraire, scientifique, etc.).

Par ailleurs, Mialaret (2017, p. 12-16) évoque quatre extensions de l'éducation « au cours du dernier siècle » qui font de l'éducation une Science qui s'intéresse de manière très large aux différentes situations d'apprentissages. La première concerne l'âge de la personne à éduquer : l'éducation ne se limite plus à l'enfance ou au jeune adulte. Une nouvelle forme d'éducation s'adresse à des adultes exerçant déjà une activité professionnelle et dont l'objectif de se former ne relève pas forcément de l'obtention d'un diplôme. La formation des adultes s'est développée (entreprises, organismes, etc.), d'où le changement de nom de notre discipline vers les « sciences de l'éducation et de la formation ». On observe aussi l'émergence d'universités du troisième âge, de recherches en gérontologie, etc. Deuxièmement, l'éducation d'une personne n'est plus l'unique résultat de l'institution scolaire : l'éducation peut se poursuivre après l'école. L'auteur parle de l'école parallèle en référence aux acquisitions et aux informations qu'acquiert un enfant à la sortie de l'école : il reçoit du milieu dans lequel il vit des stimulations pouvant être enrichissantes pour lui (mais pas systématiquement). Il s'agit d'expériences quotidiennes au cours de ses activités personnelles durant lesquelles il apprend des choses. On parle d'actions éducatives du fait qu'elles transforment l'enfant et lui imprègnent des traits de caractère de sa personnalité future. Troisièmement, l'éducation ne s'intéresse plus uniquement à l'intelligence ou à la mémoire : elle s'est dirigée vers une « formation totale de l'individu ». Aujourd'hui, l'éducation n'a plus le seul but de faire de l'enfant un homme intelligent, mais aussi de développer chez lui une personnalité qui se veut équilibrée et susceptible de créer de nouvelles aptitudes en s'adaptant, se transformant et s'améliorant au contact de nouvelles situations (choisies ou subies). Enfin, l'exclusivité de la relation « maître-élèves » relève du passé : les actions éducatives se passent à différents niveaux (l'enseignant agit sur un groupe d'élèves, le chef d'établissement sur une équipe de collaborateurs et des élèves et le responsable ministériel sur l'étendue du système). La nature des actions est différente, mais il existe un dénominateur commun : elles cherchent toutes à agir sur la « bonne » éducation des élèves.

À travers ces extensions, on constate que l'éducation est considérée dans toutes ses dimensions et ses modalités : d'une part, l'éducation s'adresse à tous les âges de la vie, de la naissance à la

mort et d'autre part, les situations éducatives se multiplient. Les apprentissages informels ne sont pas explicitement présentés sous ces termes, mais Mialaret évoque tout ce qui peut permettre à l'individu d'apprendre en dehors de tout cadre prévu à cet effet.

Dans son glossaire, la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de 2011 (dont nous donnons plus de détails en page 79) distingue l'éducation¹⁵ (au sens général) et l'éducation des adultes, dont la définition proposée s'ouvre à la sphère professionnelle :

Éducation ciblant spécifiquement les individus considérés comme des adultes par leur société en vue d'améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, de développer leurs capacités, d'enrichir leurs connaissances dans le but d'achever un niveau de l'enseignement formel ou d'acquérir, rafraîchir ou mettre à jour des connaissances, des aptitudes et des compétences dans un domaine particulier [...]. (p.84)

Les possibilités d'apprendre hors institution, mises en évidence par Mialaret (2017) plus haut, ne sont pas évoquées dans cette définition. Sans doute parce qu'ayant lieu dans des cadres non institutionnalisés, ils ne rentrent pas dans la portée de la CITE pour ce qui est de la mesure de la participation à l'éducation (définition à part dans le glossaire). Pour permettre une mesure statistique à l'échelle internationale, ce type de document se centre davantage sur les apprentissages donnant lieu à des certifications reconnues. Or, nous verrons que l'apprentissage informel est de plus en plus considéré comme essentiel à l'acte d'apprendre. Avant cela, nous observons comment plusieurs décennies plus tard, les extensions présentées par Mialaret sont travaillées, notamment à partir de la notion de formation tout au long de la vie.

1.3.1.2. La formation tout au long de la vie

Dans l'introduction du « Traité des sciences et des techniques de la formation », ouvrage collectif sous la direction de Carré et Caspar (2017), ces derniers présentent les évolutions marquantes dans le paysage de la formation depuis plusieurs décennies¹⁶. Ils soulignent notamment l'extension progressive du champ d'application des lois qui régissent la formation sur le plan juridique et institutionnel. Initialement portée par la montée accrue du chômage en France et en Europe, la formation s'est progressivement étendue à l'ensemble des univers de la vie et les frontières classiques entre formation, travail et vie privée s'estompent. La formation

¹⁵ « Processus par lesquels les sociétés transmettent volontairement leurs informations, connaissances, compréhensions, attitudes, valeurs, aptitudes, compétences et comportements cumulés à travers les générations. Elle implique une communication destinée à susciter l'apprentissage. » (UNESCO et ISU, 2013, p. 84).

¹⁶ Ils se réfèrent au « Traité des sciences pédagogiques » (1978), dirigé par Debesse et Mialaret, pour montrer les évolutions entre les deux ouvrages, notamment en termes de vocabulaire : « éducation permanente, continuée » à « formation professionnelle tout au long de la vie » ou encore « stagiaire, formé, élève adulte » à « apprenant ».

s'inscrit ainsi « dans une dynamique de rapprochement avec le travail » (p. 35). La démultiplication de ses formes pédagogiques, dont celle du développement des formations digitalisées sur le marché de la formation, vient peu à peu éliminer les contraintes de distance, avec des formes et des espaces inédits. L'ouverture de la formation vers de nouveaux modes d'action pédagogique (comme l'autoformation, l'apprentissage en situation de travail, etc.) offre une certaine flexibilité : « ampleur et facilité d'accès au savoir, souplesse d'accueil, autonomisation des apprenants, gains de productivité pédagogique, partage et mutualisation des savoirs, démultiplication des temps et des lieux d'apprentissage, maillage des réseaux humains et numériques... » (p. 36). Ces nouvelles formes appellent à un élargissement des fonctions des apprenants et des formateurs pour faire face à de nouvelles exigences. Par ailleurs, ils dénotent un manque de reconnaissance envers les apprentissages informels (dans et hors travail) qui constituent un champ encore trop peu reconnu (en page 84).

La notion d'apprentissage tout au long de la vie, d'origine anglo-saxonne « lifelong learning », est née au début du 20^{ème} siècle. Carré et Caspar (2017) précisent à ce sujet qu'en français, cette notion a été « malencontreusement » traduite par « formation » tout au long de la vie. Celle-ci « implique la promotion de tous les *apprentissages*, formels et informels, de tous les publics de tous les âges et conditions sociales, qu'ils se réalisent de façon dirigée ou autonome, intentionnelle ou incidente » (p. 38). Les avantages qu'elle présente aujourd'hui dépassent le champ économique : en intervenant aussi dans les domaines de la santé, de la vie privée et familiale et de la participation civique, les auteurs montrent qu'elle augmente le bien-être des individus et l'efficacité des systèmes sociaux. Mais surtout, ils soulignent que ce processus n'est pas à son terme, car l'accès aux savoirs du monde actuel est aujourd'hui facilité :

[...] par la démultiplication exponentielle des sites Internet, la simplicité d'usage des moteurs de recherche ouverts sur toutes les questions envisageables, la construction progressive de connaissances collectives solides et à jour sur les plateformes collaboratives, l'explosion des ressources humaines pour apprendre autorisée, parmi de multiples autres usages, par les réseaux sociaux... (p. 39)

Autant d'exemples d'opportunités nouvelles pour apprendre selon Carré et Caspar (2017), avec des technologies numériques qui offrent depuis une trentaine d'années (et de manière plus rapide depuis moins de dix ans) une nouvelle dynamique d'apprentissage.

À l'inverse de la formation initiale (placée sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale), Luttringer (2017, p. 106) montre que l'organisation de la formation professionnelle continue repose sur un système ouvert où plusieurs acteurs (tous légitimés par la loi) interviennent :

pouvoirs publics (État et Régions), partenaires sociaux, entreprises, prestataires de services de formation et de services associés et les apprenants eux-mêmes. Ainsi, dans notre système juridique, le droit de l'éducation et le droit de la formation professionnelle tout au long de la vie se différencient. Le premier est régi par la Loi de la République : service public fondé sur les principes d'égalité et de gratuité (programmes identiques pour tous, statut uniforme des enseignants, statut tutélaire des élèves, obligation de scolarité, droit disciplinaire interne). Bien qu'il échappe au critère de gratuité, l'enseignement privé est placé sous l'égide des mêmes principes. Quant au second, il a principalement son siège dans le Code du travail et non pas dans celui de l'éducation¹⁷. L'analyse des principaux éléments relatifs à la formation professionnelle tout au long de la vie issus des articles du Code du travail est proposée ci-après.

1.3.1.3. Principes généraux de la formation professionnelle tout au long de la vie

La formation professionnelle tout au long de la vie est décrite dans le Code du travail¹⁸ comme une obligation nationale : « elle comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage, et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent » (art. L6111-1). Toute personne peut bénéficier de formations dans le but d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle :

La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale. (art. L6311-1)

Les actions visant le développement des compétences qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle (cf. tableau 2)¹⁹ concernent les actions

¹⁷ On peut toutefois relever que dans les articles L123-3 et L123-4 du Code de l'éducation, la participation à la formation continue est mentionnée comme une des missions du service public de l'enseignement supérieur. Elle s'adresse à toutes les personnes engagées ou non dans la vie active et inclut l'ouverture aux adultes des cycles d'études de formation initiale, ainsi que l'organisation de formations professionnelles. Code de l'éducation, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166563/2020-10-15?dateVersion=15%2F10%2F2020&nomCode=2nLdeA%3D%3D&page=1&query=L123-3&searchField=ALL&tab_selection=code&typeRecherche=date&anchor=LEGISCTA000006166563#LEGISCTA000006166563

¹⁸ Code du travail, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006072050/LEGISCTA000006132349/2019-06-18/#LEGISCTA000006132349

¹⁹ Articles modifiés par la Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 (art. 4) pour la liberté de choisir son avenir professionnel, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000037368690/2018-09-07/>

de formation, les bilans de compétences, les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience et les actions de formation par apprentissage (art. L6313-1).

<p>Les actions de formation (art. L6313-2 et art. L6313-3 du Code du travail)</p>
<p>L'action de formation permettant d'atteindre un objectif professionnel (peut être réalisée en tout ou partie à distance, mais aussi en situation de travail) a pour objet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre à toute personne sans qualification professionnelle ou sans contrat de travail d'accéder dans les meilleures conditions à un emploi. - Favoriser l'adaptation des travailleurs à leur poste de travail, à l'évolution des emplois ainsi que leur maintien dans l'emploi et de participer au développement de leurs compétences en lien ou non avec leur poste de travail. Mais aussi, permettre à des travailleurs d'acquérir une qualification plus élevée. - Réduire, pour les travailleurs dont l'emploi est menacé, les risques résultant d'une qualification inadaptée à l'évolution des entreprises, en les préparant à une mutation d'activité (dans le cadre ou en dehors de leur entreprise). Mais aussi, permettre à des salariés au contrat de travail rompu d'accéder à des emplois exigeant une qualification différente ou à des non-salariés d'accéder à de nouvelles activités professionnelles. - Favoriser la mobilité professionnelle.
<p>Les bilans de compétences (art. L6313-4 du Code du travail)</p>
<p>Les bilans de compétences ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, ainsi que leurs aptitudes et motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation.</p>
<p>Les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience (art. L6313-5 du Code du travail)</p>
<p>Les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience ont pour objet l'acquisition d'une certification enregistrée au répertoire national des certifications professionnelles.</p>
<p>Les actions de formation par apprentissage (art. L6313-6 du Code du travail)</p>
<p>Les actions de formation par apprentissage ont pour objet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux travailleurs titulaires d'un contrat d'apprentissage d'obtenir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles. - Dispenser aux travailleurs titulaires d'un contrat d'apprentissage et aux apprentis originaires de l'UE en mobilité en France une formation générale associée à une formation technologique et pratique qui complète et s'articule avec la formation reçue en entreprise. - Contribuer au développement des connaissances, des compétences et de la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. - Contribuer au développement de l'aptitude des apprentis à poursuivre des études par la voie de l'apprentissage ou par toute autre voie.

Tableau 2 : Actions concourant au développement des compétences qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle (Code du travail).

L'accès à la formation professionnelle continue peut aussi bien être assuré à l'initiative de l'employeur (dans le cadre d'un plan de développement des compétences), que du travailleur (par la mobilisation de son compte personnel de formation) ou encore dans le cadre d'un contrat de professionnalisation (art. L6312-1). Concernant les obligations de l'employeur, assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail est primordial : « il veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations » (art. L6321-1). Par conséquent, il peut proposer des formations visant à participer au développement des compétences (y compris numériques). Par ailleurs, chaque personne dispose d'un compte personnel de formation, quel que soit son statut, dès l'entrée sur le marché du travail et jusqu'à la retraite : « qu'elle soit salariée, à la recherche d'un emploi, travailleur indépendant, membre d'une profession libérale ou d'une profession non salariée ou conjoint collaborateur » (art. L6323-2). Il est comptabilisé en euros et mobilisé par la personne, afin de suivre par sa propre initiative une formation (accord du titulaire obligatoire).

Les actions de formation éligibles au compte personnel de formation conduisent principalement à des certifications, des attestations ou des habilitations enregistrées dans un répertoire national spécifique. D'autres types de formation, ne visant pas nécessairement un titre, permettent de développer des connaissances et des compétences dans un but d'adaptation ou d'évolution professionnelle. Il s'agit du prochain point qui développe les types d'éducation et de formation (formel, non formel et informel) à partir de deux documents de référence en la matière.

1.3.2. Les types d'éducation et de formation : formel, non formel, informel

La formation professionnelle s'articule historiquement en France autour d'une formation initiale et d'une formation professionnelle continue (Gaini, 2018, p. 59). La première prépare à l'entrée sur le marché du travail et la seconde est destinée aux personnes déjà insérées dans la vie active ou qui s'y engagent. À partir de travaux menés depuis les années 1970 visant à définir et harmoniser les activités d'apprentissage sur le plan international, le triptyque formation formelle / formation non formelle / apprentissage informel est né. Les deux premiers types de formation ont été intégrés par la statistique publique française en plus du diptyque formation initiale / formation continue : « si la distinction entre formation initiale et formation continue dépend du moment auquel la formation intervient dans le parcours de la personne, la distinction entre formation formelle et formation non formelle repose sur le type de formation suivie » (Gaini, 2018, p. 63-64). L'apprentissage informel s'avère quant à lui plus complexe à mesurer. C'est ici l'enjeu de ce point : présenter les spécificités de ce triptyque en soulignant l'importance

des apprentissages informels. Deux documents de référence définissent les concepts d'éducation, d'apprentissage et de formation à des fins de comparaisons internationales (Gaini, 2018, p. 61). D'une part, la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE)²⁰ de 2011. D'autre part, le manuel européen Classification of learning activities (CLA)²¹ élaboré par Eurostat en 2016. Nous appuyons ces propos avec l'exemple des situations de formation auxquelles les adultes peuvent être confrontés pour apprendre (Carré, 2020).

1.3.2.1. Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de 2011

Les premières lignes du document montrent que les systèmes éducatifs divergent partout dans le monde au niveau de la structure et du contenu des programmes d'enseignement. Il s'avère difficile d'émettre des comparaisons d'un pays à l'autre ou de mesurer les progrès réalisés en termes d'objectifs nationaux et internationaux. La CITE offre un cadre normalisé permettant de classer et de présenter des statistiques relatives à l'éducation de manière comparable à l'échelle internationale : « les définitions et les concepts fondamentaux de la CITE ont été établis de manière à être internationalement valides et applicables à l'ensemble des systèmes éducatifs » (UNESCO et ISU, 2013, p. 7)²². Les extraits ci-dessous portent sur les définitions des trois types d'activités éducatives d'après la CITE 2011 : l'enseignement formel, l'enseignement non formel et l'apprentissage informel. La classification couvre les programmes éducatifs formel et non formel, mais pas les programmes d'apprentissage informel, fortuit ou aléatoire.

L'enseignement formel est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes [...]. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial [...]. Les diplômes de l'enseignement formel sont par définition reconnus et donc pris en compte dans la portée de la CITE. On parle d'enseignement institutionnalisé quand une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation et/ou une interaction élève-enseignant, spécifiquement conçu pour l'éducation et l'apprentissage. (p. 12)

La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. [...] Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou de faible intensité et il est proposé généralement sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des

²⁰ Classification élaborée initialement dans les années 1970, révisée en 1997 puis adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2011 (ISCED pour la version anglaise).

²¹ Le manuel est disponible en version anglaise uniquement. L'ancienne édition de 2006 avait été créée en vue de l'enquête européenne « Adult Education Survey » de 2012 dont nous reprenons certains résultats (en page 195).

²² L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est l'office de statistique de l'UNESCO.

certifications non reconnues comme formelles (ou équivalentes) par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation, voire même à aucune certification. (p. 12-13)

L'apprentissage informel ne rentre pas dans la portée de la CITE pour ce qui est de la mesure de la participation à l'éducation [...]. L'apprentissage informel est défini comme des formes d'apprentissage intentionnelles ou volontaires mais non institutionnalisées. Dès lors, il est moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société. (p. 13)

Cette classification opère une distinction entre formel et non formel pour des fins statistiques, même si ce dernier « aurait besoin d'être davantage développé pour pouvoir être mesuré avec précision pour des objectifs statistiques internationaux » (UNESCO et ISU, 2013, p. 79). En effet, Gaini (2018, p. 61) souligne les difficultés survenues lors des discussions pour parvenir à définir ces concepts, mais aussi sur le choix d'inclure ou non l'enseignement non formel dans la CITE. Si certains pays développés souhaitent l'exclure, les pays en développement le considèrent comme essentiel pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Moins focalisés sur l'apprentissage théorique, les programmes non formels visent généralement l'acquisition de connaissances pratiques, d'aptitudes ou de compétences dans un contexte concret : « un programme formel pourrait enseigner l'informatique (par exemple pour obtenir une certification reconnue d'ingénieur informatique) alors qu'un programme non formel enseignerait des programmes informatiques spécifiques en vue d'une utilisation pratique de l'ordinateur dans un contexte professionnel » (UNESCO et ISU, 2013, p. 80).

Les termes formel et non formel sont associés au terme enseignement. En revanche, c'est le terme apprentissage qui est attaché au terme informel. Le terme apprentissage est défini dans la CITE comme suit : « acquisition ou modification individuelle d'informations, de connaissances, de compréhensions, d'attitudes, de valeurs, d'aptitudes, de compétences ou de comportements par le biais d'expériences, de pratiques, d'études ou d'enseignement » (UNESCO et ISU, 2013, p. 8). Le terme enseignement ne trouve quant à lui pas de définition dans le glossaire ; il est systématiquement rattaché à un autre terme qui renseigne sa spécificité (enseignement général, enseignement initial, enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement professionnel, etc.). On pourrait penser que ce dernier ne soit pas adapté pour être associé au terme informel du fait qu'il n'y ait pas de cadre structuré et que l'acte d'apprendre peut se réaliser dans des contextes très variés allant jusqu'au domaine privé.

Comme pour l'apprentissage informel, la CITE exclut également l'apprentissage dit fortuit ou aléatoire qui représente « diverses formes d'apprentissage non organisées ou impliquant une communication non conçue pour susciter l'apprentissage » (p. 13). Il peut s'agir d'activités quotidiennes ou d'autres situations ou communications non conçues à des fins d'activités éducatives ou d'apprentissages volontaires. Par exemple, on peut apprendre au cours d'une réunion, en écoutant la radio dans sa voiture ou encore devant la télévision sans que ces activités aient été conçues comme résultant d'un programme éducatif.

Le prochain point a pour objet d'analyser le deuxième document de référence en termes de classification des activités d'apprentissage (Classification of learning activities), mais aussi de comprendre en quoi il est complémentaire de la CITE de 2011 que nous venons d'aborder.

1.3.2.2. Classification of learning activities (CLA) de 2016

La Classification of learning activities s'applique aux enquêtes statistiques dont le but est de recueillir des données quantitatives relatives aux différents aspects de la participation des individus à l'apprentissage dans les pays européens (Eurostat, 2016, p. 7). La version actuelle de la CLA de 2016 s'aligne sur la CITE de 2011, au sens où elle se réfère aux définitions énoncées par la CITE. En revanche, elle étend son champ d'investigation en donnant davantage d'intérêt à l'apprentissage informel et en approfondissant l'éducation et la formation non formelle sur la base de plusieurs critères opérationnels (Eurostat, 2016) :

A classification is primarily meant to ensure the comparability of data and to help avoid any ambiguity in the process of attributing a category to a learning activity. Other existing classifications only cover part of all learning activities, especially of formal and non-formal education and training activities. The ISCED 2011 classification covering education programmes and resulting qualifications by levels and fields focuses on formal education, though it has been refined after the ISCED 1997 version to improve the definitions of formal and non-formal education. [...] However, neither classification covers informal learning nor provides substantial criteria to classify non-formal education and training. A classification that includes these different aspects of education and learning is therefore necessary. (p. 5)

Les types d'activités d'éducation et d'apprentissage issus de la CLA se distinguent selon neuf critères²³. Le critère fondamental qui permet de distinguer l'apprentissage informel de l'éducation et la formation formelle et non formelle réside dans le critère d'institutionnalisation

²³ « Intention to learn » / « Organisation » / « Institutional framework and location » / « Hierarchy level-grade structure » / « Admission requirements » / « Registration requirements » / « Teaching/learning methods (predetermined/not flexible) » / « Duration of at least one semester » / « Recognition of the programme by the relevant national education or equivalent authorities » (Eurostat, 2016, p. 16).

(méthode d'enseignement prédéterminée, calendrier, conditions d'admission, lieu). C'est-à-dire si l'activité d'apprentissage est institutionnalisée ou non : « informal learning activities are not institutionalised » (Eurostat, 2016, p. 17). Pour être considérée comme formelle, une activité doit répondre aux neuf critères et il doit y avoir nécessairement une intention d'apprendre pour que l'apprentissage puisse être satisfait dans l'une ou l'autre des trois catégories.

La CLA offre par ailleurs une vue d'ensemble des différentes catégories au sein desquelles un apprentissage peut avoir lieu (cf. figure 9). Moins structuré, l'apprentissage informel peut avoir lieu quasiment partout : que ce soit au sein de la famille, entre amis, au travail ou dans des locaux mis à disposition par des prestataires d'éducation et de formation (à condition d'avoir l'intention d'apprendre).

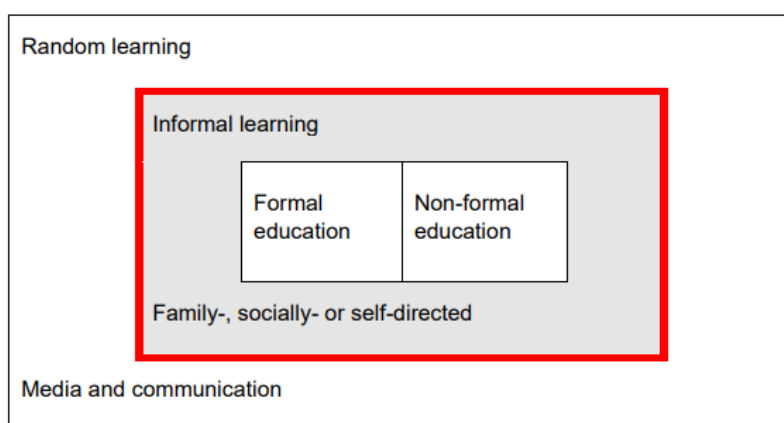


Figure 9 : Scope of education and learning (Eurostat, 2016, p. 14).

La portée de la CLA se résume au cadre dont les contours sont rouges (bordure large). On distingue hors de ce cadre l'apprentissage dit fortuit ou aléatoire évoqué précédemment. Il est exclu de toute analyse statistique, car il ne remplit pas le critère d'intention d'apprendre. Bien qu'il n'en fasse pas partie, ce type d'apprentissage n'est pas à négliger ; il montre qu'avec tout ce qui nous entoure, on apprend continuellement sans en avoir explicitement l'intention. Pour résumer l'ensemble des éléments vus jusqu'ici, la CLA propose un autre schéma (cf. figure 10) sur lequel on peut suivre le cheminement qui permet de déterminer si telle ou telle activité d'apprentissage est intégrée au domaine formel, non formel ou informel. Sont entourés les trois critères déterminants (contours verts) : l'intention d'apprendre, le caractère institutionnel et la reconnaissance d'un programme relevant des autorités nationales. Les apprentissages dits fortuits ou aléatoires se situent dans le cadre rouge, hors de la portée de la CLA (à gauche du schéma sous l'intitulé « out of scope »).

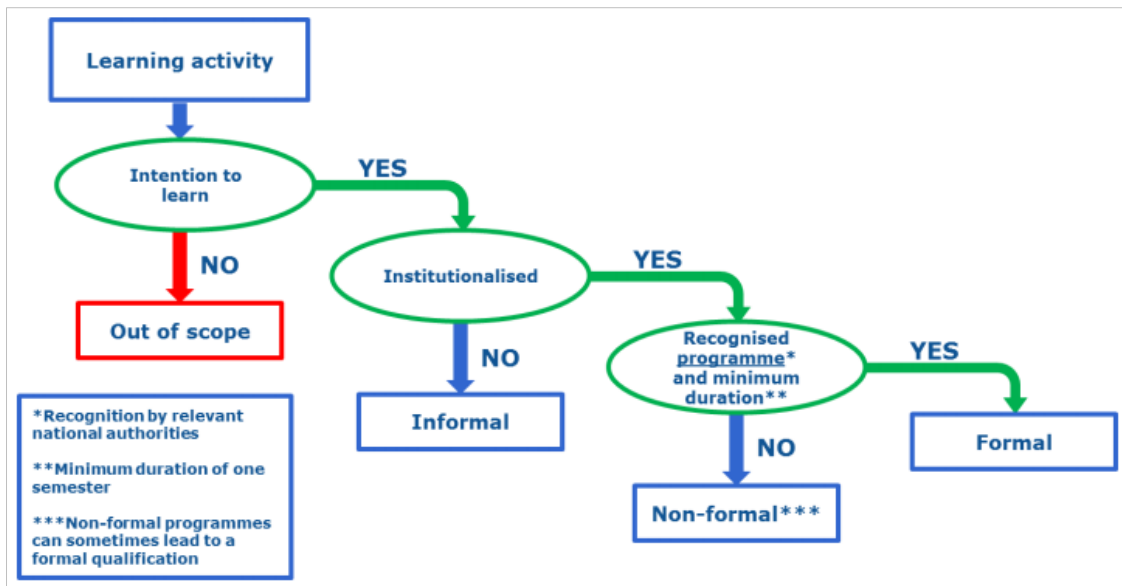


Figure 10 : Process of classifying learning activities (Eurostat, 2016, p. 21).

La CLA précise que le terme « education » (anglais) s'utilise pour signifier « education and training », autrement dit, éducation et formation. Ce point est essentiel car à l'usage ces termes peuvent varier d'une étude à l'autre. Les éléments évoqués dans le point précédent émanent de la version française de la CITE 2011, traduite de la version anglaise (ISCED 2011). « Formal education » est traduit par « enseignement formel », « non-formal education » par « enseignement non formel » et « informal learning » par « apprentissage informel ». Or, Gaini (2018) et Demailly (2016) parlent de « formation formelle », « formation non formelle » et « apprentissage informel » (tout en se référant à l'un ou aux deux documents jusque-là abordés). Un autre exemple, celui de Tremblay (2003, p. 263) qui évoque le champ de l'éducation des adultes en référence aux trois formes d'éducation suivantes : « éducation formelle », « éducation non formelle » et « éducation informelle ». En conclusion, chacun observe le même objet, mais différemment (signifiant / signifié) : les contenus restent quant à eux sensiblement identiques.

À ce propos, en étudiant le développement des compétences en milieu professionnel, Endrizzi (2015) s'interroge sur la pertinence de cette distinction (formel, non formel, informel) qu'elle considère comme superflue voire contre-productive devant la complexité des environnements de travail. Cela implique « une hiérarchie qui légitime la supériorité des formes d'apprentissage organisées sur celles qui ne le sont pas » (p. 12). Selon elle, la frontière entre les trois ne permet pas d'apprécier à juste titre les stratégies, ni les situations d'apprentissage de celui qui apprend. Ce dernier développe une attitude permettant de mobiliser un ensemble de ressources jugées utiles dans une logique de progression. Elle fait notamment référence à Carré (2005) et son concept d'apprenance « pour désigner cette disposition combinatoire à apprendre et cet

éclatement du modèle conventionnel de formation au profit d'une démultiplication des espaces de formation » (p. 12-13). Ces éléments sont repris plus en détail à travers les deux prochains points qui abordent plus spécifiquement la notion d'apprentissage informel au regard des différentes situations de formation identifiées. Plus difficilement quantifiable, l'apprentissage informel reste en marge des statistiques, même si des efforts sont poursuivis pour que ce type d'apprentissage soit de plus en plus reconnu.

1.3.2.3. L'apprentissage informel, une source d'apprentissage importante

Outre les formes planifiées et organisées (séminaires, formations en situation de travail, etc.) qui permettent le développement des compétences en entreprise, les apprentissages informels représentent aussi une source d'apprentissage (Fournier *et al.*, 2017). Ce type d'apprentissage sur le tas est généré par la pratique du métier. Comme démontré à travers les deux documents de classification précédents, l'apprentissage informel n'est pas pris en compte par la statistique. Même si Fournier *et al.* (2017) considèrent que les enquêtes statistiques sur la formation sont « riches, précieuses et abondamment exploitées », elles restent « insuffisantes si l'on cherche à capter toutes les façons d'apprendre » (p. 73). Elles parlent d'apprentissages « disséminés, invisibles, formalisés » difficilement quantifiables, c'est-à-dire connus de tous mais sans pour autant pouvoir les compter. Néanmoins, ces économistes sont parvenues à identifier les facteurs favorisant les apprentissages informels qui peuvent être appréciés d'un point de vue statistique²⁴. Ils sont issus du contexte organisationnel et managérial (employeur) d'une part et de l'activité même de travail du salarié de l'autre. La conjugaison des deux forme ce que les auteurs appellent la « dynamique de travail » comme outil d'analyse : « elle permet d'apprécier dans quelles proportions les salariés rencontrent des opportunités d'apprentissage » (p. 80).

Au regard du contexte organisationnel et managérial, six dimensions organisationnelles favorables aux apprentissages informels ont été relevées : « décloisonnement du travail, dialogue et partage de l'information, réflexion sur la pratique, développement de la capacité à transmettre et à expliquer sa compétence, engagement individuel favorisé par des pratiques de management valorisant le collectif, perspectives d'évolution et de mobilité » (Fournier *et al.*, 2017, p. 75). En répondant à aucune dimension, il s'agit du contexte le moins favorable aux apprentissages informels (organisation du travail traditionnelle peu formatrice). Inversement, en répondant aux six dimensions, il s'agit du contexte le plus favorable aux apprentissages

²⁴ Conduite d'entretiens réalisés par le Céreq, dans le cadre des travaux du dispositif « Defis » (en page 164).

informels (implication forte des salariés dans les processus de décision, l'organisation et le contrôle de leur activité, ainsi que des relations d'entraide). Un contexte intermédiaire répond à trois des six dimensions organisationnelles (organisation du travail outillée et formatrice). S'agissant de l'activité même de travail du salarié, trois dimensions rendant les apprentissages informels propices aux salariés ont été relevées : « échanges et confrontation des savoir-faire dans le travail, activation des processus cognitifs, autonomie » (Fournier *et al.*, 2017, p. 76). En répondant à aucune dimension, il s'agit d'une activité de travail non propice aux apprentissages informels. Inversement, en répondant aux trois dimensions, il s'agit d'une activité de travail propice aux apprentissages informels (travail en équipe et ouverture sur l'extérieur de l'entreprise). Le niveau intermédiaire se partage selon deux types d'activité moyennement propices aux apprentissages informels (deux dimensions sur trois). Le premier met en avant l'apprentissage « avec les autres » et l'importance des relations et des conditions de travail (compagnonnage, parrainage, entraide, etc.). Le second mise sur le fait d'apprendre « en solo » et suit une démarche solitaire de recherche d'informations nécessaires.

En combinant ces deux volets par la « dynamique de travail », Fournier *et al.* (2017) montrent que lorsqu'ils sont entraînés par une dynamique favorable aux apprentissages, « tous les salariés, y compris ceux qui occupent les postes les moins qualifiés, généralement mis à l'écart de la formation organisée, sont susceptibles de développer leurs compétences ou d'en acquérir de nouvelles dans le travail » (p. 80). Elles mettent ainsi en évidence qu'à côté des formations organisées, il existe également des leviers permettant de faciliter les apprentissages dans le travail de tous et offrant à chacun la possibilité d'élargir ses compétences. Greenan et Messe (2020) montrent à cet effet que les formations de remise à jour des connaissances suite à un changement ayant lieu au sein de l'entreprise « permettent aux seniors de continuer à interagir avec leurs collègues et ainsi de contribuer à l'activité productive de l'entreprise *via* la mobilisation de leurs compétences qui demeurent opérationnelles et la transmission des savoirs associés » (p. 107). Compte tenu des bienfaits des apprentissages informels en milieu professionnel, on peut y voir un double avantage pour ce public. D'une part, celui de pouvoir se former et développer ses compétences au contact d'autrui. D'autre part, celui de transmettre car « ces seniors sont surtout dépositaires de savoir-faire, d'expertise, représentant une richesse humaine, sociale et technique pour les organisations » (Cordesse, 2018, p. 111). Cet extrait, tiré du rapport publié dans le Journal officiel de la République française²⁵, stipule que la

²⁵ Rapport présenté par Alain Cordesse dans « Les avis du CESE » (Conseil économique, social et environnemental) au nom de la section du travail et de l'emploi.

transmission des savoirs des seniors est essentielle pour le maintien de la compétitivité des entreprises, notamment dans un contexte de changements permanents. Qu'elle soit formalisée ou non, cette démarche (qui s'apparente à une fonction de tutorat) est favorable à l'intégration des nouvelles recrues. Elle permet en outre aux entreprises subissant des départs importants de conserver des compétences en encourageant la circulation des savoirs accumulés.

Comme ces auteurs, Carré (2020) soutient l'idée que les pratiques d'apprentissage informel sont rarement prises en compte dans les réflexions, les recherches et même les pratiques de formation des adultes. Il en donne une définition dont le contenu est proche, tout en pointant un élément central qu'est le rôle de l'individu comme acteur de ses apprentissages :

Cette forme souterraine, invisible, contrebandière d'éducation est à l'œuvre hors de structures éducatives instituées (école, université, service ou organisme de formation, centre culturel), n'a pas de contenu défini d'avance ni de programme pédagogique préétabli et ne suppose pas de connaissance préalable organisée de la matière concernée ; ses contenus ne sont pas structurés selon une logique d'apprentissage mais selon leur propre logique liée à l'action ; enfin, l'individu y joue un rôle plus décisif encore. (p. 170-171)

Considérés comme « marginaux, parfois inconscients, fréquemment incidents », Carré (2020, p. 169) soulève l'importance de tels apprentissages dans le développement des compétences des adultes aujourd'hui. Selon lui, notre vision de la formation et des apprentissages des adultes est victime d'une « illusion d'optique » qui vise à prendre une mince partie (pratiques saisies par la déclaration fiscale des entreprises) pour le tout, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques de formation ou d'apprentissage. Il développe le concept d'apprenance comme un nouveau style de rapport au savoir qui vise à s'interroger plus spécifiquement sur l'acte d'apprendre, à partir de trois principales questions : pourquoi, comment et où apprendre ? Notre objectif est de voir en quoi son approche permet d'augmenter la compréhension de ces différents types de situations d'apprentissage auxquels les adultes peuvent être confrontés à tous les niveaux.

1.3.2.4. Les situations de formation autour du concept d'apprenance

L'apprenance s'inscrit dans les trois registres de la vie psychique que sont les plans affectif, cognitif et conatif (Carré, 2020, p. 177). Sur le plan affectif, elle assimile l'idée d'apprendre à un vécu émotionnel positif (plaisir). Sur le plan cognitif, elle présage que les représentations construites par le sujet concernant l'acte d'apprendre soient favorables au développement efficace de modes de traitement de l'information (concentration, stratégies cognitives, etc.). Sur le plan conatif, elle transmet l'idée d'un fait intentionnel à l'acte d'apprendre. L'apprenance est alors définie par Carré (2020) comme « un ensemble stable de dispositions affectives,

cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, *dans toutes les situations* formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (p. 177). Ce concept s'articule autour des trois conditions suivantes :

La compréhension du « vouloir apprendre » passe par l'analyse des motivations à l'engagement éducatif des adultes [...]. « Savoir apprendre » implique aujourd'hui la maîtrise de pratiques d'autoformation qui, même accompagnées, reposent sur l'autonomisation graduelle des apprenants [...]. « Pouvoir apprendre », c'est disposer d'espaces et de territoires variés, conçus dans le cadre d'une véritable « écologie de l'apprenance », ouverte, rigoureuse et plurielle, pour tirer profit des opportunités d'apprendre dans toutes les circonstances [...]. (avant-propos, p. XI)

Nous portons une attention particulière au « pouvoir apprendre » qui met en évidence la catégorisation de sept situations de formation dans lesquelles un apprentissage peut avoir lieu (cf. tableau 3). Au-delà des cadres formel, non formel et informel tels qu'ils ont été présentés précédemment, on observe ici un tableau à double entrée. Ce dernier met en évidence la jonction entre le milieu d'apprentissage où se produit l'acte d'apprendre et le type de guidance pédagogique, c'est-à-dire le niveau d'intervention d'un tiers dans l'acte d'apprendre²⁶.

Guidance pédagogique Milieu d'apprentissage	Guidance externe (par les autres)	Pas de guidance (par les choses)	Guidance par le(s) sujet(s) apprenant(s)
	FORMATION DIRIGÉE	FORMATION NON DIRIGÉE	FORMATION AUTODIRIGÉE
FORMEL FERMÉ	Situation 1 : FD Formation classique (stage, cours)		Situation 5 : FA Groupe autogéré de formation
FORMEL OUVERT	Situation 2 : OD Formation individualisée		Situation 6 : OA Autoformation accompagnée
INFORMEL	Situation 3 : ID Formation sur le tas	Situation 4 : IN Formation expérientielle	Situation 7 : IA Autodidaxie

Tableau 3 : Les sept situations de formation d'après Carré (2020, p. 178).

En situation 1, il s'agit d'une formation classique inspirée de la tradition scolaire : situation pédagogique fermée en rapport à ses dimensions déterminées en amont (horaires, lieu,

²⁶ Carré précise que les deux zones vides du tableau sont formellement possibles, mais introuvables. Si la première (fermé, non dirigée) est à peine concevable, la seconde (ouvert, non dirigée) pourrait s'envisager en conjuguant les multiples ressources de l'Internet éducatif et une situation d'entière liberté pour apprendre, ce qui ressemblerait à une situation d'autodidaxie (situation 7), dès lors que l'apprenant dirige lui-même ses efforts pour apprendre.

programme). Ce modèle, intégré dans un scénario « frontal, présentiel, transmissif », reste dominant dans le système de formation aujourd'hui bien qu'il soit souvent critiqué.

En situation 2, la formation prend une forme ouverte, car elle peut être individualisée : déstructuration possible des dimensions citées ci-dessus, dont la volonté est de proposer des parcours plus adaptés au public. On entre dans le champ des formations ouvertes et à distance. Ce dispositif offre à l'apprenant un degré de liberté où le niveau de flexibilité se joue entre autres sur les modalités d'inscription, les horaires, la modularisation des contenus, etc.

En situation 3, les formations sur le tas correspondent aux formations informelles. Même dirigées, elles s'établissent en dehors du cadre officiel d'éducation et de formation, c'est-à-dire dans un milieu qui n'est pas explicitement formatif. L'adulte participe à une action de formation qui peut prendre la forme de coaching, tutorat, doublure de poste, etc. (fruit d'un projet mené de l'extérieur sur le sujet en question).

En situation 4, la formation expérientielle entre dans le champ de l'apprentissage incident. Autrement dit, il s'agit des formes les plus invisibles de la formation tout au long de la vie, mais qui présentent un intérêt grandissant pour une meilleure prise en compte dans l'accompagnement des adultes. Sont mises à l'honneur ce que l'auteur appelle les « leçons de la vie » professionnelles et personnelles : elles se traduisent par le caractère inattendu et parfois accidentel des apprentissages qui s'opèrent à notre insu, en lien direct avec ce qu'on vit.

La situation 5, très répandue mais encore peu connue, suppose la jonction entre un groupe autodirigé et des contraintes particulières à la formation formelle fermée (horaires, lieu, programme). Ces réseaux d'échanges réciproques conjuguent l'autodétermination des finalités du groupe et la subordination à des contraintes pédagogiques venant de l'extérieur.

En situation 6, le temps d'apprentissage s'effectue en majorité hors présence d'un formateur. Il prend forme sur la base d'un projet dans le cadre d'un dispositif comprenant des ressources éducatives humaines et matérielles, telles que les ateliers pédagogiques personnalisés ou les centres de ressources multimédias (projet de formation initié par l'apprenant).

La situation 7, éloignée de toute institution éducative formelle, concerne l'autodidaxie. L'apprenant mène par lui-même son apprentissage par le biais de diverses ressources : documentaires (bibliothèques, centres, etc.), technologiques (ordinateur, Internet, etc.),

relationnelles (contact avec des pairs, experts, etc.). Cette situation représente une partie de la formation des adultes suscitant de plus en plus d'intérêt avec la notion d'apprentissage informel.

L'analyse de la notion de formation au sens large, de ses origines au cadre juridique dans lequel elle s'inscrit et à la manière dont elle se décline, a permis de mettre en avant son rôle essentiel dans le développement des individus sous toutes ses formes. Ceci nous amène dans un dernier point à approfondir cette notion au regard du rôle et des missions confiés au formateur d'adultes, plus largement en rapport avec le champ de l'ingénierie de formation.

1.3.3. De l'ingénierie de formation au formateur d'adultes

Les aspects didactiques et pédagogiques au cœur d'une situation d'apprentissage entre celui qui « transmet » et celui que « reçoit » ont été abordés tout au long de ce premier chapitre. En débutant par une analyse large du champ didactique, puis en s'orientant progressivement vers le concept de didactique professionnelle, le rôle de celui qui « transmet » n'est de fait pas nouveau jusqu'ici. Toutefois, dans cette partie consacrée aux éléments clés relatifs à la notion de formation, il paraît évident de développer davantage certains aspects du rôle de formateur d'adultes. D'une part, en lien avec les notions d'andragogie et d'ingénierie de formation. D'autre part, en relevant les différentes facettes du formateur d'adultes qui posent la question de la professionnalisation du métier. Enfin, à travers les résultats d'une recherche qualitative américaine, menée auprès d'adultes plus âgés sur leurs expériences d'apprentissage, nous mettons en évidence plusieurs qualités attendues chez un formateur.

1.3.3.1. Les notions d'andragogie et d'ingénierie de formation

Pédagogie ou andragogie ? Telle est la façon dont Carré et Rieunier (2017) introduisent les deux notions qui peuvent faire débat. Le modèle andragogique est destiné aux adultes en formation continue (supposés autonomes) et le modèle pédagogique est conçu pour des élèves contraints à l'obligation scolaire (supposés dépendants). En référence à l'américain Malcolm Knowles (pointure dans le domaine de l'éducation pour adultes), les auteurs montrent qu'après avoir opposé les deux modèles, il nuance son propos et reconnaît que l'opposition n'est pas si radicale. Selon les contextes de formation, l'adulte peut paradoxalement être ramené à une situation soumise comparable à l'obligation scolaire. Par ailleurs, « la plupart des dimensions qui régissent l'apprentissage sur le plan psychologique, et en particulier les processus motivationnels, sont en partie communs aux adultes et aux enfants » (p. 390). Cela montre une certaine continuité entre pédagogie et andragogie. Cependant, « un clivage de principe entre

formation initiale des enfants et formation ultérieure des adultes » s’instaure compte tenu des lois du développement physiologique, cognitif et social qui traversent l’enfance, l’adolescence et l’âge adulte, mais aussi au vu de l’obligation scolaire sur les dynamiques d’apprentissage. Ils en conviennent que « l’aporie "pédagogie des adultes" traduit bien à la fois la continuité et la rupture entre les deux situations » (Carré et Rieunier, 2017, p. 391).

D’après Danvers (2009), l’expression « pédagogie des adultes » est en passe d’être progressivement remplacée par le terme andragogie. Dans son dictionnaire de sciences humaines, l’andragogie est définie comme l’art et la science d’enseigner aux adultes. Créé par l’allemand Alexander Kapp en 1833, ce terme émerge en Europe à la fin du 19^{ème} siècle : « néologisme issu du grec *anèr*, c’est-à-dire homme », il est « bâti sur le modèle de pédagogie (du grec *païdos*, enfant) » (p. 38). Pourtant reconnu par la communauté scientifique internationale, l’auteur précise que le terme est employé par seulement quelques spécialistes de l’éducation des adultes qui reconnaissent la spécificité de l’adulte apprenant. Il fait référence à Malcolm Knowles chez qui on trouve les présupposés de l’andragogie en tenant compte pour l’adulte « de sa dépendance décroissante et sa capacité croissante à s’autodiriger, de ses propres expériences et du rôle de l’apprentissage expérientiel, de sa motivation à apprendre et de son orientation vers les problèmes pratiques, de la vie réelle » (Danvers, 2009, p. 39).

Quant à la notion d’ingénierie de formation, apparue en France au début des années 1970, elle trouve d’abord son origine à travers les demandes de pays en voie de développement. Le Boterf (2017) montre que peu de temps après leur indépendance, il s’agissait pour eux de concevoir et de mettre en place des systèmes de formation professionnelle, afin de former cadres moyens, techniciens supérieurs et ingénieurs, dans un délai rapide et selon le meilleur rapport coût/efficacité (dispositifs performants et efficaces). D’autre part, l’entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation a aussi été un facteur influant. Il devint courant de voir des ingénieurs de formation se présenter dans les cabinets de conseil de formation. Le terme consultant était moins fréquemment employé qu’aujourd’hui. Enfin, la mise en place en 1971 d’une législation sur la formation continue constitue un autre facteur explicatif (nécessité de concevoir des dispositifs et plans de formation efficaces dans les entreprises). À partir de cette première approche de l’ingénierie de la formation, inspirée de celle en place dans les grands projets industriels, Le Boterf définit en 1985 l’ingénierie de la formation comme « l’ensemble coordonné des activités de conception d’un dispositif de formation (centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives...) en vue d’optimiser l’investissement qu’il constitue et d’assurer des conditions de sa viabilité » (Le Boterf, 2017, p. 411).

Sous la direction de Jorro (2014), une cinquantaine de chercheurs ont œuvré pour réaliser un ouvrage collectif recensant les concepts clés de la professionnalisation et prenant la forme d'un dictionnaire. Parmi eux, l'ingénierie de formation qui est définie par Ardouin (2014) comme :

[...] une démarche socioprofessionnelle constructive et itérative visant l'optimisation des apprentissages et le développement individuel, collectif ou organisationnel intégrant les phases d'analyse, conception, réalisation et évaluation dans un environnement complexe traduisant les interactions des niveaux politique, organisationnel, pédagogique, des structures et des types d'acteurs. (p. 166)

Dans cette définition, le terme environnement est central : il est rattaché au terme complexe dans la mesure où les conditions et les enjeux liés à l'environnement sont multiples. C'est pourquoi, en tenant compte des évolutions sociales, des logiques territoriales, des attentes professionnelles et des souhaits individuels, Ardouin (2014) affirme que « la formation ne peut, et ne doit pas être, un programme à appliquer sans tenir compte de l'environnement, des contextes, des publics, c'est-à-dire du rapport objectif/situation » (p. 167). La production de compétences et de savoirs en lien avec les situations professionnelles ou sociales représente ainsi la finalité de l'ingénierie de formation. On retrouve ici tout l'intérêt de la didactique professionnelle qui trouve son origine (entre autres) au sein et dans le prolongement de la formation des adultes (en page 39).

S'agissant plus spécifiquement du terme formation, Bouyssières (2014), également contributeur de cet ouvrage collectif, montre qu'il prend son sens actuel dès la Libération (1945-1950) « évoquant la nécessité d'une accélération et d'une généralisation de l'adaptation des individus à l'emploi » (p. 131). L'individu peut suivre une formation lors de situations formellement créées à cet effet, mais il peut aussi se former lors de situations sociales où l'apprentissage n'est pas nécessairement l'objectif initial. Suite à la Loi de 1971, le titre de formateur d'adultes fait son apparition. Différentes fonctions lui sont rattachées ; le point suivant aborde les pratiques de formation en ce qu'elles ont de spécifiques au regard d'un public adulte.

1.3.3.2. Le formateur d'adultes et la question de la professionnalisation

Le formateur d'adultes explore l'étendue des voies possibles de la professionnalisation des acteurs de la formation : « du professorat au tutorat, en passant par le compagnonnage, l'expertise, le coaching, l'animation, la facilitation technique d'accès aux savoirs, l'accompagnement » (Bouyssières, 2014, p. 134). L'ensemble de ces fonctions rend davantage complexe la reconnaissance de leur propre professionnalisation précise l'auteur.

Ce débat sur la professionnalisation des formateurs d'adultes court selon Fernagu-Oudet et Frégné (2017) depuis près de quarante ans sans trouver de conclusion qui fait l'unanimité. La question principale est de savoir s'il s'agit d'une fonction accomplie par un professionnel de façon occasionnelle et complémentaire à son activité principale ou s'il s'agit d'une activité régulière nécessitant des compétences propres à une qualification particulière. Dans le premier cas, nul besoin de métier spécifique reconnu dans les nomenclatures administratives et les classifications. S'agissant du deuxième cas, l'exercice d'un métier de la formation reconnu comme tel est requis à titre d'activité principale (diplômes spécialisés, associations et syndicats professionnels). Alors que dans les années 1980, les défenseurs de la professionnalisation pointent les conditions statutaires des formateurs d'adultes et la précarité de leurs conditions d'exercice, les opposants de la professionnalisation souhaitent garantir le respect de liberté des entreprises de faire appel aux intervenants de leur choix, que ce soit en interne ou en externe et de façon occasionnelle. La signature de la convention collective des organismes de formation en 1988 marque un moment important pour la reconnaissance de ce qui deviendra les métiers de la formation. Cependant, Fernagu-Oudet et Frégné (2017) montrent que « les auteurs les plus critiques mentionnent aujourd'hui encore qu'elle n'exclut pas le recours aux formateurs occasionnels et qu'elle ne signifie en rien la clôture de l'espace professionnel » (p. 590).

Par ailleurs, en considérant l'adulte en fonction de ce qu'il sait et non en fonction de ce qu'il ignore, le formateur entend se démarquer du modèle scolaire selon Jobert (2017). Autrement dit, il perçoit ce dont chacun a déjà acquis comme un ensemble de richesses qui s'accumulent avec le temps et sur lesquelles il va devoir s'appuyer dans sa pratique. En effet, les adultes vivent tout au long de leur existence des situations diverses et des événements marquants dont ils tirent de l'expérience. Celle-ci permet de s'armer de ressources pour connaître le monde, mais aussi agir sur lui. C'est pourquoi, l'auteur montre que le formateur doit s'éloigner du modèle selon lequel la connaissance précède l'action (savoir avant d'agir) : « ce que l'adulte a fait est pour beaucoup dans ce qu'il sait, et son expérience définit largement ce qu'il est. Chacun sait qu'une ingénierie de formation bien conduite ne dissocie jamais les plans cognitifs et identitaires » (p. 451). Ceci l'amène à se demander pourquoi les formateurs sont longtemps restés étrangers au travail comme objet d'analyse alors que la triade expérience-sujet-savoirs guide le regard du formateur. Jobert (2017) soulève alors l'importance de l'enjeu du travail des formateurs en ce qui concerne le développement des compétences des adultes au travail :

Les formateurs d'adultes sont placés dans une situation singulière par rapport aux enseignants scolaires. Parce que le développement de l'enfant est régi par les processus biologiques de la maturation, les enseignants peuvent se centrer sur les apprentissages sans se sentir de responsabilité particulière en matière de développement. De leur côté, les formateurs doivent à la fois tenir compte des apprentissages déjà réalisés par les adultes engagés dans l'action, et favoriser des apprentissages nouveaux susceptibles de libérer, de manière volontariste, le potentiel de développement de leurs publics. Poussant un peu plus loin, on peut avancer que la formation des adultes ne trouve sa raison d'être et son utilité propres que dans la mesure, et seulement dans la mesure, où elle met le développement des personnes au premier rang de ses finalités. (p. 457)

Un simple transfert de connaissances ne suffit pas à développer la compétence : « la professionnalité des formateurs s'en trouve profondément transformée au moins dans leurs méthodes » (Jobert, 2017, p. 453). Ceci marque l'importance pour le formateur de tenir compte de l'environnement de travail dans lequel le salarié évolue pour adapter les méthodes et le contenu de la formation. Il s'agit là d'un des principes de tout dispositif de « formation-organisation » qui vise à construire une organisation apprenante selon Conjard et Devin (2004, p. 15) : ancrer la formation sur les situations de travail, organiser les groupes à partir des collectifs de travail, construire les contenus de formation au fur et à mesure, réinvestir ce qui a été appris dans le travail, susciter les coopérations à tous les niveaux et piloter / réguler les évolutions d'organisation du travail. Dans une telle démarche, dont l'objectif est de développer les compétences du collectif de travail autant que celles des individus, chaque acteur tient un rôle essentiel. Parmi eux, le formateur qui présente selon eux un profil mixte : « les compétences requises sont complexes et multiples : l'intervenant agit à la fois au niveau du diagnostic initial, de l'ingénierie globale du dispositif, de sa régulation, de l'approche pédagogique et de l'animation des groupes de travail » (p. 20). L'ensemble de ces champs de compétences peuvent se regrouper selon les trois grandes catégories suivantes (Conjard et Devin, 2004, p. 21) :

- Connaissances : connaissance de l'entreprise, sociologie des organisations et stratégies d'acteurs, psychologie du travail, ergonomie, législation de la formation, outils méthodologiques d'animation de groupes et de résolution de problèmes.
- Savoir-faire : ingénierie de projet et de formation, communication écrite et orale, analyse du travail, négociation et régulation, évaluation, animation de formation.
- Posture : approche globale, distanciation intellectuelle et affective, médiation et construction de compromis, facilitation, écoute et empathie, rigueur.

Bien qu'il s'agisse d'un cadre particulier d'action, qui situe l'intervenant vers des pratiques plus proches de l'intervention en entreprise que de la formation, cet exemple est intéressant pour

notre étude. Il met effectivement en évidence la nécessité d'avoir une bonne connaissance de l'organisation, de prévoir un accompagnement dans la durée et d'adapter ses compétences aux divers contextes, tout en prenant appui sur l'expérience des acteurs concernés par le dispositif.

Toujours en lien avec le rôle du formateur, l'exemple suivant s'intéresse aux perceptions d'un public âgé (de plus de 64 ans) sur les expériences d'apprentissage efficaces et inefficaces, en pointant leurs attendus vis-à-vis du formateur. Certains des éléments abordés concordent notamment avec ceux issus des trois catégories de compétences présentées ci-dessus.

1.3.3.3. Les qualités attendues chez un formateur : le cas d'une étude qualitative

À mi-chemin de la rédaction de notre problématique, orientée jusque-là vers les champs de la didactique et de la formation professionnelle, peu d'éléments relatifs à la définition de notre public cible ont été précisés. Cette démarche est à venir et constitue le deuxième chapitre de cette première partie. À ce stade de la réflexion, il convient de mettre en relation les éléments déjà abordés (didactique, formation professionnelle, formateurs d'adultes, etc.) avec l'avancée en âge, ce qui explique pourquoi le contenu des prochaines lignes soit axé plus spécifiquement sur le lien entre vieillissement et formation. Cette liaison est introduite à partir de l'exemple d'une recherche qualitative américaine réalisée auprès de 36 adultes âgés de 65 à 88 ans, concernant des éléments marquants (positifs ou non) d'expériences d'apprentissage (Duay et Bryan, 2008)²⁷. Bien que notre étude s'oriente principalement vers des sujets en fin de carrière professionnelle, il n'est pas moins intéressant de s'attacher aux spécificités d'un public sorti du cadre professionnel susceptible de se retrouver en situation d'apprentissage après son passage à la retraite. Le but de cette étude est de s'intéresser aux perceptions des adultes plus âgés sur les expériences d'apprentissage efficaces et inefficaces, afin de mieux comprendre ce que l'apprentissage signifie pour l'apprenant et ce qu'il considère comme utile ou alors au contraire comme un obstacle dans les situations d'apprentissage. En plus d'entretiens individuels, des observations en situation d'apprentissage ont été réalisées.

Dans un premier temps, l'interaction (avec l'instructeur, entre apprenants, avec le matériel) est grandement considérée par les participants interrogés comme un critère important relevant d'une expérience d'apprentissage efficace. Toutefois, s'ils mettent en avant l'importance

²⁷ La moyenne d'âge des personnes interviewées était de 76,5 ans (entretiens individuels d'une durée de 60 minutes). L'exploitation a été réalisée avec le logiciel d'analyse qualitative ATLAS.ti 5 qui permet un système de codifications (thèmes, mots-clés, etc.). Il s'agit du même logiciel que nous avons utilisé (en version plus récente) pour notre étude empirique (en page 250).

d'échanger, de discuter et d'interagir, près de la moitié d'entre eux soulignent qu'il s'agit d'éléments pouvant également entraver l'expérience d'apprentissage dès lors qu'ils ne sont pas gérés et contrôlés par l'intervenant. Plus généralement, une expérience d'apprentissage efficace pour ces participants implique le fait d'être en contact avec les autres et le monde qui les entoure est un élément crucial, comme de pouvoir apprendre avec ses amis et des membres de sa famille : « beyond the classroom, the participants expressed a strong desire to continue learning and to continue doing things. Learning is a highly social event for these participants. Learning is also keeping them actively involved with the world » (Duay et Bryan, 2008, p. 1075).

Dans un second temps, l'instructeur (« instructor » / « educator ») est pour beaucoup de participants un élément essentiel. Plusieurs qualités attendues de lui ont été mentionnées. Parmi elles, le fait d'être enthousiaste, intéressant et compétent sur le sujet. Les participants soulignent également l'importance d'une expérience d'apprentissage simple, claire et compréhensible. Alors que les affichages visuels ont un impact positif sur la compréhension, la perte auditive rend l'apprentissage plus difficile : « a lot of seniors have a hearing loss. So they really should speak louder sometimes » (Duay et Bryan, 2008, p. 1077). Cela implique une capacité à s'exprimer de façon plus claire et plus audible. Par ailleurs, les enquêtés attendent d'eux qu'ils respectent leurs connaissances et leur expérience : « these older adults want instructors to recognize their lifetime of experiences and to respect their ability, enthusiasm, and desire to learn » (Duay et Bryan, 2008, p. 1077). Enfin, ils déclarent préférer un environnement d'apprentissage sans contraintes, c'est-à-dire libre de toutes les pressions de l'éducation traditionnelle : « they do not want to feel pressured to read a book, complete assignments, memorize material, or take tests. They enjoy learning as much or as little as they choose about their selected topic » (Duay et Bryan, 2008, p. 1077). Dans cet exemple, il ressort que les instructeurs doivent créer des environnements d'apprentissage agréables et sans stress qui encouragent activement, plutôt qu'obligent, ces personnes âgées à se concentrer et à apprendre. Finalement, la décision de s'inscrire dans telle ou telle expérience d'apprentissage est davantage motivée par les qualités possédées (ou non) par l'instructeur que par le sujet lui-même.

Duay et Bryan (2008, p. 1079) montrent dans un troisième temps que si la qualité de l'instructeur est l'objectif principal des participants lorsque ses compétences sont connues, l'objectif change dès lors qu'ils n'en ont pas connaissance. Dans ce cas, ils choisissent des sujets qui permettent d'élargir leurs connaissances sur quelque chose de familier ou des sujets qui leur semblent pertinents dans leur vie (qui captent leur attention et présentent un intérêt). Un lien se forme nécessairement avec leur passé, leur présent ou leur futur.

On peut établir un lien avec un public plus jeune proche de sa fin de carrière en se demandant notamment comment peut être vécue une formation si la participation à celle-ci est obligatoire ? Qui plus est dans un cadre qui regroupe des apprenants aux profils variés, et dont les compétences attendues à l'issue de la formation ont des conséquences sur le poste occupé. En effet, on aperçoit ici que les expériences d'apprentissage sont libres et aucun critère d'évaluation ne permet de valider ou non la fin de l'expérience. Pourtant, les participants déclarent bien ne pas vouloir se sentir opprimés et contraints d'apprendre. Cela suppose que certaines expériences d'apprentissage ont pu être déstabilisantes dans le passé pour certains d'entre eux qui expriment vouloir se sentir libres, mais aussi entendus et reconnus pour leurs acquis. Il paraît alors intéressant de transposer ces questions liées aux qualités attendues d'un formateur auprès d'un public plus diversifié, regroupant des individus de tout âge au cours de la vie professionnelle. Et de faire ressortir les éventuelles similitudes et/ou différences marquantes entre différentes classes d'âge. Duay et Bryan (2008, p. 1084) suggèrent d'élargir cette étude qui se concentre uniquement sur les apprenants, en sollicitant notamment des instructeurs. Cela permettrait de recueillir des informations importantes sur leurs stratégies visant à maintenir les personnes âgées intéressées et impliquées. Cette perspective de recherche s'avère essentielle pour nous qui avons pour objectif de questionner les formateurs sur les aspects didactiques des formations, notamment en lien avec le public plus âgé (en page 199).

1.4. L'essentiel en résumé

Ce premier chapitre marque le point de départ de notre problématique en ouvrant la réflexion sur le champ de la didactique et de la formation. En suivant la technique de l'entonnoir pour le structurer, les trois parties qui le composent se resserrent progressivement vers l'objet central de notre recherche, à savoir les enjeux liés à la formation professionnelle.

La notion de didactique a été conceptualisée selon des approches différentes. Nous commençons par mettre en évidence le caractère pluriel de cette notion, en rapport avec les nombreux sens qui lui sont attribués. Dans certains cas, elle peut devenir source de confusions dès lors qu'elle se retrouve réduite aux seuls supports matériels (Jonnaert, 1988). À la question « à quoi sert la didactique ? », Vergnaud (2008) répond qu'elle « étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir » (p. 273-279). D'où l'analyse qui suit de la notion de didactique des disciplines comme déclinaison de la didactique générale, au sens qu'elle se construit à partir des concepts et des méthodes d'analyse portés par la didactique générale (Germain, 2010). Elle se focalise non pas sur les savoirs en général, mais sur la transmission et l'acquisition de savoirs issus de sa discipline de référence. Cette centration vers un savoir disciplinaire montre en outre que l'objet central de l'étude des didactiques est le rapport au savoir. Le système didactique de Chevallard (1985) en est un exemple. Il s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir disciplinaire. Ces trois éléments constituent les trois pôles constitutifs du système où naît des interactions systémiques. Celles-ci déterminent des points de vue spécifiques en rapport au savoir. Reuter *et al.* (2013) définissent chaque pôle dans des contours plus larges que le contexte scolaire, c'est-à-dire quel que soit le milieu dans lequel on se trouve (scolaire, universitaire, professionnel ou privé). En développant ce schéma, Chevallard souhaite rectifier une sorte d'erreur qu'il considère avoir été trop longtemps préservée, visant à privilégier les rapports entre l'enseignant et l'élève au détriment du savoir. Cette démarche nourrit un long débat encore d'actualité aujourd'hui qui vise tantôt à opposer didactique et pédagogie, tantôt à les associer. L'opposition se schématise principalement par la confrontation avec le triangle pédagogique de Houssaye. Ce dernier a été initié avant l'apparition du système didactique et s'en différencie d'un point de vue des relations qu'entretient chaque composante entre elles. S'ils sont tous deux représentés par des schémas aux similitudes très marquées, chacun présente des particularités au niveau du fond. La mise en parallèle des deux approches permet d'introduire le débat et de mettre en évidence que quand

bien même chaque approche tente de se démarquer, toutes deux convergent vers de mêmes finalités éducatives. C'est pourquoi, elles doivent être pensées de manière complémentaire (Weisser, 2015). La fin du premier sous-chapitre porte sur la façon dont les séquences didactiques sont préparées. Cela suppose de s'intéresser en amont à la situation de départ, afin de définir les objectifs à atteindre. Ce cheminement montre l'importance de s'appuyer sur l'expérience et l'activité réelle des individus pour répondre de façon adaptée à leurs besoins.

Ces questions sont soulevées par les tenants du concept de didactique professionnelle (Mayen *et al.*, 2017; Pastré, 2011b; Pastré *et al.*, 2006) et abordées à travers différents points. Tout d'abord, en lien avec les origines du concept et son cadre théorique de référence qui s'inscrit au croisement entre la formation des adultes et les trois courants théoriques suivants : la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines. Si la didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs (Pastré *et al.*, 2006). L'activité correspond ainsi à l'objet d'étude central de la didactique professionnelle. Ceci amène à s'intéresser dans un deuxième temps aux deux principes de base qui font de la didactique professionnelle une didactique orientée vers l'activité, plus que sur les savoirs. Le premier principe correspond à l'analyse du travail en vue de la formation : elle constitue un préalable à la construction d'une formation (identification des besoins en compétences en rapport avec l'activité) et représente, par sa dimension réflexive, un outil essentiel d'apprentissage lié à la pratique. Le second principe s'est progressivement développé et montre son intérêt pour l'analyse des apprentissages professionnels, c'est-à-dire les apprentissages qui se créent par les situations et après l'action. Ce concept développe par ailleurs l'analyse d'activités qui s'accomplissent pour et avec des humains. Nous évoquons quelques-unes de ces spécificités, notamment l'importance accordée au travail dans et par les interactions avec les autres. Pour reprendre la conclusion de Mayen *et al.* (2017), les objectifs d'une ingénierie didactique professionnelle « consistent à mettre les apprenants en situation de faire des expériences des situations de travail » (p. 481-482). Par « expériences », ils entendent « découvrir, explorer, analyser, connaître, comprendre, raisonner et agir, avec les situations de travail ». Ils s'accordent alors pour définir l'ingénierie didactique comme la conception d'un ensemble de situations didactiques, plus ou moins en lien avec le contexte, et reprenant aux situations de travail leurs caractéristiques les plus agissantes, c'est-à-dire celles à maîtriser. Ainsi, les auteurs attribuent aux formateurs les trois principales tâches suivantes : « mettre en scène les dimensions problématiques de l'action en situation, faire jouer les variables et conduire l'analyse de l'activité » (Mayen *et al.*, 2017, p. 482).

Le lien avec le champ de la formation professionnelle se dessine. Il est introduit avec la notion d'éducation qui, considérée dans toutes ses dimensions et ses modalités, s'adresse désormais à tous les âges de la vie et dans des situations éducatives se multipliant (Mialaret, 2017). L'éducation ne se limite plus au seul cadre institutionnel et/ou officiel. Progressivement, elle s'étend à l'ensemble des univers de la vie et une proximité entre formation, travail et vie privée se crée (Carré et Caspar, 2017). Le champ d'application des lois qui régissent la formation sur le plan juridique et institutionnel se développe dans une dynamique de rapprochement avec le monde du travail. La Loi du 16 juillet 1971 stipule à cet effet que la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Les principes généraux de la formation professionnelle tout au long de la vie sont ainsi abordés, au regard des articles issus du Code du travail. L'analyse des trois types d'éducation et de formation (formel, non formel et informel) permet de distinguer dans quels contextes les apprentissages peuvent avoir lieu et sous quelles formes. La pertinence de cette classification peut cependant être discutée de par son intérêt qui se limite principalement à l'usage statistique. Les apprentissages informels, qui sont justement identifiés comme une source importante d'apprentissage au quotidien, sont peu reconnus dans les enquêtes statistiques car difficilement quantifiables. Ce type d'apprentissage sur le tas généré par la pratique du métier constitue pourtant un levier offrant à chacun la possibilité d'élargir ses compétences (Fournier *et al.*, 2017). Le caractère prégnant des apprentissages informels est soutenu par Carré (2020) qui montre leur importance dans les pratiques de formation des adultes aujourd'hui. À travers son tableau qui décrit sept situations de formation classées selon le milieu d'apprentissage où se produit l'acte d'apprendre et le type de guidance pédagogique (intervention d'un tiers dans l'acte d'apprendre), l'apprentissage informel y tient un rôle essentiel. En définitive, la faible participation aux formations formelles et non formelles ne signifie pas qu'on ne se forme pas de manière informelle. L'ouverture de la formation vers de nouveaux modes d'action pédagogique appelle à un élargissement des fonctions des apprenants, mais aussi des formateurs pour faire face à de nouvelles exigences. Il est de ce fait démontré que le formateur d'adultes peut exercer plusieurs fonctions comme celles de tuteur, animateur, facilitateur, accompagnateurs, etc., ce qui pose notamment la question de la professionnalisation de son métier. La présentation des résultats d'une recherche qualitative américaine concernant des éléments marquants d'expériences d'apprentissage auprès de personnes âgées (Duay et Bryan, 2008), et plus précisément de leurs attentes vis-à-vis du formateur, permet d'introduire le champ du vieillissement en rapport avec la formation. Ceci marque un tournant dans notre réflexion par l'attention portée aux adultes plus âgés qui constituent l'objet central du prochain chapitre.

Chapitre 2 : Contexte, connaissance et particularités du public

Ce deuxième chapitre poursuit le développement des notions et concepts clés en lien avec notre thématique de recherche, en vue de la construction de notre problématique. En se centrant davantage sur les travaux issus du domaine de la formation professionnelle, on aperçoit que le terme senior est couramment utilisé pour parler d'une catégorie de personnes plus âgées, dont les contours restent toutefois vagues. Ce chapitre vise à approfondir cette notion, afin d'en délimiter nos propres contours qui constitueront la base de notre enquête de terrain. Parallèlement, l'étude des notions de vieillissement et d'âge permet d'apprécier les éléments clés liés à l'évolution du paysage démographique, mais aussi de comprendre les différentes représentations de l'horizon temporel en fonction de l'âge. L'analyse porte ensuite vers les conséquences de ce processus sur l'activité au travail autour de plusieurs thèmes : performance, bien-vieillir, maintien en emploi, usure professionnelle, etc. Bien que la formation soit considérée comme essentielle dans les mesures prises en faveur de ce public, la réalité s'avère plus complexe. L'accès à la formation qui décroît avec l'avancée en âge en est un exemple. De même en ce qui concerne le manque d'intérêt des seniors pour la formation et les divers freins d'accès à la formation. Ces constats, qui placent les seniors au centre des problématiques liées à la formation professionnelle, soulèvent la question des spécificités d'apprentissage de ce public en situation de formation. Ce dernier point est introduit par la présentation du contexte évolutif de ces dernières années avec l'apparition de nouvelles façons de travailler. Cela implique la nécessité de faire preuve d'importantes capacités d'adaptation, où l'expérience joue un rôle majeur. Les résultats issus d'études ergonomiques sur la manière dont on apprend tout au long de la vie permettent d'aborder plus en détails la nature de ces spécificités et marquent en outre la transition vers le cadre méthodologique de ce présent travail de thèse.

2.1. Développement des notions clés : vieillissement, âge et senior

L'existence de questions autour de la formation des seniors doit nécessairement être rattachée au contexte plus large dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit de la situation démographique, et plus précisément des évolutions du vieillissement de la population. L'observation de ces éléments permet de mieux comprendre les enjeux en matière d'éducation et de formation d'une population vieillissante qui peut être amenée à travailler plus longtemps. Au-delà des simples données statistiques et comparatives, il convient de s'intéresser à la notion de vieillissement comme processus progressif, continu et individuel. Ce premier sous-chapitre vise également à mettre en évidence la complexité de la notion d'âge à travers ses diverses approches et usages. L'analyse de la notion de mitan de la vie montre par ailleurs en quoi l'évolution de l'axe temporel de la vie d'un adulte a des conséquences sur ses choix de vie, ses motivations, ses doutes, etc. Si à travers cette dénomination, l'intention est d'écarter la variable âge, nous verrons qu'elle reste malgré tout présente. Ce constat est appuyé par l'étude de la notion de senior désormais très répandue lorsqu'on parle d'adultes plus âgés, mais dénuée de définition précise. L'âge est notamment une variable fortement liée à cette notion, alors même qu'aucun seuil fixe n'est officiellement été défini.

2.1.1. Le vieillissement : situation démographique et particularités du processus

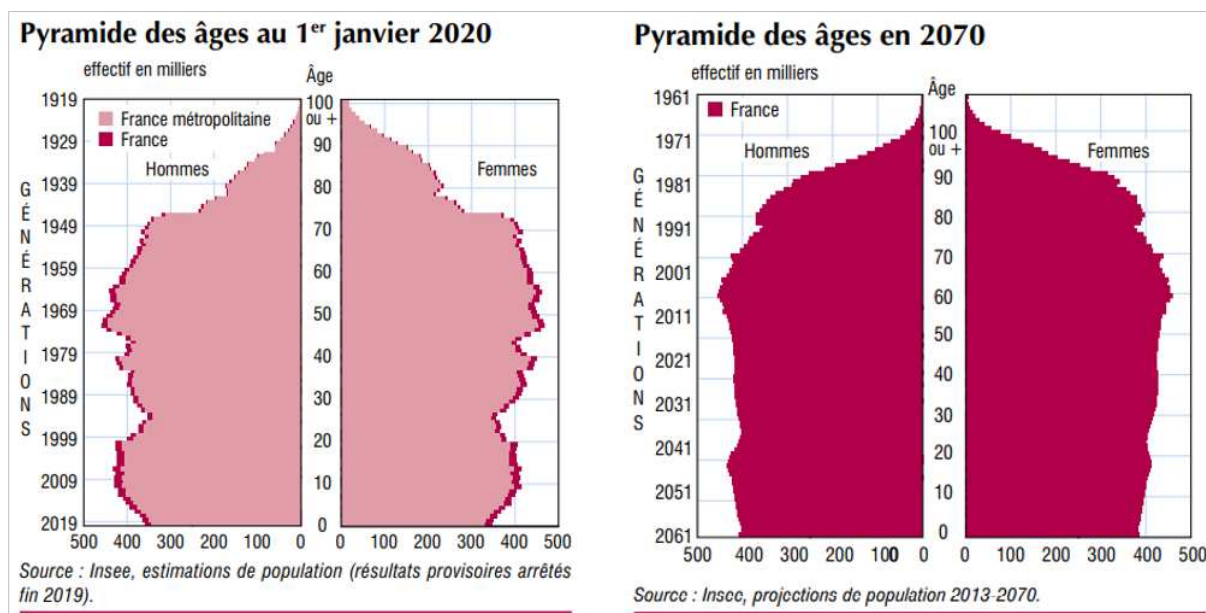
L'étude de données statistiques sur la population permet d'observer l'évolution du vieillissement d'hier à aujourd'hui, mais aussi selon les projections pour les décennies à venir. Les deux premiers points exposent l'évolution de ce phénomène en France puis en comparaison avec l'échelle européenne et mondiale, ainsi que les conséquences du vieillissement démographique sur les carrières professionnelles. Outre ces éléments qui traitent ce phénomène sous un angle quantitatif, les points suivants abordent la question du vieillissement en tant que phénomène physiologique continu et progressif. Cela met en évidence l'importance de considérer le vieillissement comme un processus individuel.

2.1.1.1. Vieillissement de la population et pyramide des âges

Le vieillissement de la population française se poursuit (Insee, 2020, p. 22-25) ; avec l'arrivée à 65 ans des nombreuses générations nées après-guerre, il s'accélère depuis 2011. À titre d'exemple, au 1^{er} janvier 2020 en France, 20,5% de la population est âgé d'au moins 65 ans, ce qui représente une hausse de 4,7 points en vingt ans. Sur cette même période, la hausse est de 2,4 points pour ce qui concerne la population âgée de 75 ans ou plus, qui représente alors près

d'un habitant sur dix au 1^{er} janvier 2020. La part des jeunes âgés de moins de 20 ans a en revanche reculé de 1,9 point. Quant à celle des 20-59 ans, elle représente la moitié de la population, avec tout de même une baisse de 4,4 points en vingt ans.

D'après les projections annoncées, la France compterait 76,4 millions d'habitants au 1^{er} janvier 2070, soit 9,3 millions d'habitants en plus par rapport au 1^{er} janvier 2020 (67,1 millions d'habitants). Ces projections sont établies dans l'hypothèse où les tendances démographiques jusqu'alors observées se maintiennent. La pyramide des âges de la France projetée en 2070 (cf. figure 11) montre une répartition globale de la population par âge plus équilibrée (les grands chocs démographiques tels que la seconde guerre mondiale et le baby-boom auront disparu).



La population française n'évolue pas de la même façon selon les groupes d'âges. Ce sont les personnes âgées de 65 ans ou plus qui seraient les plus concernées par la hausse de la population d'ici 2070, avec une importante augmentation pour les personnes de 75 ans ou plus. Cette forte augmentation s'observerait jusqu'en 2040 où plus d'un habitant sur quatre aurait 65 ans ou plus. Cela résulte en majorité « de l'amélioration de l'espérance de vie qui s'est déjà produite, ainsi que de l'arrivée dans cette classe d'âge de toutes les générations issues du *baby-boom* » (Insee, 2020, p. 24). Elle continuerait ensuite de progresser, mais de façon plus modérée, jusqu'en 2070 pour atteindre 28,7% de la population totale. En 2070, il y aurait quasiment autant de personnes âgées de 60 à 74 ans (16,6%) que de personnes de 75 ans ou plus (17,9%). En ce qui concerne

les parts des moins de 20 ans et des 20-64 ans, la tendance s'inverse. Chacune connaîtrait une légère baisse pour atteindre respectivement 21,3% et 50,0% en 2070.

Pour élargir nos observations et saisir plus largement l'ampleur du vieillissement démographique au-delà du seuil national, nous relevons quelques données à l'échelle européenne puis mondiale. Comme en France, le vieillissement de la population européenne se poursuit (Insee, 2020, p. 22-25). La part des 65 ans ou plus représente 19,7 % de la population de l'Union européenne au 1^{er} janvier 2018 contre 16,2 % quinze ans plus tôt. Bien que la part des 15-64 ans en Europe (65,5%) soit quasiment identique à la moyenne mondiale (65,4%), il en est différent pour ce qui concerne les moins de 15 ans et les plus de 65 ans. S'agissant de ces deux dernières catégories, l'Europe suit des tendances totalement contraires à la moyenne mondiale. Les moins de 15 ans représentent 16,0% en Europe contre 25,8% au niveau mondial (en 2018). Les 65 ans ou plus représentent quant à eux 18,5% en Europe contre 8,9% au niveau mondial (en 2018). Avec une part de la population des 65 ans ou plus nettement supérieure à tous les autres continents, l'Europe affirme le caractère vieillissant de sa population.

Même si l'évolution de la situation mondiale est partout positive (Maurin *et al.*, 2014), les pays les plus pauvres restent néanmoins très en retard et des inégalités massives demeurent (conditions de vie : éducation, santé, logement, accès à l'eau et à l'alimentation, emploi, revenus, etc.). Continent frappé par les guerres et les épidémies, l'Afrique présente par exemple une espérance de vie particulièrement faible : en 2018, la part des 65 ans ou plus atteint seulement de 3,4% en Afrique (contre 18,5% en Europe et une moyenne mondiale de 8,9%). De plus, avec une part de 40,7% en ce qui concerne les moins de 15 ans, les données du continent africain sont de manière significative les plus éloignées par rapport au reste du monde.

En tenant compte de ces tendances démographiques, nous supposons que la poursuite du vieillissement de la population puisse avoir un impact sur la durée des carrières professionnelles. Cela suscite notre intérêt dans la perspective d'une carrière allongée sujette à plus de changements et d'adaptation. D'où la probabilité de voir émerger de nouveaux besoins de formation nécessitant un renouvellement des pratiques en ingénierie de formation.

À partir de ces constats, il convient d'introduire une nouvelle variable d'intérêt à notre analyse. Il s'agit du contexte professionnel avec la question de l'impact du vieillissement démographique sur le taux d'activité, notamment dans un contexte en perpétuelle évolution.

2.1.1.2. Impact du vieillissement démographique sur l'activité

L'Insee (2020, p. 40-41) relève l'impact du vieillissement démographique sur l'évolution du taux d'activité²⁸. Le taux diminue pour les 15-24 ans (43,4% des actifs en 1990 contre 37,7% en 2018), mais augmente pour les 50-64 ans (47,2% des actifs en 1990 contre 66,5% en 2018). Concernant la tranche intermédiaire, l'évolution est plus nuancée puisqu'elle passe de 85,6% en 1990 à 88,0% en 2018 pour les 25-49 ans. L'étude montre que la hausse du taux d'activité global des 15-64 ans est pleinement soutenue par l'activité des seniors. Cette participation croissante sur le marché du travail est liée aux réformes des retraites et aux restrictions d'accès aux dispositifs de cessation d'activité anticipée. Par ailleurs, l'augmentation des femmes sur le marché du travail est également à l'origine de cette hausse : le taux d'activité des femmes de 50-64 ans augmente de 25,5% entre 1990 et 2018 (contre seulement 12,8% chez les hommes). En revanche, la part des hommes actifs de 50-64 ans en 2018 (69,7%) est toujours plus importante que celle des femmes (63,5%). Selon les projections de population active en France, les taux d'activité des 15-24 ans et des 25-49 ans devraient rester stables, alors que celui des 50-64 ans devrait augmenter assez nettement entre 2020 (68,0%) et 2040 (75,7%) puis se stabiliser jusqu'en 2070 (76,9%). Les enjeux en termes de politiques d'emploi (maintien en emploi, mutation, réinsertion, formation professionnelle, etc.) prennent considérablement du sens dans un contexte où la part des 50-64 ans en activité est de plus en plus conséquente et parviendrait même à se rapprocher de celle des 25-49 ans en 2070 (76,9% contre 88,4%).

En comparaison avec l'échelle européenne, le taux d'activité global de la France se situe légèrement en deçà de la moyenne européenne en 2018 (71,9% contre 73,7%). La France est devancée par la Suède (82,9%) et les Pays-Bas (80,3%), mais aussi par ses voisins les plus proches comme l'Allemagne (78,6%) et le Portugal (75,1%). D'un point de vue de l'âge, le taux d'activité des 55-64 ans en France (56,0%) est inférieur à la moyenne européenne (62,0%). Cela signifie que même avec une hausse importante des seniors sur le marché du travail en France ces dernières années, leur taux d'activité reste inférieur à la moyenne européenne. La Suède se démarque une nouvelle fois avec un taux d'activité des 55-64 ans de 81,6%. D'autres pays soutiennent également la hausse du taux d'activité global de l'UE concernant les 55-64 ans, comme notre voisin allemand qui présente le deuxième taux le plus fort (73,6%), le Danemark (73,3%) ou encore l'Estonie (72,9%).

²⁸ Le taux d'activité correspond au rapport entre le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs) et l'ensemble de la population (Insee, 2020, p. 40).

Le secteur d'activité le plus représenté par la population française en emploi en 2018 est le secteur tertiaire avec 76,1%, dont 87,8% de femmes et 65,1% d'hommes (Insee, 2020, p. 52-53). En ce qui concerne la population des 50 ans ou plus ayant un emploi, 76,2% d'entre eux travaillent dans le secteur tertiaire (contre 73,7% pour les 15-24 ans et 76,4% pour les 25-49 ans). Si dans l'ensemble le poids du secteur tertiaire varie peu en fonction de l'âge, l'étude montre que les plus de 50 ans sont davantage représentés que leurs cadets dans les sous-secteurs suivants : administration publique, enseignement et action sociale. Ils sont en revanche beaucoup moins représentés dans le commerce et l'hébergement et restauration.

Cette analyse du vieillissement démographique laisse à supposer que ce phénomène puisse avoir un impact sur nos façons de vivre. Tant d'un point de vue de la qualité de vie (en vivant plus longtemps et en meilleure santé) qu'en termes de carrière et de choix professionnels (dans un contexte où les manières de travailler évoluent). Dans un ouvrage dédié à la psychologie du vieillissement, Baracat (1993, p. 53-62) évoque le vieillissement de la population comme une transformation majeure ayant profondément marqué les sociétés occidentales lors des dernières décennies. Une autre transformation concerne selon lui l'implantation massive des nouvelles technologies au travail. Cela implique une transformation progressive des façons de travailler au cours de la carrière en raison de la rapidité des changements qui caractérisent les outils informatiques. Il en conclut que des gens de plus en plus âgés se retrouvent en situation d'apprentissage ou de réapprentissage quasi continuellement (en page 168). Le prochain point montre à cet effet que le vieillissement n'est pas qu'une question d'âge ou de catégorisation, mais bien un processus qui peut être influencé par plusieurs facteurs au cours de la vie.

2.1.1.3. Le caractère individuel et progressif du processus de vieillissement

Le vieillissement est défini dans le dictionnaire Larousse de la langue française sous plusieurs angles²⁹. Nous relevons entre autres le « fait de devenir vieux, ensemble des phénomènes qui marquent l'évolution d'un organisme vivant vers la mort », l'« affaiblissement naturel des facultés physiques et psychiques dû à l'âge » ou encore le « fait pour un groupe de voir sa moyenne d'âge s'élever progressivement » (par exemple, le vieillissement du personnel d'une entreprise). Si ces définitions sont plutôt d'ordre général, d'autres marquent plus particulièrement le caractère individuel du vieillissement du fait qu'« il existe une grande diversité dans les trajectoires de vieillissement » (Caradec, 2009, p. 111).

²⁹ Disponible sur le site Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vieillessement/81927>

Le vieillissement est un phénomène continue qui se déroule progressivement depuis la naissance jusqu'à la mort (de Jaeger, 2002, p. 21-27). Spécialisé dans le vieillissement, de Jaeger précise que chaque être humain est unique et de fait, ne vieillit pas de la même façon ni au même rythme qu'un autre. Les systèmes biologiques impliquent naturellement des changements et des baisses de performance d'ordre physique et cognitif tout au long de la vie. Toutefois, en considérant ces données comme générales, l'auteur souligne l'importance de reconnaître que nous ne sommes pas tous égaux face au vieillissement. Le rythme du vieillissement est ainsi soutenu par la coexistence de plusieurs facteurs tels que le sexe, le patrimoine génétique, la nature du travail effectué, l'alimentation, l'activité physique, les maladies, etc. L'auteur différencie en outre le vieillissement biologique de celui perçu par les individus eux-mêmes (vieillesse subjective) : « il ne nous viendrait pas à l'esprit de dire d'un homme de 30 ans qu'il est en pleine phase de vieillissement » (p. 23). Pour ce médecin chercheur, les modifications anatomiques et physiologiques débutent déjà quelques années avant l'apparition réelle des signes visibles : « plusieurs de ces altérations commencent à se manifester progressivement à partir de 40 ans et se poursuivent jusqu'à la mort, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'organisme ne puisse plus s'adapter » (de Jaeger, 2018, p. 1).

Ainsi, en tant que phénomène physiologique, « même s'il est inéluctable, le vieillissement est influençable » (de Jaeger, 2018, p. 1). À côté des mécanismes intrinsèques du vieillissement (facteurs génétiques, stress oxydant, etc.), les facteurs extrinsèques et environnementaux sont progressivement déterminants (hygiène de vie : alimentation, sédentarité, etc.). L'auteur évoque la forte probabilité que les facteurs extrinsèques et environnementaux puissent modifier le vieillissement physiologique, c'est-à-dire le vieillissement primaire commun à tout le monde. Il parle alors d'un vieillissement secondaire (survieillesse) relatif aux conditions de vie, à l'environnement, etc. De plus, le nombre de personnes parvenant à un âge avancé sans pour autant connaître tous les déclinés liés autrefois au vieillissement sont de plus en plus nombreux (Gangbè et Ducharme, 2006, p. 297).

Ceci met en exergue le phénomène du vieillissement biologique qui, d'une personne à l'autre, prend une forme différente. L'avancement en âge n'est de ce fait pas un processus normatif : des individus vivant dans de mêmes conditions ne subissent pas nécessairement les mêmes effets de l'âge. En effet, les différences interindividuelles s'accroissent avec l'avancée en âge (Kliegel et Altgassen, 2006, p. 112), y compris d'un point de vue des performances d'apprentissage. Dans ce contexte où l'espérance de vie augmente, Le Rouzo (2008, p. 13) met en évidence le caractère hétérogène des effets psychologiques du vieillissement. Compte tenu

de ce contexte démographique, les psychologues doivent selon cette spécialiste en psychologie cognitive disposer de connaissances liées aux diverses facettes du vieillissement psychologique. C'est pourquoi, elle évoque les effets du vieillissement sous différents aspects : sociaux, biologiques et neurologiques, intellectuels et cognitifs, dont les détails sont abordés ci-après.

2.1.1.4. Les aspects du vieillissement : sociaux, biologiques et neurologiques, intellectuels et cognitifs

Pour évoquer les aspects sociaux du vieillissement, Le Rouzo (2008, p. 14-19) fait référence au vieillissement démographique et à la progression de l'espérance de vie (en page 101). Elle aborde également l'engagement social et la qualité du vécu de la vieillesse. Selon elle, la motivation à entreprendre est un élément central de l'étude du vieillissement psychologique, permettant notamment d'apprécier la qualité du vécu de la vieillesse. L'auteure montre que l'engagement social d'une personne avancée en âge peut se manifester dans la pratique d'activités et dans le maintien ou encore l'élargissement de son réseau de relations sociales. De tels engagements présentent des conséquences positives, entre autres sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (confiance en soi)³⁰. Il s'agit de la croyance d'une personne en ses capacités d'initiation, d'organisation et d'exécution d'actions dans diverses situations relevant de la vie quotidienne ou du domaine du travail. Une croyance positive, ajoute-t-elle, favorise le maintien d'un haut niveau de fonctionnement cognitif au cours du vieillissement, notamment grâce à la pratique d'activités intellectuelles stimulantes. Une représentation négative de son efficacité personnelle peut au contraire entraîner un sentiment d'impuissance, le repli sur soi, la perte de l'estime de soi, etc., dont l'isolement social peut en être une conséquence (manque de relations avec autrui entraînant un sentiment de mal-être et une perte de la satisfaction à vivre). Ce point s'avère intéressant, notamment pour comprendre certains freins liés à l'engagement en formation (en page 166). En effet, les représentations négatives peuvent avoir un impact néfaste sur l'individu. Que ce soit d'un point de vue de ses relations sociales, mais aussi par un manque de confiance en soi généré par la peur du regard des autres et de ne pas être à la hauteur. La situation d'isolement laisse supposer qu'il est difficile pour un individu en situation de repli de reprendre le contrôle de la situation, sans qu'il y soit fortement encouragé. C'est pourquoi, en matière de formation des adultes, les enjeux se situent également

³⁰ Le Rouzo (2008, p. 19) fait référence à Bandura (1995) pour son concept « self-efficacy ».

autour de la recherche et la mobilisation des publics en retrait. Autrement dit, ceux qu'il est plus difficile d'identifier, mais aussi d'inciter et d'encourager à s'engager.

Le vieillissement biologique, aussi appelé vieillissement « primaire » par Le Rouzo (2008, p. 19-20), porte quant à lui sur les changements qui rendent le fonctionnement des organismes moins performants au fil des ans, jusqu'à les conduire naturellement vers la mort. L'augmentation de la vulnérabilité à certaines affections (accidents cardio-vasculaires, formes de cancer, etc.) peut être influencée par plusieurs facteurs, précise-t-elle : « s'il existe bien une prédisposition génétique à développer ces maladies, des facteurs *exogènes*, environnementaux et comportementaux, exercent également une influence sur leur déclenchement, en accentuant ou minimisant l'effet des facteurs *endogènes*, liés à la prédisposition génétique » (p. 20). Ainsi, à travers ses habitudes et son style de vie, l'individu détient une part de contrôle sur la survenue de ces affections (alimentation, activité physique, comportement addictif, sédentarité, etc.). C'est pourquoi, l'allongement de la durée de vie a permis à de plus en plus de personnes avancées en âge de se maintenir en bonne santé, favorisant ainsi le maintien du fonctionnement cognitif. Les déclinis physiologiques sont également la conséquence de l'avancée en âge (diminution du souffle, de la force, de la rapidité des réflexes, maintien de l'équilibre, réception auditive, visuelle, etc.). L'auteure insiste toutefois sur l'existence d'une variabilité interindividuelle importante d'un point de vue de la rapidité et l'expression des dégradations, ainsi que leur impact sur le psychisme. Un autre critère qui marque la variabilité d'un individu à l'autre concerne le vieillissement cérébral qui intéresse particulièrement Le Rouzo (2008) en tant que psychologue « du fait que le cerveau est le siège de la conscience, de la pensée, du langage, de la mémoire et le lieu où naissent et s'élaborent les représentations, les affects et les activités rationnelles » (p. 20). Si certaines personnes très vieilles et en bonne santé maintiennent une activité physique et mentale, d'autres sont en revanche atteintes de maladies neurodégénératives (la maladie d'Alzheimer étant la plus fréquente). Cela se manifeste par une évolution progressive et continue de perturbations cognitives ayant de fortes conséquences sur la vie quotidienne (perte du langage, troubles de la conscience, etc.). Le constat de personnes vieillissantes qui restent actives et en bonne santé peut bouleverser certains stéréotypes. Par exemple, l'auteure relève l'idée d'un développement cognitif qui se termine à la fin de l'adolescence, après quoi il n'y a plus de possibilités d'apprentissage. Ou encore le fait de conférer à la vieillesse une image négative dont l'issue s'achève toujours dans la sénilité. Cette question liée au poids des représentations (stéréotype, âgisme, etc.) est abordée plus loin (en page 143). Nous retenons ici les conséquences non négligeables qu'elles peuvent avoir sur

l'individu au cours de sa vie, y compris professionnelle. Ces représentations, entre autres celle de ne plus pouvoir apprendre passé un certain âge, sont contraires au droit à la formation tout au long de la vie. Elles peuvent affecter l'exercice du métier, mais aussi les opportunités de formation. Concernant les formateurs, on peut alors se demander quelles sont leurs stratégies pour faire face au caractère hétérogène des apprenants, compte tenu de ces représentations ? Ces éléments demandent à être approfondis et contextualisés, c'est ce que nous analyserons à travers la présentation du cadre méthodologique de notre recherche (en page 198).

S'agissant du vieillissement intellectuel et cognitif, Le Rouzo (2008, p. 32) donne l'exemple d'une méthode qui vise à constituer des groupes d'adultes d'âges différents, afin de réaliser des tâches qui recouvrent les champs de l'intelligence et de la cognition. Il s'agit de comparer les performances moyennes des groupes déterminés d'après plusieurs critères définis en amont (temps de réponse, exactitude, etc.). L'approche différentielle de l'intelligence et l'approche cognitive du traitement de l'information sont deux approches qui appréhendent le vieillissement dans une logique de déclin des performances avec l'âge. La première (approche différentielle de l'intelligence) s'attend non seulement à un déclin entre 20 et 90 ans, mais également à trouver des différences entre les scores des individus dans chaque tranche d'âge (par tranche de 10 ans) et entre les épreuves. Le Rouzo (2008, p. 33) affirme que les études psychométriques³¹ réalisées démontrent une grande variabilité du profil de déclin d'une épreuve à l'autre. Si certaines aptitudes tendent à se détériorer de façon précoce, d'autres tendent à se maintenir. Ces aptitudes concernent par exemple des tâches qui sollicitent la mémoire à court terme, l'habilité à réaliser une rotation mentale, un contrôle visuel rapide, etc. Ces études rejettent ainsi la thèse d'un déclin intellectuel généralisé avec l'avancée en âge, du fait d'une forte hétérogénéité de l'évolution du profil d'un individu à l'autre, notamment à partir de 50 ans. Les performances peuvent être maintenues jusqu'à la fin de la vie, mais il existe des personnes pour qui elles déclinent ou se dégradent sérieusement. Le Rouzo (2008, p. 34) montre que si l'hétérogénéité augmente à mesure que l'âge avance, c'est en partie lié à certains facteurs qui se révèlent déterminants qu'à partir d'un âge plus avancé (expérience, vécu, parcours professionnel, statut social, vie familiale, activités, modes de vie, etc.). La seconde (approche cognitive du traitement de l'information) est quant à elle générale. Elle vise à appréhender les effets de l'âge sur le fonctionnement du système cognitif à partir de deux groupes : un groupe

³¹ La méthode transversale consiste à comparer les performances des groupes d'adultes (de 20 à 90 ans) à une même batterie de tests. La méthode semi-longitudinale vise à mesurer les scores obtenus par ces mêmes personnes à intervalle de temps régulier.

de seniors en bonne santé physique et mentale (apparié en sexe et niveau d'études) et un groupe de jeunes étudiants. Ce cadre théorique, explique Le Rouzo (2008), observe le système cognitif à partir des contraintes imposées au comportement de l'individu (limitation des capacités de traitement perceptif, attentionnel et mnésique) :

Les recherches conduites sur le vieillissement dans ce cadre théorique suggèrent qu'il se traduit par une réduction de la vitesse d'effectuation des opérations mentales, une diminution de la capacité de mémoire immédiate et des difficultés d'inhibition. Ce déclin des ressources cognitives expliquerait les différences de performance observées entre adultes jeunes, de vingt ans, et adultes âgés, quinquagénaires et/ou septuagénaires, lorsque la tâche expérimentale ou l'épreuve nécessite de réaliser des opérations multiples simultanément ou d'exécuter plusieurs opérations exigeantes en même temps. (p. 39)

Grâce aux expériences, l'individu acquiert un important bagage de connaissances favorables à la mise en place de stratégies (en page 173) pouvant ainsi pallier à la diminution de ses ressources cognitives (Le Rouzo, 2008, p. 49). De plus, le fait de poursuivre ou s'engager dans de nouvelles activités stimulantes intellectuellement peut contribuer à freiner le déclin des performances, notamment dans des tâches de mémoire de travail et d'attention.

La notion de vieillissement a été abordée sous ses différents aspects. En pointant l'importance de l'engagement social des individus, que ce soit pour favoriser l'estime de soi et la confiance en soi, mais aussi pour garantir un maintien des performances cognitives, les seniors auraient tout intérêt à continuer de développer leurs réseaux, leurs activités, leurs expériences, etc. Encore faut-il que leur environnement et leur mode de vie permettent de le faire. Le cadre professionnel pourrait à notre sens représenter cet environnement permettant de favoriser les échanges par des actions collectives, encourager les professionnels à développer leurs compétences, etc. Tel un lieu de ressources qui, quel que soit l'âge des professionnels, s'engage à mettre en place les meilleures conditions possibles pour rendre ces actions favorables. Aussi, cette analyse montre que chacun évolue à son propre rythme. Une multitude de variables autres que l'âge peuvent influencer ce processus et accélérer les effets du vieillissement (alimentation, travail, activités extra-professionnelles, antécédents familiaux, modes de vie, etc.). Une meilleure prise de conscience par tous du caractère individuel du vieillissement et de ses effets permettrait de limiter les représentations négatives liées à ce processus.

À travers ce premier point, nous avons constaté que la population est exposée à différentes catégorisations. Parmi les plus courantes, celle de l'âge qui fait partie intégrante de notre identité. Les dates d'anniversaire célébrées chaque année font référence à cette notion. Considéré par Heslon (2008), spécialiste en psychologie des âges de la vie, comme une

« occasion de convivialité, l'anniversaire jalonne nos avancées en âge » et accompagne les transitions de la vie (p. 45). Ce rituel marque toutefois l'inévitable éloignement de la naissance, autrement dit l'inévitable rapprochement vers la mort, tel un décompte de la durée de vie (Heslon, 2008, p. 46). Jusque dans les années 1970, les normes d'âge imposaient des conduites définies par l'âge d'état civil : âge de la scolarité, de la majorité, du mariage, etc. Un nouveau paysage se dessine car il est aujourd'hui possible de se marier et se remarier à tout âge, faire des enfants à tout âge, se former et se reconverter à tout âge. Devant ce dérèglement des normes d'âge, Heslon affirme que dorénavant, l'âge auquel on s'identifie compte plus que celui que l'on a. L'âge subjectif l'emporte ainsi sur l'âge chronologique. Que recouvre alors cette notion si vaste qu'est l'âge ? Nous tentons d'approfondir ces éléments à travers le point suivant.

2.1.2. L'âge : une variable complexe

Si d'ordinaire « avancer en âge » signifie vieillir, « être dans la fleur de l'âge » renvoie à la jeunesse et « être dans la force de l'âge » renvoie à la maturité³². Se pose la question des limites qui fixent le passage d'un état à un autre. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) présente diverses significations liées à la notion d'âge, correspondant à différentes périodes de la vie. Par exemple, le premier âge ou bas âge pour évoquer l'enfance, l'âge tendre ou le jeune âge pour parler de l'enfance et/ou l'adolescence et le bel âge en référence à la jeunesse. Mais aussi, l'âge mûr qui correspond à l'âge où l'être accède au plein développement physique et intellectuel et le grand âge pour représenter l'extrême vieillesse. Ces différentes locutions introduisent le caractère complexe de la notion de l'âge qui, selon le contexte dans lequel elle est abordée, laisse percevoir plusieurs sens.

2.1.2.1. L'âge chronologique comme point d'entrée

Dans son dictionnaire-manuel de gérontologie sociale, Zay (1981, p. 18-19) définit l'âge comme la durée ordinaire de la vie humaine calculée de la naissance à la mort, mais aussi comme la durée écoulée pour un individu depuis sa naissance jusqu'à un moment donné (par exemple, lorsqu'on dit d'une personne qu'elle avait tel âge lorsque tel évènement a eu lieu). Il évoque également l'âge comme une période (étape ou phase) de vie telle que l'enfance, l'adolescence, la vieillesse, etc. Selon lui, l'âge peut être traité comme une variable indépendante ou dépendante : « indépendante » car il permet d'expliquer les changements qui

³² Disponible sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A2ge>

se manifestent avec les années et « dépendante » car il devient le reflet de facteurs endogènes et exogènes qui impactent le processus de vieillissement (ralentissement ou accélération).

À partir de cette définition générale, le chercheur décline différents types d'âge : l'âge chronologique, l'âge critique, l'âge de développement, l'âge de la retraite anticipée, l'âge légal, l'âge mental, l'âge moyen, l'âge psychologique, l'âge social, etc. Parmi eux, nous nous intéressons plus particulièrement à l'âge chronologique, souvent utilisé pour définir le statut d'une personne avec les droits et les obligations qui s'y rattachent. Considéré ainsi, l'âge chronologique est un indice facile à manipuler d'un point de vue méthodologique (Zay, 1981, p. 19). En tant que critère sociodémographique, il permet en effet d'étudier selon une population donnée toutes sortes de tendances. Les résultats issus des enquêtes statistiques présentées précédemment en témoignent. La définition donnée justement par l'Insee³³ dans son glossaire des définitions des concepts les plus souvent utilisés dans ses études, coïncide de près avec celle de Zay. L'âge y est défini comme la durée écoulée depuis la naissance selon deux calculs possibles : le premier qui prend en compte l'âge par génération (ou plus précisément l'âge atteint dans l'année) et le second qui correspond à l'âge en années révolues (c'est-à-dire l'âge au dernier anniversaire). Zay précise en outre que cet indice ne reflète pas les fonctions, les capacités et les besoins individuels.

S'appuyer principalement sur cet indice pour dégager des tendances revient à catégoriser les individus en fonction de leur âge et ainsi favoriser la ségrégation sociale des individus. C'est ce que soutient Ennuyer (2011) en affirmant que « l'assignation à "comportement d'âge" est une négation complète de la singularité et de l'essence même de l'être humain » (p. 127). Ce sociologue, spécialiste du vieillissement, est très engagé à l'idée de combattre cette assignation. Dans son article intitulé « À quel âge devient-on vieux ? », l'auteur montre qu'il s'agit d'une question dont la réponse s'ouvre à toutes les manipulations possibles. Il fait notamment référence à Pierre Bourdieu et sa célèbre phrase : « l'âge est une donnée biologique, socialement manipulée et manipulable » (Ennuyer, 2011, p. 127). Il existe bien souvent un décalage entre l'âge chronologique et l'image que l'individu se fait de lui-même et de son âge.

Par conséquent, l'âge chronologique, appelé aussi « âge d'état civil » par Heslon (2010, p. 29-30), n'est pas la seule dimension à prendre en considération, ni pas la plus importante d'un point de vue psychologique. Les conduites, les choix, les décisions et les projets au cours

³³ Disponible sur le site de l'Insee : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1187>

de la vie d'un adulte sont davantage liés à l'âge ressenti. On parle alors de l'âge subjectif, abordé dans le prochain point et défini comme « l'âge ou le groupe d'âge de référence auquel un individu s'identifie en fonction des rôles sociaux qu'il lui attribue » (Guiot, 2001, p. 4).

2.1.2.2. L'âge subjectif au regard de l'âge chronologique

Spécialiste des effets du vieillissement sur la consommation, Guiot s'intéresse au profil du consommateur âgé à travers la notion d'âge subjectif. Issue de la gérontologie, elle a été introduite en marketing afin de pallier aux limites et au manque de pertinence de l'âge chronologique comme critère de segmentation du marché des seniors (Guiot, 1999, p. 15; 2001, p. 4). L'âge chronologique, qu'il indique être une variable incontrôlable par l'individu, ne s'attache pas au vécu subjectif de l'âge, tant sur le plan physiologique, cognitif, affectif et comportemental. Au sens large, l'âge subjectif peut être considéré selon lui comme une « construction à partir d'une expérience vécue » (Guiot, 2001, p. 2) : à la fois par les interrogations soulevées par la conscience de son vieillissement et à partir de sa position par rapport à la durée de la vie. Il met alors en évidence la « tendance d'âge subjectif » qui peut se manifester à deux niveaux : d'une part, une tendance au rajeunissement (tendance à se percevoir plus jeune que son âge réel) et d'autre part, une tendance au vieillissement (sens opposé).

L'écart entre l'âge chronologique et l'âge subjectif augmente au fur et à mesure du vieillissement : Guiot (2001, p. 3) montre que les seniors ont tendance à se percevoir plus jeunes. Cet écart provient en partie des changements personnels et sociaux qui s'observent au cours des différentes transitions du milieu et de la fin de vie (Guiot, 2001, p. 5-6). Il peut notamment s'agir d'une volonté d'agir pour maintenir des rôles sociaux considérés comme valorisants. Mais aussi d'un désir de se détacher de son âge réel pour avoir le sentiment de rester jeune et conserver les mêmes capacités physiques, mentales ou sociales qu'étant plus jeune (plus ce sentiment est fort, plus l'écart entre l'âge réel et l'âge subjectif est élevé).

Plus particulièrement en référence au domaine professionnel, Heslon (2010, p. 30) montre qu'en général, les seniors se sentent moins âgés qu'ils ne le sont, avec un âge subjectif d'environ 35-40 ans pour un âge civil de 60 ans. Parmi eux, les seniors les moins satisfaits de leur travail ont tendance à vouloir le quitter au plus tôt. Portés par un sentiment de jeunesse intérieure, ce choix tient à la volonté de mener de nouveaux projets plus en adéquation avec leurs désirs et leurs aspirations. En revanche, concernant ceux qui se sentent accomplis dans leur emploi, ils ont le sentiment d'être suffisamment jeunes, dynamiques et compétents pour éloigner l'idée de

retraite anticipée et poursuivre, voire amplifier leur carrière professionnelle. Dans les deux cas, ils sont susceptibles d'être demandeurs de formation, que ce soit dans un but de réorientation ou d'évolution de carrière, ce qui amène à s'interroger sur la faible participation des seniors aux formations (en page 161). Cette tendance au rajeunissement s'explique aussi selon Heslon (2008, p. 47) par le fait que plus on avance en âge, plus on a le sentiment que le temps passe vite. Cela donne l'impression de n'avoir vécu qu'un ou deux ans, tandis que c'est cinq ou dix ans qui se sont écoulés. Se pose alors la question de la fin de carrière et par conséquent la transition vers la retraite. Heslon (2010) affirme à ce sujet que :

[...] le passage à la retraite sera plus ou moins bien vécu selon qu'il soit en phase ou non avec l'âge subjectif ou, plus précisément, selon qu'il coïncide ou pas avec le « *calendrier intime* » au sens de Bernice Neugarten (1996). Cette psychologue nord-américaine, décédée en 2001, développa une théorie des significations intimes et subjectives de l'âge selon laquelle chacun anticipe sa vie en situant les événements à venir à des âges auxquels il paraît souhaitable ou acceptable qu'ils se produisent. (p. 31)

Il peut s'agir d'évènements souhaités tels que le fait d'avoir des enfants, obtenir une promotion professionnelle ou un diplôme, finir de rembourser un emprunt immobilier, etc. Mais également d'évènements non souhaités mais probables comme l'âge à partir duquel on envisage la perte de ses parents. Il en résulte que si ces évènements douloureux ont lieu en phase avec le calendrier intime, ils engendrent moins de stress que s'ils se manifestent avant ou après l'âge auquel l'individu a anticipé pouvoir les surmonter. Ainsi, en ce qui concerne l'anticipation du passage vers la retraite, tandis que certains la craignent, d'autres l'espèrent en se projetant dans l'âge d'état civil auquel ils peuvent y avoir droit. Heslon en conclut que cette transition sera d'autant mieux vécue si elle se produit au moment espéré (ni plus tôt, ni plus tard) : il s'agit alors plus d'une question de moment propice par rapport à son histoire de vie personnelle, qu'une question d'âge d'état civil et de durée objective de cotisation.

Enfin, Guiot (1999, p. 15; 2001, p. 6) montre l'influence de l'âge subjectif sur la consommation des seniors. Il évoque notamment la manifestation d'un processus psychologique de régulation compensatoire qui s'opère quand l'individu prend conscience de son vieillissement. Cela implique le choix et l'utilisation par le consommateur de certains produits et pas d'autres dans le but de consolider ou améliorer les éléments de l'image de soi liés à l'âge. Ainsi, si le profil du consommateur s'explique davantage par l'âge subjectif que par l'âge chronologique, nous pourrions rattacher cette variable à celle du rapport à la formation des seniors. Comment se perçoivent-ils au sein de leur travail en termes de réussite, performance, intégration, etc. (en page 148) et comment ces facteurs peuvent-ils influencer sur leurs souhaits d'engagement en

formation ? L'appréciation qu'on porte à soi-même peut en effet différer de celle que les autres portent sur nous. Ainsi, l'analyse de la notion d'âge subjectif nous conduit vers la manière dont chaque génération se perçoit et perçoit les autres. Nous faisons référence aux résultats d'enquêtes visant à interroger les individus sur les questions de l'âge et du vieillissement.

2.1.2.3. La variabilité des perceptions liées à l'âge

Dans sa réflexion menée autour de la vieillesse, Ennuyer (2011, p. 128-129) prête son attention à plusieurs sondages réalisés sur la perception de l'âge de la vieillesse. Il fait notamment référence à l'étude « Les français et le bien vieillir » (Groupe Prévoir et Ifop, 2011) abordée plus loin (en page 151). À la question « selon vous, à partir de quel âge devient-on vieux ? » (question ouverte), la réponse est de 69 ans en tenant compte de la moyenne arithmétique des réponses. La réponse diffère selon l'âge des répondants : les personnes de plus de 65 ans estiment cet âge à 77 ans (dont 8% l'estiment à plus de 80 ans), tandis que pour les moins de 25 ans, cet âge est porté à 61 ans. En d'autres termes, les jeunes de moins de 25 ans considèrent en moyenne leurs aînés de 65 ans et plus comme « vieux », alors que ces derniers repoussent ce seuil à plus de dix ans devant eux. Par ailleurs, l'observation selon la catégorie sociale des répondants est aussi significative : pour les catégories populaires comme les ouvriers et les personnes aux faibles revenus, l'âge du vieillissement est largement anticipé (respectivement à 65 ans et 66 ans) par rapport aux catégories les plus aisées telles que les cadres supérieurs (70 ans) et les personnes aux revenus les plus élevés (72 ans).

L'auteur s'appuie sur une autre enquête (TNS Sofres, 2008) qui pose la question « à partir de quel âge sommes-nous senior, âgé ou très âgé ? ». Notons que cela induit une certaine différenciation entre ces trois termes : un senior ni âgé, ni très âgé. Or, nous verrons que le terme senior représente, tout comme l'âge, une vaste notion aux multiples significations, pouvant aller du sportif à la personne âgée dépendante (en page 133). Les résultats montrent que les français considèrent en moyenne être senior à 59 ans, âgé à 72 ans et très âgé à 85 ans et demi. En outre, plus les individus sont diplômés, plus la limite d'âge augmente : en moyenne, 57 ans pour les non-diplômés et 62 ans pour les diplômés (concernant l'âge à partir duquel on est un senior). Ce constat peut s'argumenter sur la base de l'espérance de vie qui n'est pas la même pour ces deux catégories, ainsi que les ressources intellectuelles qui peuvent donner le sentiment de rester en phase avec le temps ou la profession que l'on exerce. Une autre statistique mérite d'être relevée (Ennuyer, 2011, p. 128), celle du pourcentage de personnes qui pensent que le passage à la retraite et la vieillesse sont deux étapes distinctes. Elles représentent 68%,

ce qui signifie que près de trois personnes sur dix estiment que la retraite est synonyme de vieillesse. Ceci peut en partie expliquer les craintes relatives à l'approche de la fin de carrière et du passage vers la retraite, considérée comme une étape cruciale (Heslon, 2010, p. 28), pouvant être marquée par des doutes et de l'appréhension (Cordesse, 2018, p. 92-94).

La notion d'âge recouvre plusieurs significations qui rendent son approche complexe. L'analyse de la définition de l'âge subjectif en comparaison à celle de l'âge chronologique montre qu'il existe souvent un contraste entre l'âge qu'on a réellement et celui qu'on a l'impression d'avoir. Le moment semble venu pour Heslon (2008, p. 49) de passer de la psychologie du développement adulte, constituée de tranches d'âge standardisées, à une psychologie des âges de la vie plus moderne. Celle-ci abandonne l'existence de stades, cycles et crises de la vie adulte à des âges normalisés pour prendre en compte les mouvements de l'âge subjectif, tantôt inférieur, égal ou supérieur à l'âge d'état civil (chronologique). En influençant le comportement des individus, l'âge subjectif augmente les différences interindividuelles. L'analyse des différentes perceptions des individus sur l'âge et la vieillesse met en évidence la pluralité des représentations autour d'un même sujet. Ces différences s'apprécient ici au regard de l'âge de l'enquêté, sa catégorie sociale, mais aussi d'après son rapport à l'usage de certains termes.

Si la question de l'âge est d'emblée moins apparente lorsqu'on utilise des appellations du type seniors, médians, etc., elle n'est pas pour autant totalement écartée. Surtout lorsqu'il s'agit de mener des recherches sur la base de comparaisons entre générations. Par exemple, dans l'étude qui suit, Collette *et al.* (2009) analysent selon trois classes d'âge les relations intergénérationnelles, la performance et le rapport à l'apprentissage et à la formation. Bien que ce soit pour les besoins de l'étude comme le spécifient les auteurs, ces derniers ont défini les trois classes d'âge suivantes : junior, médian et senior³⁴. Le prochain point s'attache à présenter les spécificités des âges médian et senior d'un point de vue du rapport à la formation.

2.1.2.4. Les générations au travail : l'âge junior, médian et senior

Les trois générations au travail, autrement dit les trois classes d'âge junior, médian et senior identifiées par Collette *et al.* (2009), ont été développées au regard de la formation durant la vie adulte. Les auteurs font référence à l'existence d'inégalités face à la formation et s'interrogent sur les facteurs qui poussent les seniors à renoncer à une évolution professionnelle à partir d'un

³⁴ Le fait de travailler sur des âges et leurs représentations nécessitait aux auteurs de fixer des tranches d'âge (Collette *et al.*, 2009, p. 205) : moins de 35 ans (junior), de 35 à 45 ans (médian) et 45 ans et plus (senior).

certain âge, tout en mettant en évidence la performance souvent remise en cause avec l'avancée en âge. Ici, nous nous focalisons plus particulièrement sur ce qu'est et ce qu'implique le passage aux âges médian et senior, notamment dans le cadre d'actions de formation.

Collette *et al.* (2009) situent l'âge médian aux alentours de 40 ans en référence au mitan de la vie. Considéré comme une étape charnière du parcours professionnel, son passage implique un certain basculement entre le temps déjà vécu (derrière soi) et le temps qui reste à vivre (devant soi). Si cette transition peut être vécue de façon plus ou moins brutale, « la finitude de la vie apparaît plus ou moins progressivement, sous la forme d'une certaine réduction de l'horizon professionnel et personnel » (p. 164). Ainsi, quand tout est encore réalisable pour les uns, il s'agit d'une dernière chance pour les autres en termes d'évolution professionnelle. L'âge médian apparaît comme un temps donnant priorité à « l'action, au changement, au développement professionnel (adaptation, conversion, perfectionnement, souci de l'employabilité) » (Collette *et al.*, 2009, p. 165). Ceci donne à la formation une place centrale au point que les auteurs parlent de véritable « âge d'or » de l'éducation des adultes. Ils font référence aux résultats d'études sur la participation à la formation, dont les pics se situent entre 30 et 45 ans. En ce sens, ils associent l'âge médian à un âge privilégié pour le développement des compétences et la validation des acquis, dans la mesure où l'expérience nécessite d'être reconnue. Ces besoins d'évaluation du parcours réalisé au mitan de la vie sont liés au désir d'évolution ou de changements sensibles à ce stade de la vie professionnelle.

L'âge senior (fixé à 55 ans pour cette étude) fait suite à l'âge médian. Collette *et al.* (2009) montrent que le rapport du senior face à la formation est d'une certaine façon influencé par le passage vers la retraite « en fonction des différents choix pour partie formulés : projets personnels (loisirs, culture, voyages), poursuite des intérêts professionnels et désengagement s'y côtoient en des équations personnelles variées » (p. 170). Ainsi, les engagements, les motivations et les projets d'avenir des seniors s'inscrivent dans un rapport à la formation où les intentions sont dominées par des préoccupations de cette nouvelle étape de la chronologie de l'existence. Le caractère psychologique de l'attitude des seniors face à la formation est de fait mis en évidence par les auteurs (Collette *et al.*, 2009, p. 170-171) :

- Une certaine appréhension du senior face à un déclin cognitif ou une peur de devenir moins compétent face à une situation d'apprentissage entraîne une transformation, voire une baisse des motivations à l'engagement en formation.

- Une absence de perspectives d'évolution (promotion, conversion, changement dans l'itinéraire professionnel) nuit à l'engagement vers un nouveau projet de développement de compétences. La formation pourrait alors être perçue comme appartenant au passé.
- Une réorientation des motivations à apprendre : certains vivent cette période comme une fin leur empêchant d'anticiper la poursuite d'une activité d'apprentissage, que ce soit d'ici la fin de la carrière professionnelle ou après (scénario de retrait peu porteur d'engagement en formation). D'autres ont des perspectives d'apprentissage et de formation liées à de nouveaux thèmes extraprofessionnels et en lien avec l'anticipation de la retraite (loisirs, bénévolat, voyages, culture, etc.). Enfin, d'autres sujets (principalement des médecins, cadres supérieurs et ingénieurs) ne peuvent concevoir la rupture du passage à la retraite. Ils visent à poursuivre des activités et s'engager en formation au-delà de la fin de l'activité professionnelle (retraite-continuité nécessaire au maintien de l'équilibre de vie).
- Un désir (voire un besoin) de transmettre leur expérience aux plus jeunes avant de quitter le monde du travail. Les seniors pointent toutefois le manque de relai entre générations.

L'âge senior, qui succède à l'âge médian, semble correspondre à celui de la diversification des horizons de vie. Une synthèse des trois âges de la vie au travail (cf. figure 12) reflète « l'ensemble de la dynamique développementale du rapport à la formation » telle qu'elle résulte de l'étude (Collette *et al.*, 2009, p. 172-173).

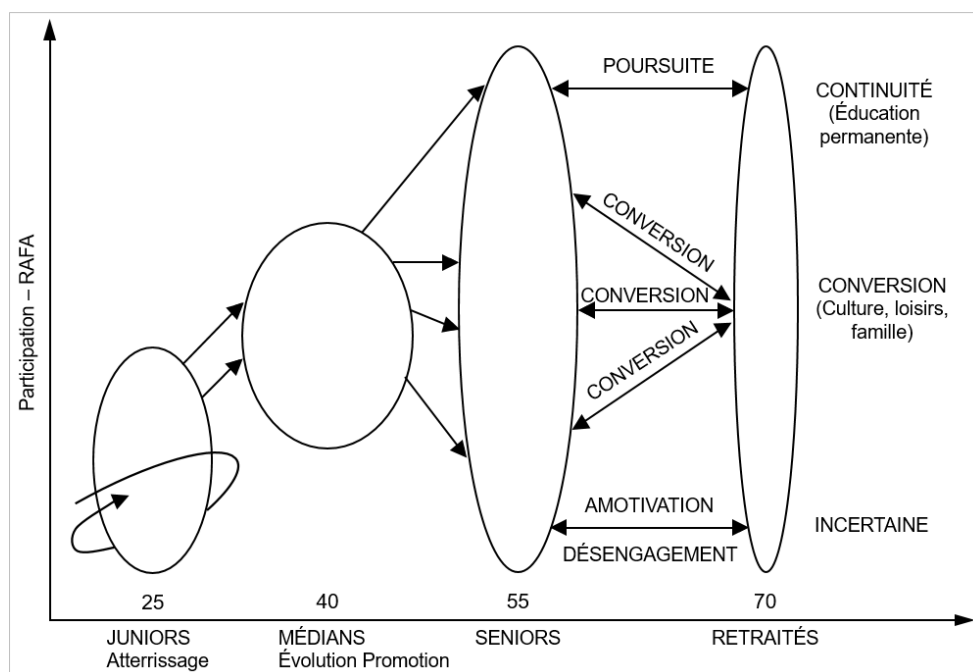


Figure 12 : La dynamique développementale du rapport à la formation aux trois âges de la vie au travail (Collette *et al.*, 2009, p. 173).

Si pour les uns, il s'agit de s'insérer dans la vie professionnelle dans un objectif à long terme (acquérir de l'expérience, évoluer, etc.), pour les autres, les orientations peuvent davantage être liées à des priorités personnelles (famille, loisirs, etc.). Les besoins et les motivations en termes de formation sont ainsi en décalage entre les individus. L'âge senior étant plus proche de la retraite que l'âge médian, la préparation à celle-ci marque fortement les décisions d'engagement ou non en formation. Cependant, les auteurs précisent qu'il serait trop risqué de réduire les seniors à une catégorie qui induirait une représentation homogène de ce qu'elle recouvre. Ils montrent tout au long de l'ouvrage qu'il n'existe pas une seule, mais bien plusieurs populations de seniors qui peuvent se distinguer, notamment en raison de leur performance, leur motivation, etc. Ces éléments viennent consolider ceux déjà évoqués qui consistent à mettre en évidence le caractère unique et personnel des individus, selon leur vécu et tout ce qui les entoure.

Nous rappelons que dans cette étude, le fait de travailler sur les âges nécessitait aux auteurs de fixer des tranches d'âge à travers un traitement à la fois qualitatif et quantitatif. Ils acceptent l'idée que réitérer l'étude une dizaine d'années après aurait sans doute généré une autre catégorisation. Retenons ici, non pas les catégories d'âge fixées, mais l'importance de la place qu'accorde l'individu à la formation selon où il se situe dans son parcours professionnelle. Le prochain point ouvre la réflexion vers l'analyse des changements qui surviennent au cours de la vie et plus particulièrement au mitan de la vie (étape que nous venons d'introduire). Cette notion vise à prendre davantage en compte les spécificités des individus au regard de leurs situations personnelles, parcours de vie, expériences, etc. La définition de la « moitié de la vie » soutenue par Kern (2016) montre qu'un public plus âgé ne doit pas être différencié d'un public plus jeune par le seul critère de l'âge. Les variabilités intra et interindividuelles qui s'accroissent au cours de cette période de la vie doivent être prises en considération pour comprendre le poids de l'hétérogénéité entre les individus d'âges différents, mais aussi entre ceux du même âge.

2.1.3. Le mitan de la vie : changement de l'horizon temporel

Le milieu de la vie reflète d'après Kern (2016) « un moment qui est perçu individuellement et de façon tout à fait subjective » (p. 66). En ce sens, il éloigne l'idée d'un moment précis en lien avec un âge objectif et fixe. L'individu se situe dans la deuxième moitié de la vie dès lors qu'il a pris conscience que le temps déjà vécu est supérieur au temps qui lui reste à vivre. Cette prise de conscience, parfois fatale, de la finitude de sa vie complexifie davantage son approche scientifique. Nous abordons dans un premier temps le mitan de la vie comme une prise de conscience sur sa vie, pour ensuite se pencher sur les différents types de changements qui

s'observent dans la seconde moitié de la vie. Enfin, nous mettons en évidence les éléments qui visent à distinguer, d'un point de vue éducatif, les adultes se situant dans la deuxième moitié de la vie vis-à-vis des plus jeunes.

2.1.3.1. Étape charnière : une prise de conscience sur sa vie

Le mitan correspond à une étape charnière de la vie où s'enclenche une certaine prise de conscience. Kern (2016) s'appuie sur les travaux de Houde pour montrer qu'il ne s'agit pas d'un virage ou d'une transition, mais d'une période de la vie qui présente des enjeux psychosociaux particuliers (Houde, 1999, p. 309-312 ; cité par Kern, 2016, p. 67). Parmi eux : une prise de conscience de la finitude de sa vie (sa propre mort) et des limites de son corps, un nouvel éclairage sur son temps individuel, un mouvement de retour sur soi, un réaménagement de son identité personnelle et sociale, une nouvelle lecture du sens de sa vie et une réorganisation de sa structure de vie. Ces facteurs psychosociaux peuvent amener l'individu à se percevoir autrement dès lors qu'il bascule de la première vers la deuxième moitié de la vie. Ce modèle offre l'avantage à l'individu de posséder un certain pouvoir de décision lui permettant de définir lui-même son positionnement dans la deuxième moitié de la vie. En ce sens, le mitan de la vie constitue une étape charnière de l'existence.

Si le mitan s'apparente à une crise pour certains, il correspond à une transition pour d'autres. En définissant le mitan de la vie comme un « moment approximatif à partir duquel chez l'adulte il y a déplacement de la perception du temps déjà vécu vers le temps qui reste à vivre » (p. 58), Boutinet (2005) met en évidence le caractère ambivalent de cette notion. Il s'agit d'un sentiment propre à chaque individu qui, après avoir parcouru plusieurs décennies dans sa vie, éprouve à la fois expérience et lassitude. Le sentiment d'un nouveau départ avec plusieurs décennies à vivre encore devant soi reste toutefois possible. Il dépendra alors amplement des histoires personnelles et des contextes culturels de chacun. Lorsque l'individu se retrouve face à cette double confrontation, la crise ou la transition, il opère une sorte de rétrospective sur son parcours de vie tant au niveau familial, professionnel et social en ayant la sensation étrange que le temps est désormais compté et qu'il ne pourra plus vouloir tout faire. Bien que ce moment puisse constituer la période de vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur l'environnement social, Boutinet montre qu'il peut aussi s'agir d'un moment où l'on prend conscience d'une grande solitude, d'une sensation de vulnérabilité ou d'échec et d'inefficacité. La période sensible qu'est le mitan de la vie représente ainsi une période vécue différemment selon les individus, avec des intensités variables et un âge chronologique fluctuant. Il s'agit plus

d'un mitan psychologique qu'arithmétique : l'auteur évoque la notion d'âge subjectif (en page 113) qui se situait chronologiquement aux alentours de 40 ans, mais qui se trouve actuellement repoussé entre 45 et 55 ans, notamment du fait de l'allongement de la vie.

L'individu qui s'estime être au mitan de sa vie se réévalue lui-même selon Boutinet (2005). C'est-à-dire qu'il examine ses réalisations et les valeurs qui les fondent, ainsi que le sens de celles-ci au regard des attentes initiales qu'elles avaient suscitées. Cependant, malgré son caractère individuel et personnel, cette période révèle des caractéristiques communes :

[...] une première récapitulation de ce qui a été réalisé jusqu'ici, l'épreuve du doute, voire de l'angoisse vis-à-vis de ce qui n'a pas été fait, qui aurait pu l'être mais ne le sera plus désormais, l'évocation d'une retraite à échéance pas trop éloignée et par-devers elle celle de la mort ; une telle évocation selon les circonstances se transformera en vive appréhension.

Da façon contrastée, la quarantaine, voire la cinquantaine, pourra constituer l'occasion d'un nouveau départ ; elle représentera la maîtrise de ses moyens, un besoin de durabilité, de stabilité, de transmission [...] mais les possibilités se rétrécissent, et l'horizon de la mort devient une échéance de plus en plus familière avec laquelle il va falloir compter. (p. 59-60)

Ces exemples font apparaître une ambivalence qui implique soit un désir plus fort d'implication sociale, soit au contraire un sentiment de déception vis-à-vis de l'environnement social fréquenté. Il paraît intéressant de mettre en relation ces constats avec le champ de la formation professionnelle puisque la forte implication d'une part ou le sentiment de déception de l'autre, peuvent influencer le niveau d'engagement d'un individu. Que ce soit dans le cadre de son travail, mais également en ce qui concerne sa volonté de suivre une formation (imposée par la hiérarchie ou fruit d'un choix personnel). En cas de crise, le rôle des managers et des ressources humaines sont plus qu'essentielles pour maintenir l'individu dans une dynamique positive de travail, à travers notamment son implication dans divers dispositifs (validation des acquis, formation professionnelle, tutorat, transmission de savoirs, aménagement de poste, etc.). Au mieux, ces actions devraient être mises en place de façon continue, c'est-à-dire sans attendre qu'un éventuel état de crise ne survienne.

L'idée d'un nouveau départ associé à cette prise de conscience peut s'envisager à la suite ou non d'une crise. Cette dernière peut ainsi être le fruit d'un renouveau dans le cas où elle est bien maîtrisée, mais peut aussi au contraire empêcher l'individu d'évoluer si celui-ci ne trouve pas d'issue favorable. Il convient à présent de s'intéresser plus précisément aux différents types de changements à l'origine de cette transition vers la seconde moitié de la vie.

2.1.3.2. Les principaux changements dans la deuxième moitié de la vie

À partir des résultats d'une étude sur la perception des individus vieillissants concernant les changements qui affectent leur vie, Lalive d'Épinay et Cavalli (2007) proposent un article à visée descriptive. Les changements relevés par les auteurs apportent une compréhension plus fine des évolutions encourues par les individus au mitan de la vie. Les personnes enquêtées ont été invitées à suivre une forme de réflexion autobiographique en répondant à la question suivante : « dans le courant de l'année qui s'achève [...], y a-t-il eu des changements importants dans votre vie ? » (p. 48). Pour chaque changement évoqué, il était demandé de le décrire de manière détaillée et de l'évaluer en termes de gain et/ou de perte (enquête réalisée par des étudiants en sociologie sous la direction de Cavalli). La vie est faite de continuités et de discontinuités : selon l'horizon temporel, la perception des discontinuités n'est pas la même pour chacun. Quand un individu examine sa vie présente, les changements intervenus durant les derniers mois « sont l'indicateur du caractère événementiel de son existence comme des domaines de vie en transformation » (Lalive d'Épinay et Cavalli, 2007, p. 46). Les domaines de la vie les plus affectés par les changements (cf. figure 13)³⁵ ont été répertoriés selon les trois classes d'âge des groupes les plus âgés : 50-54 ans, 65-69 ans et 80-84 ans³⁶.

³⁵ Le domaine « self » regroupe les expressions d'un changement d'ordre psychologique. Le domaine « spatial » renvoie à des déménagements comme conséquence de changements professionnels ou familiaux (affectation professionnelle, départ des enfants, divorce, entrée en institution, déménagement vers l'un de ses enfants, etc.).

³⁶ Les échantillons ont été répartis selon les cinq classes d'âge suivantes : 20-24 ans, 35-39 ans, 50-54 ans, 65-69 ans et 80-84 ans. « Ce découpage répond à une approximation chronologique de positions typiques dans le parcours de vie : entrée dans la vie adulte, vie active et familiale installée, vie active et familiale avancée, retraite et enfin vieillesse. L'écart d'une décennie entre chacun des groupes d'âge a pour but d'en faciliter la typification par jeu de contraste. » (Lalive d'Épinay et Cavalli, 2007, p. 47).

		Classes d'âge			
50-54 ans		65-69 ans		80-84 ans	
Domaine	%	Domaine	%	Domaine	%
Profession	31	Santé	26	Santé	41
- Chang. d'emploi	11	- Accident	5	- Déclin graduel	11
- Licenciement	5	- Amélioration	5	- Maladie	8
Famille	10	Famille	16	Spatial	18
- Naissance, mariage	5	- Naissance, mariage	12	- Déménagement	10
- Divorce	2	- Divorce	3	- Entrée institution	8
Spatial	10	Profession	15	Décès	12
- Déménagement	6	- Retraite	13	- Conjoint	9
- Départ enfant	3			- Frère/sœur	3
Décès	8	Spatial	13	Famille	10
- Père/mère	4	- Migration	7	- Naissance, mariage	6
		- Déménagement	4		
« Self »	7	Décès	7	Activités	7
		- Conjoint	4		
Autres	34	Autres	23	Autres	12
Total (n=134)	100	Total (n = 76)	100	Total (n = 105)	100

Figure 13 : Les cinq domaines de changements les plus fréquents selon les classes d'âge (Lalive d'Épinay et Cavalli, 2007, p. 49).

Au milieu de la vie (50-54 ans), la « profession » est le domaine où s'opèrent le plus de changements. En comparaison avec les deux autres classes d'âge (65-69 ans et 80-84 ans), on constate que les principaux domaines les plus affectés évoluent :

- Le domaine « self » n'y apparaît pas : les auteurs s'interrogent sur l'existence d'une certaine remise en question accompagnant le passage au milieu de la vie (tout en relativisant puisqu'il ne s'agit que de 7% des réponses). Ceci concorde avec les éléments abordés précédemment qui visent à montrer qu'au milieu de la vie, une prise de conscience sur sa vie s'opère, en lien avec les changements plus ou moins bien vécus.
- Le domaine « santé », non visible dans la classe d'âge 50-54 ans, s'impose comme la principale source de changements (26% pour les 65-69 ans et 41% pour les 80-84 ans). Concernant le domaine « profession », sa troisième place (pour les 65-69 ans) et son absence (pour les 80-84 ans) s'explique principalement par les départs à la retraite.
- Le domaine « décès » ne concerne désormais plus forcément les parents, mais davantage ceux du conjoint et des frères et sœurs. La mort s'impose alors comme un des événements marquants dès le milieu de la vie. Lorsqu'elle concerne le conjoint, cela impose une

certaine réorganisation de la vie (apprentissage de la solitude). Ces critères s'ajoutent aux événements d'ordre familial (divorces) qui constituent la face sombre des changements.

Bien que cette étude ne soit pas basée sur un échantillon représentatif et qu'elle porte sur une population limitée, les apports sont intéressants. Outre les changements professionnels qui interviennent au cours de la vie, on s'aperçoit que les situations personnelles (décès d'êtres chers, divorce, déménagement, etc.) sont autant de facteurs essentiels à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse aux adultes plus âgés. À travers ces résultats et le tableau présenté sous cette forme, on prend davantage conscience de la portée des différents types de catégorisations de la population. Est-il pertinent de s'adresser de la même façon à des individus pour qui 30 ans les séparent, alors même que leurs situations personnelles peuvent être totalement différentes ? La notion de mitan de la vie permet-elle finalement de réduire les difficultés liées à l'appellation d'une partie de la population qui recouvre plusieurs décennies ? Lalive d'Épinay et Cavalli (2007) ont fait le choix de présenter les résultats des trois classes d'âge les plus élevées. On peut supposer que cela marque le seuil d'entrée dans la seconde moitié de la vie.

Alors peut-on réellement dissocier de façon définitive les critères d'âge quand on mène des recherches sur des adultes plus âgés ? Et ainsi trouver une appellation précise pour définir une partie de la population aussi vaste ? Ces questions attirent notamment l'attention de Kern (2016) qui s'attache à apporter des éléments de compréhension qui permettent de distinguer le public dans la deuxième moitié de la vie des adultes plus jeunes.

2.1.3.3. Les particularités éducatives des adultes plus âgés

D'un point de vue éducatif, les adultes se situant dans la deuxième moitié de la vie se distinguent des adultes plus jeunes (Kern, 2016, p. 68). L'enjeu consiste ici à reconnaître le public plus âgé comme un public spécifique pour l'intégrer dans l'éducation, en veillant à ne pas établir de distinction entre ce public et celui des plus jeunes sur le seul critère de l'âge. D'autres éléments tels que le vécu personnel, la carrière, les situations personnelles, etc. rendent ces publics hétérogènes (que ce soit entre individus d'âges différents ou entre individus du même âge).

En parlant d'adultes plus âgés, Kern précise que puisqu'aucune définition des termes « plus âgé » n'existe, il identifie comme seuil le mitan de la vie : « moment où la personne prend conscience d'être passée de la première à la deuxième moitié de son existence » (p. 68). Il émet l'hypothèse que ce moment de conscience est lié à des modifications pertinentes pour la formation. L'idée n'est pas de justifier d'une éducation spécifique pour le public se situant dans

la deuxième moitié de la vie. Il s'agit d'augmenter la compréhension d'un public de l'éducation, dont le positionnement spécifique dans le parcours de vie suggère de s'intéresser à ses particularités. Faute de chiffres permettant de valider de façon empirique la « deuxième moitié de la vie », il s'appuie sur des indices éducatifs susceptibles de servir d'arguments en faveur de la pertinence de ce seuil et considérés comme particuliers pour le public âgé en général. Ainsi, les adultes se situant dans la deuxième partie de leur parcours de vie se distinguent de manière significative des adultes plus jeunes par rapport à des variables se laissant regrouper dans quatre champs de différenciation (cf. figure 14) : hétérogénéité, modification des temporalités, accumulation d'expériences et modification de la perception par soi-même et par les autres.

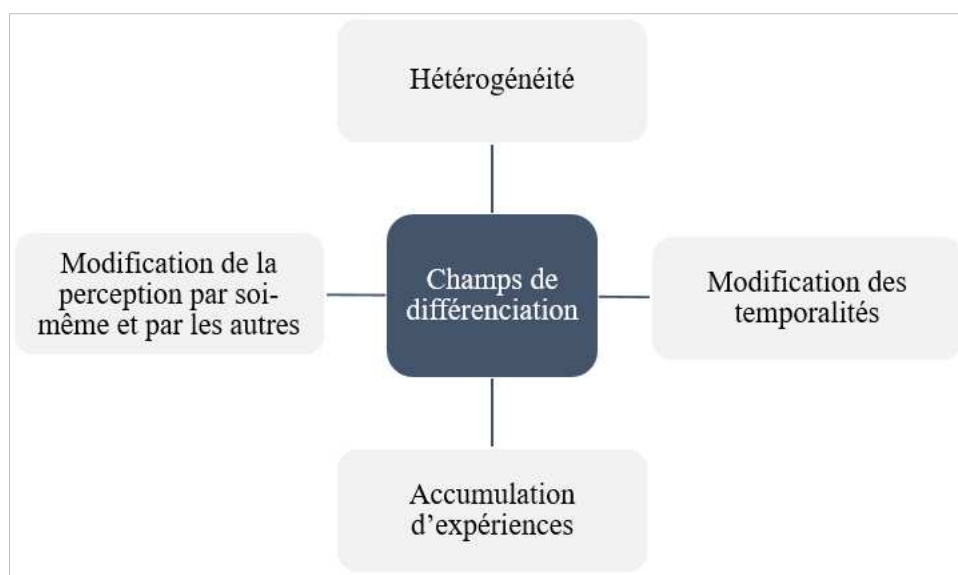


Figure 14 : Les quatre champs de différenciation des adultes se situant dans la deuxième moitié de la vie par rapport aux plus jeunes, du point de vue de leur pertinence éducative (Kern, 2016, p. 68-82).

Ces quatre champs théoriques nécessitent d'être davantage développés pour mieux saisir les enjeux qui en résultent d'un point de vue éducatif (Kern, 2016, p. 70-82). Les différents éléments qui s'y rattachent sont considérés comme particuliers pour le public plus âgé.

- Hétérogénéité :

Les différences entre les individus s'accroissent au fil de la vie et à tous les niveaux. Plus on vit longtemps, plus elles s'accroissent et rendent différent un individu par rapport à un autre, même à un âge identique. Par exemple, des différences peuvent être relevées non seulement entre un sujet de 25 ans et un autre de 60 ans, mais également entre des sujets nés la même année (même cohorte). Nombreuses, les variables qui mettent en évidence le caractère hétérogène d'un groupe dépendent de l'intérêt du chercheur et de sa discipline. Kern relève par exemple l'état

de santé (la probabilité d'être touché par des problèmes de santé augmente en vieillissant), mais aussi les variables liées aux transitions telles que la retraite, le veuvage, le changement d'habitat, etc. (en page 122). Par ailleurs, il précise que la diversité augmente avec l'avancée en âge du fait qu'elle a plus de temps pour se développer. Ainsi, une personne qui prend conscience du mitan de la vie peut modifier la perception de sa vie et contribuer à des changements au niveau des critères influençant sa prise de décision. D'où « l'augmentation de la diversité interindividuelle » induite par « une multiplication des motifs pouvant influencer les décisions » (p. 72). Si pour les plus jeunes, la carrière professionnelle est sans doute l'un des éléments les plus importants, chez les personnes plus âgées, des critères plus individuels deviennent progressivement prioritaires (santé, projections à la retraite, etc.).

- Modification des temporalités :

En se focalisant sur la perception des temporalités, Kern (2016) s'intéresse au « regard que portent les personnes sur ce qui existe dans le temps » (p. 72). Il fait notamment référence à la perception de l'âge comme une des dimensions de la temporalité (en page 113). Une autre dimension concerne l'évolution au cours de la vie des capacités cognitives des individus qui influencent les processus d'apprentissage. Même si celles-ci restent opérantes avec l'avancée en âge, elles ralentissent de façon progressive. Cela signifie que pour une même tâche, les adultes plus âgés peuvent réussir tout autant que les jeunes si les limites en termes de temps disparaissent. Autrement dit, ils ont un rythme plus lent qui nécessite plus de temps (en page 184). La perception du temps se modifie également selon Kern (2016) par l'effet d'addition des années : « si vingt ans représentent le double du temps vécu pour une personne de dix ans et la moitié d'une personne qui a quarante ans, ce n'est qu'un tiers d'une personne de soixante ans » (p. 73). Ainsi, un même laps de temps peut être perçu subjectivement différemment. Ces modifications des temporalités ont une influence sur l'éducation et de ce fait sur l'ingénierie de formation à l'égard de ce public qui se situe dans la deuxième moitié de vie.

- Accumulation d'expériences :

L'accumulation d'expériences provient du fait qu'à tous les âges de la vie, les êtres humains acquièrent des expériences. L'avancée en âge implique alors l'augmentation de leur volume. Consenties comme une ressource pour apprendre, les expériences peuvent aussi constituer des freins dans un contexte routinier en reproduisant régulièrement les mêmes tâches (en page 175). La recherche de nouvelles solutions face à un problème incite les apprentissages, alors que si

la réponse existe déjà ou si elle est connue, la situation offre peu de possibilités pour développer des compétences. Par ailleurs, l'expérience est un critère très souvent associé à l'adulte plus âgé, tant sur le regard qu'il porte à lui-même que d'après les autres générations (en page 148).

– Modification de la perception par soi-même et par les autres :

La perception de soi évolue tout au long de la vie au rythme des changements biologiques, sociaux, économiques, etc. et s'accroît à l'étape charnière qu'est le milieu de la vie, sous l'influence parfois néfaste de représentations négatives (en page 143). Ces dernières pouvant même conduire à une forme de discrimination (âgisme). L'auteur donne l'exemple du vieillissement biologique qui modifie l'aspect extérieur du corps. Toute personne se retrouve confrontée à cette réalité, ne serait-ce que par l'observation d'elle-même (reflet dans le miroir) ou la réaction des autres à son égard (céder sa place à une personne plus âgée). Kern (2016) précise toutefois que les modifications biologiques ne concernent pas que les adultes plus âgés :

En effet, si l'adolescent voit son visage murir pour devenir celui de l'adulte qu'il sera et qu'il souhaite être, la personne se positionnant dans la deuxième moitié de la vie voit évoluer son visage d'adulte qu'il a été et qu'il est encore vers celui de l'adulte plus âgé qu'il n'a pas imaginé être et qu'il n'a peut-être pas non plus envie de devenir, mais qui s'impose à lui comme réalité. (p. 79)

La nature des modifications est ainsi différente entre les adultes se situant dans la deuxième moitié de la vie et les plus jeunes. Ces modifications biologiques, associées aux éléments retenus dans les champs précédents (accumulation d'expériences et modification des temporalités) contribuent à faire évoluer la perception par soi-même et par les autres.

Même si ces quatre éléments pris séparément ne suffisent pas à être reconnus comme normatifs pour différencier les personnes se situant dans la deuxième moitié de la vie des autres, Kern (2016, p. 82) montre que leur développement permet de mieux comprendre les aspects particuliers de ce public d'un point de vue éducatif. Il en conclut qu'il pourrait être intéressant d'approfondir la recherche par des analyses systémiques dans une perspective comparative. Notre travail de terrain visera en partie à repérer les éléments de différenciation entre les adultes plus âgés et les adultes plus jeunes, en s'intéressant au regard des apprenants sur eux-mêmes, mais aussi celui des formateurs vis-à-vis des apprenants (cf. partie 2).

En travaillant sur la terminologie des mots, en particulier pour désigner des sujets dont l'âge est avancé, le critère de l'âge y est souvent associé. D'une façon générale, senior est le terme le plus courant, qu'il soit utilisé seul ou rattaché à un complément (salariés seniors, travailleurs

seniors, etc.). Il s'agit d' « une très longue période de l'existence » (Cordesse, 2018, p. 48) qui englobe à la fois le domaine sportif (ceux qui se situent entre les juniors et les vétérans), le monde du travail pour ceux qui entament leur deuxième partie de carrière et les retraités. Complexe, cette notion échappe ainsi à toute définition standardisée. À travers la poursuite de notre analyse de la littérature, le point suivant tente d'éclaircir cette notion en étudiant ses multiples sens.

2.1.4. Senior : les difficultés à s'appuyer sur une définition précise

Comme pour la notion d'âge, celle de senior englobe un vaste champ qui renvoie à plusieurs définitions. Bien qu'il soit couramment employé dans le paysage professionnel, ce terme ne recouvre aucune définition juridique et il s'avère complexe de trouver un seuil objectif et absolu permettant de considérer un salarié comme âgé (Forment *et al.*, 2016, p. 43). Il s'impose à la fois dans le domaine professionnel et extraprofessionnel. L'absence d'une définition largement partagée a pour conséquence une multiplicité de manipulations possibles selon les contextes, les enjeux, les représentations, etc. Cette pluralité de sens appelle à se questionner sur l'utilisation de ce terme dans le cadre de notre étude empirique. Est-il pertinent de se référer à l'une ou l'autre de ces définitions qui, selon le cadre dans lequel elle est abordée, parle de senior à partir de 45, 50, 55 ans ou plus ? Si les plus de 50 ans sont considérés comme seniors, qu'en est-il de ceux qui ont 80 ans compte tenu du fait que 30 années séparent ces deux générations ? Ces questions conduisent à focaliser notre attention sur l'origine du terme pour ensuite distinguer les contextes dans lesquels il est utilisé, notamment au sein du domaine professionnel où les seuils d'âge varient considérablement.

2.1.4.1. Émergence du terme : senior en substitution d'autres termes

Associé au domaine sportif, le terme senior³⁷ est utilisé pour parler d'une catégorie de sportifs dont l'âge se situe entre celui des juniors et des vétérans (synonyme d'adulte et d'homme mûr). Il peut se substituer à d'autres termes tels que personnes âgées, retraités, vieux, etc. pour marquer positivement une catégorie de par son emprunt à la terminologie sportive (Fournier, 2003, p. 37). Cette connotation sportive donne une image dynamique de ce public qui présente un intérêt grandissant pour les spécialistes du marketing et de la consommation. Par exemple,

³⁷ Disponible sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/definition/senior>

le vieillissement de la population et l'amélioration du niveau de vie offrent des opportunités d'investissement sur le marché de la consommation (produits, services, loisirs, etc.).

Spécialistes en anthropologie et en histoire, Trincaz *et al.* (2011) ont étudié la manière de « dire la vieillesse et les vieux » à partir de la dénomination des gens âgés dans les dictionnaires de langue française. Vieux³⁸, vieille et vieillard³⁹, termes anciens ressentis comme dévalorisants et péjoratifs, ont été progressivement remplacés par d'autres termes comme septuagénaire, octogénaire, personne âgée, retraité, troisième âge, quatrième âge, etc. Les auteurs donnent l'exemple de Jacques Chirac qui, à l'occasion de la réception du Comité des Retraités et Personnes Âgées (CNRPA) en mars 1998, déclarait déjà que les mots employés pour parler des retraités et des personnes âgées n'étaient plus adaptés à notre temps. Il jugeait important d'apporter une attention particulière à ces mots « qui sont accompagnés d'une charge symbolique » (Trincaz *et al.*, 2011, p. 114). Comme nous avons pu le voir au début de ce chapitre, les chercheurs soulignent le caractère relatif de la notion de la vieillesse au sens où elle dépend de facteurs contextuels et sociaux. Plus de 20 ans après, la question de l'appellation subsiste dans la mesure où les termes couramment utilisés pour désigner les sujets plus âgés sont encore très variés selon le contexte dans lequel ils sont employés. Mais aussi parce qu'aucun texte de référence n'existe, permettant de distinguer et rattacher ces diverses appellations à des publics bien définis. D'autant plus qu'avec l'allongement de l'espérance de vie, la population recouvre désormais beaucoup plus d'individus qu'auparavant. C'est-à-dire qu'entre une personne de 60 ans en fin de carrière professionnelle et une personne de 85 ans à la retraite, l'écart s'avère important.

Il existe cependant des limites aux différents termes de substitution. D'une part, employer des termes tels que septuagénaire, octogénaire, etc. revient selon Trincaz *et al.*, 2011 (p. 121-122) à mettre l'accent sur la tranche d'âge et par conséquent renforcer les stéréotypes liés à cet âge (« le motocycliste n'a pu éviter la septuagénaire qui traversait très lentement ») ou les difficultés d'adaptation à la vie moderne (« l'octogénaire avait mal refermé sa bouteille de gaz »). D'autre part, utilisée pour remplacer le terme vieux, l'expression personne âgée véhicule la même représentation négative dans la mesure où elle sous-entend une diminution des capacités. Elle est d'ailleurs souvent associée au terme retraité qui souligne quant à lui une certaine

³⁸ On lui attribue parfois une valeur positive « ce qui est rare, cher, patiné : un vieux vin, un vieux meuble », mais il se retrouve plus souvent associé à une valeur négative comme « chose usée » (Trincaz *et al.*, 2011, p. 120).

³⁹ Plus souvent réservé au domaine historique pour désigner « les personnes très âgées, invalides, séniles » (Trincaz *et al.*, 2011, p. 121).

reconnaissance sociale du fait des droits dont chaque individu dispose à l'issue de son parcours professionnel. En revanche, en dissociant les retraités des personnes âgées, cela suppose que les personnes âgées ne soient plus des retraités, ce qui soulève à nouveau la complexité d'appellation. Enfin, le troisième âge renvoie à l'image du retraité en meilleure santé dont les conditions de vie s'améliorent : la vie deviendrait perçue comme un moment de plaisir enfin conquis par les retraités ! Mais cela ne va pas sans dire que même si cette image s'avère plus rassurante, le troisième âge ne parvient pas à recouvrir l'ensemble de la vieillesse. C'est pourquoi, un nouveau terme est apparu : le quatrième âge qui désigne la réalité du grand âge sous-entendu que le dynamisme requis par le troisième âge n'est plus (tout devient négatif). Un retour en arrière s'impose, car cela revient à dire que cette image reflète l'idée du vieux que l'on a souhaité bannir du vocabulaire un peu plus tôt. Ainsi, après plusieurs tentatives, le terme senior a trouvé son succès dans sa connotation sportive qui renvoie au caractère positif et s'oppose ainsi à « sénile dont il partage pourtant le radical senex » (Trincaz *et al.*, 2011, p. 124). Après l'apparition de ce terme, se sont succédés le terme ancien en référence au sage et celui d'aîné qui marque l'appartenance à une place désirable (au-delà du statut de l'âge).

Issu du domaine marketing, le terme senior vise à désigner l'ensemble des sujets âgés comme de nouveaux profils de consommateurs, plus nombreux et avec plus de moyens financiers (Trincaz *et al.*, 2011, p. 124-125). Il a été choisi pour éloigner l'idée qu'être âgé reflète un être las, malade, laid, etc. Le prochain point traite en ce sens l'origine du terme, en référence au domaine marketing qui vise à dynamiser l'image de ce public. L'influence de ce domaine dans l'émergence du terme senior vaut la peine d'être développée pour mieux comprendre son utilisation aujourd'hui.

2.1.4.2. Le domaine du marketing à l'origine de l'apparition du terme

Après près de 20 années d'expérience dans le domaine, Segati (2018) édite un guide qui ouvre la réflexion sur plusieurs questions relatives aux seniors. Cette cible s'explique par le vieillissement démographique déjà bien engagé et les nombreux départs à la retraite attendus qui induisent des changements importants en termes de consommation. Les spécialistes du marketing se sont alors davantage intéressés à ce public, afin d'adapter leurs offres aux nouvelles réalités du marché par la prise en compte de leurs spécificités, mais aussi dans le but d'identifier les potentielles opportunités de croissance.

Dans sa note introductive à l'ouvrage de Segati (2018, p. 5-9), Tréguer expose les détails du lancement de l'aventure « Senioragency »⁴⁰. Il indique s'être entouré de gériatres, démographes, statisticiens du design, économistes et sociétés d'études pour devenir spécialiste marketing du vieillissement de la population. Il explique avoir eu l'intuition que les termes vieux ou troisième âge autrefois utilisés n'étaient pas adaptés car très stigmatisants. Au cours de ses recherches, il considère le terme senior comme plus approprié, en référence à l'époque où les seniors étaient reconnus comme les meilleurs combattants des armées romaines, mais aussi au domaine sportif où ils arrivent au sommet de leur carrière. Le terme fut un réel succès auprès des médias : les conférences et les ateliers sur le sujet s'enchaînaient, le projet était dès lors lancé. Initialement compétents pour s'adresser aux jeunes générations, les responsables marketing ayant pour rôle d'œuvrer efficacement dans la réalisation de ce nouveau projet se sentaient au départ déconcertés face au public des seniors. C'est pourquoi, les premiers temps ont été consacrés à la formation, avant le lancement d'actions concrètes (produits, services, etc.). Aucune précision ne figure cependant sur ce sujet, mais cela soulève une question : sur quoi reposait le contenu des formations et comment le public des seniors a-t-il été abordé ? On pourrait aussi s'intéresser aux modalités de la formation, d'autant plus qu'il est fortement probable que parmi les formés, des seniors aient été concernés par cette sensibilisation.

L'ouvrage traite entre autres de sujets comme l'espérance de vie, la santé, les loisirs, les revenus, la consommation, l'ouverture d'esprit, etc. sous la forme de 20 questions fondamentales correspondant au bilan des 20 premières années d'expérience de l'agence. Le senior est situé dans tout son environnement : en partant de constats sociétaux, le profil du senior en tant que potentiel consommateur est mis en avant. Il ne s'agit pas là d'un lien direct avec les sciences de l'éducation et de la formation, mais cela permet toutefois de pointer certains comportements particuliers qui tendent à les différencier de leurs cadets. Par exemple : la prise de conscience des risques liés au vieillissement et la volonté de se prendre en main, le passage à une phase de vie plus confortable propice aux loisirs et au développement personnel grâce au temps disponible (enfants qui partent du foyer, maison payée, etc.), des moyens plus importants, une meilleure réceptivité face à l'innovation, un désir de compensation du manque d'opportunités formatives de leur jeune âge, une ouverture au digital, etc.

⁴⁰ Fondée en 1995 à Paris par Tréguer, « Senioragency » fut la première agence de publicité dédiée aux plus de 50 ans. Deux ans plus tard, le concept s'étend et la Belgique fut le second marché ouvert (par Tréguer, en collaboration avec Segati et Urvoy). Il s'agit des premiers experts du sujet en Europe (pour plus de détails : <https://www.senioragency.fr/agence/>).

À travers la question « sont-ils vraiment seniors ? », Segati et Tréguet (Segati, 2018, p. 21-27) s'interrogent sur un seuil d'âge pour définir leur cible. Ils ont décidé de se limiter à l'âge et aux cycles de vie, car ces variables permettent de travailler sur des critères concrets plus facilement applicables. Trois grands segments sont ressortis : les « Masters » (50-60 ans travaillant encore, dépensant plus pour leur bien-être et aidant leurs parents et leurs enfants), les « Libérés » du travail, des enfants et du stress quotidien se consacrent à leurs proches, leur maison et étudient ce qu'ils n'ont pas pu et les « Retirés » (au-delà de 75 ans, soucieux de leur état de santé, de l'avenir de leurs enfants et parfois isolés et moins mobiles). Le choix de porter le seuil à 60 ans pour la fin des « Masters » et le début des « Libérés » marque la cessation d'activité professionnelle avec des départs à la retraite qui s'opéraient entre 55 et 65 ans. Ces derniers étaient plus sujets à étudier ce qu'ils n'avaient pas pu jusqu'alors, peut-être parce que le temps leur permettait de le faire plus sereinement. Si la plupart des individus sont encore actifs après 60 ans dans notre société actuelle (départs à la retraite retardés), on peut faire l'hypothèse que ces personnes peuvent encore désirer apprendre. Dans ce contexte, la formation professionnelle prendrait tout son sens, que ce soit en fin de carrière ou à la retraite puisqu'une fois détachés de toute activité professionnelle, les retraités peuvent souhaiter explorer de nouveaux domaines. Cependant, avec leur segmentation des âges, ils ont dû faire face à des questions concernant le choix du seuil de 50 ans et notamment si cela avait un lien avec la moitié de 100 ans ? En rejetant cette idée, ils argumentent ce choix en expliquant que cette segmentation provient plutôt d'un ensemble de données statistiques qui corrélaient avec cette période : pic de carrière, fin des gros remboursements, décès des parents, départ de la maison des enfants, arrivée des petits-enfants, etc. Ces constats conduiraient les gens à penser qu'après avoir dépassé tous ces caps, ils se sentiraient seniors. Les auteurs remarquent que ce n'est pas parce qu'on observe une certaine modernité chez les nouveaux seniors qu'ils ne sont pas seniors. Autrement dit, même s'ils s'ouvrent à plus de choses que leurs parents au même âge et que l'espérance de vie augmente, ils vieillissent comme eux et finissent par avoir les mêmes préoccupations, voire les mêmes comportements : « il faut toujours écrire plus grand, parler plus fort, prendre plus de temps pour dire les choses... » (Segati, 2018, p. 25). Après 20 ans d'expérience, ils observent un changement significatif concernant le recul du seuil d'âge qui sert de point d'entrée qu'ils avaient fixé à 50 ans (début des « Masters »). Même s'ils continuent d'utiliser ce chiffre par commodité, ils s'interrogent sur la nécessité de repousser ce seuil à 60 ans. Il resserrait l'écart entre les « Libérés » et les « Retirés » et réduirait ainsi le nombre de seniors. Ils sont en effet conscients qu'en ce qui concerne les questions sur le vieillissement, 50 ans est un âge prématuré et certainement moins porteur que le passage à la retraite.

Dans cette ambivalence entre porter le seuil à 50 ou à 60 ans, nous remarquons encore une fois qu'il n'y a pas de règle précise à ce sujet, d'où la possibilité pour tout un chacun de convenir de ses propres choix. En revanche, on constate que le seuil de 50 ans est fréquent dans le domaine marketing. Même si l'objectif de ce secteur d'activité est d'accroître la consommation, il n'est pas moins intéressant. On constate que c'est plus souvent une question d'enjeux et d'objectifs poursuivis, d'où une diversité de dénominations courantes. Après avoir abordé les conditions d'apparition du terme senior, le point suivant s'intéresse aux autres domaines dans lesquels le terme s'est généralisé, dont le monde professionnel.

2.1.4.3. Les multiples facettes du senior : du sportif à la personne dépendante

En s'intéressant à l'analyse de la situation des seniors au travail, Bastiani-Guthleber (2010) présente une cinquantaine de notions relatives à la gestion des âges dans la vie professionnelle, à travers la réalisation d'un abécédaire⁴¹. La chercheuse part de la définition générale issue du dictionnaire Larousse qui fait référence au domaine sportif (entre le junior et le vétéran). En renvoyant à ce domaine, le terme senior symbolise le dynamisme : « son recours s'est généralisé avec l'approche de la cinquantaine de la génération des "baby-boomers" afin d'établir une distinction entre eux et leurs parents mais aussi pour effacer les représentations négatives du vieillissement au travail » (Bastiani-Guthleber, 2010, p. 133). Elle montre que depuis les années 1990, l'utilisation du terme s'est élargie pour désigner également les personnes de plus de 50 ans sur le marché du travail. Proche de la définition présentée précédemment par Trincaz *et al.* (2011), elle ajoute des éléments sur le cadre juridique. Elle précise qu'en droit du travail, le terme ne connaît pas de définition : la Loi ne fixe aucun âge précis caractérisant le passage à l'état de senior. C'est pourquoi, les dispositions législatives et réglementaires fixent différents seuils d'âge. Sa synthèse met en évidence les différents sens donnés au terme selon plusieurs domaines (cf. tableau 4) : juridique, professionnel, marketing et médico-social.

⁴¹ Cet abécédaire propose de fournir aux managers opérationnels les clefs de compréhension nécessaires à la bonne intégration de tous les âges dans la vie professionnelle (Bastiani-Guthleber, 2010, p. 2). Ce travail résulte de débats qui rassemblent chercheurs et praticiens (monde de l'entreprise et universitaire), fruit d'un partenariat entre l'École de Management de Strasbourg (EMS) et l'Association Française des Managers de la Diversité (AFMD).

Dispositions législatives et réglementaires (décrets relatifs à l'emploi des seniors)	Le senior est défini en référence à sa situation sur le marché du travail (art. R138-25 du Code de la sécurité sociale ⁴²) : <ul style="list-style-type: none"> - Toute personne âgée de 50 ans et plus en recherche d'emploi (objectifs de recrutement). - Toute personne âgée de 55 ans et plus en activité (objectifs de maintien dans l'emploi). <hr/> Toute personne âgée de plus de 57 ans peut bénéficier d'un CDD senior (art. D1242-2 du Code du travail ⁴³).
Entreprise	Salarié qui dans sa fonction est reconnu par son expérience / expertise. À noter que deux cas de figure peuvent être relevés pour le salarié : <ul style="list-style-type: none"> - S'il détient une compétence recherchée, il est perçu positivement. - S'il peine à mener à bien son travail, il endosse l'image du salarié obsolète, démotivé et sous performant.
Marketing	Retraité ayant un confortable pouvoir d'achat et un bon état de santé.
Médico-social	Considéré comme un « ancien », c'est-à-dire une personne âgée dépendante placée en institution.

Tableau 4 : Les différents sens que revêt le terme senior sur la base de l'analyse de la définition du terme par Bastiani-Guthleber (2010, p. 133-134).

L'appellation senior renvoie ainsi à un ensemble de représentations visant à valoriser ou alors exclure certaines personnes d'après la représentation que l'on se fait de leur âge, d'où l'idée d' « une construction sociale, c'est-à-dire (comme) un produit historique des mécanismes sociaux et non (comme) un état résultant d'attributs individuels ou collectifs » (Viriot, 2003 ; cité par Bastiani-Guthleber, 2010, p. 134). Par ailleurs, elle ne s'appuie sur aucun seuil d'âge concernant l'utilisation du terme en marketing, à l'inverse du seuil de 50 ans défini par Segati et Tréguet (en page 130). Elle fait référence aux retraités, ce qui laisse supposer que ce statut les a retirés du monde professionnel, tandis que les « Masters » de Segati et Tréguet (50-60 ans) sont encore actifs. En revanche, ils semblent s'accorder sur l'idée d'une personne plutôt en bonne santé et ayant des revenus convenables (pouvoir d'achat confortable).

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) utilise quant à lui l'expression « travailleur senior » dans son rapport sur les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie (Tikkanen et Nyhan, 2009). Un encadré précisant la définition du terme montre la complexité de définir ce qu'est un travailleur senior,

⁴² Code de la sécurité sociale, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006073189/LEGISCTA000020642197/

⁴³ Code du travail, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000018537450/

qui plus est dans une perspective internationale où la terminologie peut prêter à confusion. En donnant l'exemple des seuils fixés par les statisticiens (à partir de 45 ans) ou encore par le critère communautaire de Lisbonne (55-64 ans), ils en concluent que « la définition d'un travailleur senior dépend moins de la terminologie ou des statistiques que de la classification adoptée par les employeurs » (p. 10). Finalement, aucune définition précise n'est réellement formulée, si ce n'est que le terme senior a pris la place de celui d'âge mûr.

Par ailleurs, dans la nomenclature proposée par l'Insee concernant les Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS 2003)⁴⁴, « retraités » désigne les personnes sorties du cadre professionnel : « comprend les personnes âgées de 53 ans ou plus qui n'ont pas d'emploi et ne sont pas au chômage, mais qui ont eu autrefois [...] une activité professionnelle ». Cette définition ne figure pas dans la rubrique qui présente les concepts les plus souvent utilisés dans le système statistique public. Or, ce terme est évoqué dans la définition des « anciens actifs » pour désigner les personnes inactives ayant déjà exercé une activité professionnelle, mais aussi dans celle des « inactifs » qui représentent les personnes qui ne sont ni en emploi, ni au chômage. Si l'Insee ne donne pas non plus de définition du senior, le terme est pourtant largement répandu dans leurs enquêtes statistiques. On peut alors se demander s'il faut distinguer les retraités des seniors ou s'ils représentent la même cible ? À partir de la lecture de quelques articles publiés sur leur site, nous avons montré à travers un tableau récapitulatif que selon le contexte, le terme recouvre plusieurs sens (cf. annexe 1). À titre d'exemple, un encadré figurant dans l'article sur les seniors vivant à domicile (Insee Flash Bretagne, 2018) cité dans le tableau porte le titre « les aides auprès des personnes âgées », alors que le terme utilisé dans le contenu est senior. En plus d'utiliser ce terme selon des tranches d'âge variées, il se retrouve dans certains cas associé à celui de personne âgée. Pourtant, n'y a-t-il pas un vaste écart entre le salarié senior et la personne dont les analyses portent principalement sur la dépendance, l'autonomie, le maintien à domicile, etc. ? On pourrait penser que les études issues d'une même institution s'accorderaient à utiliser les mêmes références, notamment en ce qui concerne les types d'appellations des populations étudiées. Or, cette analyse comparative, bien qu'elle ne soit qu'un petit exemple de la difficulté à dénommer un public qui recouvre une très large période de la vie, semble refléter une réalité beaucoup plus complexe.

⁴⁴ Classification à huit niveaux agrégés (dont six pour les actifs) : agriculteurs exploitants - artisans, commerçants et chefs d'entreprise - cadres et professions intellectuelles supérieures - professions intermédiaires - employés - ouvriers - retraités - autres personnes sans activité professionnelle. Disponible sur le site de l'Insee : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregee/1?champRecherche=false>

Dans une enquête sur les seniors et l'accès à l'emploi (À Compétence Égale, 2018)⁴⁵ menée auprès de candidats seniors, de recruteurs en cabinet de recrutement et de recruteurs en entreprise, le senior est fortement défini par son âge. En majorité, le seuil d'âge de la séniorité est de 50 ans pour les candidats et les recruteurs en cabinet et de 45 ans pour les responsables du recrutement en entreprise. L'analyse exploratoire détaillée de la notion de senior à travers les accords de branche relatifs aux seniors (Marbot, 2014), présentée ci-après, permet de mieux saisir les enjeux liés à cette diversité de seuils au regard du cadre professionnel.

2.1.4.4. Les différents âges d'entrée dans la séniorité

Dans un vademécum présentant la synthèse de workshops visant à valoriser les seniors au sein des entreprises luxembourgeoises (IUIL, POG, CJBR et UEL, 2010), les partenaires du projet⁴⁶ se questionnent sur les concepts de séniorité et d'employabilité des seniors dans ce contexte de vieillissement de la population. Ce projet provient d'initiatives ayant pour but de sensibiliser, informer et promouvoir les projets en faveur de l'emploi des seniors. Il vise à replacer l'être humain au centre des débats. La question de la notion de senior est abordée dans le cadre de l'exposé du Dr Y. Bausch qui affirme qu'il n'existe pas de « consensus » d'un point de vue de l'âge avant de préciser que « le choix d'un seuil est le reflet de choix politiques pour appliquer des mesures institutionnelles » (IUIL *et al.*, 2010, p. 24).

Afin d'approfondir ces éléments, nous citons les travaux de Marbot visant à analyser « l'âge de la séniorité selon les accords de branches, dits seniors » (Marbot, 2014, p. 131). Elle s'interroge sur la pertinence de se référer à cette notion dans de tels accords. Son étude se base sur la Loi de financement de la sécurité sociale (LFSS) votée en 2009 pour augmenter le taux d'emploi des seniors, devenu une priorité nationale dans la lutte contre l'exclusion des seniors de l'emploi⁴⁷. À la question de savoir qu'est-ce qu'un senior, Marbot (2014) montre que « si, selon le code du travail, un salarié est âgé à 45 ans, la LFSS porte cet âge à 50 ans, en termes de recrutement, et 55 ans, lorsqu'il s'agit du maintien dans l'emploi ! » (p. 131). Elle remet en question ces mesures d'âge sur l'emploi des seniors : comment se les approprier efficacement dans une telle diversité de définitions ? Est-il réellement pertinent de se référer à l'âge ? Pour

⁴⁵ Objectif de l'étude en ligne (1 237 répondants) : mesurer l'impact des perceptions de l'âge sur l'accès à l'emploi selon les trois parties prenantes d'un recrutement : candidat, recruteur en cabinet et recruteur en entreprise.

⁴⁶ Partenariat interinstitutionnel : Institut Universitaire International Luxembourg (IUIL), Personnel Officers Group (POG), Centre Jean-Baptiste Rock (CJBR) et Union des Entreprises Luxembourgeoises (UEL).

⁴⁷ Marbot a procédé à une analyse de contenu (lecture exploratoire) de la Loi et des accords de branche à partir d'une grille d'analyse thématique ayant pour thèmes de codage : « âge(s) », « ans », « âgé(s) » et « senior(s) », avec l'aide du logiciel N'Vivo (indexation, codage et hiérarchisation des données).

aborder ces questions, l'auteure analyse les 20 premiers accords de branche (signés et publiés par le ministère) à travers leur référence à l'âge. Cet échantillon n'est pas représentatif de toutes les branches françaises⁴⁸, mais les résultats montrent que l'urgence est un élément important du contexte dans lequel ils ont été signés. Cette Loi a en effet contraint l'ensemble des branches professionnelles à négocier un accord de branche ou un plan d'action senior dans un délai de six mois (pour les entreprises de plus de 50 salariés), sous peine d'une pénalité financière (Marbot, 2014, p. 133)⁴⁹. Les exigences en matière de forme étant très importantes, le temps nécessaire pour mener une profonde réflexion autour de ces questions était limité. Les accords devaient contenir des données chiffrées sur les objectifs en termes de maintien en emploi ou de recrutement des salariés âgés, ainsi que des dispositions favorables à ces mesures (amélioration des conditions de travail, développement des compétences et des qualifications, aménagement des fins de carrières, etc.). L'auteure se demande comment dans ce contexte d'urgence, les partenaires sociaux ont-ils réussi à définir l'âge de la séniorité et se sont-ils appropriés les normes d'âges imposées par la Loi ?

En s'appuyant sur des passages du préambule des accords, Marbot (2014, p. 135-136) met en exergue la diversité des seuils d'entrée dans la séniorité. Au total, 13 accords sur 20 définissent l'âge de la séniorité en préambule : cinq fixent un seuil d'âge unique (45, 50 ou 55 ans) alors que les huit autres fixent un double voire un triple seuil d'âge. Seuls deux accords n'utilisent pas le terme senior dans leur titre : ils parlent d'accords relatifs aux salariés âgés et fixent le seuil de 45 ans. Cette analyse comparative témoigne d'une confusion de la définition de la séniorité, pourtant elle-même objet et objectif des accords. Outre les accords de branche qui font référence dans leur préambule à l'âge de la séniorité en termes de recrutement (50 ans) ou de maintien en emploi (55 ans), d'autres se basent sur des âges légaux ou arbitraires qui donnent accès à des outils de ressources humaines. Marbot (2014, p. 137) s'intéresse alors à l'analyse des outils ou politiques ressources humaines à partir d'extraits issus du domaine d'action « développement des compétences et des qualifications et accès à la formation », où les références à l'âge y sont nombreuses. L'âge du seuil de la séniorité dans ce domaine d'action n'est pas clair (cf. annexe 2). Elle distingue dans l'ensemble trois groupes d'âge en matière de

⁴⁸ 88 accords de branche pour 160 branches professionnelles en France au moment de la publication de l'article.

⁴⁹ Les articles L138-24 à L138-28 de la section « Accords en faveur de l'emploi des salariés âgés » du Code de la sécurité sociale ont été abrogés par la Loi n°2013-185 du 1^{er} mars 2013 (art. 3) portant création du contrat de génération. Code de la sécurité sociale, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000022287806/2010-05-08> ; Loi n°2013-185 du 1^{er} mars 2013 portant création du contrat de génération, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000027124288/2013-03-04/>. Le contrat de génération a ensuite lui aussi été supprimé en 2017 (se reporter à la note de bas de page n°64 pour plus de détails).

priorité d'accès à la formation des seniors (45, 50 et 55 ans), mais constate par ailleurs que pour un même accord, les âges d'accès aux dispositifs de formation et de développement des compétences sont différents (cela concerne sept accords). Marbot (2014) en déduit qu'aucun lien ne semble exister entre la définition de l'âge de la séniorité désignée en préambule des accords et les âges d'accès aux dispositifs de formation :

Ces différents âges n'étant ni justifiés, ni légitimés, et souvent en incohérence avec la définition de la séniorité dans l'accord, ils brouillent la notion même de senior mais également celle de droit et de priorité d'accès à des dispositifs de gestion en fonction d'un âge. [...] il est impossible de donner globalement une vision claire de l'âge d'accès prioritaire aux dispositifs de formation et donc de l'âge de la séniorité en termes de formation et de développement des compétences. (p. 138)

Elle précise toutefois que ces résultats doivent être considérés comme des hypothèses qu'il serait intéressant d'approfondir puisque seuls les mots « âge », « ans », « senior » et « salarié âgé » ont été étudiés. Elle propose entre autres d'ajouter « ancienneté », « deuxième partie de carrière » et « expérience » dans l'extraction de nouvelles données. Avec autant de références à l'âge, ces accords augmentent l'incohérence même de la notion de séniorité, ce qui la rend insaisissable (Marbot, 2014, p. 141). La question d'efficacité des accords se pose dans un contexte où personne ne s'entend sur un seuil commun d'entrée dans la séniorité et où chacun possède des règles de gestion différentes. L'auteure se demande comment justifier de manière objective à un agent d'atteindre un certain âge pour demander l'accès à un dispositif alors même qu'il est impératif pour lui de se former pour ne pas devenir obsolète ? Maintiendra-t-il son emploi s'il ne se forme pas à temps ? La motivation du salarié sera-t-elle toujours la même ? L'employeur accordera-t-il toujours autant d'importance à ce salarié quelques années plus tard ? Autant de questions qui l'amènent à penser que les notions de senior et d'âge sont à déconstruire par les chercheurs, compte tenu de leur hétérogénéité et de la confusion sur ces termes (p. 146). Elle suggère de préférer une vision de la vie et de la place du travail selon les différentes étapes de la vie, en prenant soin d'éviter de réduire celles-ci à un chiffre, celui de l'âge (qui devrait avoir dans le monde du travail la seule caractéristique d'être un indicateur de temps).

Un rapport d'étude sur l'accompagnement des salariés en fin de carrière (compétences, motivations, conditions de travail, etc.) analyse le rôle des représentations en entreprise autour de la notion de senior (Forment *et al.*, 2016, p. 42-51). Le point suivant vise à mettre en évidence les résultats relatifs à la vision des seniors d'une part et celle des employeurs d'autre part.

2.1.4.5. Un exemple de la représentation des seniors en entreprise

La notion de senior résonne différemment chez les acteurs qui constituent le monde du travail. Forment *et al.* (2016)⁵⁰ montrent que l'image qu'on se fait du salarié vieillissant en entreprise dépend des diverses expériences auxquelles chacun a été confrontés, ainsi qu'aux représentations véhiculées par la société et au sein de l'environnement de travail. Elles parlent d'emblée de représentations sociales négatives et préjudiciables aux seniors.

Qu'elles soient de pures constructions ou le reflet de la réalité, dans tous les cas, ces représentations orientent les actions et elles ont des effets indirects sur les comportements. En effet, ces représentations négatives peuvent conduire à des attentes et à un traitement différentiel de la part des DRH : accès restreint aux promotions et à la formation, par exemple. Par la suite, lorsque le travailleur senior se rend compte qu'il est la cible de préjugés et de stéréotypes négatifs liés à son âge, il peut amorcer une forme de désengagement. Enfin, ce dernier est perçu par l'employeur, ce qui justifie, légitime et alimente en retour les stéréotypes. (p. 43)

Ces représentations, dont l'origine provient des croyances, valeurs, savoirs, idéologies et postures dépendent en partie du contexte dans lequel chaque individu s'inscrit. Ces constats ont amené les auteures à se poser la question de savoir ce qu'est un senior au travail, mais aussi si les salariés eux-mêmes concernés se reconnaissent à travers cette notion.

D'un point de vue des seniors et de leur vision relative à cette notion, Forment *et al.* (2016) montrent que pour les personnes interrogées, la notion de senior en entreprise est perçue comme péjorative. Bien qu'elles aient conscience que leur âge a une incidence sur la façon dont elles sont perçues professionnellement, ces personnes ne se considèrent pas comme appartenant à cette catégorie et sont même surprises qu'on les y associe. Ce sont principalement les aspects négatifs de la vieillesse qu'elles attachent à cette notion. Celle-ci semble renvoyer l'image stigmatisante d'un salarié « démotivé, obsolète, moins performant et moins compétitif » (Forment *et al.*, 2016, p. 44). Toutefois, il faut noter que les reconversions sont assez fréquentes dans cette Branche, ce qui signifie que beaucoup ont changé de métier après avoir exercé un autre métier pendant plus de 20 ans. D'où une réalité bien plus complexe puisqu'on peut être considéré comme un travailleur âgé du fait de son âge alors même qu'on ne dispose pas d'ancienneté sur son poste actuel (on parle dans ce cas de junior ce qui peut induire une certaine confusion). Par ailleurs, cette connotation péjorative provient également du fait que la notion de senior fait plus référence au contexte économique qu'à la notion d'expertise. Par contexte

⁵⁰ Analyse qualitative auprès d'une soixantaine de salariés (entretiens individuels) et d'employeurs (entretiens collectifs avec treize représentants de direction) de la Branche sanitaire, sociale et médico-sociale, privée à but non lucratif (Forment *et al.*, 2016, p. 6).

économique, ils entendent le coût financier des seniors en entreprise (notamment en raison de la rémunération à l'ancienneté). Certains se sentent pointés du doigt et se retrouvent anxieux. Un sentiment de peur ressort dans de nombreux entretiens, celui d'être « jetable » et de subir un licenciement qui conduirait à se retrouver au chômage. Enfin, l'étude met tout de même en évidence l'image positive que les seniors ont d'eux-mêmes vis-à-vis de leurs atouts, tels que l'expertise et l'expérience acquises au cours de leur carrière. À travers les résultats de cette étude, on aperçoit un changement de ton par rapport aux éléments abordés précédemment qui tendent à montrer une image plutôt dynamique et valorisante du senior. Ce changement peut peut-être s'expliquer par le fait qu'ici, ce sont directement les personnes concernées par cette catégorie qui sont invitées à donner leur sentiment quant à la représentation de cette notion.

En s'intéressant au regard des employeurs (ou des responsables de formation de la Branche) sur les seniors, Forment *et al.* (2016, p. 46) se sont aperçus que les représentations négatives mentionnées par les salariés âgés correspondent plutôt bien à celles des employeurs⁵¹. En leur demandant d'identifier les atouts ou difficultés des salariés vieillissants, les difficultés portent sur des champs plus variés que les atouts qui se centrent uniquement sur deux thématiques. Les atouts sont de l'ordre de la maturité et de l'investissement (fiabilité, disponibilité, dévouement, etc.), ainsi que de l'expérience (qualification, compétences, maîtrise du poste, etc.). Cette dernière est toutefois évoquée par certains comme une qualité ambivalente⁵² au sens où « les employeurs reprochent à certains seniors de ne pas avoir su faire évoluer leurs pratiques professionnelles » (p. 47). L'expérience est dans ce cas considérée comme étant dépassée et associée à des « mauvaises habitudes » que les employeurs ne souhaitent pas transposer dans des actions de tutorat par exemple (effet miroir de l'expérience). En termes de difficultés, les auteurs relèvent tout d'abord l'usure physique, l'usure psychologique (démotivation et lassitude dues à l'ancienneté et non pas à l'âge) et le coût salarial (difficultés de maintien en emploi ou embauche des seniors). Viennent ensuite les critères tels que les conflits intergénérationnels (entre générations ou vis-à-vis de la direction), l'obsolescence des compétences (évolution des métiers et nouvelles méthodes et exigences de travail), le comportement réfractaire aux changements (crainte par rapport aux évolutions, résistance face aux changements de pratiques et rigidité) et l'appétence moindre pour la formation (en page 164). Forment *et al.* (2016) précisent que « dans le cas d'évolutions professionnelles, les peurs des seniors seraient en fait

⁵¹ D'autres éléments venant compléter les représentations à l'égard des seniors sont abordés dans le prochain sous-chapitre (en page 143).

⁵² Se reporter en page 212 pour plus de détails.

le reflet d'inquiétudes face à la perte d'une situation de travail qu'ils maîtrisent, dans laquelle ils peuvent, justement, mettre en avant leur expérience professionnelle » (p. 50). En somme, bien que l'image péjorative des seniors se retrouve souvent dans les propos des employeurs, ils s'accordent tous à dire qu'il n'existe pas un seul profil type, mais des seniors aux visages multiples. Ils concluent sur la nécessité de faire changer les représentations et par conséquent les mentalités, afin de favoriser les actions à l'égard des seniors, notamment celles visant leur maintien en emploi.

À travers une courte enquête exploratoire menée en début de thèse, il nous a également paru intéressant d'engager une démarche similaire à celles déjà évoquées autour de la représentation de la notion de senior. Derrière cette démarche, nous soulignons l'importance d'éloigner l'idée de trouver une définition exacte ou catégoriser une population qui se retrouve déjà elle-même catégorisée de diverses façons. L'intérêt est porté sur les représentations des individus plus que sur la définition elle-même, ce qui permet de compléter les approches théoriques avec des données empiriques. Nous avons cherché à savoir si la forte tendance à associer la variable âge à la notion de senior se confirme-t-elle ? Les définitions proposées par la littérature reflètent-elles la pensée de chacun ? D'un point de vue méthodologique, nous avons opté pour le questionnaire en ligne comme instrument d'enquête. Il s'est composé de quatre questions, dont trois questions fermées sur le profil des participants (sexe, année de naissance, profession / catégorie socioprofessionnelle) et une question ouverte sur l'objet principal : « Comment définiriez-vous un *senior* ? En quelques mots ou quelques lignes, expliquez spontanément ce que représente pour vous le terme *senior* ». Sont placés en annexe tous les détails concernant le cadre méthodologique, ainsi que l'analyse intégrale des résultats (cf. annexe 3). Ces derniers mettent en évidence la diversité des représentations de l'échantillon interrogé sur la notion de senior. Davantage perçu comme ayant acquis de l'expérience et retiré de la vie active, le senior est très souvent associé à une mention d'âge, qui elle-même s'avère être très variable (50 ans, 65 ans, etc.). En résumé, le terme est parfois rattaché à un chiffre, à d'autres dénominations (telles que personne âgée, retraité, etc.) ou encore à certains critères (comme l'expérience, la sagesse, etc.). Les résultats ont aussi fait l'objet d'une présentation orale (début de première année de thèse) en réponse à l'appel à communication pour la Journée doctorale du LISEC « La recherche scientifique : entre global et local, l'étude de terrain »⁵³.

⁵³ Cette journée a eu lieu le 29/03/2019 à Strasbourg (4^{ème} édition). Titre de la communication personnelle : « Les seniors, une notion aux contours flous : limites entre les définitions, les perceptions et le monde du travail ».

Nous retenons de cette enquête exploratoire un réel apport à la construction de notre problématique et de nos perspectives de recherche, mais aussi un très bon exercice (à petite échelle) pour l'élaboration, la mise en place et l'exploitation d'un instrument d'enquête. Le choix de la dénomination et du sens retenu est argumenté dans la dernière partie de ce deuxième chapitre « l'essentiel en résumé » (en page 192). Avant cela, le prochain sous-chapitre vise à mettre en corrélation l'ensemble des éléments abordés jusqu'ici sur la question du vieillissement avec le domaine de la formation. Pour amener progressivement ce lien entre vieillissement et formation, nous proposons d'introduire ce champ avec le poids des représentations liées à l'âge (dont quelques éléments ont déjà été évoqués tout au long de ce chapitre) pour s'intéresser plus particulièrement aux représentations entre les générations au travail. Ce point marque alors la transition vers une analyse de la littérature davantage axée vers le contexte professionnel, avec tout ce que cela implique : performance au travail, usure professionnelle, employabilité, plans d'actions en faveur des seniors, accès à la formation, etc. Notons que les termes employés dans les points qui suivent sont encore essentiellement orientés vers la notion de senior, dans la mesure où nous reprenons les mêmes termes utilisés par les auteurs dont nous faisons référence.

2.2. Vieillesse et formation : un lien instable

L'âge chronologique, comme nous l'avons vu à travers le deuxième chapitre, peut avoir un impact sur l'ampleur des représentations véhiculées, notamment vis-à-vis des sujets plus âgés. Le premier point aborde l'impact de ces représentations de manière générale, puis en référence au cadre professionnel. Les appréciations négatives selon lesquelles le travailleur âgé devient peu productif en fin de carrière ne sont pas compatibles avec le phénomène du vieillissement de la population considéré comme continu, progressif et individuel. Le deuxième point introduit de fait la question du vieillir au travail, en associant performance et vieillissement. Cette mise en relation dessine l'utile besoin de favoriser le maintien en emploi des travailleurs vieillissants, dans un contexte où les carrières s'allongent et le travail se transforme. Le dialogue entre l'employeur et son salarié, les possibilités de mobilité et l'intérêt porté pour la formation sont autant d'outils permettant au travailleur vieillissant de poursuivre sa carrière dans des conditions favorables. Ceci pose la question de la formation professionnelle conformément à la Loi et aux mesures qui en résultent : l'aspiration à se former est en partie influencée par les politiques développées au sein de l'entreprise pour créer un environnement favorable qui puisse permettre d'identifier les besoins de formation et y répondre de manière appropriée (Briard et Demailly, 2015, p. 3). Mais, la diversité des mesures prises visant à favoriser l'emploi et le maintien en emploi des seniors, notamment en ayant recours à la formation, contraste avec leur moindre accès à la formation, toute catégorie socioprofessionnelle confondue (Cordesse, 2018, p. 102). Le troisième point évoque de ce fait la faible participation des seniors à la formation, ainsi que l'intérêt et les facteurs pouvant constituer des freins d'accès.

2.2.1. Les représentations liées à l'âge

Les évolutions des activités et du travail font naître des contradictions qui peuvent être sources d'attitudes et de pratiques différenciées, voire discriminatoires, en fonction de l'âge des salariés. Volkoff *et al.* (2000) parlent de ces attitudes et de ces pratiques sous l'angle d'une relation négative, alimentée par des stéréotypes entre âge et efficacité au travail :

Se pose alors le problème des stéréotypes, c'est-à-dire des croyances, des opinions largement répandues, qui tendent à se reproduire à l'identique. Or plusieurs études indiquent l'existence de stéréotypes dans le domaine de l'âge, portant sur les caractéristiques supposées des salariés vieillissants relativement à celles des salariés jeunes. (p. 40)

L'individu âgé est entre autres jugé plus rigide dans son attitude au travail et plus résistant au changement. Les représentations négatives portées à l'égard d'un public plus âgé s'inscrivent

plus largement dans ce qu'on appelle l'âgisme, une forme de discrimination liée à l'âge. Ce phénomène a évolué : même s'il a nettement diminué à ce jour, il n'a cependant pas complètement disparu (Bizzini, 2007, p. 265). Après avoir abordé les contours de l'âgisme, nous nous intéressons plus particulièrement au cadre professionnel à partir des représentations véhiculées à l'égard des travailleurs âgés, mais aussi entre plusieurs générations au travail.

2.2.1.1. L'âgisme : une forme de discrimination liée à l'âge

Certaines visions négatives sont véhiculées lorsqu'on évoque le fait de vieillir. C'est ce qu'on nomme plus communément l'âgisme décrit par Bizzini (2007) comme une forme particulière de discrimination qui porte préjudice aux personnes âgées. Souvent dénoncé par les personnes âgées elles-mêmes, l'âgisme est un fait exercé par la société sur ces personnes. L'auteur fait référence à Butler (1969), psychiatre et gérontologue américain, qui décrit l'âgisme comme un profond malaise des jeunes et des adultes d'âge mur à l'égard du vieillissement :

Age-ism describes the subjective experience implied in the popular notion of the generation gap. Prejudice of the middle-aged against the old in this instance, and against the young in others, is a serious national problem. Age-ism reflects a deep seated uneasiness on the part of the young and middle-aged—a personal revulsion to and distaste for growing old, disease, disability; and fear of powerlessness, "uselessness," and death. (p. 243)

Cet extrait relève l'existence d'un fossé entre les générations, engendré par la construction de préjugés, ce qui pose selon Butler un grave problème. Ces comportements sont le reflet selon Bizzini (2007, p. 264) d'une certaine répulsion vis-à-vis du vieillissement, de la maladie, de l'incapacité et d'une certaine crainte d'impuissance et d'inutilité. Butler (1969, p. 244) précise toutefois que l'âgisme peut également s'observer à travers d'autres groupes d'âge. Il donne l'exemple de certains jeunes qui peuvent ne pas faire confiance à des personnes de plus de 30 ans, tout comme les plus de 30 ans peuvent ne pas faire confiance à leurs cadets.

Dans le rapport mondial sur l'âgisme (résumé d'orientation) de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé, 2021), l'âgisme est présenté sous ses trois principales formes : l'âgisme institutionnel (en référence aux lois, règles, normes sociales, politiques et pratiques des institutions), l'âgisme interpersonnel (qui se nourrit des interactions entre deux ou plusieurs personnes) et l'âgisme dirigé (intérieurisé et retourné contre soi-même). Ce phénomène, qui débute dès le plus jeune âge et se renforce avec les années, vient en quelque sorte guider les sentiments et les comportements des individus vis-à-vis de personnes d'âges différents et d'eux-mêmes. En ce qui concerne les personnes âgées, l'âgisme est associé à une plus faible espérance de vie, ainsi qu'à des problèmes de santé physique et mentale et un rétablissement plus lent

suite à un handicap et un déclin cognitif. Un communiqué de presse de l’OMS (2016)⁵⁴ montre en effet que ces attitudes âgistes envers les personnes âgées s’observent partout et ont des effets nocifs pour la santé physique et mentale. Le fait d’avoir le sentiment d’être un fardeau pour les autres les expose au risque de dépression et d’isolement social. En percevant ainsi leur vie comme ayant moins d’importance, ces personnes âgées nourrissent d’une certaine manière une attitude négative vis-à-vis de leur propre vieillissement (l’OMS mentionne qu’en moyenne, ces personnes vivent 7,5 années de moins que celles qui ont une attitude positive).

Au début de ce deuxième chapitre, nous nous sommes appuyés sur plusieurs données statistiques mettant en avant le critère de l’âge pour comprendre le vieillissement démographique et son impact sur le monde professionnel. Bien que précis d’un point de vue statistique et essentiel à l’introduction du contexte et de la population étudiée, l’âge ne peut pas être la seule variable permettant d’observer et comprendre des phénomènes : « l’âge représente certes un point de départ commun pour les recherches, un indice indispensable, mais il n’est pas une variable qui permet de saisir le changement » (Bizzini, 2007, p. 265). L’auteur montre que les périodes chronologiques doivent être relativisées au regard entre des situations personnelles et des générations. En effet, il est commun d’entendre que passé un certain âge, il n’est plus approprié de demander l’âge à quelqu’un. D’où vient ce tabou lié à l’âge ? Selon Boutinet (2011), dans une société marquée par le jeunisme (qui cultive le mythe de la jeunesse), l’adulte est mis à l’épreuve devant son propre vieillissement. L’avancée en âge peut être mal vécue ; dans ce cas, il parle de « symptôme d’une temporalité difficilement acceptée ou pour le moins envisagée de façon réductrice et assimilée bien souvent à une nostalgie de la continuité » (p. 204). Or, dans une société de la mobilité, le chercheur affirme que pour se libérer du tabou de l’âge (au moins partiellement), il faut préférer un parcours de vie fait de détours (atypique) plutôt que « de se réfugier dans un curriculum assimilable à une trajectoire qui renvoie à l’automatisme et l’uniformité des étapes susceptibles de jaloner le cycle de vie » (Boutinet, 2011, p. 204). Cela renvoie au caractère individuel du vieillissement (en page 105), avec l’importance de prendre conscience qu’avec l’avancée en âge, les variabilités interindividuelles s’accroissent. Ainsi, aborder l’âge sous la forme d’un processus individuel revient à écarter, du moins en partie, toute donnée chiffrée relative à des éléments de différenciation qui, parce que l’on a tel âge, on se situe dans telle catégorie de la population.

⁵⁴ Disponible sur le site de l’Organisation mondiale de la Santé (OMS) : <https://www.who.int/fr/news/item/29-09-2016-discrimination-and-negative-attitudes-about-ageing-are-bad-for-your-health>

On peut ainsi se questionner sur l'impact des représentations dans un environnement professionnel où l'efficacité au travail est une variable déterminante du maintien en emploi. Existe-t-il une relation entre la façon dont le salarié est perçu et ses possibilités d'évolution au sein de l'organisation ? Cette question nous amène à approfondir davantage les types de représentations liées à l'âge dans un contexte professionnel où plusieurs générations doivent collaborer et où les capacités d'adaptation sont de plus en plus recherchées.

2.2.1.2. Les représentations négatives autour du vieillissement au travail

Afin de comprendre la relation entre les travailleurs âgés et la formation, Delgoulet et Gonon (2000, p. 57) se sont intéressés aux représentations sur la thématique. Les formateurs interrogés dans l'étude⁵⁵ relèvent l'impact que peuvent avoir les représentations de l'entourage (proches et responsables d'entreprise) à l'engagement des plus âgés en formation. Il s'agit notamment de représentations sociales sur les capacités à apprendre des plus âgés qui les décourageraient parfois dans leur démarche d'accès à la formation. Ils évoquent aussi le poids des représentations personnelles liées à l'intérêt de la formation (les plus âgés auraient une représentation négative des retombées concrètes dans le travail des éléments acquis durant la formation) et à leurs propres capacités à apprendre (manque de confiance en soi ou peur d'être avec d'autres personnes). Au-delà du regard porté par les formateurs, les chercheurs attirent l'attention sur les différences de points de vue entre les responsables des ressources humaines. Si certains sont soucieux de conduire une réflexion sur l'intégration des plus âgés dans les formations, d'autres suggèrent de créer des outils de sélection visant à les écarter pour obtenir un groupe homogène (prétendu plus simple à former). Les auteurs décèlent toutefois des contradictions parmi ceux qui souhaitent mener une réflexion sur la thématique et leurs représentations sur les capacités à apprendre des travailleurs âgés. En partageant largement le postulat selon lequel les capacités cognitives diminuent avec l'âge, ils remettent en question la nécessité de réfléchir à la relation entre âge et formation. D'après Santelmann (2012, p. 25), ce sont justement certaines représentations amplifiant la diminution des capacités cognitives liée à l'âge qui sont entre autres à l'origine des difficultés en France en matière d'effort de formation dans une logique intergénérationnelle.

⁵⁵ Étude réalisée sur demande d'une entreprise (domaine ferroviaire) qui souhaitait dégager des connaissances sur la relation âge-formation professionnelle. Il s'agit d'une formation aux nouvelles règles et modes opératoires suite au passage à l'assurance qualité (ISO 9002). Échantillon : 43 ouvriers de maintenance de 25 à 49 ans.

D'après le rapport rédigé par Cordesse (2018), déjà abordé dans le cadre de la notion d'apprentissage informel (en page 84), les difficultés d'accès à l'emploi des seniors peuvent en partie être liées aux représentations négatives du vieillissement au travail :

Le frein à l'embauche est souvent affaire de représentations sur le soi-disant coût des seniors, leur productivité moindre ou leur « fragilité » supposée face aux contraintes du travail. Ces ressentis peuvent induire une démotivation des seniors et un vécu plus difficile de leurs conditions de travail. (p. 13)

En s'appuyant sur le témoignage d'une association⁵⁶ qui vise à accompagner les demandeurs d'emploi seniors en réinsertion professionnelle, Cordesse (2018, p. 90) relève les arguments régulièrement entendus par les employeurs lors d'un refus de candidature. Parmi eux, nous citons : « trop expérimenté.e pour le poste », « trop cher », « des difficultés d'intégration à prévoir dans des équipes plus jeunes », « une maîtrise insuffisante des nouvelles technologies », « moins adaptables », « plus fréquemment malade ». Il précise par ailleurs que ces retours négatifs en fonction de l'âge se manifestent dès les abords de la quarantaine. De telles représentations ne sont pas sans conséquences puisqu'elles tendent généralement à négliger l'expérience professionnelle, exagérer les difficultés devant le changement et dissuader les employeurs d'investir dans la formation des salariés vieillissants (Cordesse, 2018, p. 9). De même, l'impact sur le bien-être du senior ne doit pas être méconnu, car il peut également y avoir des conséquences sur sa motivation et son bien-vieillir au travail.

Jugées inférieures à celles de leurs cadets, l'aptitude à la formation, la souplesse et la rentabilité des travailleurs seniors sont effectivement selon Tikkanen et Nyhan (2009, p. 11-12) des arguments courants pour motiver un refus d'investir dans leur formation et leur développement. En revanche, l'avancée en âge n'est pas nécessairement synonyme de baisse des performances. Les auteurs évoquent un lien tantôt positif, neutre ou négatif entre âge et performance. Ils soulèvent par ailleurs une certaine ambiguïté dans les attitudes des employeurs vis-à-vis des travailleurs seniors qui tient au fait qu'ils les considèrent plus loyaux et plus sérieux que les plus jeunes, alors même qu'ils jugent leurs compétences et leurs connaissances obsolètes.

Ancrées dans les mentalités, les représentations négatives à l'égard des seniors (rigidité, résistance au changement, moindre capacité d'adaptation, moindre performance, etc.) peuvent influencer le choix des employeurs à investir ou non dans leur formation (Charbonnier et Darchen, 2012, p. 45). L'enquête déjà citée sur les seniors et l'accès à l'emploi, menée par

⁵⁶ Association « Try me up » (Ile-de-France) : entretien réalisé par Alain Cordesse (rapporteur) le 19 février 2018 avec la responsable diversité et coach emploi, ainsi que le responsable développement de l'association.

l'association À Compétence Égale (2018), révèle à cet effet plusieurs motifs de résistances supposés ou potentiels à l'emploi d'un senior du côté des recruteurs en entreprise. Les freins sont classés comme suit (du premier au dernier rang) : coût, difficulté à être managé, résistance aux changements, faible adaptation aux nouvelles technologies, surdimensionnement, difficulté d'intégration dans des équipes plus jeunes, temps restant à travailler, faible motivation et lassitude, manque de mobilité, formation obsolète, santé plus fragile. Une autre étude, menée par la Dares (Defresne *et al.*, 2010) sur l'opinion des employeurs vis-à-vis des seniors, met en évidence le fait que « les salariés sont encore souvent considérés comme "âgés" bien avant l'âge de la retraite » (p. 4). L'âge moyen à partir duquel ils considèrent les salariés de leur établissement comme « âgés » s'élève à 58 ans et demi en 2008 (ce chiffre s'avère toutefois nettement moins précoce que les données recensées en 2001 sur la même question). De plus, si l'expérience, le savoir-faire et la conscience professionnelle sont considérés comme les principaux atouts des seniors par les employeurs, ceux-ci déclarent que par rapport aux plus jeunes salariés, les salariés de 50 ans et plus présentent des limites en termes de capacités d'adaptation au changement (34%) et aux nouvelles technologies (42%).

À partir des résultats de l'étude (déjà mentionnée) sur les relations intergénérationnelles au travail de Collette *et al.* (2009), le point suivant s'attache plus précisément à l'expression de ces représentations au cœur d'un cadre professionnel et auprès d'un public multigénérationnel.

2.2.1.3. Regards croisés entre les générations au travail

Dans l'ouvrage intitulé « L'Atout senior », Collette *et al.* (2009) présentent les résultats d'une enquête qualitative menée auprès de plusieurs entreprises. La visée de cette recherche est d'analyser le regard porté par chaque génération au travail (junior, médian et senior) sur elle-même et sur les autres (opinions, tensions et rapport au travail). L'ouvrage propose d'élargir les actions menées à destination des seniors par un ensemble d'outils pratiques et opérationnels visant une meilleure ingénierie des ressources humaines. Ce travail a permis de dégager trois principaux axes : les relations intergénérationnelles au travail, la performance et le rapport à l'apprentissage et à la formation. Nous focalisons notre attention sur les résultats issus du premier volet (75 entretiens individuels semi-directifs et 15 entretiens collectifs).

Au cours des entretiens, les chercheurs ont été confrontés à une difficulté résultant des trois générations au travail. La classe médiane n'est pas toujours bien identifiée : « la représentation partagée au sujet des générations est une représentation bipolaire où seuls

existeraient les juniors et les seniors séparés par le mitan de la vie » (p. 58). En d'autres termes, par ce découpage bigénérationnel, les plus jeunes ont tendance à considérer que l'on est vieux au-delà de 40 ans et inversement, les seniors parlent plutôt de nouvelles générations en deçà de 40 ans. Ainsi, le découpage en trois générations proposé par les chercheurs est source de confusion, excepté pour les médians qui parviennent à distinguer ces trois générations et trouver des éléments de différenciation. Pour les autres, cela demande un effort de réflexion, ce qui induit parfois des représentations non spontanées. Les auteurs retiennent qu'il s'agit d'un « premier signe de la volatilité de l'intergénérationnel : sa saisie tient déjà à la façon dont on se situe soi-même sur l'échelle des âges » (Collette *et al.*, 2009, p. 58). Cela confirme le caractère complexe de la notion d'âge analysée précédemment (en page 111).

Le tableau ci-dessous met en évidence les qualités et les défauts (points de tension) relevés par chaque génération sur les autres et sur elle-même (cf. tableau 5). Les chercheurs ont recueilli 2,5 fois moins d'appréciations négatives que positives, ce qu'ils expliquent notamment par le degré de difficulté de l'exercice, en particulier lorsqu'on doit évoquer sa propre tranche d'âge.

Qualités générationnelles	Défauts / points de tension générationnels
1. Expérience-connaissance (m-s)	1. Démotivation-usure (m-s)
2. Proximité (j-m-s)	2. Sous-investissement (j-s)
3. Motivation-investissement (j-m-s)	3. Distance-incompréhension (s)
4. Dynamisme-innovation (j-m)	4. Prétention (j)
5. Transmission-échange (m-s)	5. Inertie (s)
6. Ouverture-agréabilité (j-s)	5. Désinvolture-irrespect (j)
7. Bon esprit (j-m)	7. Impatience (j)
8. Spécialisation/Nouvelles technologies (j-m)	8. Carriérisme (j)
9. Respect-sérieux (m-s)	9. Poids de la hiérarchie (s)
10. Curiosité (j)	10. Perte de performance (m-s)
11. Canalisation-intermédiaire (m-s)	10. Inexpérience (j)
12. Culture d'entreprise-esprit maison (s)	12. Déficience en nouvelles technologies (s)
	13. Angoisse (j-m-s)
	14. Rivalité (j-m-s)

Tableau 5 : Synthèse des qualités et des défauts reconnus aux trois tranches d'âge évoqués dans les entretiens par ordre décroissant d'importance (Collette *et al.*, 2009, p. 60-75).

Lecture : j = juniors / m = médians / s = seniors.

NB : même degré d'importance pour les défauts n°5 et n°10 (colonne de droite).

La curiosité est la seule caractéristique positive dédiée uniquement aux juniors. Pour les seniors, il s'agit de celle de la culture d'entreprise-esprit maison (aucune pour les médians). La curiosité peut s'expliquer selon les auteurs par la découverte récente du monde du travail ; le manque d'expérience des juniors se compense par la volonté de découvrir ce nouveau monde. Quant aux seniors, ils rapprochent la culture d'entreprise à l'ancienneté. Notons par ailleurs qu'ils ne sont pas associés aux critères suivants : dynamisme-innovation, nouvelles technologies et bon esprit. Collette *et al.* (2009, p. 64) montrent que cela coïncide avec l'image du senior réputé être moins ouvert au changement et à l'innovation, moins à l'aise avec les nouvelles technologies, voire moins interactif avec ses plus jeunes collègues (en page 146).

Du point de vue des qualités, il y a une certaine concordance entre la manière de se représenter et ce que les autres pensent pour chaque classe d'âge. En revanche, concernant les défauts, « personne n'est d'accord avec personne [...] chaque génération porte sur elle-même un regard bien moins critique que celui qu'elle projette sur les deux autres générations » (Collette *et al.*, 2009, p. 68). Contrairement aux qualités qui partagent souvent deux ou trois tranches d'âge par critère, les défauts sont souvent rattachés qu'à une seule tranche d'âge (9 familles sur 14). En situation critique, la distinction par l'âge est ainsi nettement plus marquée, soulignent les auteurs. À titre d'exemple, les seniors s'attribuent comme défauts principaux démotivation-usure et déficience en nouvelles technologies, alors que les autres classes évoquent inertie, distance-incompréhension et poids de la hiérarchie (par ordre décroissant d'importance)⁵⁷. Les auteurs remarquent que l'auto-évaluation des seniors concorde avec les clichés : ils seraient démotivés, usés et en retard avec l'usage de l'informatique. À leur grande surprise, ces critères ne sont pas repris par les autres générations. Ce qui leur est avant tout reproché, c'est leur inertie (résistance au changement) bien plus que leur démotivation. En effet, le fait d'être démotivé n'a pas forcément d'impact sur les plus jeunes alors qu'il paraît plus compliqué de s'adapter à un senior à l'attitude rigide entraînant des difficultés de communication. Pour conclure, comme le montre Le Rouzo (2008), « l'interaction est permanente entre la représentation (individuelle) qu'une personne se fait de ce qu'elle est et la représentation (sociale) que les autres se font de cette personne » (p. 19). Il paraît plus facile d'émettre des appréciations sur les autres que sur soi-même. En outre, les représentations véhiculées à l'égard des seniors sont dans certains cas

⁵⁷ Les juniors s'attribuent comme défauts principaux carriérisme et inexpérience, alors que les autres classes évoquent sous-investissement, désinvolture-irrespect, impatience et prétention. Les médians sont quant à eux les seuls à se percevoir de la même façon que les autres classes : démotivation-usure et rivalité.

en adéquation avec ce que pensent les seniors d'eux-mêmes, notamment en ce qui concerne l'utilisation de l'informatique pour laquelle ils se considèrent moins compétents.

L'allongement de la vie professionnelle, parallèlement à l'évolution des formes du travail (polyvalence, mobilité professionnelle, etc.), ont conduit les politiques des pays industrialisés à miser sur l'actualisation des compétences des travailleurs, afin de promouvoir le maintien et le retour en emploi à tous les âges (Delgoulet, 2013a, p. 63). Il s'agit principalement de l'objet du prochain point qui vise à pointer l'importance des actions développées en faveur des seniors pour favoriser le bien-vieillir au travail et par conséquent le maintien en emploi.

2.2.2. Vieillir au travail

Le maintien des travailleurs vieillissants sur le marché de l'emploi est au cœur des préoccupations du gouvernement depuis plusieurs années (Lemaire, 2013). Le vieillissement de la population française, associé à la volonté de garantir le système des retraites, conduit les politiques à miser sur l'allongement des fins de carrière (enjeu qui s'observe également au niveau des orientations politiques européennes). Par conséquent, Lemaire montre qu'afin de faciliter l'adaptation des salariés aux évolutions de leur travail et les maintenir plus longtemps en emploi, la formation professionnelle continue constitue un moyen capital. Aussi, « travailler plus longtemps soulève des problématiques liées à l'usure professionnelle, à la pénibilité, à l'engagement au travail et à la gestion des âges en entreprise » (Forment *et al.*, 2016, p. 5). Il s'agit d'introduire la question du vieillissement au travail à travers l'analyse de la performance et des risques éventuels dont les salariés sont exposés en travaillant, de façon à mettre en évidence l'utile recours à la formation professionnelle.

2.2.2.1. Bien vieillir et performance au travail

Les résultats de l'enquête « Les français et le bien vieillir » (Groupe Prévoir et Ifop, 2011)⁵⁸ montrent que plus d'un français sur deux (62%) pensent qu'il est difficile de bien vieillir. D'une façon générale, bien vieillir est avant tout vieillir en bonne santé pour 70% des répondants (être actif pour 14%, sans soucis financiers pour 8% et être entouré pour 8% également). De plus, 49 ans correspond à l'âge moyen à partir duquel les répondants estiment devoir commencer à se soucier de bien vieillir. Aux extrémités, 14% sont ceux qui ont mentionné « 30 ans et moins » et 16% sont ceux qui ont répondu « plus de 60 ans ». Autrement dit, pour les premiers, on peut

⁵⁸ Échantillon de 1 007 personnes représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus (questionnaire auto-administré en ligne).

penser que c'est dès le jeune âge qu'il convient de prendre sa vie en main pour bien vieillir tout au long de sa vie. Tandis que pour les seconds, cet objectif est repoussé à l'approche de la retraite, comme si cette étape permettait d'avoir plus de temps pour s'y consacrer. Par ailleurs, la majorité des répondants (58%) pense que pour bien vieillir, il faut avant tout « manger sainement ». Les deux critères suivants sont « avoir une vie sociale importante » (48%) et « faire du sport, de l'exercice » (47%). Avec 12% des participants, « travailler » n'intervient qu'en huitième position. Ainsi, travailler ne semble pas ici s'accorder avec la notion de bien-vieillir, mais plutôt comme une pratique secondaire. Nous verrons à cet effet que certaines conditions de travail peuvent impacter l'état de santé des travailleurs, mais aussi leur rapport au travail (en page 156). Avant cela, cette brève introduction sur la notion de bien vieillir au sens général permet de centrer notre réflexion sur les différents aspects relatifs au vieillissement au travail, notamment dans la relation entre performance et avancée en âge.

La probabilité de voir apparaître une diminution des capacités fonctionnelles s'accroît à mesure que l'âge augmente, plus précisément en ce qui concerne « la force musculaire maximale, l'amplitude des mouvements des articulations, la vue et l'audition, la régulation du sommeil, les performances relevant de la mémoire immédiate ou de la prise de décisions nombreuses en temps très limité » (Volkoff *et al.*, 2000, p. 49). Cependant, chacun évolue à son propre rythme ce qui, par conséquent, nous différencie même à âge égal. Ces types de déclin observables dans différents parcours de vie peuvent en partie résulter de l'exercice de l'activité professionnelle. C'est pourquoi, Volkoff *et al.* considèrent le travail comme une variable déterminante dans le développement du vieillissement. Quelques exemples sont donnés comme le port de charges lourdes pouvant entraîner des douleurs ou des limitations articulaires ou encore le travail en équipe alternante ou de nuit qui, cumulé avec l'âge, peut accroître les troubles du sommeil. Il en convient qu'à l'inverse, certaines dégradations de la santé peuvent être évitées ou limitées si le cadre professionnel favorise les conditions de travail bien adaptées.

Dworschak *et al.* (2009) montrent l'importance de ne pas penser que les changements courants de l'âge touchent tous les individus de la même façon. Bien que certains changements typiques des paramètres de la performance se déclenchent avec le vieillissement, les différences individuelles dans la performance augmentent avec l'avancée en âge (cf. figure 15). C'est-à-dire qu'un même paramètre peut tantôt diminuer, rester stable ou s'améliorer pour des individus issus d'une même classe d'âge.

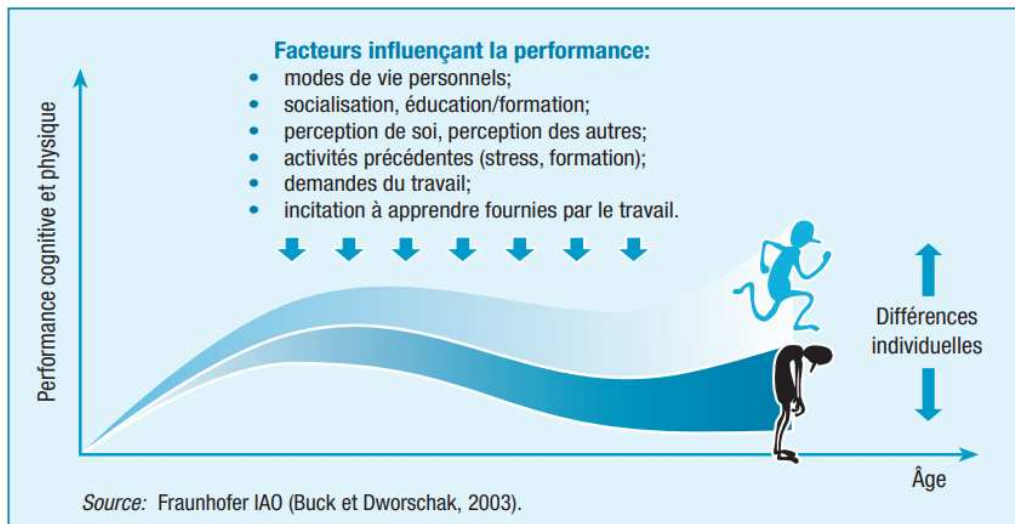


Figure 15 : Différences individuelles dans le développement de la performance au travail avec le vieillissement (Dworschak et al., 2009, p. 236).

L'évolution de la performance cognitive et physique tout au long du parcours de vie est influencée par plusieurs facteurs qui, au fil de l'âge, viennent accentuer les différences individuelles : caractéristiques personnelles, biographies professionnelles, constitution physique, niveau de formation, etc. Il ne s'agit pas uniquement de ressources individuelles, mais aussi plus largement du cadre et de l'organisation de travail dans lequel est exposé le salarié. Par exemple, la performance professionnelle et la satisfaction au travail peuvent être fortement influencées par le développement personnel des travailleurs soutenu par l'organisation (comme des mesures d'accès à la formation). Par ailleurs, les auteurs relèvent les stratégies de compensation mises en place par de nombreux salariés pour pallier à certains amoindrissements dus à l'âge sur le lieu de travail qui permettent en quelque sorte de maintenir un certain niveau de performance (en page 173).

Un rapport sur les seniors, l'emploi et la retraite publié par France Stratégie (Prouet et Rousselon, 2018, p. 86) montre que les personnes qui ont été longtemps exposées à des pénibilités physiques (et/ou ont cumulé plusieurs facteurs de pénibilité) sont moins souvent en bonne santé et en emploi passé 50 ans. Les conditions de travail peuvent ainsi influencer sur l'état de santé du salarié, mais aussi sur sa capacité à exercer son métier : « or la perspective d'augmentation du taux d'emploi des seniors, dont la part dans la population d'âge actif progresse, pose la question de leur capacité à travailler plus longtemps » (p. 80). La question de l'impact des conditions de travail et de l'état de santé sur le maintien dans l'emploi évoquée ici fait l'objet des prochains points.

2.2.2.2. Maintien en emploi des seniors

Préserver l'état de santé des travailleurs vieillissants, développer et valoriser leurs compétences et favoriser leur engagement au travail constituent trois facteurs clés de l'employabilité des seniors (Lemaire, 2013, p. 77-78). Même si la participation à l'emploi chez les plus de 50 ans a fortement augmenté ces dernières années, ils demeurent vulnérables face au chômage puisqu'ils sont surreprésentés parmi les chômeurs de longue et très longue durée (Cordesse, 2018, p. 8). Le taux de chômage global des seniors (quelle que soit la durée) demeure toutefois inférieur à celui de la population générale, mais il a augmenté entre 2009 et 2016 suivant un rythme assez soutenu, se rapprochant de celui de la tranche des 25-49 ans. Les personnes en fin de carrière éprouvent de plus grandes difficultés à retrouver un emploi que leurs cadets. La période précédant le départ à la retraite est en effet marquée par des situations d'inactivité en hausse chez les seniors qui peuvent en partie s'expliquer par un découragement devant une recherche d'emploi sans résultat. Ceci remet en cause la sécurisation des parcours professionnels. Afin de garantir le maintien des seniors en emploi, le rapport publié au Journal officiel de la République française relatif à l'emploi des seniors (présenté par Cordesse) propose plusieurs préconisations dont celle de développer une culture de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il rappelle à cet effet qu'il s'agit d'un objectif prioritaire de la stratégie de Lisbonne arrêtée par le Conseil européen en 2000. Ainsi, le CESE (Conseil économique, social et environnemental) souligne qu'à travers cet axe stratégique, être formé et continuer à le faire peut représenter une garantie contre le risque de chômage des seniors en emploi. En revanche, il met en évidence le fait que :

Trop souvent, la question de la formation des plus de 50 ans n'est posée dans l'entreprise que lorsque leur emploi est en jeu et que leur reconversion doit être envisagée. En l'absence d'une « culture » préalable de la formation, les actions tardives sont en général peu efficaces. (p. 17)

C'est pourquoi, même après plusieurs réformes sur la formation professionnelle, « l'objectif de continuité de la formation tout au long de la vie professionnelle est aujourd'hui loin d'être assuré » (Cordesse, 2018, p. 17). Le rapporteur mentionne que l'enjeu réside principalement dans la relation entre l'employeur et le salarié, notamment à travers l'entretien professionnel, mais aussi collectivement par l'élaboration d'un programme de formation.

Par ailleurs, ce rapport préconise de poursuivre et accentuer les efforts en termes de prévention des risques professionnels, ainsi que de promouvoir la qualité de vie au travail pour favoriser le maintien des seniors en activité. Ces initiatives peuvent permettre de limiter la survenue de

maladies chroniques au fil de l'âge : « les personnes de 50 ans et plus qui ont été durablement exposées à des facteurs de risques physiques et psychiques sont, selon les enquêtes, moins souvent en bonne santé et moins souvent en emploi au-delà de cet âge » (Cordesse, 2018, p. 20). Le compte professionnel de prévention (C2P)⁵⁹ a notamment été créé pour référencer les facteurs de risques supportés par un travailleur au-delà de certains seuils. On parle alors de pénibilité au sens où l'exposition à un ou plusieurs facteurs de risques professionnels peut laisser des traces ayant d'importantes conséquences sur la santé. Alors que le degré d'exposition à ces facteurs de risques est plutôt bas aux âges avancés, la manifestation des pathologies professionnelles est quant à elle nettement plus élevée passé 50 ans : « l'association du temps d'exposition et l'effet dormant des pathologies expliquent ce phénomène » (Cordesse, 2018, p. 67). Le CESE préconise ainsi aux entreprises dont certains salariés sont exposés à ces facteurs de risques d'envisager des accords permettant d'aménager l'organisation du travail, mais aussi d'identifier les reconversions possibles et les formations nécessaires. Dans un contexte de mutations du travail, chacun doit pouvoir adapter et faire évoluer ses connaissances et ses compétences, en construisant un véritable parcours (Cordesse, 2018, p. 22). Et ce, quel que soit l'âge du professionnel : ceci permettra en outre d'agir sur la qualité de l'emploi et assurer une cohésion sociale entre les générations au travail.

Montrer des signes de désengagement au travail, que ce soit suite à des difficultés à faire son travail, par lassitude ou encore en raison de conditions de travail non optimales, peut induire un sentiment d'usure professionnelle. En ne parvenant plus à donner de sens à son travail ou à tirer des leçons de son expérience, on dit d'un professionnel qu'il est usé d'après Ravon (2014). Considérée comme un processus d'altération de la santé lié au travail, l'usure professionnelle s'amplifie avec le temps « du fait de l'avancée en âge, mais surtout du fait de la répétition et de l'intensification, tout au long du parcours professionnel, des atteintes à l'exercice — normal — du métier » (p. 341). Le point à venir présente davantage cette notion, notamment à travers les résultats d'une étude sur l'accompagnement des salariés en fin de carrière dans le domaine sanitaire, social et médico-social.

⁵⁹ Les facteurs de pénibilité correspondent aux facteurs liés au rythme de travail (travail de nuit, travail en équipes successives alternantes, travail répétitif, à une fréquence élevée et sous cadence contrainte) et aux facteurs liés à un environnement physique agressif (milieu hyperbare, températures extrêmes, bruit). Pour plus de détails : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F15504>

2.2.2.3. Usure professionnelle et routines au travail

Les difficultés ressenties au travail peuvent être à l'origine de l'usure professionnelle. Cette dernière constitue d'après Cordesse (2018) un élément pouvant nuire au maintien en emploi des seniors et qui relève d'une problématique de prévention et de santé publique :

Les évolutions du métier, les contextes de changements (technologique, réorganisation...), le sentiment d'une perte de sens et de valeurs, ou encore la conciliation de l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle sont autant d'éléments qui peuvent renforcer ce sentiment d'usure. (p. 109)

Ces difficultés peuvent être liées aux caractéristiques du travail, à celles des individus (sexe, âge, état de santé, etc.), ainsi qu'au rapport que les professionnels entretiennent avec leur travail. L'auteur fait alors apparaître une double facette de la séniorité : bien qu'elle puisse représenter un atout au regard des expériences déjà vécues et accumulées, elle peut aussi devenir une difficulté quand le niveau de santé est affecté par les années de travail.

Les conditions de travail plus ou moins usantes viennent renforcer ce que Forment *et al.* (2016) appellent le processus de vieillissement normal : « il s'agit avant tout d'un effet cumulatif de l'âge et des conditions de travail » (p. 11). L'accélération du vieillissement, causée par les parcours professionnels, les contraintes et les risques auxquels sont confrontés les salariés, représente l'usure professionnelle : « une altération de la santé induite par le travail » (Forment *et al.*, 2016, p. 11). Les auteures dégagent deux principales dimensions : l'usure physique et l'usure psychologique. La première tient principalement aux postures contraignantes et au port de charges lourdes, ainsi qu'à un rythme de travail soutenu (travail de nuit, horaires coupés, etc.). Associés au critère de l'âge, ces facteurs portent atteinte à la santé du salarié (aggravation du déclin physique lié à l'âge). S'agissant de l'usure psychologique, ils relèvent les contraintes organisationnelles en référence aux changements et aux contraintes de temps. Une forte quantité de travail associée à un manque de temps pour l'effectuer peut conduire le salarié vers une situation d'enfermement psychologique. Le travail répétitif constitue aussi un facteur pouvant être usant psychologiquement, c'est notamment ce que nous verrons un peu plus loin à travers la notion de routine. De même, l'implication émotionnelle vis-à-vis du public (processus pouvant conduire au « burn out » si cela s'étend à la sphère privée) ou encore le type de public (publics en difficulté) sont des éléments qui peuvent accentuer l'usure psychologique.

Par ailleurs, bien que les seniors ressentent de façon plus marquée l'usure professionnelle, Forment *et al.* (2016, p. 28) montrent qu'elle peut être ressentie quel que soit l'âge des salariés.

C'est l'exposition prolongée à ces divers facteurs qui renforce l'usure professionnelle. L'âge étant considéré comme facteur secondaire aux fortes différences interindividuelles. Le niveau d'ancienneté joue ici un rôle essentiel, celui de variable intermédiaire entre l'âge et l'usure au travail. Cela signifie que l'accumulation des difficultés auxquelles les salariés ont été exposés dans le passé est problématique : « les salariés n'arrivent pas seniors dans les mêmes conditions physiques s'ils ont auparavant connu différentes formes de pénibilité [...] ce sont certaines conditions de travail qui sont largement plus pénalisantes que le vieillissement lui-même. » (p. 28). Ce processus s'inscrit ainsi dans le temps, au fil des parcours professionnels.

Certains événements peuvent protéger les salariés de l'usure professionnelle. Parmi ceux-ci, la participation à la formation : « elle permet à la fois d'éviter les risques d'obsolescence des compétences, de démotivation au travail, de dégradation de la santé et d'inaptitude, mais aussi de favoriser les mobilités professionnelles » (Forment *et al.*, 2016, p. 33). Cependant, deux profils de salariés se dégagent : ceux qui ont une forte appétence pour la formation professionnelle et ceux qui l'utilisent peu voire pas du tout (en page 164). Les premiers sont souvent les plus informés et poursuivent un projet professionnel précis dans une perspective d'évolution. Les seconds sont ceux satisfaits de leur emploi ne ressentant pas la nécessité d'évoluer, ceux pour qui suivre une formation représente une mise à l'épreuve dont la capacité d'apprentissage constitue un frein ou encore ceux dont l'horizon temporel est un argument pour justifier le fait de ne plus suivre de formation en raison du départ proche à la retraite. Le rôle de l'employeur est ainsi souligné comme essentiel pour valoriser les seniors et faire changer les représentations négatives à leur égard, mais aussi pour accompagner les salariés tout au long de leur parcours professionnel. L'usure professionnelle ne doit pas être vue comme un état individuel propre à chaque salarié, mais comme un processus collectif s'inscrivant au sein-même d'une organisation (Ravon, 2014, p. 343). En ce sens, il importe d'analyser le mal-être professionnel ressenti autant que les conditions dans lesquelles s'effectue le travail.

Le travail répétitif, cité plus haut comme un facteur pouvant entraîner l'usure professionnelle, peut être associé au sentiment de routine. D'après Danvers (2006, p. 77), un salarié serait épuisé et contreproductif si pour chaque tâche à effectuer, il devait sans cesse penser à ce qu'il allait faire. C'est pourquoi, il agit en appliquant « les routines »⁶⁰, gestuelles ou intellectuelles, qui reposent sur deux pratiques : la rationalisation des opérations de travail et l'utilisation de l'usage et de la force de l'habitude. Ce modèle, bien qu'il soit incontournable, est mal adapté aux

⁶⁰ Notion empruntée par Danvers au sociologue Philippe Zarifian dont il fait référence.

situations professionnelles modernes et peut être dangereux, car il bloque les nouveaux apprentissages plus qu'il ne les déclenche :

Dans les faits, rappelle Ph. Zarifian, il est très difficile de supprimer une routine car elle est incrustée en profondeur dans les manières de faire et dans les schèmes d'action. Pour modifier ces modes de penser et de travailler, il faut désapprendre. Or, rien n'est plus difficile que de modifier des façons de faire et de penser [...]. (p. 77)

Ce passage évoque la notion de schème, définie par Vergnaud (2011, p. 43) comme une organisation invariante de l'activité qui organise la conduite observable et l'activité de pensée sous-jacente (en page 43). Dans l'hypothèse où un travailleur effectue plusieurs années les mêmes tâches et n'a subi que très peu, voire aucun changement dans sa pratique, il peut se retrouver démuni face à une réorganisation soudaine. Comme le montre l'extrait, modifier ses façons de faire et de penser nécessite d'écarter en quelque sorte ses préacquis pour se soumettre à de nouvelles façons de travailler. Plus particulièrement chez les seniors, cette étape peut être source de stress, mais aussi d'incompréhension devant une certaine remise en cause de l'expérience jusque-là acquise (Cau-Bareille et Gaudart, 2012; Delgoulet, 2001).

L'approfondissement du vieillir au travail se poursuit en se centrant sur les mesures prises en faveur de l'emploi des seniors, c'est-à-dire aux accords et plans d'actions déployés par les entreprises, sous peine de sanction financière. Ces mesures visent en grande partie à privilégier les actions de formation pour maintenir et favoriser l'emploi chez les seniors.

2.2.2.4. Contrainte légale : accords en faveur de l'emploi des salariés âgés

Dans un contexte d'allongement de la durée de vie au travail, la Loi de financement de la sécurité sociale imposait en 2009 « les entreprises de plus de 50 salariés à réfléchir aux mesures à mettre en place pour maintenir en emploi et/ou recruter des salariés âgés » (Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2012, p. 67)⁶¹. Il s'agit de la Loi n°2008-1330 du 17 décembre 2008 de financement de la sécurité sociale pour 2009 (art. 87)⁶². Les articles L138-24 à L138-28 du Code la sécurité sociale portant sur les accords en faveur de l'emploi des salariés âgés⁶³ ont été abrogés par la

⁶¹ Cette Loi est abordée (en page 136) dans le cadre de l'analyse relative à la notion de senior par Marbot (2014). Pour rappel, ces accords et plans ont dû être mis en place dans un cadre d'urgence.

⁶² Loi n°2008-1330 du 17 décembre 2008 de financement de la sécurité sociale pour 2009, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000019942966/>

⁶³ Code de la sécurité sociale, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000022287806/2010-05-08>

Loi n°2013-185 du 1^{er} mars 2013 (art. 3) portant création du contrat de génération⁶⁴. Ces articles prévoyaient des pénalités à la charge de l'employeur pour les entreprises (y compris les établissements publics) ayant un effectif d'au moins 50 salariés lorsqu'elles n'étaient pas couvertes par un accord ou un plan d'action relatif à l'emploi des salariés âgés.

Dans un travail visant à analyser le contenu de 126 accords et plans d'actions seniors élaborés dans le cadre de ladite Loi de financement de la sécurité sociale, Poilpot-Rocaboy *et al.* (2012, p. 73) montrent que parmi les actions envisagées, trois ressortent principalement. La plus présente porte sur l'entretien de seconde partie de carrière (pour deux tiers des entreprises), suivie de l'accès aux dispositifs de formation (pour près d'une entreprise sur deux) et du tutorat (pour 43,7%). Outre l'accès aux dispositifs de formation qui apparaît comme l'une des trois actions principales, les chercheurs identifient neuf autres actions en lien avec la formation. Celles-ci sont réparties selon trois catégories (Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2012, p. 73-74) dont la première concerne les actions visant à développer la formation des seniors (« inciter les salariés seniors à utiliser le DIF », « informer sur les dispositifs de formation tout au long de la vie », « encourager les seniors à s'engager dans un processus de VAE »). La seconde vise à développer des outils dans le but d'évaluer l'accès à la formation des seniors de façon générale (« suivre des indicateurs d'accès des salariés seniors à la formation et les diffuser en interne », « doter les salariés de passeport formation »). Quant à la troisième, elle s'intéresse au contenu des formations (« développer les actions de formation gestes et postures destinées aux salariés seniors », « proposer aux salariés de plus de 50 ans une formation sur la valorisation de la fin de carrière », « proposer une formation de transition entre activité et retraite pour les salariés de plus de 57 ans », « former les managers »).

⁶⁴ Loi n°2013-185 du 1^{er} mars 2013 portant création du contrat de génération, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000027124288/2013-03-04/>. Le contrat de génération avait entre autres pour objectif de favoriser l'embauche et le maintien dans l'emploi des salariés âgés, ainsi que d'assurer la transmission des savoirs et des compétences (aides financières sous certaines conditions et obligation pour les entreprises employant au moins 300 salariés de conclure un accord portant sur le contrat de génération sous peine de pénalités) : art. L5121-6 et L5121-9 du Code du travail, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006072050/LEGISCTA000006189770/#LEGISCTA000027125338. Il a ensuite été supprimé par l'Ordonnance n°2017-1387 du 22 septembre 2017 relative à la prévisibilité et la sécurisation des relations de travail (art. 9), disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000036263017/2017-12-22/>. Cette mesure porte un bilan mitigé de par la faible demande d'aide enregistrée et du nombre insuffisant d'accords ou de plans d'actions mis en place (Cordesse, 2018, p. 82). Désormais, le Code du travail (articles L2242-20 et L2242-21) prévoit la mise en place d'un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) qui intègre la gestion des âges, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006072050/LEGISCTA000035611947/#LEGISCTA000035611998.

Si la finalité première des entreprises à mobiliser la formation est d’agir sur les compétences des seniors, les auteurs montrent que deux objectifs se distinguent : d’une part, maintenir leurs compétences et garantir leur employabilité et d’autre part, développer leurs compétences et accroître leur employabilité. Le premier permet « une meilleure intégration professionnelle des seniors par une meilleure adéquation des compétences au poste de travail » et le second permet « d’envisager une dynamisation de la seconde partie de carrière par le biais de la reconversion professionnelle et de nouvelles perspectives d’évolution » (Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2012, p. 75). La figure suivante met en évidence l’intérêt de poursuivre ces deux objectifs dans une visée d’amélioration de la gestion des carrières (cf. figure 16). Cette dernière peut conduire à la fois à satisfaire des besoins organisationnels (au regard des obligations imposées par loi) et des besoins individuels (au sens de rendre le salarié acteur de son parcours professionnel).

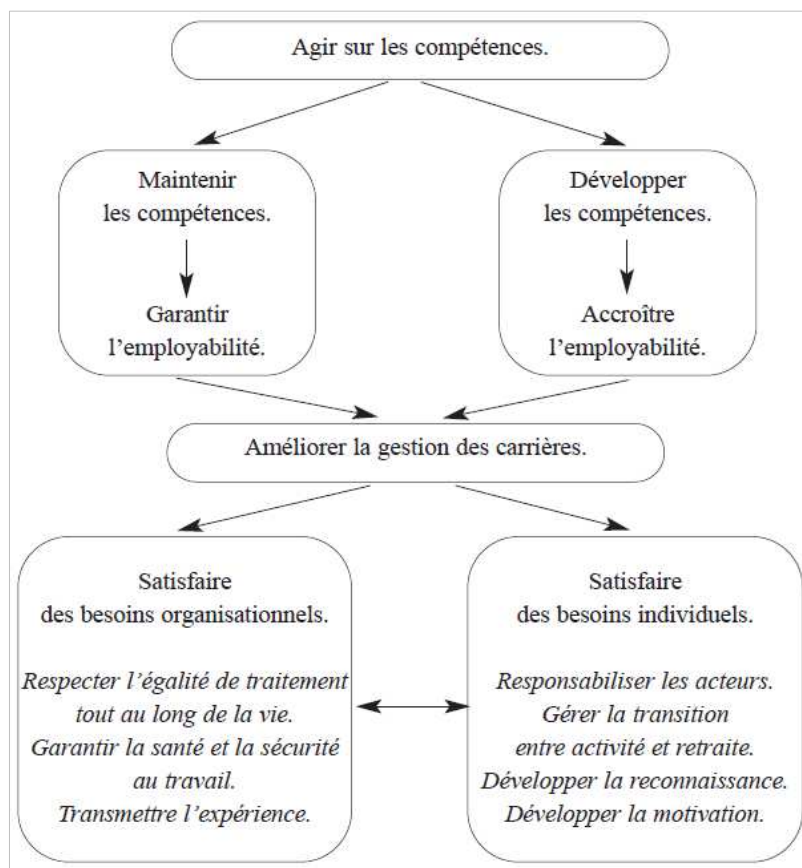


Figure 16 : Chaînon de finalités de la formation des seniors (Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2012, p. 77).

Les deux encadrés disposés en bas du schéma précisent en quoi la mobilisation de la formation dans l’organisation permet de satisfaire à la fois des besoins organisationnels et individuels. D’un point de vue des besoins organisationnels, cela permet à l’entreprise de respecter ses obligations (égalité de traitement des individus, garantir la santé et la sécurité au travail) et favoriser le transfert des compétences entre les salariés (Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2012, p. 76).

Concernant les besoins individuels, sont mis en avant la responsabilisation, la reconnaissance, la motivation et la continuité de vie, dans le but que le salarié soit acteur de son parcours professionnel. Même si les contenus de ces accords et plans d'actions représentent seulement des « intentions d'actions », les auteurs concluent que « les objectifs formulés, ainsi que la précision de leur formulation, montrent que la prise de conscience de l'intérêt de former les seniors semble réelle » (Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2012, p. 81-82). Pour que ces intentions d'actions puissent se révéler effectives, les enjeux s'opèrent selon eux à trois niveaux : informer l'ensemble du personnel de l'objectif chiffré de formation, accompagner les seniors vers ces dispositifs (outils de gestion des ressources humaines tels que la communication, l'entretien, etc.) et rendre ces dispositifs attractifs (action de formation associée à une finalité précise d'évolution de carrière). Ces éléments permettraient de surmonter le manque d'engouement des seniors pour la formation qui constitue un obstacle majeur. Cette faible appétence à l'égard de la formation est mise en avant à travers l'analyse de l'accès à la formation des seniors ci-après.

2.2.3. L'accès à la formation des seniors

L'accès à la formation diminue à mesure que l'âge augmente ; ce déclin s'amorce dès 45 ans et devient vertigineux à partir de 55 ans (Fournier, 2003, p. 38)⁶⁵. Les données relatives aux besoins de formation des salariés montrent par ailleurs que plus ils avancent en âge, moins ils expriment des souhaits de formation (Demailly, 2016, p. 8)⁶⁶. Nous tentons d'éclaircir ces points sur la base d'enquêtes statistiques qui mettent en évidence le faible taux de participation des seniors à la formation. Elles permettent aussi de repérer les facteurs qui limitent l'accès à la formation, ainsi que les raisons d'une faible demande de formation venant des seniors. Nous pointons à cet effet le rôle majeur de l'employeur, au sens où « les réticences de l'employeur ou encore la définition de l'offre de formation sont autant d'éléments qui viennent freiner la formation des seniors » (Dubois et Fournier, 2020, p. 90). C'est-à-dire que l'engagement en formation des salariés dépend des conditions qui permettent de saisir des opportunités.

2.2.3.1. Une faible participation des seniors à la formation

Si la Loi de 1971 avait pour ambition de diminuer les inégalités face à la formation continue, Fournier (2003) constate « plus de trente ans plus tard, que le résultat est inverse : la formation continue bénéficie aux mieux dotés et le poids des années tend à creuser les écarts » (p. 39). La

⁶⁵ Enquête « Formation continue 2000 », co-réalisée par le Céreq et l'Insee (salariés du secteur privé).

⁶⁶ Enquête « Formation des adultes 2012 », co-réalisée par l'Insee et la Dares dans le cadre de l'enquête européenne « Adult Education Survey » conduite par Eurostat (salariés des secteurs privé et public).

formation est un outil essentiel d'adaptation des compétences en deuxième partie de carrière (Demailly, 2016, p. 1). Or, l'accès à la formation diminue à mesure que l'âge augmente, avec une nette baisse après 55 ans. L'enquête révèle qu'en plus de l'âge, d'autres caractéristiques sont déterminantes dans l'accès à la formation : le niveau de diplôme et la catégorie socio-professionnelle, mais aussi la taille et le secteur d'activité de l'entreprise. Les catégories les mieux formées et les plus diplômées présentent en effet des taux d'accès plus élevés, quel que soit l'âge. En outre, le moindre accès à la formation des plus de 50 ans s'observe à tous les niveaux de qualification (cf. figure 17) : « les taux d'accès sont bien inférieurs à ceux de leurs cadets de la même catégorie socioprofessionnelle » (Demailly, 2016, p. 2).

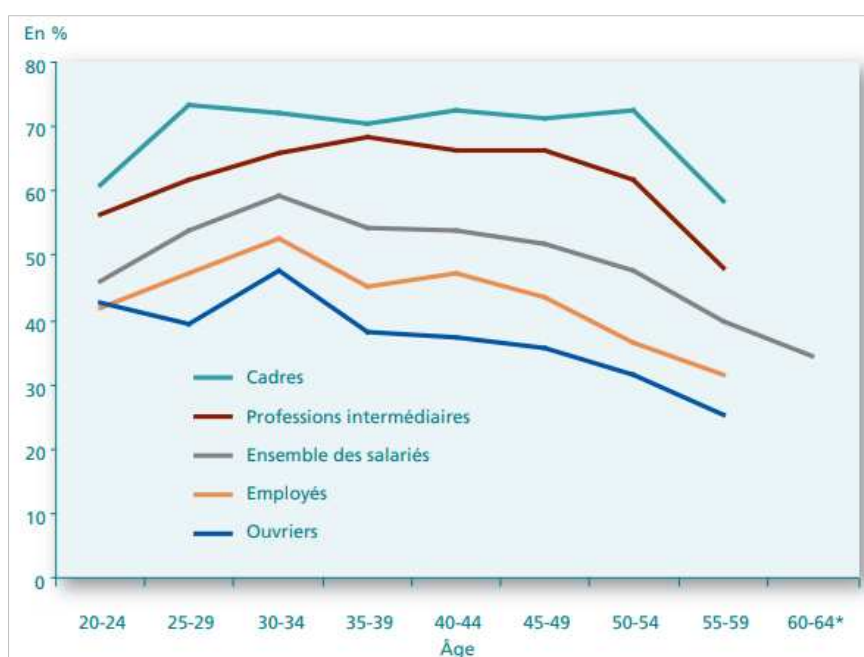


Figure 17 : Taux d'accès des salariés à la formation professionnelle selon l'âge et la catégorie socioprofessionnelle (Demailly, 2016, p. 3).

Le profil selon l'âge n'est pas homogène : pour les cadres et les professions intermédiaires, le taux d'accès à la formation reste stable et chute considérablement après 55 ans. Tandis que la baisse du taux d'accès est plus précoce pour les employés et les ouvriers ; celle-ci débute dès l'âge de 35 ans et passé 55 ans, l'écart représente plus de 20 points. Ainsi, pour des caractéristiques d'emploi identiques, l'âge chronologique a un effet défavorable après 50 ans et plus encore après 55 ans. L'approche de la retraite peut probablement limiter selon elle l'intérêt à se former, que ce soit du point de vue du salarié que de celui de l'entreprise.

En ce qui concerne l'entreprise, plus elle est grande, plus l'accès à la formation professionnelle est élevé : 52% des seniors dans les établissements de 20 salariés ou plus contre 26% dans ceux

de 19 salariés ou moins (59% contre 36% tous salariés confondus). Par ailleurs, quelle que soit la taille de l'entreprise, Demailly (2016) souligne que « l'écart entre la probabilité d'accès à la formation d'un jeune et celle d'un senior est du même ordre » (p. 3).

Enfin, d'un point de vue de l'âge, Demailly (2016) évoque plusieurs explications possibles :

[...] liées soit au profil et au manque d'intérêt des seniors à l'égard de la formation (résistance au changement, manque de flexibilité, lenteur d'apprentissage, manque de motivation, absence de perspectives professionnelles ou salariales...), soit aux comportements des entreprises et à leurs pratiques en matière de gestion de la main-d'œuvre (place de la formation dans la gestion des ressources humaines, recherche de retour sur investissement) et à la persistance de certains stéréotypes ou préjugés. (p. 2)

On relève ici l'impact des représentations vis-à-vis des seniors (en page 143). Demailly précise que même si elles tendent à s'atténuer, les employeurs considèrent encore les salariés comme « âgés » bien avant l'âge de la retraite. Quant aux pratiques des entreprises, on peut s'interroger sur la notion de retour sur investissement évoquée dans l'extrait. Si l'action d'investir dans la formation d'un senior peut être perçue comme peu rentable à l'aube de sa fin de carrière, qu'en est-il pour un jeune qui risque de ne pas poursuivre toute sa carrière au sein de l'entreprise ? Autrement dit, on peut faire l'hypothèse que former une personne en fin de carrière reviendrait à plus de sûreté (d'un point de vue économique) qu'un jeune qui peut partir après quelques années. Le fait d'investir dans la formation de seniors qui n'envisagent pas de changer d'entreprise pour les quelques années restantes pourrait par ailleurs permettre à l'entreprise d'améliorer la qualité d'intégration des nouvelles recrues. Notamment par la transmission de leurs compétences aux plus jeunes générations (actions de tutorat par exemple), ce qui aurait un impact positif sur le senior qui continue d'élargir ses compétences, tout en développant la reconnaissance et l'estime de soi (Collette *et al.*, 2009, p. 171-172).

Nous pouvons conclure sur ce point que « si l'âge imprime clairement sa marque sur l'accès à la formation, il n'est qu'un facteur aggravant des inégalités qui partagent les salariés en fonction de la catégorie socioprofessionnelle » (Fournier, 2010, p. 1). En résumé, que ce soit choisi ou subi, le taux d'accès à la formation diminue avec l'avancée en âge. Outre ces données relatives à l'accès à la formation qui mettent en évidence des écarts importants selon l'âge et la catégorie socioprofessionnelle, on constate un manque d'intérêt des seniors à se former. Cet élément marque un autre point d'analyse essentiel du lien particulier entre vieillissement et formation.

2.2.3.2. Un manque d'intérêt des seniors à l'égard de la formation

Selon l'âge, les objectifs de formation diffèrent (Demailly, 2016, p. 6). Les seniors sont moins nombreux à suivre des formations dans le but d'obtenir une certification ou un permis par rapport à leur cadets (7% contre 15%). De même concernant les formations visant d'éventuelles perspectives de carrière où ils sont moins nombreux que les plus jeunes. En revanche, ils devancent quelque peu leurs cadets en suivant des objectifs de formation tels que « mieux faire son travail » et « acquérir des connaissances ». Une enquête plus récente (Dubois et Fournier, 2020, p. 87-88)⁶⁷ montre que l'objectif « éviter de perdre son emploi » poursuivi par les salariés est davantage déclaré par les seniors de 50 ans et plus (16% contre 9% pour les 18-29 ans et les 30-39 ans et 8% pour les 40-49 ans). Or, dans l'enquête sur la formation des adultes de 2012 menée quelques années plus tôt par la Dares, la tendance est inversée (Demailly, 2016, p. 7) : les seniors sont moins nombreux que leurs cadets à avoir pour objectif d'éviter de perdre leur emploi dans les formations suivies⁶⁸. Les enquêtes concordent toutefois sur l'importante proportion d'ouvriers à poursuivre cet objectif⁶⁹.

Par ailleurs, 13% des salariés âgés de 55 ans et plus déclarent éprouver des difficultés à faire leur travail en raison d'un manque de formation contre 17% dans l'ensemble (Demailly, 2016, p. 8). La faible demande de formation exprimée par les seniors peut s'expliquer en partie par leur capacité à mobiliser leur expérience ou d'autres situations d'apprentissage (informelles) pour développer leurs compétences et réaliser leurs tâches (en page 175). D'un point de vue des besoins futurs de formation (cf. figure 18), 56% des salariés pensent qu'ils seront importants et nécessaires pour entretenir ou perfectionner leurs compétences ou en acquérir de nouvelles.

⁶⁷ Enquête « Defis » (Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés), réalisée par le Céreq (entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé) sous la forme d'une double enquête (suivi d'une cohorte de salariés sur cinq ans et interrogation des entreprises qui employaient ces salariés).

⁶⁸ 11% des 50 ans et plus contre 21% des 30-44 ans (concernant les ouvriers et les employés) et 5% des 50 ans et plus contre 7% des 30-44 ans (concernant les cadres et les professions intermédiaires).

⁶⁹ Les champs de recherche se distinguent d'une enquête à l'autre (salariés du secteur privé chez l'une et salariés des secteurs privé et public chez l'autre), ce qui ne permet pas d'établir précisément une comparaison sur la base de critères identiques. En revanche, cela permet toutefois de noter la tendance générale qui s'inverse après quelques années par rapport à un même objectif.

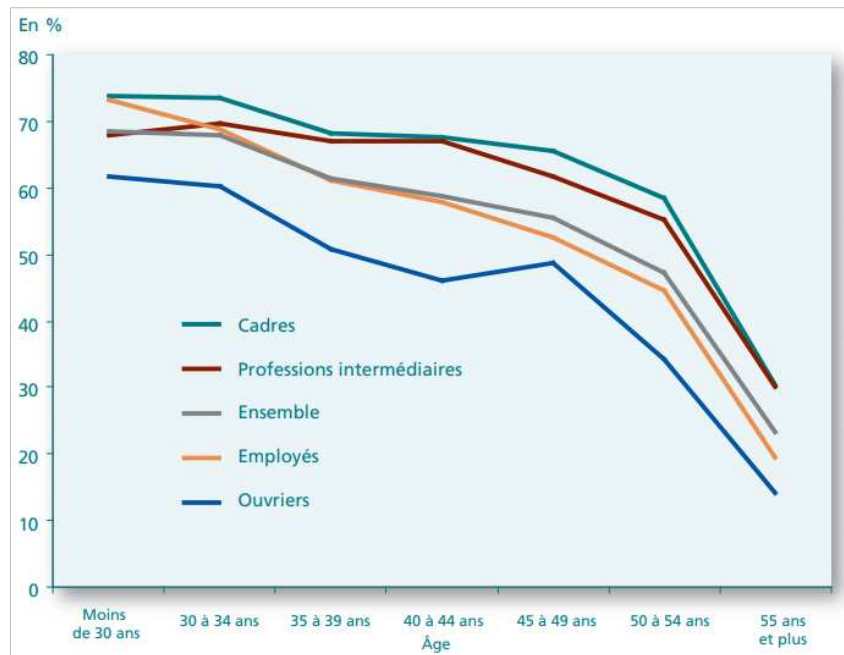


Figure 18 : Besoins de formation très ou assez importants pour les prochaines années selon l'âge et la catégorie socioprofessionnelle (Demailly, 2016, p. 8).

Le sentiment d'un besoin de formation diminue avec l'âge, notamment à partir de 55 ans où ils ne représentent plus que 23% à penser devoir se former au cours des prochaines années.

Demailly (2016) propose plusieurs pistes d'explications possibles à cette attitude de retrait :

[...] manque d'information, doutes quant aux conséquences concrètes, en termes de promotion ou de revalorisation salariale d'une formation en fin de carrière, moindre investissement professionnel, horizon professionnel resserré, attitude de repli chez les salariés les moins qualifiés ou les plus âgés... (p. 8)

Elle fait également référence à certains travaux ergonomiques qui montrent que les salariés partagent eux-mêmes plusieurs représentations négatives concernant leurs capacités à apprendre en avançant en âge (en page 181 et en page 143). Dworschak *et al.* (2009) précisent en outre que les personnes craignent souvent d'apprendre de nouvelles choses lorsqu'elles n'en ont plus l'habitude. D'où l'importance selon eux « de vérifier dans quelle mesure le manque de motivation à apprendre souvent attribué aux seniors exprime peut-être une crainte d'échec » (p. 243), afin non seulement de reconnaître ces craintes, mais aussi de les prendre en compte.

Les résultats de l'étude plus récente citée plus haut (Dubois et Fournier, 2020, p. 86) démontrent que 71% des salariés de moins de 30 ans déclarent souhaiter prendre plus de responsabilité au cours des cinq prochaines années contre seulement un tiers des salariés âgés de 50 ans et plus. En ce qui concerne plus précisément les opportunités d'évolution professionnelle (élément mentionné dans la citation ci-dessus), celles-ci se révèlent plus restreintes avec l'avancée en

âge. À titre d'exemple, questionnés sur l'année à venir, les seniors représentent seulement 13% à penser avoir des chances de promotion et 25% des chances d'augmentation de salaire (contre respectivement 24% et 35% pour les salariés de moins de 30 ans). Ces aspects liés à l'évolution de carrière sont repris dans le prochain point qui vise à approfondir le manque d'intérêt des seniors vis-à-vis de la formation, par rapport aux principaux freins d'accès à la formation.

2.2.3.3. Les principaux freins d'accès à la formation des seniors

Un élément important conditionnant l'entrée en formation est le soutien par l'employeur. Les résultats dans ce domaine montrent que ce critère est plus souvent mis en avant par les seniors pour exprimer des souhaits de formation non aboutis : 36% pour les 50 ans et plus contre 31% pour les 30-44 ans (Demailly, 2016, p. 8). L'écart entre ces deux catégories d'âge est le plus significatif chez les ouvriers et les employés. En 2003, Fournier montre à ce sujet que pour l'employeur comme pour le salarié, le bénéfice d'une formation s'apprécie au regard du nombre d'années d'activité restantes : « on peut penser que l'employeur est moins enclin à financer des formations aux salariés les plus proches de la fin de vie active, et les salariés en question moins prompts à s'y engager » (p. 38). Elle ajoute qu'un employeur vise davantage à financer la formation continue pour des salariés dont il pense « qu'ils contribueront suffisamment à l'activité de l'entreprise pour garantir l'amortissement de cette formation » (p. 42). D'où notre réflexion précédente sur la manière de considérer cette perspective : en posant l'hypothèse selon laquelle un salarié plus jeune peut plus facilement quitter son entreprise pour valoriser ses compétences au sein d'une autre entreprise voire à un niveau de poste plus élevé. D'un point de vue du salarié, Dubois et Fournier (2014)⁷⁰ montrent qu'après un certain âge, il peut :

[...] se montrer peu enclin à engager un investissement qui s'annonce peu rentable. Il peut aussi penser que son expérience suffit à sa compétence et qu'à plus de 50 ans, il n'a plus à s'asseoir sur les bancs de l'école. Enfin, il réfreine parfois son souhait de formation, convaincu qu'à son âge elle lui sera refusée. (p. 1)

Fournier (2003) s'interroge alors sur les écarts selon l'âge de l'espérance de gain des salariés à l'issue d'une formation : « serait-ce que l'avancée en âge invite à la sagesse ou à la résignation : les plus vieux, à force d'expérience, auraient-ils compris que cet espoir était le plus souvent déçu ? » (p. 45). Pour ceux qui visent un changement d'emploi, un diplôme ou la reconnaissance d'une qualification, l'espérance de gain diminue effectivement à mesure que l'âge s'élève (chute progressive de 51% pour les moins de 25 ans à 24% pour les plus de 50 ans). De

⁷⁰ Les auteurs s'appuient sur l'enquête européenne « Adult Education Survey » déjà mentionnée (Insee-Dares).

plus, en constatant que ceux qui se forment le moins se déclarent les moins insatisfaits, Fournier (2003) parle d'un paradoxe où les plus satisfaits sont les moins formés :

[...] le bénéfice potentiel de la formation est d'autant plus mince que le salarié est avancé dans la vie active, du fait de la raréfaction des opportunités de promotion et de la durée relative d'activité restante. Ainsi sont-ils d'autant moins nombreux à déclarer des besoins insatisfaits qu'ils avancent en âge. (p. 46)

Plus la catégorie socioprofessionnelle s'inscrit au bas de la hiérarchie, plus cette décroissance est précoce. Ainsi, des ouvriers peuvent voir très tôt les occasions de promotion se raréfier, quand des cadres peuvent aux alentours de la quarantaine bénéficier d'opportunités professionnelles permettant encore de relancer leurs carrières.

Notons que les seniors sont également un peu plus nombreux à déclarer l'absence de formations adaptées à leurs besoins comme raison qui les a empêché de suivre une formation (11% pour les 50 ans et plus contre 6% pour les 30-44 ans). Cet élément, indiqué sous l'intitulé « n'a pas trouvé la formation qui convenait » (Demailly, 2016, p. 9), n'est pas développé dans l'analyse, mais constitue pourtant un élément intéressant pour notre étude⁷¹. Nous trouvons en effet un intérêt à chercher à comprendre en quoi la formation ne répondait pas à leurs besoins, mais aussi quels critères auraient pu les inciter à s'engager ?

Pour conclure, constatant qu'aux alentours de 45 ans le déclin de l'accès à la formation continue s'amorce, Fournier (2003) marque l'importance de prendre en considération le fait qu'il reste en moyenne 20 ans d'avenir professionnel « qui appelleraient nécessairement une actualisation des compétences, voire une réorientation professionnelle, que pourrait accompagner la formation continue » (p. 38). C'est pourquoi, en renonçant au développement continu des salariés, on court selon Dworschak *et al.* (2009) « à la stagnation et on empêchera les salariés en question de réaliser pleinement leur potentiel professionnel » (p. 241). Les travailleurs doivent alors être conscients que de nombreux temps d'apprentissage peuvent s'ouvrir à eux tout au long de leur carrière (et même au-delà).

Après avoir parcouru l'ensemble des points nécessaires à la compréhension globale de notre sujet d'étude, nous abordons plus particulièrement dans le dernier sous-chapitre suivant les résultats d'études menées autour des spécificités d'apprentissage des seniors (cœur de notre problématique pour notre enquête à venir).

⁷¹ « [...] difficile à interpréter car rien n'est dit de ce que recouvre cette non-convenance. Elle ne fera donc l'objet d'aucun commentaire » (Dubois et Fournier, 2014, p. 2).

2.3. Les spécificités d'apprentissage des seniors

Dans une société en constante évolution, les changements touchent l'ensemble des secteurs d'activité. La place conférée à la formation dans les entreprises / organisations peut révéler une réelle problématique de fond. Les salariés, contraints d'évoluer au rythme des changements qui s'imposent à eux, doivent à un moment donné de leur carrière apprendre ou réapprendre pour s'adapter, se réactualiser, etc. Ce contexte pose la question du lien entre âge et apprentissage : l'âge constitue-t-il un déterminant de nos capacités d'apprentissage ? Afin d'éclaircir ce lien, nous prenons appui sur plusieurs études qui s'inscrivent dans le champ de l'apprentissage et du vieillissement. Le premier point introduit les questions d'évolution et de transformation du monde professionnel à l'origine des changements de pratiques des salariés, contraints de devoir faire preuve d'adaptation. Mais aussi, l'impact sur les organisations qui doivent mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ces changements puissent être conduits dans les meilleures conditions. Le deuxième point met en évidence le développement de stratégies par les salariés dans de pareilles situations. Celles-ci visent à compenser certaines lacunes, sur la base de l'expérience, pour parvenir à réaliser les objectifs assignés, notamment pour les sujets plus âgés. Il pointe également le fait que ces pratiques, parfois inconscientes, sont porteuses de doutes et d'appréhension. En se centrant davantage sur la pratique liée à la question des apprentissages des sujets plus âgés en formation, le troisième point aborde les résultats d'études ergonomiques et ouvre les réflexions sur les enseignements à tirer pour la conception des formations.

2.3.1. Un contexte profondément modifié : une nécessité d'adaptation

Les changements que connaît le monde professionnel depuis plusieurs années impactent les carrières professionnelles. Ils suivent le rythme de l'évolution de la société et de ses avancées en termes d'innovations technologiques, de modifications de la pratique de certains métiers, de changements organisationnels dans l'environnement professionnel, etc. Delgoulet et Gonon (2000, p. 53) soulignent qu'auparavant, les individus étaient davantage sujets à apprendre un métier et l'exercer durant toute leur carrière sans bouleversements particuliers. C'est au fil de leurs expériences que les savoirs initialement acquis s'enrichissaient progressivement. Cette configuration a fortement été perturbée par l'accélération des transformations technologiques et organisationnelles dans le monde du travail : si certains métiers disparaissent, d'autres sont soumis à des transformations substantielles. Aujourd'hui, ces nouvelles exigences dessinent un nouveau cadre : il devient rare de voir des personnes échapper à cette restructuration profonde des savoirs qui induit la participation à la formation continue au cours de leur carrière.

2.3.1.1. Nouvelles exigences et transformation du travail

L'essor rapide des mutations technologiques qui touchent l'ensemble des secteurs d'activité oblige la majorité des salariés, à un moment donné de leur carrière, à se confronter à ces nouvelles technologies et de fait, s'engager dans un processus de formation professionnelle (Paumès et Pèlerin, 1993, p. 43). Ces nouvelles technologies viennent modifier les modes opératoires nécessaires à la réalisation de la tâche mais bien plus encore, la nature de la tâche elle-même. L'opérateur se retrouve contraint de devoir réapprendre son travail, en même temps que se pose le problème de la polyvalence des salariés qui suppose le développement d'importantes capacités d'adaptation et la mobilisation de connaissances diverses.

Les enjeux d'adaptation sont cruciaux : l'usage de ces nouvelles technologies pourrait même représenter selon Charbonnier et Darchen (2012) un risque pour les travailleurs les plus âgés puisqu'elles nécessitent de nouvelles pratiques qui limitent le recours à l'expérience acquise tout au long de la vie professionnelle. Il peut en effet s'avérer difficile de devoir effacer soudainement l'étendue de ses pratiques qui se conforment depuis plusieurs années à un référentiel d'activités et de compétences définissant précisément le cadre de son travail. Ils précisent que dans un tel contexte, il convient d'évoluer au sein d'un espace dont les contours sont constamment en mouvement. Il ne faut pas vouloir tout programmer en amont, ce qui nécessite de faire preuve d'adaptation afin de se réajuster continuellement. Charbonnier et Darchen (2012) montrent justement que dans ce paysage en mouvement, forçant à voir les choses différemment, les plus anciens peuvent se retrouver en difficulté :

Ces mutations sont susceptibles d'impacter lourdement nos façons de travailler et par là même de créer de l'inadaptation au travail pour les plus anciens, ceux pour lesquels la fameuse triple unité de temps, de lieu et d'action a jalonné leur carrière professionnelle depuis plus de trente ans. (p. 43)

Les enjeux majeurs résident alors pour les auteurs dans le fait de donner aux seniors les moyens de s'inscrire dans ces changements, ce qui implique « hyperconnexion certes, mais aussi agilité, capacité à se ménager et à s'autogérer, souplesse, improvisation, mouvement permanent... » (Charbonnier et Darchen, 2012, p. 43). Ils tiennent à souligner la dimension générale de ces enjeux au sens qu'ils concernent tous les travailleurs ; toutefois, les efforts entrepris par les seniors seront d'autant plus importants que les écarts avec leurs anciennes pratiques se creusent.

Ces évolutions technologiques peuvent notamment concerner le domaine des compétences numériques. Dans son rapport consacré à l'impact de l'automatisation et de la numérisation sur

l'emploi et les compétences, le Conseil d'orientation pour l'emploi (2017) montre qu'en France « 8 % de la population active n'a aucune compétence numérique, 27 % un niveau faible, 33 % un niveau de base, et seulement 29 % un niveau supérieur » (p. 90)⁷². De plus, la proportion de personnes disposant des niveaux de compétences numériques de base diminue avec l'avancée en âge. À titre d'exemple, 82% des 16-24 ans ont des compétences numériques de base ou supérieures contre moins de la moitié pour les 55-64 ans (40%). Il est toutefois précisé que « la meilleure maîtrise par les jeunes des compétences numériques n'implique pas nécessairement leur capacité à les mobiliser automatiquement et efficacement dans le cadre professionnel » (p. 91). Outre le critère de l'âge qui marque des disparités, le niveau de qualification est également positivement lié au niveau de compétences numériques : les données révèlent que 84% des personnes très qualifiées ont des compétences numériques de base ou supérieures contre seulement 31% des personnes peu qualifiées. La formation (initiale et professionnelle) est alors considérée dans ce rapport comme un levier pour le développement des compétences.

Si la question de l'adaptation et du réajustement des pratiques des seniors à l'égard des nouvelles technologies et de la nécessité d'élargir ses compétences est cruciale, il s'avère tout autant indispensable d'aborder la question du rôle de la formation (Charbonnier et Darchen, 2012, p. 44). Le paragraphe suivant met ainsi en évidence le fait que faire évoluer ses pratiques, ses compétences et ses postures dans l'exercice de son travail sous-entend participer à des formations, apprendre et/ou réapprendre, etc.

2.3.1.2. Impact des changements technologiques dans le rapport à la formation

L'utilité perçue dans le travail et le contexte socioprofessionnel sont deux facteurs majeurs qui stimulent l'appropriation de nouvelles technologies (Charbonnier et Darchen, 2012, p. 44). Leur prise en compte est essentielle pour la bonne réussite des actions de formation entreprises dans ce domaine pour les seniors. Le premier facteur pointe la question du sens de son usage par le sujet compte tenu de son expérience professionnelle et ses habitudes passées. L'innovation peut être perçue positivement si elle permet de poursuivre des expériences déjà satisfaisantes. En revanche, le manque de sens lié à l'usage limite les possibilités de dépasser l'effort d'appropriation de l'innovation (sentiment de perte de temps par exemple). Le deuxième facteur pointe l'influence du contexte socioprofessionnel sur le développement de l'usage de nouvelles technologies. Par exemple, le réseau relationnel (enfants, amis, collègues) représente un solide

⁷² Indicateurs se regroupant dans cinq domaines : information et lecture de données, communication et collaboration, software (manipulation de contenu), sécurité et résolution de problèmes.

levier dans l'usage des nouvelles technologies, en participant à créer du sens et de l'utilité à ces nouvelles pratiques. Il peut aussi être considéré comme une véritable ressource au sens de favoriser la motivation à apprendre des seniors (volonté d'intégration sociale) et par conséquent, contribuer à l'acquisition de ces nouvelles compétences.

C'est pourquoi, sur la question du rôle de la formation dans l'évolution des nouvelles technologies, Charbonnier et Darchen (2012, p. 44-45) mettent en avant l'importance d'un accompagnement qui permette dans un premier temps de faire sens aux personnes. C'est-à-dire en intégrant l'usage dans leur réalité quotidienne (professionnelle ou sociale). Ces questions doivent par ailleurs être mises en débat au regard des modifications techniques, technologiques et organisationnelles qui viennent bousculer les pratiques. Si le potentiel d'adaptation des seniors dépend en partie des modalités de formation mises en œuvre, il s'agit aussi de cibler l'importance de la mobilisation du collectif (entraide) au sein des dynamiques de travail. Aussi, au-delà de l'objectif d'adapter les compétences des travailleurs plus âgés au contexte d'évolution technologique, la formation répond à la question du maintien dans l'emploi. Or, les seniors sont ceux qui se forment les moins (en page 161) et l'écart se creuse d'autant plus qu'ils sont moins qualifiés (dimension aggravante du facteur de l'âge sur le niveau de qualification). Ils mentionnent également l'ancrage de certains stéréotypes à l'égard des seniors, dont nous avons déjà relevé certains aspects (en page 143).

Compte tenu du rythme rapide d'évolution des technologies et de leur intégration dans le travail, une transformation des pratiques d'apprentissage se crée. En ce sens, Charbonnier et Darchen (2012) observent un déplacement progressif des enjeux de la formation : « l'adaptation des seniors aux TIC réside moins dans la recherche de formations classiques que dans l'élaboration d'approches pédagogiques adaptées à cet enjeu » (p. 46). Ils dégagent ainsi quatre pistes pour la formation des seniors aux nouvelles technologies. La première vise à dépasser les freins en renforçant leur capacité à apprendre, afin de maintenir leur niveau de maîtrise dans le temps, c'est-à-dire au fil des changements qui ont lieu dans la vie professionnelle et sociale. La seconde porte sur la question du sens des usages et de leur impact, dont l'intention est de construire des dispositifs de formation en référence aux contextes et aux situations de travail, tout en prévoyant un accompagnement concret sur la durée (actions du type : retours d'expérience, échanges autour des usages naissants, formation-action, etc.). La troisième consiste à valoriser l'apprentissage informel au sein du collectif de travail, en créant et en multipliant les opportunités d'apprentissage (tutorat inversé, transferts d'expérience, etc.). Le rôle de l'accompagnateur (facilitateur et stimulateur) est primordial puisque lui-même doit pouvoir

maîtriser les usages des nouvelles technologies. Des limites peuvent se poser dès lors que les managers sont des sujets plus âgés qui se retrouvent eux-mêmes face à une situation d'apprentissage due au contexte d'évolution rapide des nouvelles technologies. L'intégration plus étroite entre formation et usage des nouvelles technologies correspond à la quatrième piste. Les auteurs font référence à un certain nombre de savoirs transmis en formation, dont l'accès est également rendu possible à travers d'autres médias. Pour eux, intégrer ce type de médias (réseaux sociaux, applications smartphones, etc.) dans un cadre pédagogique serait intéressant, sous réserve qu'ils soient simples d'utilisation et qu'ils fassent l'objet d'une médiation pédagogique. On peut penser que ces dispositions peuvent largement dépasser le cadre présenté ici et s'appliquer de façon plus générale à toutes les situations d'apprentissage dans un contexte professionnel évolutif. Accompagner les professionnels dans leur apprentissage, donner du sens à ce qu'ils apprennent tout en tenant compte du contexte et valoriser les apprentissages informels sont autant d'objectifs propices à l'acquisition de nouvelles compétences.

Charbonnier et Darchen (2012, p. 47) poussent la réflexion en attachant une importance particulière au contexte. Ils parlent d'une problématique « conjoncturelle » pour dire qu'au fil du temps, les médians d'aujourd'hui deviendront les seniors de demain et ces nouvelles technologies seront de moins en moins nouvelles pour eux. Mais aussi, d'une problématique « partielle » pour spécifier que tous les seniors ne se situent pas en situation de fracture numérique (en référence au critère déterminant de l'appartenance socioprofessionnelle cité plus haut). Enfin, les auteurs mettent en évidence un point essentiel à la question de la formation des seniors aux nouvelles technologies dans le futur : celui de l'hyperconnexion qui conduit progressivement à déléguer la mémoire de l'individu à la machine. Le risque majeur étant d'observer avec le temps la dégradation de certaines capacités cognitives telles que la mémoire, le raisonnement, l'analyse critique, etc. Ceci les amène à penser la formation des seniors de demain comme un « un *training* cognitif destiné à muscler des capacités en voie d'atrophie » (Charbonnier et Darchen, 2012, p. 48).

Les nouvelles technologies font partie des préoccupations actuelles et futures. Il suffit de voir l'évolution rapide de la société qui entraîne ces transformations et en modifie le paysage à un rythme accéléré. On peut désormais plus largement étudier la question du lien entre âge et efficacité au travail, là où les transformations techniques et les changements organisationnels contraignent les travailleurs à reconsidérer leurs façons de travailler et ainsi, développer des stratégies compensatoires visant à maintenir leur performance.

2.3.1.3. Des stratégies compensatoires pour maintenir les performances au travail

Le salarié réalise dans son travail des compromis entre les objectifs qui lui sont fixés, les compétences qu'il détient et le souci de préserver sa santé. Volkoff *et al.* (2000, p. 51-54) s'intéressent à la régulation du vieillissement dans l'activité de travail et notamment des relations entre âge et efficacité. Du fait des transformations techniques, des modifications dans l'organisation et de l'évolution de l'âge, ces compromis ne sont pas stables et doivent systématiquement être réaménagés. Pour cela, le salarié est amené à élaborer des stratégies de contournement et de compensation pour parvenir à réaliser une tâche malgré les difficultés rencontrées. C'est justement dans ces stratégies mises en place par le salarié que l'expérience professionnelle tient un rôle essentiel. Elle se conjugue avec l'« expérience de soi-même » que les auteurs définissent comme la connaissance acquise avec le temps par le salarié sur les aspects du travail qui vont paraître difficiles ou pénibles pour lui-même. Ces stratégies peuvent être diverses : trouver des gestes nécessitant moins de temps ou d'effort, anticiper afin d'éviter les situations d'urgence, privilégier la mobilisation de connaissances antérieures plutôt que la surcharge de la mémoire immédiate, créer des coopérations bénéfiques, etc. Toutefois, Volkoff *et al.* (2000, p. 52) précisent que ces types de stratégies peuvent se mettre en place uniquement si la conception des postes et l'organisation du travail le rendent possible. Ainsi, le salarié dispose de marges de manœuvre plus ou moins restreintes en fonction de l'aspect plus ou moins contraignant de différents éléments tels que : les consignes, les procédures, la répartition des tâches, les horaires, les délais, les normes, les urgences, etc.

De plus, un changement de situation (nouveau produit ou service, nouvelle technique, changement organisationnel, polyvalence, rotation des tâches) peut d'après ces chercheurs révéler une obsolescence des savoirs et savoir-faire chez les sujets plus âgés. Face à la nécessaire acquisition ou restructuration continue des connaissances et savoir-faire, les anciens peuvent se heurter à deux types de difficultés. D'une part, le passage à une situation de réapprentissage peut s'avérer délicat s'ils sont peu qualifiés et ont depuis longtemps été soumis à un travail répétitif. D'autre part, la remise en cause du niveau d'expertise acquis jusqu'alors pour un métier dont ils ont accumulé des connaissances très spécifiques, peut être difficile à vivre. D'autant plus s'ils sont contraints, en partie, de mettre de côté les connaissances et savoir-faire antérieurs pour en acquérir d'autres. Toutefois, les auteurs affirment qu'une meilleure prise en compte de la diversité des agents lors du changement de situation (âge, parcours, projets) peut réduire ces difficultés. De même qu'un élargissement des marges de manœuvre dans le changement peut s'avérer positif. C'est-à-dire qu'il convient de se questionner en amont

sur la manière dont les agents sont associés au changement. Il s'agit d'agir sur le rythme de mise en place des transformations, les délais et modalités prévus pour les actions de formation, la souplesse dans les attentes de résultats, les possibilités d'entraide post-formation, etc.

Les effets du vieillissement sur les capacités cognitives apparaissent contrastés selon Volkoff *et al.* (2000, p. 78). La mémoire immédiate (mécanisme élémentaire) peut se révéler moins performante chez les sujets plus âgés. Toutefois, le vieillissement est un phénomène progressif, ce qui signifie un accroissement du temps vécu et de l'expérience. Ces atouts peuvent compenser les déclin perceptibles liés à l'avancée en âge (baisse des performances et ralentissement de certains processus mentaux). Cela se traduit par la mise place, parfois inconsciente, de stratégies de travail dans le but d'optimiser sa performance : « ces stratégies font appel à des ressources diverses, notamment des habiletés de nature cognitive résultant de l'expérience » (Volkoff *et al.*, 2000, p. 87). Cependant, l'organisation dans laquelle le travail s'effectue est essentielle. Elle doit rendre possible l'exercice de ces compensations, notamment par des contraintes temporelles plus souples. Par ailleurs, l'évolution des mécanismes élémentaires, décrits comme susceptibles de se détériorer avec l'avancée en âge, dépend fortement de deux facteurs. Le premier concerne le niveau de formation initiale de l'individu et le second porte sur ses opportunités de mobiliser tout au long de sa vie ses ressources mentales. Or, on sait désormais combien ces deux points sont des variables sensibles d'après les études portant sur les taux d'accès à la formation (en page 161) : la moindre participation à la formation s'observe à la fois pour les moins qualifiés et les plus âgés. Le constat est d'autant plus marquant lorsque les deux variables se combinent : les inégalités d'accès selon la catégorie socioprofessionnelle s'aggravent quand de surcroît le facteur de l'âge est pris en compte.

Ils mettent en évidence l'importance de ne pas penser que certaines déficiences surviennent de façon systématique à mesure que l'âge augmente, en raison d'une forte variabilité interindividuelle : « il n'y a pas de processus uniforme de déclin, ni même un palier suivi d'une dégradation brutale aux âges élevés » (Volkoff *et al.*, 2000, p. 111). Pour eux, même si le vieillissement peut s'accompagner d'une diminution des performances et de difficultés plus importantes à s'adapter à son environnement de travail, les conditions de vie au travail ont un rôle à jouer. Elles peuvent tantôt accentuer ou révéler les déclin, ou dans le cas contraire, retarder, éviter ou limiter ces affaiblissements. Ainsi, la plus importante difficulté réside non pas au sein de chaque contrainte prise individuellement, mais bien dans le cumul des contraintes subies tout au long du parcours professionnel. Le travail antérieur et les conditions dans lesquelles le travail actuel se déroule sont des déterminants du niveau de performance. D'où

l'intérêt relevé par les auteurs de repérer les stratégies mises en œuvre par les salariés vieillissants pour réussir à maintenir leur performance, atteindre les objectifs définis par l'organisation, mais aussi ceux qu'ils se fixent eux-mêmes pour préserver leur santé ou compenser leurs déficiences. Les auteurs soulignent en outre qu'il ne serait pas judicieux de constituer des équipes d'âges homogènes, car cela limite les stratégies possibles et empêche les salariés vieillissants de transférer leurs compétences (Volkoff *et al.*, 2000, p. 113).

En résumé, l'efficacité dont chacun fait preuve dans son travail peut être bousculée voire remise en cause dans des situations où s'opèrent des changements. Ces derniers nécessitent de mobiliser des capacités d'apprentissage pour évoluer dans un contexte modifié qui implique de nouvelles méthodes de travail. Bien qu'il existe des spécificités d'apprentissage des plus anciens (en page 181), ces situations peuvent favoriser le développement de stratégies compensatoires visant à pallier certaines lacunes et à maintenir les performances. Ce sont l'expérience et les marges de manœuvre disponibles qui « jouent un rôle considérable dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces stratégies », concluent Volkoff *et al.* (2000, p. 112). Pour que ces stratégies puissent se mettre en place, il est indispensable que l'environnement de travail puisse offrir les marges de manœuvre nécessaires et ainsi, accompagner le changement. Le point suivant consiste en une approche plus détaillée des stratégies construites sur la base de l'expérience, plus spécifiquement en lien avec la situation d'apprentissage en elle-même.

2.3.2. Accroissement du temps vécu : les effets de l'expérience

Au début des années 1990, Paumès et Pèlerin (1993) démontraient déjà que si des difficultés apparaissent en vieillissant, l'âge ne représente pas un obstacle en soi pour se former. Ces difficultés peuvent être compensées par un apprentissage basé sur l'expérience. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle l'âge chronologique d'un individu « ne reflète pas seulement l'état de son évolution biologique. Le vieillissement est un processus dynamique qui recouvre également le produit de tout le cheminement de l'individu depuis sa naissance, ses conditions de vie, de travail... c'est-à-dire son expérience » (p. 44). La combinaison des déterminants biologiques d'un individu et ce qui relève de son expérience professionnelle favoriserait le développement de stratégies et de modes opératoires limitant ou compensant les conséquences des transformations biologiques inhérentes au vieillissement. Dans des situations où les individus ont une maîtrise importante de la tâche, l'impact du vieillissement biologique devrait être peu perceptible. À l'inverse, il peut s'intensifier dans des situations d'apprentissage où les individus peuvent difficilement faire appel à leur expérience et par conséquent, aux mécanismes

de compensation liés à l'expérience. Avant d'évoquer les effets nuancés de l'expérience, nous introduisons ce point avec des éléments de définition de la notion d'expérience.

2.3.2.1. L'expérience : une vaste notion

Dans un travail qui vise à explorer la notion d'expérience, Mayen et Mayeux (2003) montrent qu'il s'agit d'une notion qui est en relation avec quasiment toutes les notions relatives au champ de la formation. Ils se réfèrent naturellement à Dewey, « un des plus importants philosophes américains de l'éducation » qui affirme que l'apprentissage est un processus dialectique dans lequel l'expérience et la théorie sont en interaction permanente (Dewey, 1934 ; cité par Mayen et Mayeux, 2003, p. 18). Pour lui, précisent les auteurs, l'expérience constitue la vie en elle-même. De ce point de vue, l'expérience est un évènement social qui emprunte aux expériences passées et modifie la qualité des expériences futures.

Par ses multiples facettes, l'expérience est une notion difficile à définir (Grasser et Rose, 2000, p. 5). Considérée comme un élément constitutif de l'individu, l'expérience concerne également les organisations en tant qu'élément de la performance productive. La construction de l'expérience est ainsi influencée par le contexte productif, mais aussi les acquis de la formation. En s'intéressant davantage à la relation entre expérience et formation, Grasser et Rose (2000) évoquent l'expérience comme complément de la formation initiale, au sens où la pratique permet l'accroissement des compétences initiales et l'opérationnalisation des acquis scolaires. Il s'agit plus précisément de l'expérience liée aux conditions concrètes de travail (mise en pratique). Les chercheurs montrent alors l'importance de considérer l'expérience comme un processus qui débute à partir de la vie scolaire, prend de l'ampleur au début de la vie active et se poursuit tout au long de la vie. Les rapports entre la formation continue et l'expérience s'avèrent alors de même nature que ceux entre la formation initiale et l'expérience. C'est-à-dire que la formation continue « est l'occasion de *nourrir* le potentiel d'expérience d'un salarié au moyen d'un apport de connaissances extérieur au processus de production proprement dit » (Grasser et Rose, 2000, p. 15). Cependant, les auteurs soulèvent deux points qui peuvent venir nuancer cette affirmation. Tout d'abord, l'accès à la formation continue est très variable selon la taille de l'entreprise, le secteur d'activité, la catégorie socioprofessionnelle, ainsi que les caractéristiques individuelles des salariés (en page 161). Puis, les stages suscitent des interactions entre la formation et les situations de travail par le partage d'expériences. Par conséquent, si l'enrichissement de l'expérience des salariés est rendue possible par la formation continue, celle-ci dépend fortement des pratiques de formation engagées par les entreprises.

Ainsi, « deux salariés de même ancienneté placés dans des situations de travail identiques n'auront pas la même expérience s'ils n'ont pas bénéficié, de la même façon, d'actions de formation continue » (Grasser et Rose, 2000, p. 15).

Tout comme la formation, l'expérience professionnelle est un processus qui permet d'acquérir des compétences d'après Vincens (2001) : « l'expérience professionnelle au sens strict est une acquisition de compétences qui repose sur la pratique du travail par l'individu » (p. 55). En d'autres termes, il s'agit de l'apprentissage par la pratique (« learning by doing ») qui se manifeste lorsque l'individu acquiert des compétences par le travail lui-même et l'activité productive à laquelle il consacre son temps. Dans ce sens restreint, cela exclut toutes les formations explicites et organisées (avec des programmes). Vincens (2001, p. 62-64) montre alors que l'expérience professionnelle est soumise aux trois facteurs de relativisation suivants : elle dépend à la fois de l'individu lui-même, du milieu de travail et du système de formation. D'une part de l'individu, car il est plus ou moins capable de tirer lui-même des leçons sur des faits ; deux individus dans une situation donnée ne réagiront pas nécessairement de la même façon et l'expérience retirée peut être différente. D'autre part du milieu de travail, autrement dit du contexte, dans la mesure où il existe des situations de travail plus ou moins porteuses d'expérience (diversification des tâches, travail répétitif, etc.). Et enfin du système éducatif, puisqu'au plus la formation explicite est développée et diversifiée, au plus le domaine de l'expérience évolue et change de nature. Dans une vision plus étendue, Vincens (2001) rappelle que « toute activité humaine crée une expérience, variable selon les individus » (p. 58). L'expérience ainsi acquise par un individu dans son travail peut profiter à son employeur, car il devient plus efficace et plus productif, mais aussi à lui-même en améliorant son efficacité personnelle et la découverte de soi (l'expérience comme révélation de soi-même). Il en conclut qu'un individu peut à tout âge découvrir des compétences, qu'elles soient nouvelles ou acquises, tout au long de sa vie professionnelle ou privée.

La notion d'expérience pourrait largement être plus développée d'un point de vue épistémologique au vu de l'ensemble des travaux qui s'y consacrent, mais ce n'est pas là l'objet principal. Il s'agit avant tout d'expliquer en quoi cette notion est essentielle pour notre travail de recherche, c'est-à-dire en permettant une meilleure compréhension des spécificités des publics dans un souci d'adaptation des formations. Afin de poursuivre dans ce sens, nous mettons en évidence ci-après les effets nuancés de l'expérience. Dit autrement, nous abordons d'une part les aspects favorables à la mobilisation de l'expérience et d'autre part, l'expérience qui peut être mise à mal lorsqu'il s'agit de changements profonds.

2.3.2.2. Les aspects favorables à la mobilisation de l'expérience

Quand ils sont placés dans des situations qui leurs sont familières, les seniors parviennent à tenir les objectifs fixés et trouver leurs repères dans l'activité grâce à la mobilisation des compétences qu'ils ont construites avec le temps (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 75). En référence aux travaux plus anciens de Paumès et Pèlerin (1993)⁷³, on aperçoit déjà que l'expérience acquise antérieurement par des sujets âgés constitue un élément positif à l'apprentissage lorsqu'elle peut être mise en jeu. Ils relèvent notamment les bonnes performances chez les stagiaires plus âgés dans les épreuves de pilotage et de maniement de l'appareil. Les difficultés qu'ils rencontrent lors des épreuves de manipulation d'ordinateurs peuvent alors s'expliquer par un manque de familiarité avec l'outil, mais aussi par l'impossibilité de réinvestir des compétences et des connaissances acquises précédemment⁷⁴. Les chercheurs évoquent un autre élément intéressant d'ordre pédagogique : la dimension temporelle. Pour eux, proposer le même rythme de formation à tous les stagiaires impose aux pilotes les plus âgés d'apprendre comme leurs cadets, alors qu'ils ne se situent pas dans les mêmes dispositions cognitives et psychologiques. Cela peut notamment expliquer les raisons pour lesquelles ce sont les pilotes les plus âgés qui ont bénéficié le plus de sessions supplémentaires. Ils montrent alors l'intérêt de prévoir une progression souple et personnalisée de la formation, que ce soit pour des questions de renforcement des bases d'acquisition ou plus généralement comme garant de la réussite de l'apprentissage. Le début de la formation constitue ainsi une étape essentielle, car c'est là que se joue la phase d'adaptation à l'apprentissage qui peut s'avérer complexe, notamment pour les plus âgés. Les difficultés non résolues au départ se perpétuent tout au long de l'apprentissage et sont le signe de mauvaises bases pour tout le reste de la formation.

Même si les stagiaires plus âgés ont plus de difficultés face à la réalisation de l'apprentissage d'une nouvelle technique, ces différences tendent à s'aplanir lorsqu'ils ont acquis la maîtrise de cet apprentissage. En termes de chiffres, 20% des stagiaires pilotes les plus âgés ont eu de réelles difficultés nécessitant un suivi pédagogique spécifique. La part restante (80%) est parvenue au terme de la formation à la qualification maximale, de la même façon que les jeunes. Cela signifie que « l'âge n'est certainement pas un argument suffisant pour éloigner des formations les tranches les plus âgées de cette population » (Paumès et Pèlerin, 1993, p. 53).

⁷³ Étude d'une formation de pilotes de ligne (sur des appareils de type Airbus).

⁷⁴ Le fait de posséder une longue expérience antérieure sur un autre type d'appareil (de conception ancienne et peu automatisée) peut avoir des conséquences d'un point de vue technologique, car les nouvelles acquisitions portent sur des avions de nouvelle génération : les plus anciens ayant découvert les ordinateurs plus tardivement y sont moins familiarisés que les jeunes pilotes.

Au contraire, il convient d'en tenir compte dans la conception des programmes de formation, afin d'être en mesure d'anticiper les éventuelles difficultés et les sources d'échec. C'est-à-dire porter une attention sur le rythme de la formation, la manipulation de concepts abstraits, la valorisation de l'expérience antérieure, la souplesse et la latitude dans les acquisitions, etc.

La formation pour adultes doit alors être pensée dans une perspective qui éloigne l'idée d'un collectif homogène et qui privilégie la vision d'un groupe constitué d'individus ayant chacun leurs propres caractéristiques, parcours, expériences, etc. (Paumès et Pèlerin, 1993, p. 53). Cela implique une prise de conscience sur le fait que chaque individu ne se situe pas dans les mêmes dispositions que son voisin devant un même apprentissage. Le caractère hétérogène de la population, que ce soit entre les cohortes ou au sein d'une même cohorte, doit être souligné. Santelmann (2012) montre à cet effet que le vieillissement cognitif est inégalitaire, contrairement à la tendance à percevoir les seniors comme une population homogène : « les potentiels de départ et d'arrivée varient de façon importante au point où il y a, sur ce plan, d'avantage de situations différentes chez les plus de 60 ans que chez les jeunes » (p. 28). Il lui paraît de ce fait évident que tout dispositif de formation s'adressant à des apprenants d'âges très différents, prenne en considération les variables attentionnelles et cognitives des sujets. Il note par ailleurs le retard pris en France sur ces questions qui s'avèrent pourtant essentielles.

Nous avons vu que l'expérience professionnelle antérieure acquise par un individu peut s'avérer positive en termes d'apprentissage : « la pratique antérieure permettrait de modérer et de compenser le déclin des capacités cognitives lié à l'âge » (Delgoulet, 2001, p. 2). Certaines actions formatives permettent en effet de mobiliser l'expérience des apprenants parce que le cadre formatif le permet. Dans ce cas, la nouvelle situation d'apprentissage peut en être facilitée. D'autres peuvent toutefois représenter un frein dès lors que la nouvelle situation empêche de s'appuyer sur les acquis antérieurs. Dans ce cas, des difficultés peuvent apparaître, notamment pour les sujets plus âgés, ce qui fait l'objet du prochain paragraphe.

2.3.2.3. L'expérience mise à mal par des changements profonds

Dans un monde caractérisé par une accélération des changements technologiques et organisationnels, Dworschak *et al.* (2009) affirment que « la théorie selon laquelle "ce qui marchait autrefois ne peut être mauvais aujourd'hui" revêt une utilité très limitée » (p. 243). De son point de vue, lorsqu'il est question d'évoquer la relation entre expérience et changement, Delgoulet (2013b) montre que ces deux termes marquent des enjeux de transformation qui se

traduisent entre autres par des effets de continuité, de discontinuité ou de rupture. Comme évoqué précédemment, elle précise qu'en situation de changement, l'expérience peut représenter un atout dans le travail, car elle permet aux opérateurs de créer des modes opératoires efficaces à partir de ceux déjà acquis antérieurement. En revanche, il n'en est pas de même dans les phases où le changement s'apparente à une rupture fondamentale ; dans ce cas, l'expérience peut devenir un obstacle. Une discontinuité trop importante et trop fréquente rend les possibilités de développement moindres et conduit à des restrictions dans le travail et la construction de l'expérience. En cas de rupture, l'expérience accorde certaines résistances liées aux éléments de conditions de mise en œuvre du changement. Pour l'auteure, prendre en considération le changement signifie garantir les conditions de continuité de l'expérience. Par exemple, en envisageant une phase transitoire permettant de restructurer et réorienter l'expérience, afin de créer de nouvelles continuités dans l'environnement modifié.

Ainsi, si l'expérience antérieure facilite l'activité d'apprentissage quand les connaissances passées sont proches du domaine étudié, les acquis antérieurs d'un individu ne correspondent pas forcément de manière précise à la tâche d'apprentissage. L'expérience créée dans le travail peut alors venir ralentir ou empêcher ce nouvel apprentissage. C'est pourquoi, Delgoulet (2001) parle de l'expérience professionnelle comme « un outil à double tranchant » (p. 2). En référence à l'étude citée plus haut (sur les pilotes d'avion), elle montre qu'en accumulant de l'expérience dans un domaine de compétences particulier au cours des années de travail, un opérateur acquiert des connaissances très précises. Il devient « expert » de ce domaine qui est toutefois difficilement mobilisable dans un environnement de travail élargi. Par conséquent, Delgoulet (2001) affirme que, ressource ou handicap, l'expérience constitue une dimension importante lorsqu'on aborde la question de la formation professionnelle de sujets âgés :

Riche de connaissances sur son environnement et sur lui-même, l'opérateur expérimenté en fait un point d'appui lors de l'acquisition de connaissances nouvelles et de la modification de ses représentations. Dans cette perspective, l'apprentissage s'apparente plutôt à un processus de transformation qui intègre à chaque instant le nouveau au connu. La question de l'adéquation plus ou moins forte de l'expérience pratique en tant que base de l'apprentissage est alors primordiale. Lorsque la proximité des domaines de connaissances acquis et enseignés fait défaut, une démarche formative en termes de « correction », de réorientation des connaissances passées, voire même de remise à niveau ciblée, pourrait alors être envisagée avant le suivi d'une formation. (p. 3)

Cette démarche formative, dont le but est de corriger et réorienter les connaissances passées, fait référence à cette phase transitoire décrite plus haut. Il s'agit de pointer le rôle du dispositif de formation qui s'avère essentiel ; c'est lui qui permet de faciliter ou non la prise en compte

des acquis antérieurs et leur mise en relation avec les enseignements. En d'autres mots, la situation d'apprentissage doit permettre à l'apprenant de créer des liens avec son expérience passée (Dworschak *et al.*, 2009, p. 243). Santelmann (2012) montre à ce sujet que le système de formation continue, ayant été ramené à la sphère du système éducatif, « s'est accommodé d'une duplication *a minima* des standards scolaires plutôt que d'être en synergie avec les dynamiques de l'expérience et les modes spécifiques du développement des adultes » (p. 26). Il parle de la manière « infantilisante » d'appréhender les adultes et les seniors dans une telle approche qui écarte les acquis et les savoirs antérieurs.

Cette notion d'expérience continue d'être abordée dans le prochain et dernier point de ce chapitre, à travers l'analyse de résultats d'études ergonomiques centrées sur les spécificités d'apprentissage des seniors. Nous mettons en évidence par des exemples précis les enjeux qui se tissent autour de la formation des travailleurs vieillissants.

2.3.3. Le cas d'études ergonomiques

L'ergonomie vise à optimiser le bien-être des travailleurs et la productivité au travail en adaptant l'environnement à l'homme. Motmans (2013) distingue l'ergonomie physique, cognitive et organisationnelle comme les trois domaines de cette discipline. La première s'intéresse aux caractéristiques de l'homme dans sa relation avec l'activité physique (postures, sécurité, répétition de mouvements, santé, etc.). La deuxième étudie les processus mentaux (perception, mémoire, raisonnement) dans l'interaction homme-système (charge de travail mentale, prise de décision, formation, interaction homme-machine, stress, etc.). La troisième s'attache à l'optimisation des processus organisationnels (communication, conception des postes, gestion des collectifs de travail, etc.). Ce point présente les résultats d'études ergonomiques réalisées auprès de deux organismes publics ayant chacun monté une formation dans un contexte d'évolution technologique et de modernisation des outils de travail⁷⁵ (Cau-Bareille, 2012; Cau-Bareille *et al.*, 2012; Cau-Bareille et Gaudart, 2012)⁷⁶. Le premier a été confronté à l'informatisation de tous les dossiers traités auparavant sous format papier. Le second a été confronté à l'usage d'un nouveau logiciel (informatisation déjà en place depuis quelques années). Les études s'intéressent à la question suivante : « apprend-on de la même

⁷⁵ Ces études ont été réalisées dans les années 1990 (période marquée par la montée de l'informatisation).

⁷⁶ Les trois sources auxquelles nous faisons référence ici mettent en évidence les résultats de ces études : toutes les informations contenues dans cette partie représentent en quelque sorte une synthèse des éléments marquants issus de ces trois références. C'est pourquoi, au cours des quatre prochains points, nous reprecisons l'une d'elle uniquement dans le cas où nous citons un passage (entre guillemets).

manière tout au long de la vie ? »⁷⁷ (Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 95). Autrement dit, les individus possèdent-ils tous les mêmes dispositions à acquérir de nouveaux apprentissages face aux changements technologiques qui s'imposent à eux ? Plus particulièrement chez les seniors : rencontrent-ils des difficultés spécifiques et quelles sont les conditions qui peuvent favoriser ou entraver la formation ? Les résultats mettent en évidence trois grandes phases d'analyse : l'avant, le pendant et l'après formation. En suivant ce schéma temporel, nous présentons synthétiquement les éléments prégnants issus de ces études.

2.3.3.1. Cadre d'intervention et prémices de l'enquête : avant la formation

Les deux études auxquelles nous nous référons n'ont pas été réalisées en même temps et ne présentent pas les mêmes finalités en termes de changement (passage à l'informatisation pour l'une et changement de logiciel pour l'autre). Elles partagent toutefois la même construction méthodologique en trois phases. La première phase consiste en l'observation de l'activité des opérateurs avant la formation, afin de cerner les enjeux de transformation de l'activité engendrée par la modernisation de l'outil (identification de l'activité initiale des opérateurs, des caractéristiques et des difficultés en fonction de leur parcours et de leur expérience). Des entretiens ont été réalisés auprès des futurs formés dans le but de percevoir leurs ressentis par rapport à leur engagement en formation, leurs attentes et leurs éventuelles appréhensions. Dans le cadre de la première étude, une analyse de l'activité de techniciens de sites pilotes déjà équipés de l'outil informatique a été menée pour avoir une idée précise des transformations relatives au nouvel outil. La deuxième phase vise à suivre l'intégralité du cursus de formation par une analyse à plusieurs niveaux : contenus des enseignements, modalités de transmission des connaissances théoriques et pratiques, acquisitions et questionnements des formés. La troisième étape a pour but d'observer, en suivant la phase de retour au poste, les modalités d'appropriation des contenus de la formation dans la situation de travail réelle des agents.

Ces travaux de recherche permettent de dégager les points délicats des formations et les spécificités d'apprentissage des publics, afin de proposer des recommandations qui prennent en compte les dimensions de l'âge et de l'expérience. Les résultats étant nombreux, les prochains paragraphes ne reprennent pas la totalité des analyses réalisées. Ils mettent en évidence les éléments les plus marquants en suivant chaque étape étudiée du processus de formation.

⁷⁷ « Does one learn in the same way throughout one's life? » (Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 127).

En ce qui concerne l'avant formation, les motifs d'engagement en formation laissent entrevoir des inquiétudes partagées par tous les techniciens, mais de manière plus marquée chez les anciens. Bien que les changements apportés soient différents pour chaque étude, l'anxiété des plus anciens, leur attitude de prudence et la peur de commettre des erreurs irréversibles se retrouvent dans les deux cas. Il s'agirait du « changement en lui-même qui serait porteur de tensions » (Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 110). En effet, ce changement est vécu par les techniciens comme une sorte de négation de leur expérience, du métier et des savoir-faire déjà acquis, ce qui se traduit par un sentiment d'insécurité. Il s'agit de « la peur d'apprendre, une peur polymorphe qui va brider, entraver la mobilisation des processus d'apprentissage lors des tout premiers temps de la formation » (Cau-Bareille, 2012, p. 13). Elle peut se traduire par la peur de ne pas arriver à apprendre et acquérir de nouvelles compétences, la peur de perdre ses repères, la peur de devoir repartir à zéro, la peur de se fragiliser dans le groupe de travail et la peur de ne pas être aussi performant que dans le passé. La crainte de devoir tout réapprendre peut également révéler un manque de confiance des plus anciens pensant que les jeunes, nés avec l'informatique, y parviendraient plus facilement. Ces inquiétudes concernent aussi les conséquences de la formation en termes de responsabilités nouvelles par rapport au futur travail à réaliser. En se focalisant sur les difficultés et les changements, cela empêche les possibilités de mobiliser l'expérience acquise par le passé dans la nouvelle situation.

Par ailleurs, la formation proposée de type « standard » a été « conçue au niveau national, délivrée en cascade » (Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 100) jusqu'au contact direct avec les techniciens. En ce sens, toutes les étapes de progression étaient définies en avance, ce qui laissait peu de latitude pour que les formateurs puissent s'adapter au contexte. Ainsi construite, la formation occultait l'idée de la diversité des formés en termes d'âge, d'expérience et de compétences, mais aussi de variabilité des rythmes de progression. Le formateur partait du principe (non vérifié) que l'ensemble des formés maîtrisaient les exigences du travail. Cette absence de prise en compte par le formateur de la diversité des niveaux s'est avérée être une source de difficulté importante dans l'apprentissage, ne facilitant pas l'appropriation de nouveaux savoir-faire. Ces éléments sont davantage détaillés dans le point à venir qui traite des conditions d'apprentissage des opérateurs en cours de formation.

2.3.3.2. Pendant la formation, des spécificités d'apprentissage selon l'âge

Afin de mieux cerner les spécificités d'apprentissage selon le profil des formés, les investigations pendant la formation avaient pour objectif de comparer la progression des jeunes par rapport aux plus anciens, en tenant compte des méthodes pédagogiques mises en œuvre. Des difficultés d'apprentissage sont apparues communes à tous les opérateurs. Toutefois, des difficultés spécifiques aux plus anciens se sont démarquées. Ces dernières sont relevées à travers un tableau synthétique qui met en évidence le contexte dans lequel ces difficultés s'observent (cf. tableau 6). Il englobe aussi bien des éléments relatifs à la prise en compte de l'activité des agents avant la formation, que l'impact de tels changements sur les fonctions cognitives et les manières d'apprendre en situation d'apprentissage (rythme, progression, etc.).

Informations sur le niveau initial des connaissances informatiques
<ul style="list-style-type: none">- Absence d'évaluation préalable concernant les connaissances informatiques des formés (préacquis). D'où l'apparition dès le début de la formation d'un certain nombre de difficultés (erreurs) et un sentiment d'incompétence, surtout visible chez les plus anciens, et ayant marqué une forme d'insécurité pendant tout le reste de la formation.- Les explications portant sur le sens des fonctions utilisées sont apparues tardivement, quand les formateurs ont été contraints de les fournir pour corriger les erreurs répétées de certains formés. Dans la première étude, pour ceux qui n'avaient jamais utilisé d'ordinateur, cela a posé un réel problème (ça a été le cas de la majorité des anciens).
Référence à l'activité initiale des techniciens : impact sur la fragilisation de la mémoire
<ul style="list-style-type: none">- Peu de référence à l'activité initiale des techniciens : le travail ne partait pas de la base des supports réels (documents de travail familiers des techniciens). Ce problème s'est renforcé par la volonté des formateurs de transmettre les documents de synthèse aux formés qu'au terme de la formation. Aucune appropriation des documents écrits sujets à faciliter la mémorisation des procédures n'a été possible.- Le fait de devoir assimiler des apports déconnectés de la pratique a entraîné des difficultés, en particulier chez les plus anciens. Ces derniers devaient souvent attendre l'exercice pratique pour saisir les éléments théoriques.- Sentiment de fragilisation de la mémoire avec l'âge ressenti comme pénalisant : difficultés de mémorisation des procédures, des logiques de fonctionnement du logiciel et recherche importante de supports mnémoniques (fascicules, notes, etc.) pour compenser ces difficultés (fonctions cognitives élémentaires sensibles aux effets du vieillissement).
Rythme de la formation
<ul style="list-style-type: none">- Rythme soutenu et enchaînement rapide des exercices : à peine après avoir fini un exercice, les formés devaient passer à autre chose, ce qui laissait peu d'opportunités pour consolider et s'appropriier le contenu transmis.- Un sentiment de confusion (voire d'énervement) est né chez les plus anciens qui, souvent moins rapides que les plus jeunes, faisaient face à un coût important d'assimilation et de mémorisation (besoin d'un rythme d'apprentissage plus individualisé et plus lent).

Utilisation du nouvel outil (logiciel)
<ul style="list-style-type: none"> - Inquiétudes repérées chez les plus anciens par rapport à l'utilisation du nouveau logiciel : comportement de prudence avec l'avancée en âge. - Nombreuses questions par rapport à l'utilisation concrète de l'outil dans la pratique quotidienne en situation de travail : les anciens ont davantage besoin que les plus jeunes de situer les nouvelles connaissances par rapport aux connaissances antérieures. - Difficultés de faire des liens entre ce que les formés connaissaient déjà (modes opératoires antérieurs) et les nouvelles modalités de travail. C'est-à-dire entre l'activité réelle et le contenu de la formation (pour que les acquisitions prennent du sens pour eux). - Les anciens sont plus à l'aise dans un apprentissage en situation (manipulation sur l'outil en question) que lors des cours théoriques. - Les inquiétudes portaient aussi sur la peur de ne pas être en mesure de répondre dans les délais convenables à la charge de travail et aux demandes du public lors du retour au poste. - La nouvelle configuration du logiciel (deuxième étude) a entraîné une nouvelle démarche de travail : sentiment de remise en question des stratégies construites avec l'expérience et impact sur l'apprentissage (surtout pour les plus âgés). En plus d'acquérir de nouvelles connaissances, la formation visait à réinterroger les pratiques antérieures alors même que cet objectif n'a pas été clairement identifié par les formateurs.
Situation d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - La situation d'apprentissage était plus appréhendée par les plus anciens : de crainte de commettre des erreurs irréparables, ils hésitaient à prendre des initiatives (notamment sur l'utilisation du clavier). Cette situation s'est traduite par un manque de confiance en soi. - En demandant souvent l'aval du formateur avant d'avancer dans les exercices ou pour utiliser une fonction, les plus anciens ont développé des inquiétudes qui ont constitué des freins à l'apprentissage et réduit leurs initiatives. - Les plus anciens ont été freinés par leur progression (cadre temporel défini en amont) : avant de passer à un nouvel apprentissage, ils avaient plus besoin que les jeunes de consolider leurs acquisitions. Cette progression plus lente les contraignait à ne pas pouvoir répéter les exercices. Les stagiaires les plus rapides (en l'occurrence ici les jeunes) ont pu renouveler les exercices et ainsi conforter leur apprentissage, ce qui n'a pas été le cas des plus anciens qui ont eu besoin de plus de temps.

Tableau 6 : Synthèse des spécificités d'apprentissage des sujets plus âgés en formation sur la base des études ergonomiques (Cau-Bareille, 2012; Cau-Bareille et al., 2012; Cau-Bareille et Gaudart, 2012).

Ce tableau montre qu'en l'absence de prise en compte du contexte professionnel initial des apprenants, ainsi que de leurs capacités ou non à maîtriser l'outil informatique, des difficultés peuvent très rapidement apparaître, notamment pour les sujets plus âgés. Alors même que l'appréhension est ressentie chez la plupart d'entre eux avant le début de la formation, cette absence de prise en compte rend davantage la situation de départ et l'entrée en formation instables. D'autant plus qu'à mesure que la formation avance, le rythme s'intensifie et ne laisse aucune place au réajustement du niveau de progression. Cette multitude de difficultés entraîne des répercussions tout au long de la formation, et même au-delà lors du retour au poste.

Bien que les connaissances se soient avérées très déconnectées de leur activité initiale, les plus jeunes ont relativement bien suivi la progression de la formation. Ces derniers redoutaient peu le système technique au départ, ce qui a permis de favoriser chez eux une démarche participative et faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances (mobilisation des ressources cognitives et conatives). Ils n'ont par ailleurs pas hésité à procéder par essais et erreurs et à adopter des comportements d'anticipation dans la montée des dossiers (plus rapidement que chez les plus âgés). Ainsi, les chercheurs notent des progressions différentes entre jeunes et plus anciens, mais qui ont entraîné les mêmes difficultés dès lors qu'il a été question de mettre en œuvre les connaissances dans la situation de travail (au moment du retour au poste de travail). C'est l'objet du prochain point abordé ci-après : les investigations qui ont été menées après la formation.

2.3.3.3. Après la formation, un apprentissage qui se poursuit

La fin de la formation ne signifie pas la fin de l'apprentissage⁷⁸. La période de familiarisation avec l'outil s'est prolongée bien après la période de formation. Cette étape correspond à une phase de mise à l'épreuve des connaissances acquises dans le réel.

Seul un agent, le plus ancien, a confié la saisie informatique des dossiers à la gestionnaire, ne se sentant pas capable de travailler sur le logiciel. Les autres opérateurs, quel que soit leur âge, y sont parvenus après quelques semaines, chacun à son rythme et avec l'appui de la mobilisation collective. En revanche, la mise en pratique immédiate sur le terrain n'a pas été facile puisque tous les agents (jeunes et plus anciens) étaient loin d'être opérationnels à l'issue de la formation. Comme pour les investigations menées durant la formation, les observations post-formation soulèvent des difficultés similaires identifiées chez tous les opérateurs. Elles s'avèrent cependant plus marquées chez les seniors, notamment en termes d'appropriation de l'outil.

D'un point de vue général, le retour au poste des agents a été laborieux les premières semaines qui ont suivi la formation : difficultés à se remémorer et reproduire seuls les procédures, aussi bien pour ceux qui avaient déjà des difficultés en cours de formation, que ceux qui se débrouillaient plutôt bien. Des participations collectives se sont mises en place dans le but d'aider et se former au contact de l'expérience d'un tiers. Malgré cette mobilisation collective, les difficultés et les erreurs persistaient. Par conséquent, les techniciens se sont très régulièrement référés aux documents de synthèse papiers transmis à l'issue de la formation et qui, par ailleurs, ont été peu voire pas exploités en cours de formation. Étant dépourvues de

⁷⁸ « The end of training did not mean the end of learning. » (Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 132).

formateur local disponible directement dans l'unité de travail, les équipes ont accumulé des difficultés ayant engendré des prises de retard dans le traitement des dossiers. La période post-formation a aussi eu des conséquences sur le plan psychologique. Elle s'est accompagnée d'importantes angoisses traduisant des stratégies d'évitement et des comportements de retrait (mise de côté et report du traitement informatique des dossiers en fin de journée pour d'abord écouler les autres demandes sans porter préjudice). Ces effets rendent visible le malaise des opérateurs, mais soulèvent également d'autres points essentiels. D'abord, le problème d'une mise en concordance efficace entre la formation et l'activité réelle des agents sur le terrain, permettant de faciliter le processus d'appropriation lors du retour au poste (limites du contenu de la formation trop déconnecté de l'activité initiale des agents). Puis, le problème lié à la durée de l'apprentissage définie en amont par les formateurs (souvent sous-estimée). Et enfin, la question de l'accompagnement et l'aide durant l'étape de stabilisation de l'apprentissage.

D'un point de vue des différences relevées selon l'âge, les chercheuses mettent en évidence le rapport aux procédures (appropriation de l'outil) et le degré d'anxiété (plus marquée chez les plus anciens). En ce qui concerne l'appropriation de l'outil, les plus jeunes ont réussi à développer, après quelques semaines de pratique, un champ d'utilisation plus large de l'outil par rapport aux anciens. Par exemple, ils n'hésitaient pas à se servir de l'outil pour vérifier des informations, alors même que ces utilisations n'avaient pas été abordées en formation. Les plus anciens, quant à eux, se cantonnaient davantage aux directives d'utilisation de l'outil qui leur avaient été transmises. Ils préféraient suivre les prescriptions d'utilisation théoriques du système, en se conformant précisément aux règles transmises en formation, ce qui les incitait moins à rechercher les limites de l'outil. Concernant l'anxiété, bien que partagée par tous les techniciens, elle était plus marquée chez les plus anciens qui exprimaient verbalement plus d'angoisse et consultaient plus fréquemment les documents écrits que les jeunes. De plus, en situation de blocage, ils sollicitaient très vite l'aide de tierces personnes. Les jeunes se laissaient eux davantage aller à l'expérimentation en procédant par essais et erreurs pour parvenir à trouver seuls la solution. Les auteures précisent que dans la seconde étude, des attitudes de retrait par rapport au travail ont été observées du fait que la forte directivité du logiciel a été ressentie par certains anciens comme une remise en cause de leur expérience.

Les résultats de ces observations, menées en amont, pendant et après la formation, permettent aux auteures de tirer quelques enseignements en matière de conception des formations. Les points forts qui se dégagent de ces résultats sont représentés dans le point suivant.

2.3.3.4. Des observations qui conduisent à des pistes de réflexion

À la manière de Cau-Bareille et Gaudart (2012), nous introduisons ce point par la question suivante : « des difficultés de formation des anciens ou un problème organisationnel de gestion du changement ? » (p. 110). Cette question cible un élément important : la conception même des formations. Les réflexions menées dans cette direction visent à s'interroger sur l'origine des difficultés observées, afin d'émettre des suggestions dont le but est d'améliorer la façon de concevoir des formations. Pour rappel, les deux études ne présentaient pas le même contexte technologique, c'est-à-dire qu'au moment de la formation, ils ne se situaient pas au même stade du processus d'informatisation. Les auteures relèvent toutefois des similarités entre les deux situations. Elles concernent notamment le niveau d'appréhension : anxiété des plus anciens face aux changements, attitude de prudence et peur de commettre des erreurs. Mais aussi, des difficultés éprouvées durant la formation (formations faisant abstraction du matériel, de l'activité antérieure et de la variabilité des stagiaires) et après la formation (manque de lien entre connaissances théoriques et activité réelle). L'analyse des différentes formes de peur montre en outre « l'existence d'une relation positive entre l'âge et l'anxiété d'apprentissage » : des actions visant à « désamorcer ces inquiétudes » se révèlent alors essentielles dans la conception des formations (Cau-Bareille, 2012, p. 14).

Les résultats de ces études, dont nous en avons fait une synthèse, ont amené les chercheuses à formuler plusieurs enseignements (cf. figure 19). Ces recommandations visent principalement une meilleure prise en compte des sujets plus âgés dans la conception des formations, afin d'optimiser leur participation et leur capacité d'apprentissage.

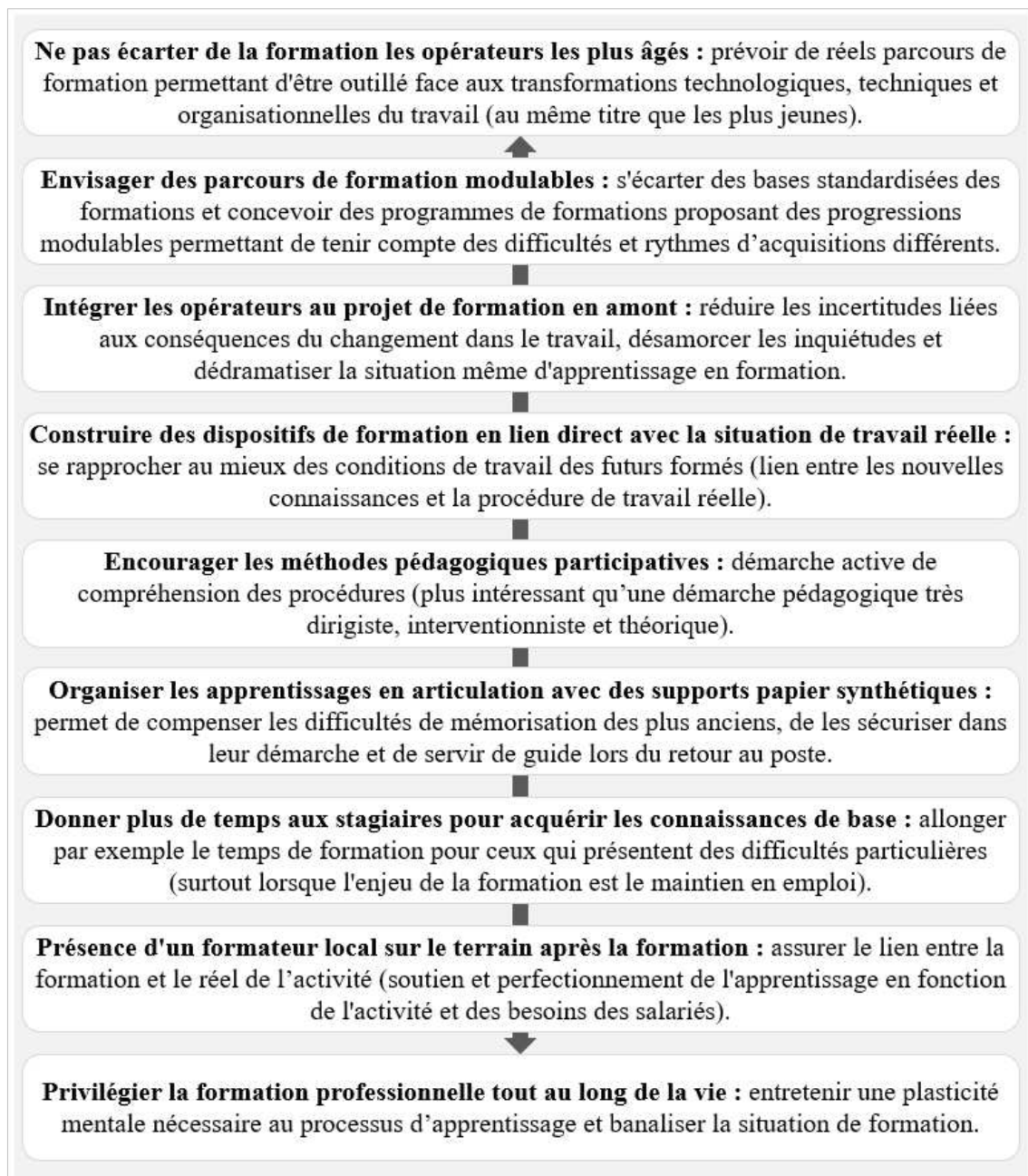


Figure 19 : Synthèse des enseignements à tirer pour la conception des formations sur la base des résultats d'études ergonomiques (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille et al., 2012, p. 138-139; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113).

Dans le parcours professionnel des opérateurs, Cau-Bareille et Gaudart (2012) ont montré que les changements technologiques constituent des étapes importantes : « il ne s'agit pas de faire le même travail avec des outils différents comme le considèrent souvent les formateurs, mais de faire un autre travail » (p. 111). Ces changements remettent en cause les équilibres élaborés tout au long de la carrière par l'introduction de nouvelles procédures de travail venant bouleverser les modes opératoires, la redéfinition des rôles de chacun dans le collectif de travail venant fragiliser les processus de régulations internes, l'apparition de nouvelles contraintes

temporelles venant modifier l'organisation du travail, etc. Les formateurs doivent ainsi être amenés à observer en amont l'activité des futurs formés dans leur environnement de travail réel, afin de mieux cerner les éléments transférables ou non dans le nouvel environnement. En effet, les formateurs issus d'un parcours professionnel différent se retrouvent parfois déconnectés de la pratique et de l'activité quotidienne des futurs formés. Ces observations post-formation sont tout aussi importantes, dans la mesure où elles permettent de valider la cohérence de la formation (acquisition de nouvelles procédures de travail) et de l'ajuster à la problématique de terrain et aux difficultés rencontrées en situation de travail.

De plus, le fait de partir de l'activité initiale des salariés permet de « les rendre acteurs de leur propre changement » : ils peuvent évoluer dans la formation en ayant toujours un point de référence à leur activité de travail (Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111). La phase d'appropriation de l'outil serait d'autant facilitée qu'il existe un lien étroit entre formation et travail réel. Ces recommandations sont fortement liées au concept de didactique professionnelle abordé dans le premier chapitre, dont l'un des principes vise à réaliser une analyse de l'activité en vue de la conception d'une formation (en page 38). Ces réflexions soutiennent l'idée de concevoir les formations de manière souple, tout en tenant compte des spécificités des formés. Ainsi, pour Cau-Bareille et Gaudart (2012), l'âge ne constitue pas un obstacle à la formation, à condition d'adapter les pédagogies aux caractéristiques de la population formée :

Cela suppose d'abandonner l'idée de formation standard, de sensibiliser les formateurs à cette dimension de variabilité, et impose de concevoir des programmes de formations proposant des progressions modulables permettant de tenir compte des difficultés des uns et des autres, des rythmes d'acquisitions différents. (p. 112)

Le temps semble être une dimension essentielle à la réussite d'un apprentissage. Même si les rythmes d'acquisition peuvent varier et s'avérer plus lents chez les anciens, ces derniers parviennent tout autant à apprendre que les plus jeunes concluent Cau-Bareille *et al.* (2012) : « we have shown that older people are just as capable as young people of coping with vocational learning, although there are a certain number of conditions that must be identified and respected » (p. 140). Ainsi, l'enjeu réside non pas dans les capacités d'apprentissage des plus anciens, mais dans les conditions organisationnelles des apprentissages (pédagogiques, temporelles, etc.) qui peuvent constituer des freins à l'apprentissage en mettant en difficulté les participants. En d'autres mots, il s'agit d'envisager des dispositifs de formation qui permettent aux formés de reconnaître leurs savoirs et savoir-faire actuels, afin de leur rendre la maîtrise de la situation qu'ils pensent avoir perdue (Delgoulet et Gonon, 2000, p. 62).

Pour conclure sur ce point entièrement consacré à l'analyse d'études ergonomiques autour de la formation des seniors, nous constatons qu'après plusieurs années, certaines problématiques demeurent. La question de la formation de ce public est par exemple centrale dans l'appel à projets de recherches qualitatives publié en 2015 par la Dares et la Mission animation de la recherche du Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social (Briard et Demailly, 2015). En réponse à cet appel à projets, la recherche menée par Cau-Bareille *et al.* (2018)⁷⁹ auprès du personnel de l'entreprise Centre d'appel porte sur les multiples facettes de la formation professionnelle des salariés âgés. Les résultats révèlent entre autres des difficultés liées à l'exigence de polyvalence qui placerait les seniors « dans une position d'incertitude quant à la possibilité de développer ou de transférer les connaissances acquises précédemment et les stratégies de préservation qu'ils ont construites dans l'activité de travail » (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 75). Mais aussi, des difficultés liées à l'usage informatique qui semble moins évident avec l'avancée en âge, ainsi que la rapidité des formations qui génère la peur du changement et de l'anxiété. Conscients qu'ils apprennent plus lentement, ces seniors ont besoin de plus de temps pour assimiler les nouvelles informations (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 77-80). Les pistes de réflexion proposées mettent également en évidence l'importance de mieux prendre en compte la variabilité des salariés (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 84-85)⁸⁰. Les formateurs doivent être en mesure de s'adapter aux spécificités des salariés pour favoriser leur réussite, ce qui suppose de repenser la façon d'introduire les changements, mais aussi de les accompagner. Tout cela en considérant la dimension temporelle du processus d'apprentissage comme un point essentiel qui se joue avant, pendant et après la formation.

À travers ces études, on constate qu'il s'agit principalement de formations menées dans le cadre de changements importants des méthodes de travail. On peut se demander si de tels résultats concorderaient avec l'observation de situations de formation plus « classiques ». Par ce terme, on entend des formations qui n'impliquent pas nécessairement de grands changements, mais qui visent plus généralement une actualisation des compétences et des connaissances. Il serait en effet intéressant de constater ce que peuvent provoquer des changements moins profonds, tout en portant un regard attentif aux éléments de différenciation entre les profils des formés.

⁷⁹ Recherche menée en associant des chercheurs de différentes disciplines (ergonomie, sociologie, économie) : analyse détaillée des documents relatifs aux pratiques de formation de l'entreprise, entretiens semi-directifs auprès du personnel en charge de la formation continue, entretiens semi-directifs avec des salariés de 45 ans et plus et monographies de situations de formation à partir d'analyses de l'activité en situation de travail (p. 26-28).

⁸⁰ Ce rapport cite notamment les travaux auxquels nous faisons référence tout au long de ce point et dont les chercheuses ont également participé à l'étude menée auprès du Centre d'appel.

2.4. L'essentiel en résumé

Dans ce deuxième chapitre constituant notre problématique, nous marquons notre attachement aux travailleurs vieillissants comme public cible de notre étude. La définition du public cible d'une recherche constitue un élément capital ; outre le fait d'en préciser son cadre en termes de population visée et étudiée, elle sert de référence à chacune de ses étapes.

Au fil des lectures, on constate que le terme senior est le plus couramment employé pour parler de personnes plus âgées, que ce soit dans le domaine professionnel ou extra-professionnel. Cependant, à défaut de trouver une définition largement partagée (aucune définition juridique n'existe), on relève qu'une pluralité de sens lui est attribuée selon le contexte dans lequel il est utilisé. Bien que nous ayons choisi de focaliser notre étude au champ professionnel, les contours de ce public restent difficiles à tracer (Fournier, 2003). La multitude d'appellations courantes en témoigne : seniors, salariés âgés, travailleurs vieillissants, adultes plus âgés, etc. Ces constats sont éclairés par une réflexion épistémologique autour de la notion de senior qui est la plus répandue, à partir de deux autres notions intimement liées, que sont celles du vieillissement et de l'âge. Cette réflexion s'accompagne de la remise en cause de la pertinence d'un seuil d'âge pour définir les seniors, comme c'est le cas de nombreuses mesures destinées à promouvoir l'emploi et la formation de ce public. En tant que variable complexe, elle renvoie à la question de générations. Nombreuses sont alors les façons de catégoriser les individus en raison de leur âge chronologique. Or, l'âge subjectif (âge perçu) peut différer de l'âge chronologique et exercer une influence sur nos comportements et nos choix de vie (tendance à se vieillir ou à se rajeunir). De la même façon que les représentations négatives véhiculées à l'égard d'un groupe d'individus en raison de son âge peuvent agir sur les comportements vis-à-vis de ce groupe. Dans le monde professionnel en l'occurrence, sont abordées dans ce chapitre les questions liées au poids des représentations et au lien entre âge et performance au travail.

Le lien entre vieillissement et formation se dessine à partir de la notion du vieillir au travail. Celle-ci est abordée sous l'angle de la performance au travail, et plus spécifiquement des facteurs qui accentuent les différences individuelles avec l'avancée en âge. L'objectif du maintien en emploi des seniors est alors mis en avant ; il se traduit par la nécessité de préserver l'état de santé des travailleurs vieillissants, développer et valoriser leurs compétences et favoriser leur engagement au travail (Lemaire, 2013). De plus, les dernières avancées en matière de technologie et d'organisation dans les environnements de travail impliquent une capacité d'adaptation importante des travailleurs. Le besoin de se former à tous les âges de la vie se

montre capital. Néanmoins, l'accès à la formation des seniors reste en marge par rapport à leurs cadets (Fournier, 2003). Bien que les entreprises soient contraintes par des mesures visant à maintenir en emploi et/ou recruter des salariés âgés, l'objectif de continuité de la formation professionnelle tout au long de la vie est loin d'être assuré aujourd'hui (Cordesse, 2018). Les données statistiques relatives à la participation à la formation le montrent ; l'accès à la formation décroît à mesure que l'âge augmente (Demailly, 2016). Cela révèle « un modèle social où les places dans la hiérarchie des emplois et des qualifications se jouent essentiellement en début de carrière » (Santelmann, 2012, p. 26). Par ailleurs, le manque d'intérêt des seniors à l'égard de la formation interroge, ce qui pousse à s'intéresser aux principaux freins d'accès à la formation. Ces constats alertent « la nécessité d'envisager la formation réellement tout au long de la vie, c'est-à-dire tout au long du parcours, et non en fin de parcours » (Fournier, 2003, p. 42).

Augmenter les taux d'accès des seniors à la formation reste cependant insuffisant ; il convient également de « repenser les caractéristiques des formations pour qu'elles puissent répondre réellement aux enjeux qui leur sont associés » (Fournier, 2010, p. 4). Notre projet de recherche repose sur cette préconisation, c'est pourquoi la fin du chapitre y est consacrée. L'accélération des transformations technologiques et organisationnelles dans le monde du travail engendre de profondes modifications dans les façons de travailler pour faire face à toujours plus de nouvelles exigences. Ce contexte en perpétuelle mutation pose la question du lien entre âge et efficacité dans le travail et l'important recours à l'expérience pour s'adapter à ces transformations et modérer et/ou compenser le déclin des capacités cognitives lié à l'âge. La notion d'expérience est alors abordée sous deux aspects : les éléments favorables à la mobilisation de l'expérience d'une part et l'expérience mise à mal par des changements profonds de l'autre.

L'analyse se poursuit par la présentation de résultats issus d'études ergonomiques sur les spécificités d'apprentissage des seniors. Si les recherches relatives à la formation des travailleurs âgés ne sont guère très nombreuses, certains travaux en ergonomie ou psychologie du travail montrent que l'âge n'est pas un facteur significatif de contre-performance en formation professionnelle (Delgoulet, 2013a). La mémorisation immédiate d'informations en grand nombre qui ne présentent pas de cohérence entre elles est plus difficile pour les plus âgés par rapport aux plus jeunes, « alors que s'il s'agit d'une information bien structurée, les performances vont être voisines » (Volkoff *et al.*, 2000, p. 50). L'enjeu réside non pas dans les capacités à apprendre des seniors, mais dans les conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques mises en œuvre (Cau-Bareille, 2012; Cau-Bareille *et al.*, 2012, 2018; Cau-Bareille et Gaudart, 2012). Cela nécessite aux formateurs d'écarter l'idée de formations standardisées

et de rester attentifs aux variabilités interindividuelles, afin de concevoir des programmes de formations adaptés aux difficultés et aux rythmes d'acquisition de chacun.

En conclusion de notre réflexion épistémologique sur la notion de senior, ce terme semble être utile dans le langage courant pour la compréhension de tous, c'est-à-dire comme simplification d'une réalité beaucoup plus complexe. Mais, compte tenu de la diversité des seuils d'âge auxquels il est associé et l'absence de consensus, nous ne considérons pas pertinent (bien que cela puisse paraître plus simple) de fixer arbitrairement un âge chronologique pour définir notre public. L'analyse d'autres facteurs permet une meilleure compréhension des particularités de chacun, comme les situations individuelles : vécu, expérience, changements survenus dans la vie, objectifs, etc. Ces facteurs s'observent au cours du vieillissement et montrent que même à un âge identique, chacun présente ses spécificités. Et ce, d'autant plus qu'on avance en âge et que les données démographiques sur le vieillissement de la population (allongement de la durée de la vie) se confirment. Ainsi, se contenter de fixer un seuil d'âge reviendrait à vouloir rendre homogène un public qui de fait présente de nombreuses particularités.

Sur la base de ces éléments, nous définissons dans notre travail de recherche le senior comme un professionnel se situant dans la deuxième partie de sa carrière, en référence à la deuxième partie de la vie (Kern, 2016). Le senior vu sous cet angle peut être signifié par l'appellation « adulte plus âgé » (ou « apprenant plus âgé » en référence au champ de la formation dans lequel s'inscrit notre recherche). Afin de maintenir une certaine cohérence avec l'usage courant de l'expression « formation des adultes » pour parler de la formation professionnelle tout au long de la vie, l'usage du mot « adulte » est maintenu. En y ajoutant l'association des termes « plus âgé », nous ciblons davantage notre public d'étude parmi cette vaste période de la vie qui succède à l'adolescence⁸¹. Avec cette approche, nous remettons en question la pertinence d'utiliser l'âge chronologique pour définir notre public cible. Les résultats de notre enquête à venir (qui vise des professionnels de tout âge) permettront d'identifier auprès de notre échantillon si l'indicateur d'âge présente un lien avec d'autres indicateurs (sur la base d'une répartition objective en quartiles). Cela permettra d'apporter une plus-value à la recherche en termes de compréhension de phénomènes marquants en lien avec la problématique. Il s'agira en outre d'observer et d'analyser les éventuels commentaires qui peuvent se dégager des questions ouvertes par rapport au choix, à l'usage et la compréhension de ce terme (sans que

⁸¹ Disponible sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <https://cnrtl.fr/definition/adulte>

les formateurs y soient formellement invités). Et ainsi permettre, soit d'ajuster plus finement la définition de notre public cible au regard de ces éléments qualitatifs, soit au contraire d'inscrire encore un peu plus cet objet comme une problématique sémantique beaucoup plus profonde.

Par ailleurs, il convient de préciser que nous n'utilisons pas l'expression « salariés âgés » issue des textes relatifs à l'emploi des salariés âgés (Code de la sécurité sociale⁸²), car cela reviendrait à exclure les travailleurs indépendants (qui ne sont pas salariés). De même en ce qui concerne le terme « employé » qui reviendrait à exclure les autres groupes socioprofessionnels (ouvriers, cadres, etc.) issus de la classification (PCS 2003) de l'Insee (en page 133).

En considérant que les résultats de notre recherche permettent d'approfondir le savoir et la compréhension d'un public plus âgé en termes d'éducation et de formation, il va de soi qu'ils puissent également bénéficier à un public sorti du cadre professionnel. C'est-à-dire des retraités retirés de la vie active, mais pour qui les activités d'apprentissage peuvent bien évidemment se poursuivre. Nous ne marquons de fait aucune frontière entre la fin de carrière et le passage à la retraite, la nuance s'effectue simplement par le fait que le terrain de recherche que nous prospectons touche des actifs. À noter que lorsque nous faisons référence à la littérature, nous reprenons les termes choisis par les auteurs pour développer leurs propos.

⁸² Se reporter en page 158 pour plus de détails (lien d'accès vers le site en ligne).

PARTIE 2 : Cadre méthodologique et présentation des résultats

La première partie, constituée des apports théoriques nécessaires à la construction de notre problématique, nous mène à la présentation du cadre méthodologique de notre étude empirique. Celle-ci consiste en une recherche exploratoire, dont l'objectif est de recueillir des informations pertinentes sur le public des adultes plus âgés vis-à-vis de la formation. Les rares études menées en sciences de l'éducation et de la formation produisent des savoirs savants faisant toutefois apparaître des zones d'ombre qui subsistent. Le travail de cette thèse vise à approfondir ce champ de recherche et apporter de nouvelles perspectives pour des futures recherches.

Le schéma suivant (cf. figure 20) illustre le processus de recherche en trois temps que nous suivons sur la base de l'arc herméneutique. D'après Kern et Weisser (2015, p. 110), il permet au chercheur de passer d'une compréhension première à une compréhension plus élaborée de son objet de recherche, en réalisant des « analyses méthodologiquement armées ».

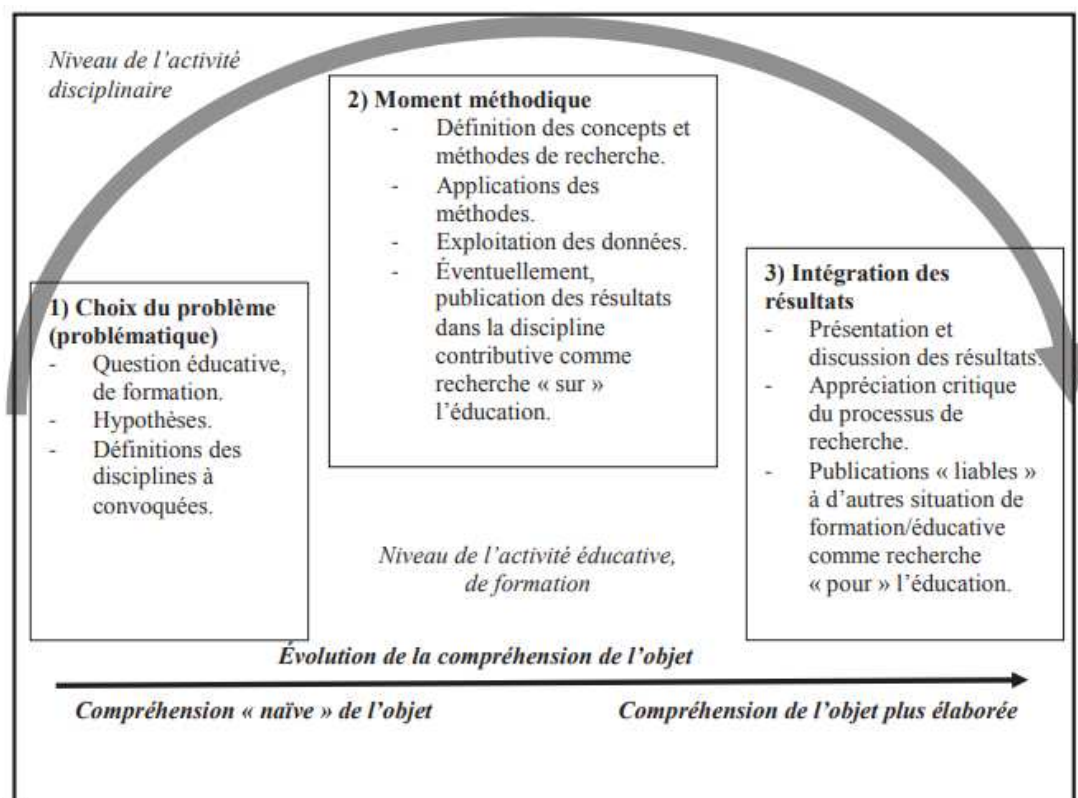


Figure 20 : La recherche en sciences de l'éducation et de la formation sur la base de l'arc herméneutique (Kern et Weisser, 2015, p. 111; Weisser, 2005, p. 9).

À partir de ces éléments, nous commençons par introduire le cadre méthodologique de notre recherche. Cela passe par la présentation détaillée de la construction de notre objet de recherche, l'élaboration de nos instruments d'enquête et la procédure de communication / diffusion de l'enquête. Autrement dit, nous présentons notre question de recherche, l'hypothèse qui s'y rattache, ainsi que la méthodologie suivie pour mener la recherche, à partir des principes de base de l'enquête par questionnaire. Le choix de mener une enquête de ce type « présente l'avantage de permettre de collecter, auprès d'un grand nombre de répondants, des données textuelles et/ou numériques susceptibles d'être traitées par lexicométrie et/ou méthodes statistiques » (Tchibozo, 2019, p. 61). L'objectif de ce travail ne consiste pas à recenser des faits sur des individus, mais plutôt des représentations des faits qui les concernent. Compte tenu de la rareté des travaux sur la formation des adultes plus âgés en sciences de l'éducation et de la formation, cette enquête s'inscrit dans une logique exploratoire ; le but étant de collecter les informations permettant d'élucider les questions que fait apparaître la problématisation au sein de notre discipline. C'est pourquoi, afin d'optimiser la compréhension du public cible de notre étude, nous avons opté pour une recherche par questionnaire à double entrée impliquant les formateurs et les professionnels apprenants (élaboration de deux instruments d'enquête).

S'en suivent l'exploitation des données et l'analyse des résultats issus de l'étude. Chaque questionnaire fait l'objet d'un traitement dissocié. Ces résultats permettront d'approfondir les connaissances sur les apprenants plus âgés en situation de formation, dont l'objectif est de favoriser l'adaptation des dispositifs et des modalités de formation aux spécificités de ce public. En d'autres termes, nous cherchons à contribuer « à l'approfondissement de la problématique et à l'augmentation du savoir savant sur l'objet de recherche » (Kern, 2016, p. 143). Il s'agit également de mettre en évidence les pistes de recherche à venir pour faire suite à ce présent travail, notamment d'un point de vue qualitatif. L'idée étant d'approfondir plus en détail certaines données issues de chaque questionnaire, notamment en ce qui concerne les réponses aux questions ouvertes. Cela a pour but d'ouvrir la réflexion sur la conceptualisation d'une didactique spécifique aux seniors (particularités didactiques à prendre en compte pour ce public). En effet, compte tenu des évolutions démographiques sur le marché du travail, avec notamment la participation croissante des seniors sur le marché du travail liée aux réformes des retraites et aux restrictions d'accès aux dispositifs de cessation d'activité anticipée (Insee, 2020, p. 40-41), la qualité de la formation des publics plus âgés sera probablement un enjeu majeur.

Chapitre 3 : Une recherche par questionnaire à double entrée

Ce troisième chapitre présente le cadre méthodologique, de la construction de l'objet de recherche à la mise en œuvre de l'enquête de terrain. Nous partons d'une situation de terrain qui interroge et nous cherchons à poser un regard sur cette situation par rapport aux lectures dont nous faisons référence dans la première partie (problématisation). En se référant à Bachelard, Kern (2016) montre que le chercheur est spécialiste de l'identification des instruments les plus adaptés par rapport à son objet de recherche : « les facteurs pouvant influencer ses choix sont nombreux et se situent par exemple dans les concepts, dans le savoir déjà existant sur l'objet et son environnement ou dans la manière dont il a fait le choix de percevoir l'objet » (p. 104). L'objet d'étude, précise-t-il, est nécessairement lié à l'Homme (plus ou moins directement) lorsqu'on se situe en sciences de l'éducation et de la formation et plus largement dans le domaine des sciences humaines et sociales. C'est pourquoi, le choix de l'objet d'enquête consiste en la construction d'un échantillon qui permettra de nous renseigner sur les faits dont nous souhaitons en améliorer la compréhension. Ces éléments de base guident le processus de notre travail méthodologique selon trois grandes étapes. La première étape vise à définir l'objet de recherche en référence aux concepts et aux notions scientifiques issus de la problématisation et à formuler la question de recherche et son hypothèse. Ceci amène à décrire la population-mère de l'enquête, la sous-population de référence, ainsi que le terrain de recherche (collaboration avec nos partenaires). La deuxième étape consiste à présenter les indicateurs issus de l'hypothèse, en développant le choix et la manière dont chaque instrument d'enquête, c'est-à-dire chaque questionnaire, a été construit. La troisième étape s'attache à détailler de façon précise le processus de communication et de diffusion de l'enquête auprès de la population visée. Cette étape s'avère cruciale, car de là dépend la qualité du recueil et de l'exploitation des données, ainsi que de la discussion des résultats.

3.1. Construction de l'objet de recherche

Le travail de problématisation présenté dans la première partie du manuscrit permet d'approfondir notre objet de recherche et de le définir de façon précise avant de le mesurer. C'est de façon méthodique que le chercheur organise sa recherche en identifiant d'abord la question de recherche puis la réponse provisoire à cette question, c'est-à-dire l'hypothèse (Kern, 2021). Avant de développer la phase d'instrumentation de notre enquête, ce premier sous-chapitre vise à présenter les éléments relatifs au questionnement et à l'hypothèse de recherche (par l'identification des variables et la déclinaison en plusieurs indicateurs observables et mesurables). Il s'agit également de décrire la population-mère de l'enquête, la sous-population de référence, ainsi que le terrain de recherche pour mener nos investigations (partenaires).

3.1.1. De la problématisation à la question de recherche

Notre investigation scientifique aspire à rester suffisamment large pour recueillir des informations pertinentes de plusieurs natures. Le but étant de mieux comprendre des faits et moins de produire des connaissances. À partir d'une approche herméneutique, les informations récoltées doivent permettre de développer un modèle visant à :

- Recenser l'état des connaissances et la sensibilisation des formateurs sur les particularités de formation des adultes plus âgés ;
- Approfondir les connaissances de la thématique en améliorant la compréhension de ce public et de ses particularités ;
- Mener une réflexion sur les pratiques et les interventions éducatives favorables à la prise en compte de ces particularités sur le terrain.

D'après Kern (2021), il s'agit d'un travail dont « l'exigence de qualité scientifique impose au chercheur en SHS la plus grande rigueur pour la construction méthodologique » (p. 178). C'est en nous appuyant sur des références théoriques solides (cf. partie 1) que nous avons développé de la manière la plus exhaustive possible le savoir existant sur notre objet de recherche. Kern précise à ce titre l'importance pour le chercheur de limiter l'étendue de sa thématique de recherche⁸³. À partir du traitement de ces références, le chercheur construit progressivement son objet de recherche ; il retient « les sources pertinentes lui permettant de justifier la cohérence

⁸³ C'est notamment ce que nous faisons en ciblant les formateurs et les apprenants au regard de la formation.

de sa *problématique* et la faisabilité de son exploration scientifique (enquête) » (p. 178). Notre travail de problématisation ainsi présenté en première partie aura permis de nous positionner vis-à-vis de notre thématique de recherche en approfondissant notre objet de recherche. En le définissant précisément, étape nécessaire avant de le mesurer, nous pouvons désormais déterminer notre questionnement de recherche et l'hypothèse qui en découle.

À travers leur ouvrage qui traite de la question des travailleurs seniors sous l'angle de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Tikkanen et Nyhan (2009) montrent qu'il s'agit d'une approche assez inédite « car traditionnellement, les études sur les travailleurs seniors et sur le vieillissement ont été fortement influencées par une perspective médicale, qui définit le vieillissement comme un déclin physique et mental » (p. 3). Par-là, les auteurs marquent l'intérêt de développer davantage les recherches sur ce sujet pour lequel les travaux sont encore rares (voire inexistant dans plusieurs pays). En se basant principalement sur des approches européennes, ils souhaitent d'une certaine façon combler ces lacunes en proposant une vue générale des débats sur le sujet. L'ouvrage pointe l'influence des employeurs et des politiques d'entreprise dans le maintien en emploi des travailleurs seniors, ainsi que leur participation aux activités d'éducation et de formation.

Certains travaux en France abordent également ces questions, notamment les ergonomes dans leur discipline. C'est ce que nous développons dans le deuxième chapitre à travers un point entièrement consacré aux spécificités d'apprentissage des seniors d'après les résultats d'études ergonomiques (en page 168). Pour rappel, l'étude des spécificités d'apprentissage des seniors en situation de formation au cours des années 1990, période marquée par la montée de l'informatisation des procédures au travail, montre que l'évolution technologique contraint les travailleurs à devoir s'adapter et apprendre de nouvelles façons de travailler (Cau-Bareille, 2012; Cau-Bareille *et al.*, 2012; Cau-Bareille et Gaudart, 2012). On peut se demander ce qu'il en est près de trente ans plus tard ; les constats ont-ils changé, maintenant que l'usage de l'informatique est plus ancré dans le monde du travail ? Plus largement, les carrières s'allongent et le travail se transforme (Delgoulet et Gonon, 2000, p. 53), ce qui entraîne des changements plus fréquents dans les pratiques professionnelles (changement de poste, de méthodes, etc.). Nous considérons de fait la formation professionnelle comme un outil essentiel pour accompagner et guider les professionnels à partir de méthodes adaptées pour faire face à ces modifications dans les meilleures conditions possibles.

D'un point de vue de notre discipline, les sciences de l'éducation et la formation, nous avons l'ambition d'approfondir la recherche sur ce sujet en nous centrant sur les aspects didactiques. Tout d'abord, en nous intéressant aux pratiques et aux représentations des formateurs qui sont amenés à rencontrer des publics d'âges diversifiés. Puis, parallèlement, en nous intéressant au rapport et aux pratiques de formation des travailleurs (quel que soit leur âge).

- Concernant les formateurs, l'enquête s'intéresse à leur état de sensibilisation sur les particularités de formation des adultes plus âgés à travers plusieurs critères : connaissances, importance attachée à la thématique, manière dont ils s'adaptent aux conditions d'apprentissage des adultes plus âgés, etc. Il s'agit également d'observer dans quelles mesures les préconisations liées à la prise en compte des spécificités du public dans la conception des formations sont suivies sur le terrain (études ergonomiques).
- Concernant les apprenants, l'enquête consiste à interroger la manière dont chaque professionnel perçoit la formation au sens large (objectifs, intérêt, rapport à la formation et à l'apprentissage, etc.). Il s'agit aussi d'identifier la façon dont ils procèdent au quotidien dans leur travail pour maintenir et améliorer leurs connaissances et compétences, en fonction des dispositions liées à leur environnement professionnel.

Les bases de notre réflexion étant posées, nous formulons dans le point suivant notre question de recherche et l'hypothèse qui en résulte. Celle-ci conduit à la mise en place de deux instruments d'enquête visant les deux publics relevés ci-dessus. Dans un sens large, nous entendons par « formateur » tout sujet didactique qui accomplit de manière intentionnelle un acte visant l'apprentissage d'un contenu à un ou plusieurs apprenants, dans un cadre prévu à cet effet. Parallèlement, nous entendons par « apprenant » tout sujet didactique (susceptible de se retrouver) en situation d'apprentissage, quels que soient le contexte et la méthode (contenu transmis de manière intentionnelle par un formateur dans un cadre visant l'apprentissage, autoformation, etc.)⁸⁴. Plus précisément, tous les professionnels issus de notre terrain de recherche sont considérés comme apprenants, car ils sont tous susceptibles de se retrouver en situation d'apprentissage à un moment donné.

⁸⁴ Définitions inspirées de celles formalisées par Reuter *et al.* (2013) en ce qui concerne l'analyse des pôles constitutifs du système didactique (en page 14).

3.1.2. Formulation de la question de recherche et de l'hypothèse

La question de recherche constitue un condensé des interrogations émanant de certains éléments importants de la problématisation (Kern, 2016, p. 94). L'action qui vise à collecter des données en lien avec la question de recherche correspond à l'enquête de terrain. Elle nécessite un travail important de préparation qui, d'après Tchibozo (2019), commence par l'identification des données pertinentes à recueillir :

L'identification des bonnes données à collecter s'effectue sur la base de la question de recherche, et en fonction du cadre conceptuel et théorique adopté pour ladite recherche. Les données à collecter doivent évidemment porter de façon précise sur l'objet de la recherche, et en respecter les conceptualisations. Elles doivent constituer la meilleure représentation empirique possible des concepts à l'œuvre dans cette recherche. (p. 59)

Toute donnée n'est ainsi pas utile à recueillir, c'est pourquoi il convient de définir avec précision la question de recherche. Le point précédent a mis en évidence notre volonté d'approfondir la recherche sur la formation des adultes plus âgés en nous intéressant aux enjeux éducatifs pour ce public. Ces éléments nous conduisent vers une recherche à double entrée. Même si chacune des entrées vise différents niveaux d'investigation, elles se placent toutes deux au sein d'une même problématique et visent les mêmes finalités : développer les connaissances sur les particularités des adultes plus âgés et contribuer au développement d'outils permettant aux formateurs de construire leurs activités par rapport aux spécificités individuelles et collectives du public. D'où la formulation de la question de recherche suivante :

**« Quels facteurs peuvent contribuer à la prise en compte des spécificités
des apprenants plus âgés en formation ? »**

L'illustration ci-dessous (cf. figure 21) montre une version complétée de la représentation schématique de notre champ de recherche présentée en introduction de la problématisation (partie 1, en page 4). Nous y ajoutons la question de recherche et l'hypothèse, sur la base de notre cadre théorique et conceptuel dont nous ciblons les éléments essentiels ci-dessus. Les deux publics cibles de notre recherche y sont également définis de manière synthétique, à partir des définitions présentées à la fin du point précédent.



Figure 21 : Représentation schématique détaillée du champ de recherche de cette présente thèse.

Dans le cadre de cette enquête qui se veut exploratoire, l'hypothèse correspond à une forme simple de type univariée (ou descriptive) qui vise à explorer un champ peu connu (Lasvergnas, 1990, p. 124; cité par Kern, 2016, p. 100). Il s'agit d'identifier les variables associées à notre variable d'intérêt « la compréhension individuelle des éléments de différenciation entre les publics ». D'un point de vue des formateurs, on suppose que certains éléments identifiés par les spécialistes comme spécifiques aux adultes plus âgés se confirment auprès de notre échantillon, bien qu'ils n'en aient pas une connaissance détaillée. S'agissant des apprenants, on suppose également que les éléments identifiés auprès de notre échantillon concordent avec les résultats des spécialistes sur ces mêmes questions. Cette deuxième entrée (qui vise les apprenants) n'est pas aussi directement liée à l'hypothèse que pour les formateurs. Il s'agit d'une démarche complémentaire visant à vérifier nos suppositions en ce qui concerne ces éléments de compréhension par rapport aux savoirs normatifs. Le fait d'avoir l'opportunité d'être en contact avec des personnes ressources au sein des deux universités (en page 204) est un atout considérable dans le choix d'élargir l'enquête aux professionnels (potentiels apprenants).

Sur la base de l'analyse des résultats, ce procédé permet de formuler à l'issue de l'enquête une ou plusieurs nouvelles hypothèses. Ce processus présente un intérêt particulier pour les recherches dont les travaux antérieurs sont peu nombreux, ce qui est notre cas. De cette façon, ce travail de recherche vise à apporter des informations permettant de mieux comprendre les critères de différenciation entre les publics, mais aussi le niveau de connaissance et d'attachement des formateurs à la question des particularités de formation des apprenants plus âgés. La formulation de la question de recherche et de son hypothèse permet désormais de déterminer la population-mère visée par cette enquête à double entrée, la sous-population de référence, ainsi que le terrain de recherche sur lequel l'enquête s'étend (deux sites : Université de Haute-Alsace et Université de Strasbourg).

3.1.3. Population-mère, sous-population de référence et terrain de recherche

La question de l'échantillon se pose selon Mialaret (2004) à deux moments du processus de recherche : « au début, en fonction de la problématique établie pour préparer le questionnaire lui-même, et à la fin, pour étudier les limites de confiance des résultats » (p. 82). Nous situant à ce stade du processus dans la phase de construction de l'objet de recherche, ce point vise à expliciter les critères de choix de notre population d'intérêt et du terrain de recherche, en lien avec les éléments développés jusqu'ici. Compte tenu de notre recherche à double entrée, la présentation débute par le volet « apprenants », suivi du volet « formateurs ». Les détails concernant nos publics cibles sont essentiels à la compréhension de la prochaine étape du processus qui consiste en l'élaboration des instruments d'enquête.

3.1.3.1. Le volet « apprenants » : les personnels BIATSS

La population-mère du volet « apprenants » porte sur les personnels BIATSS⁸⁵ de la fonction publique de l'État (enseignement supérieur). Il s'agit des « personnels qui concourent aux missions de l'enseignement supérieur et qui assurent le fonctionnement des établissements, en dehors des personnels enseignants et chercheurs » (art. L953-1 du Code de l'éducation)⁸⁶. Les répondants à l'enquête constituent un échantillon des personnels (ou agents) BIATSS de

⁸⁵ BIATSS : personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé. Pour plus de facilité, nous utilisons ce sigle tout au long du manuscrit.

⁸⁶ Code de l'éducation, disponible sur le site Légifrance (le service public de la diffusion du droit) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166734/2020-10-15?dateVersion=15%2F10%2F2020&nomCode=2nLdeA%3D%3D&page=1&query=L123-3&searchField=ALL&tab_selection=code&typeRecherche=date&anchor=LEGISCTA000006166734#LEGISCTA000006166734

l'Université de Haute-Alsace et de l'Université de Strasbourg⁸⁷. Ce choix s'est opéré dans un premier temps sur la base de l'accessibilité du public (critère géographique) : simplification des échanges avec les personnes ressources⁸⁸, connaissance du système de fonctionnement interne à l'établissement, garantie de la fiabilité des informations, etc. Dans un deuxième temps, d'un point de vue du potentiel des établissements en termes d'offres de formation, qui plus est, dans un environnement au service de l'éducation et de la recherche (critère fonctionnel).

Le bilan social constitue un document de référence présentant les caractéristiques et les spécificités en matière de ressources humaines de l'établissement (Université de Haute-Alsace, 2021, p. 2). La présentation des effectifs, ainsi que les données relatives à la démographie permettent d'avoir des précisions essentielles quant à la sous-population de référence dont sont issus les répondants à l'enquête (échantillon). D'après le bilan social 2020 de l'établissement, l'UHA compte au total 509 agents BIATSS titulaires et contractuels confondus (cf. tableau 7). L'âge moyen s'élève à 43 ans et 3 mois : 42 ans et 3 mois chez les hommes et 43 ans et 8 mois chez les femmes (Université de Haute-Alsace, 2021, p. 35).

	Hommes	Femmes	Total	% Hommes	% Femmes	Part dans effectif total
BIATSS titulaires						
– Catégorie A	51	48	99	51,5%	48,5%	19,5%
– Catégorie B	23	58	81	28,4%	71,6%	15,9%
– Catégorie C	20	71	91	22,0%	78,0%	17,9%
Sous-total BIATSS titulaires	94	177	271	34,7%	65,3%	53,2%
BIATSS contractuels						
– Catégorie A	33	71	104	31,7%	68,3%	20,4%
– Catégorie B	21	35	56	37,5%	62,5%	11,0%
– Catégorie C	16	62	78	20,5%	79,5%	15,3%
Sous-total BIATSS contractuels	70	168	238	29,4%	70,6%	46,8%
Total BIATSS (titulaires & contractuels)	164	345	509	32,2%	67,8%	100%

Tableau 7 : Répartition des agents BIATSS de l'UHA selon le sexe et la catégorie d'emploi sur la base du bilan social 2020 (Université de Haute-Alsace, 2021, p. 29).

⁸⁷ L'Université de Haute-Alsace est associée à plusieurs établissements alsaciens autour d'un contrat de site dont le chef de file est l'Université de Strasbourg (pour plus de détails : <https://www.uha.fr/fr/uha-1.html>).

⁸⁸ Concernant l'Université de Strasbourg, ces échanges ont été facilités grâce à ma collaboration avec Éric Wiest, ingénieur d'études de la Plateforme Universitaire de Données (PUD) de l'Unistra, qui a assuré ma formation au logiciel d'exploitation des données IBM SPSS Statistics 25 (en page 236).

D'après le rapport social 2020 de l'établissement, l'Université de Strasbourg compte au total 2 428 agents BIATSS titulaires et contractuels confondus (cf. tableau 8). L'âge moyen s'élève à 44 ans et 4 mois (Université de Strasbourg, 2021, p. 139).

	Hommes	Femmes	Total	% Hommes	% Femmes	Part dans effectif total
BIATSS titulaires						
– Catégorie A	258	285	543	47,5%	52,5%	22,4%
– Catégorie B	123	295	418	29,4%	70,6%	17,2%
– Catégorie C	177	378	555	31,9%	68,1%	22,8%
Sous-total BIATSS titulaires	558	958	1 516	36,8%	63,2%	62,4%
BIATSS contractuels						
– Catégorie A	139	258	397	35,0%	65,0%	16,4%
– Catégorie B	67	156	223	30,0%	70,0%	9,2%
– Catégorie C	80	212	292	27,4%	72,6%	12,0%
Sous-total BIATSS contractuels	286	626	912	31,4%	68,6%	37,6%
Total BIATSS (titulaires & contractuels)	844	1 584	2 428	34,8%	65,2%	100%

Tableau 8 : Répartition des agents BIATSS de l'Unistra selon le sexe et la catégorie d'emploi sur la base du bilan social 2020 (Université de Strasbourg, 2021, p. 143-145).

Les agents BIATSS femmes sont deux fois plus nombreuses que les agents BIATSS hommes au sein de l'UHA, titulaires et contractuels confondus (67,8% de femmes contre 32,2% d'hommes), ce qui reflète la tendance au niveau national⁸⁹. Cette différence est très légèrement moins marquée au sein de l'Unistra (titulaires et contractuels confondus) avec 65,2% de femmes contre 34,8% d'hommes. En ce qui concerne la pyramide des âges par genre au sein de l'UHA, celle-ci met en évidence une relative distribution équilibrée des personnels dans chaque tranche d'âge (tranches de cinq ans : 15 à 19 ans, 20 à 24 ans, etc.) : « la tranche d'âge qui regroupe le plus grand nombre d'agents est la tranche de 50 à 54 ans qui comprend 181 agents (17% de l'effectif), dont 94 femmes et 87 hommes » (Université de Haute-Alsace, 2021, p. 36). Quant à la pyramide des âges par genre au sein de l'Unistra (Université de Strasbourg, 2021, p. 139), il s'agit également de la tranche de 50 à 54 ans qui regroupe le plus grand nombre d'agents

⁸⁹ Disponible sur le site du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T565/les_personnels_non_enseignants_de_l_enseignement_superieur_public_sous_tu_telle_du_mesri/

(14,2% de l'effectif, soit 345 agents), suivie de très près par celle de la tranche de 45 à 49 ans (14,0% de l'effectif, soit 341 agents). La répartition entre les tranches d'âge, c'est-à-dire par tranches de cinq ans, est identique entre les deux établissements (cf. annexe 4). L'UHA compte en revanche une tranche d'âge supplémentaire non représentée par l'Unistra : de 15 à 19 ans.

Les personnels BIATSS peuvent bénéficier de plusieurs types de formation dans des domaines de compétences variés tels que : bureautique, gestion, management, communication, ressources humaines, formations linguistiques, préparation aux concours, etc. Ces formations sont proposées par le plan de formation, le catalogue commun et certains organismes extérieurs. Le catalogue commun correspond au programme de formation du contrat de site alsacien⁹⁰ pour lequel la formation professionnelle tient un rôle essentiel (ENGEES *et al.*, 2021) :

Elle permet à nos personnels de développer leurs compétences, de partager leurs pratiques professionnelles et de faciliter leur mobilité sur le territoire alsacien. Cela correspond aux exigences posées par le décret du 15 octobre 2007 : « L'objet de la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État et des établissements publics de l'État est de les habilitier à exercer avec la meilleure efficacité les fonctions qui leur sont confiées durant l'ensemble de leur carrière, en vue de la satisfaction des besoins des usagers et du plein accomplissement des missions du service. Elle doit favoriser le développement professionnel de ces fonctionnaires, leur mobilité ainsi que la réalisation de leurs aspirations personnelles. » (p. 2)

Une telle dynamique permet d'augmenter la diversité des formations proposées au personnel. Chaque formation est décrite par une fiche technique comprenant des informations sur le public concerné, les éventuels prérequis, les objectifs de formation, le contenu, la durée, la date, le lieu, ainsi que l'intervenant. Les personnels ont aussi la possibilité d'avoir recours à d'autres moyens pour se former tels que : le Compte Personnel de Formation (CPF), le Congé de Formation Professionnelle (CFP), les soutiens financiers aux Validations des Acquis de l'Expérience (VAE) et aux formations diplômantes, ainsi que le bilan de compétences.

En 2020, la part des non formés des agents BIATSS au sein de l'UHA augmente à mesure que la catégorie d'emploi diminue : 35% des agents BIATSS issus de la catégorie A sont non formés, 45% de ceux issus de la catégorie B et 54% de ceux issus de la catégorie C (Université de Haute-Alsace, 2021, p. 91). Au niveau de l'Unistra, la tendance diffère : 47,4% des agents BIATSS issus de la catégorie A sont non formés, 25,7% de ceux issus de la catégorie B et 26,9% de ceux issus de la catégorie C (Université de Strasbourg, 2021, p. 286).

⁹⁰ Quatre établissements alsaciens (Unistra, UHA, INSA et BNU) ont signé le premier contrat de site français auquel l'ENSAS, l'ENGEES et l'HEAR participent en tant qu'établissements associés à l'Université de Strasbourg.

Les critères mis en évidence ici à partir de données chiffrées constituent le point de départ des premières questions de profil issues du questionnaire. En collaboration avec nos partenaires de recherche et sur la base des données qui nous ont été communiquées, le prochain point présente la population d'intérêt qui porte sur le volet « formateurs ».

3.1.3.2. Le volet « formateurs » : les formateurs permanents et occasionnels

La population-mère du volet « formateurs » porte sur les formateurs d'adultes au sens large. Nous avons vu précédemment (en page 89) combien il est complexe de définir précisément les diverses facettes du formateur d'adultes, notamment avec la question de la professionnalisation du métier. En inscrivant notre enquête dans une logique exploratoire, nous visons toute personne qui intervient dans le cadre de formations pour adultes, même de façon ponctuelle. La sous-population de référence se compose ainsi de l'ensemble des intervenants qui travaillent au Service Formation Continue (SFC) de l'Université de Strasbourg et au Service d'Enseignement et de Recherche en Formation d'Adultes (SERFA) de l'Université de Haute-Alsace.

Le SFC est un service de l'Université de Strasbourg qui propose un panel complet de formations dans plus de 40 domaines (administration publique, droit, environnement, journalisme, management de projet, santé, ressources humaines, social, formation, etc.)⁹¹. Afin de répondre aux besoins des individus et des organisations du monde socioéconomique, il s'appuie sur les compétences des enseignants universitaires et des experts professionnels. En termes de typologies, il propose aussi bien des formations diplômantes (diplômes nationaux, diplômes d'université et diplômes interuniversitaires) que des stages courts (stages inter ou intra établissements / entreprises) et des formations sur-mesure. Le nombre d'intervenants total recensé au courant du mois d'avril 2021 pour les besoins de notre enquête s'élève à 2 852, dont 2 423 intervenants extérieurs et 429 responsables scientifiques. Les intervenants extérieurs à l'université sont des professionnels qui ont une activité principale qui n'est pas forcément dans le domaine de la formation. Ils interviennent dans les formations continues (diplômantes ou courtes) pour apporter des compétences complémentaires aux enseignants-chercheurs. Ils peuvent aussi bien être professionnels de la santé que de l'industrie ou des services. Les responsables scientifiques sont les enseignants-chercheurs de l'université ayant la responsabilité

⁹¹ Pour plus de détails : <https://sfc.unistra.fr/formation-continue-de-luniversite-de-strasbourg/domaines-de-formation/>

de pilotage d'une ou plusieurs actions de formation continue. Ils exercent dans toutes les composantes de l'université même si la dominante est en santé.

À l'UHA, la formation continue est assurée par le SERFA qui compte près de 150 formations professionnelles continues qualifiantes ou diplômantes⁹². Au même titre que le SFC de l'Université de Strasbourg, ce service de formation pour adultes permet d'accéder aux formations diplômantes (jusqu'au niveau Master), mais aussi de développer des compétences professionnelles à travers une offre de formation diversifiée. Celle-ci touche divers domaines tels que la gestion des hommes et des organisations, les sciences et techniques industrielles, l'informatique et la santé. Des programmes de formations sur-mesure intra entreprises dans différents domaines peuvent également être mis en place afin de s'adapter aux besoins des entreprises. Le nombre d'intervenants total recensé au courant du mois d'avril 2021 pour les besoins de notre enquête s'élève à 259 intervenants.

Les données chiffrées concernant le nombre d'intervenants qui exercent des fonctions de formateurs au sein des deux services de formation continue nous ont été transmises avec précision par la direction de chaque service pour les besoins de l'enquête. Il n'existe pas un seul profil type du formateur d'adultes, mais bien une diversité de profils. Qu'il s'agisse d'intervenants permanents ou occasionnels, rattachés à l'université ou étant des professionnels extérieurs, ils sont tous engagés dans des actions de formation pour adultes. C'est-à-dire qu'ils sont amenés à s'adresser, à un moment ou à un autre, à des publics plus ou moins hétérogènes d'un point de vue de l'âge et des expériences passées. Ces éléments représentent un atout pour cette présente recherche qui, pour rappel, s'intéresse de façon large à l'expérience des formateurs aux contacts d'apprenants plus âgés. Par ailleurs, le fait de collaborer avec deux partenaires implantés sur deux sites alsaciens (le Haut-Rhin pour le SERFA et le Bas-Rhin pour le SFC) donne davantage de légitimité à notre recherche sur le plan local.

Le point suivant vise à détailler le processus d'élaboration de nos instruments d'enquête, autrement dit, comment chaque questionnaire a été construit sur la base de tous ces éléments liés à la construction de notre objet de recherche. Cette étape s'avère cruciale puisqu'elle va permettre non seulement de rendre notre investigation opérationnelle, mais aussi d'en garantir son efficacité et sa réussite.

⁹² Pour plus de détails : <http://www.serfa.fr/>

3.2. Élaboration des instruments d'enquête

L'instrument scientifique élaboré par le chercheur dans le cadre de son enquête doit d'après Mialaret (2004) « posséder des qualités métrologiques, être accompagnés de consignes précises d'utilisation, de regroupement et d'exploitation des réponses » (p. 75) et ce, quel que soit le type d'instrument utilisé. Lors de la préparation d'un questionnaire plus précisément, outre la phase de conception, une phase pilote est essentielle avant le lancement définitif de l'enquête (Tchibozo, 2019, p. 62-83). Celle-ci permet de s'assurer de la bonne compréhension des questions, d'apporter si besoin des modifications afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'instrument et de tester le bon fonctionnement de l'outil d'un point de vue technique. Avant d'aborder ces éléments relatifs à la phase pilote du projet, nous présentons le processus de construction méthodologique de nos instruments d'enquête (deux questionnaires suivant une même méthodologie), en commençant par donner quelques précisions quant à la méthode.

3.2.1. Méthode de construction des instruments d'enquête

L'instrument d'enquête correspond à une sorte d'interface avec le monde réel et derrière cette interface, se trouve toute la profondeur du travail réalisé (tel un iceberg où l'on ne voit que la partie hors de l'eau et non la partie immergée)⁹³. Après avoir mené en début de thèse une enquête exploratoire sur la notion de senior via Google Forms (cf. annexe 3), j'ai bénéficié d'une formation à l'outil d'enquête en ligne LimeSurvey par le biais de l'école doctorale. Bien que Google Forms ait été suffisant dans le cadre de cette courte enquête exploratoire, la formation à LimeSurvey m'a fait découvrir davantage de possibilités, notamment en termes de fonctionnalités, d'exploitation des résultats, mais aussi de garantie de la confidentialité des données. Ceci est un exemple d'une formation dont les bénéfices m'auront permis d'élargir mes compétences et réinvestir, par une mise en pratique réelle, le contenu abordé en formation.

Étant donné la complexité et la taille de l'outil, nous ne présentons ici qu'une représentation simplifiée (cf. tableau 9). Celle-ci met en évidence un tableau à double entrée présentant la déclinaison de la question de recherche. L'intégralité du processus d'élaboration des instruments d'enquête se situe en annexe (cf. annexe 5). Pour rappel, il s'agit moins de produire des connaissances à partir d'un instrument qui vise à mesurer quelque chose que d'approfondir la compréhension de notre sujet, d'où l'intérêt d'élaborer deux outils d'enquête.

⁹³ D. Kern, communication personnelle, 22 mars 2021.

Question de recherche :	
Quels facteurs peuvent contribuer à la prise en compte des spécificités des apprenants plus âgés en formation ?	
Hypothèse (univariée / descriptive) :	
C'est la compréhension individuelle des éléments de différenciation entre les publics qui contribue à la prise en compte des spécificités des apprenants plus âgés en formation par les formateurs.	
Variable d'intérêt (dépendante) : la compréhension individuelle des éléments de différenciation entre les publics	
I1 = Sexe I2 = Âge I3 = Niveau de diplôme I4 = Catégorie d'emploi I5 = Ancienneté I6 = Expérience I7 = Environnement de travail et exercice du métier I8 = Situations-problèmes I9 = Niveau d'importance attaché à la formation I10 = Objectifs de formation I11 = Rapport à l'apprendre (échelle d'apprenance) I12 = Expression des principaux atouts et des principales difficultés des apprenants sur eux-mêmes I13 = Composition idéale d'un groupe en formation I14 = Qualités attendues chez un formateur I15 = Éléments favorables à l'apprentissage en formation I16 = Éléments défavorables à l'apprentissage en formation I17 = Impact de la pandémie sur l'exercice du métier I18 = Expression des besoins de formation liés à la pandémie I19 = Critères d'amélioration des formations I20 = Appréciation du questionnaire	<div style="border: 1px solid #add8e6; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Questionnaire à destination des apprenants</div> I1 = Sexe I2 = Âge I3 = Niveau de diplôme I4 = Activité professionnelle I5 = Ancienneté I6 = Conditions de formation I7 = Obstacles liés aux conditions de formation I8 = Fiches d'évaluation de fin de formation I9 = Didactique professionnelle I10 = Caractéristiques apprenants plus jeunes / plus âgés I11 = Niveau d'importance attaché aux apprenants plus âgés I12 = Particularités de formation des apprenants plus âgés I13 = Situations-problèmes I14 = Expérience I15 = Impact de la pandémie sur l'exercice du métier I16 = Expression des besoins de formation liés à la pandémie I17 = Impact de la pandémie sur les apprenants plus âgés I18 = Éléments favorisant les conditions de formation I19 = Auto-positionnement du niveau de connaissance des particularités de formation des apprenants plus âgés I20 = Expression des besoins de connaissances / compétences I21 = Appréciation du questionnaire

Tableau 9 : Représentation simplifiée du processus de construction méthodologique de l'instrument d'enquête (déclinaison de la question de recherche vers les indicateurs).

À travers le questionnaire destiné aux apprenants, nous cherchons à vérifier la pertinence des hypothèses et des théories qui existent dans la littérature et dont nous reprenons les éléments principaux dans la problématisation (cf. partie 1). En ce qui concerne le questionnaire destiné aux formateurs, nous vérifions également des hypothèses, mais il s'agit plus largement d'un travail exploratoire dans la mesure où moins de travaux se penchent sur cette question. C'est en quelque sorte une manière de vérifier si les formateurs pensent qu'il est pertinent de s'intéresser aux particularités de formation de ce public, si tant est qu'ils reconnaissent ces particularités. La statistique n'est pas l'ultime finalité, mais un moyen. Ce qu'il y a autour est tout aussi important, car c'est ce qui va nous permettre de mieux comprendre et approfondir un savoir (approche herméneutique) et moins de construire des connaissances savantes et généralisables.

Afin de mesurer chaque indicateur avec l'instrument d'enquête, nous avons construit une question (fermée ou ouverte) par indicateur et défini les modalités de réponses à la question, ainsi que les modalités d'exploitation des données. Chaque indicateur se rattache à une ou plusieurs références scientifiques (notions / concepts) indiquées à la suite du tableau, suivies d'une colonne « commentaires » permettant d'annoter (au besoin) des éléments pour mieux se

repérer. Compte tenu de l'instrument choisi et de la visée de nos travaux, il est important de préciser que les questions fermées sont prioritaires (sur les questions ouvertes) en termes d'exploitation. Le but des questions ouvertes est à la fois de permettre aux participants de pouvoir s'exprimer librement et de compléter nos données quantitatives avec des éléments qualitatifs lorsque les résultats le permettent. Aussi, cela peut constituer une base de travail offrant la possibilité d'élargir la recherche en termes de perspectives futures.

Cette construction a nécessité près d'une année de travail avant la diffusion des questionnaires. La progression n'a pas été linéaire puisqu'avec le va-et-vient fréquent entre chaque questionnaire, il a été nécessaire à plusieurs reprises de réinterroger le sens des questions et la manière de les exploiter⁹⁴. Afin de définir de manière cohérente les modalités d'exploitation des données (et par conséquent, vérifier la pertinence des questions), nous avons mis en place une phase test pour chaque questionnaire : celle-ci s'est accompagnée d'une formation individualisée au logiciel d'exploitation des données IBM SPSS Statistics 25 (en page 236). Les contenus abordés en formation ont permis l'ajustement de certaines questions pour rendre optimale la phase d'exploitation. Parallèlement, la situation sanitaire liée à la pandémie (Covid-19) nous a conduits à orienter notre réflexion sur les conséquences de cette crise pour l'éducation et la formation. Les pratiques et les formes d'enseignement et de formation ont largement été bousculées, qui plus est, dans une situation d'urgence qui a contraint les acteurs à s'adapter rapidement dès l'annonce du premier confinement en mars 2020. Cette situation n'est pas sans conséquences dans les domaines de l'éducation et de la formation. C'est pourquoi, nous avons choisi d'adapter nos outils au contexte, notamment par des questions en lien avec les effets du travail à distance et les éventuels besoins de formation.

Comme le suggère Mialaret (2004, p. 81), nous veillons à une formulation claire et parfaitement comprise des questions par les sujets enquêtés. Cela nécessite d'utiliser le même niveau de langage partout et d'éviter par exemple les formes interrogatives négatives (qui peuvent perturber le sens) ou encore les formes agressives ou indiscrettes sous peine d'entraîner un refus de répondre. Par ailleurs, le choix de présenter les questions « groupe par groupe » (une section par thématique) provient de notre souhait d'indiquer au participant l'état d'avancement du sondage grâce à une barre de progression située en haut de la page. En plus d'être un repère, ce mode de présentation peut inciter le répondant à ne pas se décourager en voyant toutes les

⁹⁴ Plusieurs versions (une dizaine) ont été nécessaires avant d'acter la version définitive du document Excel constituant la base de la construction de nos instruments d'enquête.

questions sur une seule page. De plus, pour éviter de lasser le participant et qu'il réponde de façon distraite, au hasard ou même pas du tout, les questions ne doivent pas être trop nombreuses (Tchibozo, 2019, p. 66-67). La question de la neutralité du questionnaire appelle également une certaine vigilance sur la manière de formuler les questions ou l'ordre dans lequel elles sont posées (éviter de suggérer ou d'inspirer des pistes de réponses « plus tentantes que la stricte exactitude »). En somme, les questions formulées « doivent être de nature à apporter une information utile par rapport à la question de recherche » rappelle Tchibozo (2019, p. 66). D'où la construction de ce tableau qui présente la déclinaison de l'instrument à partir de l'élément fondamental premier qu'est la question de recherche. Cette structure offre l'avantage qu'à tout moment du processus, le chercheur peut vérifier la cohérence de son travail par rapport à l'objet de recherche initial, par un cheminement inverse.

La particularité du questionnaire à destination des apprenants réside dans le fait qu'outre la diffusion de l'enquête auprès du personnel BIATSS de l'UHA et de l'Unistra, il a aussi été administré aux usagers du SFC de Strasbourg. Cette décision a été prise plus tard, c'est-à-dire après l'élaboration des instruments d'enquête, lors des échanges avec la directrice du service au sujet de l'administration du questionnaire à destination des formateurs. Par conséquent, nous avons travaillé ensemble sur l'adaptation du questionnaire au public, en y apportant quelques modifications mineures⁹⁵.

La base générale de notre travail de construction étant posée, nous développons à travers les deux points suivants le contenu de chaque questionnaire, en termes de formulation des questions et du choix des modalités de réponses, en référence aux préconisations soulevées ci-dessus. Afin de faciliter la présentation et la lecture des prochains points, nous utilisons les sigles « QA » et « QF » en référence respectivement au « questionnaire à destination des apprenants » et au « questionnaire à destination des formateurs ».

3.2.2. Le questionnaire à destination des apprenants

Afin de transposer les éléments constitutifs de l'outil méthodologique dans le logiciel d'enquête, nous suivons une logique réfléchiée et cohérente pour le répondant. C'est-à-dire que nous répartissons toutes les questions dans différentes sections thématiques. Les types de questions peuvent se distinguer selon leur contenu et leur forme (Mialaret, 2004, p. 81). Au

⁹⁵ Par exemple, la question sur la catégorie d'emploi (A, B et C) est devenue une question sur la catégorie socioprofessionnelle (classification selon l'Insee), afin d'adapter l'enquête au public cible. En ce qui concerne l'exploitation et l'analyse des données, cette étape revient au SFC à l'origine de la demande.

total, 21 questions composent le questionnaire à destination des BIATSS, dont : 10 questions fermées, 6 questions ouvertes, 3 entrées numériques et 2 questions à échelle. À partir des éléments du fichier Excel de base (cf. annexe 5), nous présentons chaque section thématique en développant le choix des questions et la manière dont les modalités de réponses sont construites.

3.2.2.1. Les questions liées au profil sociodémographique

Les questions d'identification personnelle, dont les indicateurs portent sur le sexe, l'âge, le niveau de diplôme, la catégorie d'emploi et l'ancienneté renseignent le profil sociodémographique du participant (cf. tableau 10). Placées au début, il s'agit de questions dont le temps de réponse est estimé suffisamment court pour ne pas risquer de le décourager dès le début de sa participation (questions intéressantes pour des fins de comparaison).

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Sexe	Vous êtes un·e : <i>Homme / Femme</i>	Liste à choix unique
Âge	Quel âge avez-vous ? <i>suffixe "ans" / 2 chiffres / au moins 16 ans</i>	Entrée numérique
Niveau de diplôme	Quel est votre diplôme le plus élevé obtenu ? <i>Aucun diplôme / Certificat d'études primaires (CEP) / BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges, DNB / CAP, BEP ou diplôme de niveau équivalent / Baccalauréat, brevet professionnel / BTS, DUT, Deug, Deust, diplôme de la santé ou du social de niveau bac+2, diplôme équivalent / Licence, licence professionnelle, maîtrise, diplôme équivalent de niveau bac+3 ou bac+4 / Master, DEA, DESS, diplôme de grande école de niveau bac+5, doctorat de santé / Doctorat de recherche (hors santé)</i>	Liste à choix unique
Catégorie d'emploi	Votre catégorie d'emploi : <i>A / B / C</i>	Liste à choix unique
Ancienneté	Quel est votre ancienneté dans le poste que vous occupez actuellement ? <i>suffixe "ans" / 2 chiffres</i>	Entrée numérique

Tableau 10 : Les questions liées au profil sociodémographique (QA).

En ce qui concerne l'âge, plutôt que de proposer une liste à choix unique, nous demandons au participant de renseigner numériquement son âge dans un champ vide restreint (deux chiffres, au moins 16 ans). Cela permettra ensuite de travailler sur la base des quartiles pour découper notre échantillon sans prétention qu'il soit généralisable⁹⁶. Le fait de disposer de l'âge réel des participants permet aussi de rendre nos données plus « flexibles » si l'on souhaite mettre en

⁹⁶ La réalité du terrain est complexe, voire insaisissable. La particularité des sciences de l'éducation et de la formation est de chercher à cerner ce qui paraît chaotique, en l'occurrence ici la répartition du critère de l'âge sur une base objective. En considérant le manque de pertinence de fixer des catégorisations selon des seuils d'âge, nous avons choisi d'utiliser un découpage de l'échantillon en quartiles sans prétention de généralisation.

parallèle nos résultats avec ceux d'autres recherches ayant utilisé des catégorisations d'âge précises. D'autant plus que l'usage des catégorisations varie selon les études, alors plutôt que de faire un choix subjectif (sur quels critères peut-on considérer que telle ou telle catégorisation est plus pertinente qu'une autre ?), nous optons pour une méthode qui consiste à laisser le participant renseigner lui-même cette donnée. En définitive, l'âge est un facteur important mais pas le seul. Il s'agit de recenser les besoins des apprenants sur ce qui est important pour eux dans les formations pour ensuite comparer par rapport à d'autres critères (ancienneté, âge, catégorie d'emploi, etc.). Si notre sujet d'étude s'intéresse plus particulièrement aux particularités de formation des adultes plus âgés, nous nous adressons aux BIATSS de tout âge, sans en fixer de limite. Il s'avère en effet nécessaire d'obtenir des réponses provenant d'individus d'âges divers pour ensuite réaliser différents types de croisements.

Le principe est le même pour l'ancienneté qui joue un rôle de variable intermédiaire entre l'âge et l'usage au travail (Forment *et al.*, 2016, p. 28-30). En posant cette question, nous cherchons à mesurer les effets de l'ancienneté sur le sentiment de routine professionnelle, mais également sur les éventuels besoins de formation. Sur cette même base, les résultats pourront ensuite être croisés en fonction de l'âge, afin de voir si l'un des deux indicateurs se démarque.

Les réponses proposées à la question sur le diplôme le plus élevé obtenu font référence à la catégorisation selon l'Insee⁹⁷. La question sur la catégorie d'emploi (A, B, C) correspond quant à elle aux trois principaux niveaux hiérarchiques et de rémunération dans la fonction publique (du plus élevé au moins élevé). Contrairement aux études statistiques analysées dans la problématisation qui s'appuient en principe sur la catégorie socioprofessionnelle, nous utilisons la catégorie d'emploi qui est plus pertinente par rapport à notre population d'intérêt⁹⁸. Au milieu de leur vie, l'ouvrier et le cadre d'un même âge ne se projettent pas nécessairement de la même manière par rapport à leur fin de carrière et leurs activités post-retraite. C'est pourquoi, parce que le seul critère d'âge ne peut suffire à interpréter efficacement des résultats, il est important de connaître également la catégorie d'emploi des enquêtés. Il s'agit de vérifier auprès de notre échantillon dans quelles proportionnalités l'âge, l'ancienneté, le niveau de diplôme ou encore la catégorie d'emploi présentent une relation avec d'autres indicateurs.

⁹⁷ Pour plus de détails : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1785>

⁹⁸ On peut faire l'hypothèse que la catégorie A corresponde aux cadres, la catégorie B aux professions intermédiaires et la catégorie C aux employés.

Les données relatives au profil des répondants seront croisées avec les réponses aux autres questions et mises en évidence dans la phase d'exploitation uniquement si cela présente un intérêt dans l'approfondissement de notre objet de recherche. La section thématique suivante permet d'identifier les conditions d'exercice de l'activité professionnelle des participants.

3.2.2.2. Les questions liées à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier

La deuxième section thématique porte sur l'activité professionnelle du participant : elle interroge les conditions d'exercice du métier qui peuvent potentiellement avoir un lien avec les réponses aux diverses questions en rapport avec la formation. Les indicateurs mesurés sont ceux de l'expérience, de l'environnement de travail et de l'exercice du métier, ainsi que le cas des situations-problèmes (cf. tableau 11). Ces données peuvent notamment mettre en évidence des éléments de différenciation entre les participants sur d'autres critères que seul celui de l'âge.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Expérience	Comment considérez-vous votre niveau d'expérience dans votre poste actuel ? <i>1 = très faible / 5 = très élevé</i>	Échelle d'intensité (5 boutons)
Environnement de travail et exercice du métier	De quelle façon vous positionnez-vous par rapport aux questions suivantes ? En contexte normal (hors Covid-19) puis dans le contexte lié à la pandémie de la Covid-19 (confinement, travail à distance, etc.) : - Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? - Appréhendez-vous le changement (technique, technologique, organisationnel, etc.) dans votre travail ? - Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? - L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? - Avez-vous le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de votre métier ?	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait (tableau à double entrée + liste déroulante)
Situations-problèmes	Dans votre activité professionnelle, comment surmontez-vous d'éventuels problèmes pour lesquels vous n'avez pas les compétences nécessaires ?	Question ouverte

Tableau 11 : Les questions liées à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier (QA).

L'expérience, souvent mentionnée lorsqu'il s'agit de parler de sujets plus âgés ayant accumulé un certain savoir tout au long de leur carrière, est un indicateur complexe à mesurer. Il s'agit de questionner le participant uniquement sur la représentation de son expérience professionnelle dans son poste actuel, en se positionnant sur une échelle d'intensité à cinq niveaux. C'est-à-dire une échelle de Likert à choix impair comprenant un positionnement central et une légende pour

guider le répondant sur le sens de la numérotation (1 = très faible / 5 = très élevé). Il ne s'agit pas d'une échelle visant à apprécier le positif d'un côté ou le négatif de l'autre, mais d'une graduation. Il peut alors être intéressant d'observer si le niveau d'expérience estimé joue un rôle sur les types de besoins de formation, l'appétence à se former ou encore le sentiment de routine professionnelle. On peut également faire l'hypothèse que plus on estime avoir de l'expérience dans son métier, moins on considère l'acte de se former comme essentiel.

L'indicateur « environnement de travail et exercice du métier » se mesure quant à lui selon une échelle de Likert à choix forcé (Tchibozo, 2019, p. 74). Il s'agit de trancher entre deux modalités de réponses positives (à dominante « oui ») et deux modalités de réponses négatives (à dominante « non »). Cette question se divise en cinq sous-questions relatives au quotidien dans le travail avec un premier lien vers le domaine de l'apprentissage⁹⁹. À travers la première (« avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? »), nous cherchons à savoir si une réponse à tendance positive suscite plus un désintérêt ou un regain d'appétence pour la formation, en plus du croisement avec le profil des participants. Nous faisons l'hypothèse que ce sentiment est davantage marqué par les individus dont l'ancienneté est importante. Il sera alors intéressant de croiser les réponses avec les questions suivantes qui peuvent être une conséquence de la première. En d'autres termes, un sentiment de routine pourrait induire le travailleur à vouloir modifier son quotidien (et ainsi se former) pour sortir de cette routine. Or, si ce dernier s'avère réticent au changement, s'il ne se sent pas soutenu par sa hiérarchie ou encore si son environnement de travail n'est pas favorable à l'apprentissage, ses chances pour sortir de cette situation routinière diminuent. Par ailleurs, la réponse à cette question pourrait aussi s'interpréter autrement : le sentiment de routine peut être rassurant pour ceux qui s'avèrent justement réticents aux changements. D'où la deuxième question (« appréhendez-vous le changement (technique, technologique, organisationnel, etc.) dans votre travail ? ») en référence aux résultats des études ergonomiques qui montrent que le changement peut être source d'insécurité pour les plus âgés (Cau-Bareille, 2012; Cau-Bareille *et al.*, 2012, 2018; Cau-Bareille et Gaudart, 2012). La question suivante (« vous sentez-vous soutenu·e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? ») a été formulée sur la base des résultats de la Dares (Demailly, 2016, p. 9; Dubois et Fournier, 2014, p. 2). Ces derniers mettent en avant le critère du refus ou d'absence de soutien par l'employeur pour plus d'un tiers des seniors. Il s'agit là de comparer avec notre échantillon composé d'individus occupant des

⁹⁹ Pour établir l'ordre des questions, nous avons demandé à sept personnes (entourage personnel et professionnel) de les classer selon la logique qui leur semblait la plus pertinente et d'expliquer leur choix.

fonctions au sein d'une université où le service formation propose un plan de formations large et varié. On peut notamment se demander si dans un tel contexte (où les missions d'éducation et de formation sont centrales), les employés se sentent suffisamment soutenus dans leurs demandes et si leur environnement de travail est propice aux apprentissages ? D'où le lien avec la quatrième question (« l'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? ») qui permet en outre d'élargir notre réflexion vers la notion d'environnement capacitant définie par Fernagu-Oudet (2012)¹⁰⁰ comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus :

Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir (qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés (Pastré, Rabardel, 2005). Autrement dit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). (p. 12)

Cela signifie que pour rendre capacitants les environnements de travail, il convient d'après l'auteure de ne pas se limiter à mettre à disposition des ressources aux individus, mais de les aider à les mobiliser et les utiliser. La dernière question (« avez-vous le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de votre métier ? ») fait ainsi le lien avec l'exercice du pouvoir d'action décrit ci-dessus. De façon générale pour cet indicateur, nous pouvons citer les travaux de Dworschak *et al.* (2009) pour qui, « lorsque la situation professionnelle ne fournit pas d'incitations permanentes à apprendre, les travailleurs ont tendance à en perdre l'habitude en vieillissant » (p. 242). Ils montrent par-là que quand on ne les entretient pas, les habitudes d'apprentissage se perdent, ce qui peut engendrer des capacités d'apprentissage inférieures à celles des plus jeunes. D'où notre intérêt de mettre en lien ces questions avec celles de l'échelle d'apprenance dont les explications sont présentées dans le prochain point (en page 219). La particularité de cette question tient au fait qu'en cours d'élaboration de nos outils, nous avons choisi d'adapter nos outils au contexte de pandémie (en page 210). Nous proposons alors pour chaque sous-question une réponse en deux temps par un tableau à double entrée. La première vise à répondre en se positionnant dans un contexte « normal » (hors pandémie). La seconde invite le participant à répondre à la même question en se positionnant dans le contexte lié à la pandémie (Covid-19). Nous faisons l'hypothèse que certaines pratiques ont été bousculées par cette situation, ce qui peut causer des écarts au niveau du positionnement des individus sur ces questions (par rapport à quel contexte se réfèrent-ils

¹⁰⁰ L'auteure s'appuie sur la définition de l'environnement capacitant de Pierre Falzon (2005).

pour répondre ?). Pour éviter cette confusion et rendre l'exploitation des résultats plus précise et significative, nous avons choisi d'opérer la distinction.

Enfin, la dernière question de cette section thématique vient compléter l'ensemble de ces éléments en proposant au participant de répondre librement par une question ouverte (éléments qualitatifs à analyser). L'objectif est de recueillir des informations sur les manières de procéder des professionnels dans leur quotidien pour faire face à des situations-problèmes. Le but n'étant pas de proposer plusieurs choix de réponses, mais bien d'analyser à partir d'éléments qualitatifs l'étendue des réponses possibles. Après catégorisation des réponses, il s'agit de dégager d'éventuels rapprochements avec d'autres indicateurs, notamment ceux du profil des enquêtés et de leur niveau d'apprenance. Ces données sont par conséquent enrichissantes sur le plan de la didactique professionnelle (en page 38), dans la mesure où il s'agit en amont de s'intéresser aux pratiques et aux habitudes courantes des professionnels sur leur lieu de travail en vue de mettre en place des stratégies de formation efficaces. C'est d'ailleurs à partir des lectures sur ce sujet qu'émane principalement cette question, notamment avec les situations-problèmes qui font apparaître l'importance de la compétence (Pastré *et al.*, 2006, p. 162-163).

Ces deux premières sections thématiques permettent en quelque sorte de « situer » le répondant d'un point de vue des critères sociodémographiques d'une part et de son environnement de travail de l'autre. Ces éléments, essentiels pour disposer d'une base solide d'analyse, sont suivis par deux sections thématiques en rapport avec la formation comme objet central de notre étude.

3.2.2.3. Les questions liées au rapport à la formation

Dans cette troisième section thématique, nous orientons nos questions vers l'objet d'étude central de notre recherche, en interrogeant les participants sur leur rapport à la formation (cf. tableau 12). Pour introduire ce champ, nous commençons par les questionner sur le niveau d'importance qu'ils attachent à la formation professionnelle.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Niveau d'importance attaché à la formation	Quelle importance attachez-vous à la formation professionnelle ? <i>1 = pas du tout important / 5 = très important</i>	Échelle d'intensité (5 boutons)
Objectifs de formation	Quels sont vos objectifs de formation pour l'année à venir ? <i>Aucun, je n'ai pas d'objectif de formation. / Je ne me suis pas encore posé·e la question. / Obtenir une certification ou un permis. / Approfondir des connaissances. / Acquérir de nouvelles connaissances. / Changer de travail ou de métier. / Éviter de perdre mon emploi. / Améliorer mes perspectives de carrière. / Mieux faire mon travail. / Objectifs liés au cadre extra-professionnel. / Autre(s) : ...</i>	Liste à choix multiples
Rapport à l'apprendre (échelle d'apprenance)	Dans quelle mesure vous identifiez-vous aux affirmations suivantes concernant vos apprentissages quotidiens au travail ? <i>1. Je cherche activement des occasions de me former. 2. Apprendre me procure une joie intense. 3. Je sais absolument toutes les occasions d'apprendre. 4. Il est vital de découvrir tous les jours de nouvelles choses. 5. Je prends délibérément du temps pour apprendre de nouvelles choses. 6. Il faut apprendre tous les jours pour bien vivre. 7. Pour moi, se former est un grand plaisir. 8. Il est primordial d'acquérir quotidiennement de nouvelles connaissances. 9. Je suis sincèrement heureux(se) quand j'apprends.</i>	Clés de lecture : 0 = Pas du tout d'accord 1 = Pas d'accord 2 = Ni en désaccord, ni d'accord 3 = D'accord 4 = Tout à fait d'accord
Expression des principaux atouts et des principales difficultés des apprenants sur eux-mêmes	En formation, quels sont vos principaux atouts et vos principales difficultés ? - Mes principaux atouts en formation : ... - Mes principales difficultés en formation : ... <i>"Aide" : (exemples : concentration, angoisse, curiosité, rythme, outils informatiques, prise de parole, etc.)</i>	Question ouverte (2 blocs vides à remplir)

Tableau 12 : Les questions liées au rapport à la formation (QA).

L'agencement des questions permet dans un premier temps d'avoir une idée générale du degré d'importance des participants sur la thématique, avec une échelle d'intensité à cinq niveaux (1 = pas du tout important / 5 = très important). Comme pour l'échelle sur l'expérience (point précédent), il s'agit d'une graduation où l'on peut supposer que ceux qui se situent aux niveaux un, deux et trois ne s'y intéressent pas beaucoup. De même, on peut émettre l'hypothèse que plus le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle est élevé, plus les participants ont des objectifs de formation. Ces derniers sont mesurés à travers la question à choix multiples qui suit. En plus des objectifs de formation présentés par Demailly (2016, p. 7) dans le cadre de l'enquête sur la formation des adultes (en page 164), nous avons ajouté les trois objectifs suivants : « aucun, je n'ai pas d'objectif de formation », « je ne me suis pas encore posé·e la question » et « objectifs liés au cadre extra-professionnel ». Une catégorie « autre(s) » permet au répondant de préciser si besoin un élément qui n'a pas été proposé dans la liste.

La troisième question porte sur une échelle psychométrique qui vise à mesurer l'apprenance (concept abordé plus en détail dans la problématisation en page 86). Il s'agit d'une échelle de Likert en cinq points allant de la modalité « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

C'est en s'appuyant sur la précédente échelle créée en 2012 par Jore¹⁰¹ que Grasset (2019, p. 65-66) propose cette nouvelle version de l'échelle d'apprenance comprenant de nouveaux items (neuf items au total contre six dans la version précédente). Dans le tableau ci-dessus, les items 1, 3 et 5 mesurent les facteurs conatifs, les items 2, 7 et 9 mesurent les facteurs affectifs et les items 4, 6 et 8 mesurent les facteurs cognitifs. Un score d'apprenance moyen (sur 36) permet ensuite d'être calculé et d'identifier trois niveaux d'apprenance : faible, moyen et fort¹⁰². Sur la base de l'ancienne échelle, Lemaire (2013) a cherché à mesurer le rapport à l'apprendre des seniors en comparant leur attitude d'apprenance par rapport à celle de leurs plus jeunes collègues. L'outil a été complété avec des questions d'identification telles que le sexe, l'âge, la CSP, le dernier diplôme obtenu et l'ancienneté au poste¹⁰³. Les résultats montrent que la variable âge n'influence pas les scores d'apprenance : cela est contraire « aux représentations communes qui considèrent que l'envie d'apprendre décline automatiquement avec l'âge, de même que les capacités » (Lemaire, 2013, p. 87). Pour autant, elle souligne l'intérêt d'élargir la portée de la recherche en exploitant d'autres variables permettant d'influencer le score d'apprenance. Par exemple, l'environnement : lieu de travail, organisation, objectifs, etc. C'est en partie la raison pour laquelle nous avons construit la deuxième section thématique qui porte sur l'environnement de travail et l'exercice du métier (en page 216). Ce choix a aussi été motivé par l'hypothèse de Cau-Bareille *et al.* (2018) selon laquelle « l'âge n'est qu'un facteur parmi d'autres, et ce n'est pas celui dont l'influence directe est la plus forte » (p. 13). D'autres éléments doivent en effet être combinés et analysés, tels que les caractéristiques du travail, les changements dans le travail, etc. De nouveaux croisements de données sont ainsi envisagés, afin de tester le lien entre le score d'apprenance et d'autres indicateurs. Bien qu'il ne s'agisse pas de l'objet principal de la recherche, nous avons l'ambition à travers cet indicateur d'explorer de nouvelles pistes comme le suggère Lemaire et ce, sur la base de la dernière version de l'échelle d'apprenance proposée par Grasset (2019, p. 208) sous la direction de Carré.

Enfin, la quatrième et dernière question de la section invite le répondant à s'auto-analyser (introspection) sur ses principaux atouts et ses principales difficultés en situation de formation. Il n'est pas forcément chose aisée de réaliser une autocritique de soi, d'où la possibilité au participant de répondre librement (question ouverte), voire même de ne pas répondre car aucune

¹⁰¹ Échelle présentée pour la première fois dans sa thèse (2012) sous la direction de Carré.

¹⁰² La dénomination de ces trois termes a évolué avec l'apparition des nouvelles versions de l'échelle : Lemaire (2013) distingue les trois « profils » d'apprenance « faible », « standard » et « élevé », alors que Grasset (2019) distingue les trois « niveaux » d'apprenance « faible », « moyen » et « fort ».

¹⁰³ Au total, 215 individus ont répondu (deux entreprises et une collectivité territoriale).

question n'est obligatoire. Les non-réponses peuvent être intéressantes à interpréter : est-ce que le participant ne répond à aucune des sous-questions ou qu'à une seule, le cas échéant, quels critères a-t-il choisi de mettre en avant (les atouts ou les difficultés) ? Il convient dans un deuxième temps de comparer les résultats en fonction du profil sociodémographique des participants. L'origine de cette question provient de l'enquête qualitative menée par Collette *et al.* (2009) qui cherche à analyser le regard porté par chaque génération au travail (junior, médian et senior) sur les autres (en page 148). Les résultats font apparaître un classement des différentes qualités et des différents défauts des trois générations qui sont les plus mentionnés. Dans le cas de notre indicateur, notre travail consiste non pas à formuler la question en référence au travail, mais bien au regard de la formation. En outre, nous nous limitons à l'expression des principaux atouts et des principales difficultés des apprenants sur eux-mêmes (sans les questionner sur les autres générations). Le degré de difficulté de l'exercice doit être pris en compte, notamment dans l'exploitation des résultats qui seront sans doute intéressants à analyser pour les participants qui ont accepté de se prêter au jeu.

S'intéresser aux atouts et aux difficultés des seniors en matière de formation présente un intérêt particulier pour Briard et Demailly (2015, p. 6) lorsqu'on s'interroge sur la pertinence de ce public comme une catégorie d'étude de la formation professionnelle continue. En suivant l'intention de Tikkanen et Nyhan (2009), « il faut reconnaître les ressources et points forts qui leur sont propres » pour répondre à leurs besoins efficacement (p. 13-14). D'où notre volonté de les questionner eux directement, afin de donner quelques pistes de réflexion pour les prochaines recherches. Dans l'enquête À Compétence Égale (2018) dont nous faisons référence dans la problématisation (en page 133 et en page 146), on constate également leur intérêt à analyser le regard que portent les seniors sur leurs propres atouts, mais également d'après le point de vue des recruteurs. Par ailleurs, une mise en parallèle avec les quatre champs de différenciation formalisés par Kern (2016, p. 68-82), permettant de distinguer les adultes se situant dans la deuxième partie de leur parcours de vie des adultes plus jeunes, est envisagée (en page 124). Il s'agit de voir dans quelles mesures les éléments résultant de notre enquête peuvent s'inscrire et améliorer la compréhension de chacun des quatre champs.

Pour approfondir notre enquête avec des questions s'insérant dans le champ de la formation, nous avons construit une autre section thématique, présentée dans le point suivant, qui cible plus particulièrement des éléments qualitatifs sur les conditions de formation.

3.2.2.4. Les questions liées aux conditions de formation

La seconde section thématique ayant pour sujet central la formation comprend des questions relatives à la qualité du lien éducatif établi entre le formateur et son public (cf. tableau 13). Il s'agit principalement de questions ouvertes que nous prévoyons d'analyser selon la méthode de l'analyse thématique (en page 250).

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Composition idéale d'un groupe en formation	La composition du groupe de participants (stagiaires, apprenants, etc.) au sein d'une formation est-elle importante pour vous ? <i>Oui / Non</i> Si réponse = "Oui" (filtre conditionnel) > Quel est le nombre maximum de participants dans l'idéal selon vous ?	Liste à choix unique + Question ouverte (entrée numérique)
Qualités attendues chez un formateur	Quelles sont les qualités qu'un formateur doit nécessairement avoir ? <i>"Aide" : (du point de vue de sa personnalité, de sa pédagogie, de l'organisation, etc.)</i>	Question ouverte
Éléments favorables à l'apprentissage en formation	Pouvez-vous donner des exemples d'éléments marquants qui ont été favorables à votre apprentissage dans les formations que vous avez suivies ? <i>"Aide" : (en termes de méthode, d'accompagnement, de contenu, d'organisation, etc.)</i>	Question ouverte
Éléments défavorables à l'apprentissage en formation	Pouvez-vous donner des exemples d'éléments marquants qui ont été défavorables à votre apprentissage dans les formations que vous avez suivies ? <i>"Aide" : (en termes de méthode, d'accompagnement, de contenu, d'organisation, etc.)</i>	Question ouverte

Tableau 13 : Les questions liées aux conditions de formation (QA).

La première question renvoie à une seconde question si la réponse correspond à « oui » (système de filtre conditionnel). Un premier tri à plat est envisagé pour les modalités « oui / non », suivi du calcul de la moyenne du nombre maximum de participants idéal. Cette question a été élaborée suite au retour d'un des experts durant la phase pilote (test) de l'enquête (en page 236). Nous faisons l'hypothèse qu'avec l'avancée en âge, les apprenants se sentent davantage sécurisés si le nombre de participants est minime. Les résultats des études ergonomiques présentés en première partie (en page 181) montrent notamment que les plus âgés ont une certaine appréhension quant au déroulement de la formation en termes de rythme, d'échec, etc., mais aussi d'une utilisation moins efficace des outils informatiques que les plus jeunes. Ils sollicitent également plus fréquemment le formateur en cas de doute pour éviter de faire des erreurs, d'où notre réflexion sur le fait qu'une formation individualisée pourrait davantage répondre à leurs inquiétudes. On peut alors penser que pour ceux qui mentionnent un chiffre inférieur ou égal deux, un dispositif de formation personnalisé serait plus adapté.

Les trois questions ouvertes suivantes demandent un temps de réflexion plus important. Elles interrogent le participant sur ce qui relève de son expérience en formation : les éléments marquants qui ont été favorables ou à l'inverse défavorables à son apprentissage en situation de formation, mais aussi ses attentes vis-à-vis des formateurs. Pour rappel, dans l'enquête sur la formation des adultes (Insee-Dares), Dubois et Fournier (2014) montrent que parmi les raisons principales qui ont empêché les individus à suivre une formation, la raison « n'a pas trouvé la formation qui convenait » a été plus citée par les 50 ans et plus :

Bien qu'évoquée par 6 % des répondants, la raison « n'a pas trouvé la formation qui lui convenait » est difficile à interpréter car rien n'est dit de ce que recouvre cette non-convenance. Elle ne fera donc l'objet d'aucun commentaire. (p. 2)

Pour tenter d'approfondir ce sujet, on peut partir de l'hypothèse que les expériences de formation antérieures puissent influencer sur les choix de formation ultérieurs des individus. Le verbe « convenir » peut à notre sens englober différents sens : cadre organisationnel, conditions de formation, objectifs, etc. À notre niveau, nous souhaitons recueillir les éléments marquants de ces expériences de formation, que ce soit ceux qui ont été favorables et/ou défavorables à un moment donné du processus d'apprentissage. Mais aussi, mieux cerner ce qu'ils attendent chez un formateur en termes de qualités (humaines, professionnelles, etc.). Ceci devrait contribuer au développement d'outils permettant d'augmenter la qualité du lien éducatif qu'établit le formateur avec la diversité des publics qu'il rencontre. Ne pas se centrer uniquement sur les obstacles permet au répondant d'exprimer ce qu'il ressent sans restriction et au chercheur de disposer d'informations plus complètes. Après une première analyse qualitative, les résultats seront mis en lien avec ceux issus des études ergonomiques, notamment par rapport aux pistes visant une meilleure prise en compte des sujets plus âgés dans la conception des formations (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113), puis avec l'ensemble des compétences d'un formateur d'adultes (Conjard et Devin, 2004, p. 21; Duay et Bryan, 2008).

À travers ces questions, nous offrons en outre (et implicitement) une possibilité à chaque répondant d'opérer une analyse réflexive sur ses expériences de formation. Nous marquons ainsi à travers cette démarche notre attachement au concept de didactique professionnelle que nous considérons comme pertinent pour notre objet de recherche, à travers l'étude des incidents critiques (Durat, 2014, p. 44)¹⁰⁴. C'est-à-dire que nous cherchons à mettre en évidence les

¹⁰⁴ J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec Laurence Durat sur ce sujet ; c'est notamment suite à son expertise que ces questions ont été formulées sous cet angle.

conditions qui favorisent ou inhibent le développement de l'apprentissage au cours de la situation de formation. Cela permet notamment de vérifier si le rythme d'apprentissage est un élément marquant relevé par certains participants comme pouvant être contraignant. Pour Dworschak *et al.* (2009), « le rythme d'apprentissage varie considérablement selon les individus et, dans l'ensemble, les travailleurs seniors apprennent lentement » (p. 242), d'où l'importance de prendre en considération cette donnée pour réactiver les capacités d'apprentissage.

Le point suivant traite pour finir des questions relatives à l'adaptation du questionnaire au contexte de pandémie (Covid-19), ainsi qu'aux questions de fin du questionnaire.

3.2.2.5. Les questions liées à la situation pandémique et à la fin du questionnaire

Les deux dernières sections thématiques du questionnaire sont en quelque sorte une façon de clôturer le sondage. À travers la première, il est question une nouvelle fois de faire preuve d'adaptation par rapport au contexte de pandémie (Covid-19) qui a suscité la mise en place du travail à distance, y compris au moment de la diffusion de notre enquête. De manière générale, il s'agit de prendre connaissance de l'impact de la pandémie sur l'exercice du métier, mais aussi les éventuels besoins de formation qui en découlent à travers deux questions fermées (cf. tableau 14). Les modalités de réponses proposées sont identiques à celles de l'indicateur « environnement de travail et exercice du métier » (en page 216).

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Impact de la pandémie sur l'exercice du métier	Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés dans l'exercice de votre métier liées au contexte de pandémie (Covid-19) ? <i>(encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)</i> <i>"Aide" : (en rapport avec le confinement, le travail à distance, etc.)</i>	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait
Expression des besoins de formation liés à la pandémie	Ressentez-vous un besoin de formation concernant votre adaptation à ces nouvelles pratiques (travail à distance, informatique, etc.) ? <i>(encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)</i>	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait

Tableau 14 : Les questions adaptées au contexte de pandémie (QA).

Un encadré (champ vide) offre au répondant la possibilité d'ajouter un commentaire à chaque question. Étant donné la diversité des situations rencontrées par les professionnels et de leurs fonctions, cet espace leur permet de s'exprimer et d'ajouter des précisions. Avec la crise sanitaire et les mesures nationales visant à généraliser le travail à distance pour toutes les activités professionnelles qui le permettent, les travaux de mise en place du télétravail à l'UHA

ont accéléré¹⁰⁵. S’agissant certainement d’un des axes dont le développement est à poursuivre dans les années à venir, ces données recueillies s’inscrivent à travers la volonté de l’UHA de suivre attentivement toutes les problématiques qui en résultent.

La dernière section comporte également deux questions (cf. tableau 15) : une question ouverte et une question fermée (avec possibilité de laisser un commentaire). La fin du questionnaire vise à recueillir des éléments que le participant n’a pas eu l’occasion de mentionner dans les sections précédentes et/ou qu’il souhaite ajouter (possibilité de s’exprimer librement).

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Critères d’amélioration des formations	De manière générale, quels sont les aspects qui pourraient être améliorés dans les formations auxquelles vous participez ?	Question ouverte
Appréciation du questionnaire	Avez-vous rencontré des difficultés pour répondre au questionnaire ? Oui / Non / Partiellement <i>(encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)</i>	Liste à choix unique

Tableau 15 : Les questions de fin de questionnaire (QA).

Nous interrogeons de manière générale les participants sur les aspects qui pourraient être améliorés selon eux dans les formations auxquelles ils participent. Bien que certains éléments cités ici puissent déjà avoir été mentionnés à travers d’autres précédentes questions ouvertes, il s’agit plutôt de considérer ces éléments comme complémentaires aux autres. Par ailleurs, la dernière question porte sur l’appréciation globale du questionnaire en termes de difficultés à y répondre avec trois modalités de réponses : « oui », « non » et « partiellement ». Il nous paraît en effet essentiel de prendre connaissance des points sur lesquels le participant peut avoir rencontré des difficultés pour répondre ou plus généralement, le ressenti quant à son expérience de quelques minutes autour de la question de la formation tout au long de la vie. Pour ce faire, nous prévoyons un inventaire des commentaires incitant à développer une autocritique de la construction de nos instruments d’enquête.

Sur la même base de présentation, le point suivant argumente, section après section, l’élaboration de chaque question constituant le questionnaire à destination des formateurs.

¹⁰⁵ Pour plus de détails : <https://www.uha.fr/fr/uha-1/developpement-durable-responsabilite-sociale/politique-sociale.html>

3.2.3. Le questionnaire à destination des formateurs

De la même manière que pour le questionnaire destiné aux apprenants, nous présentons chaque section thématique qui compose le questionnaire destiné aux formateurs, à partir des éléments du fichier Excel de base (cf. annexe 5). Outre les questions d'identification personnelle, nous abordons l'activité du formateur sous deux angles : sa connaissance relative aux particularités des apprenants plus âgés et la manière dont il s'ajuste à leurs spécificités. Au total, 22 questions composent ce questionnaire, dont : 13 questions fermées, 5 questions ouvertes, 2 entrées numériques et 2 questions à échelle.

3.2.3.1. Les questions liées au profil sociodémographique

Les questions d'identification personnelle s'adressant aux formateurs sont construites sur le même principe que celles du questionnaire destiné aux apprenants (en page 214), notamment en ce qui concerne les indicateurs tels que le sexe, l'âge, le niveau de diplôme et l'ancienneté. L'indicateur portant sur la catégorie d'emploi a été remplacé par celui portant sur l'activité professionnelle du formateur (cf. tableau 16). Ce dernier permet d'identifier si le formateur exerce cette activité à titre principal ou occasionnel.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Sexe	Vous êtes un·e : <i>Homme / Femme</i>	Liste à choix unique
Âge	Quel âge avez-vous ? <i>suffixe "ans" / 2 chiffres / au moins 16 ans</i>	Entrée numérique
Niveau de diplôme	Quel est votre diplôme le plus élevé obtenu ? <i>Aucun diplôme / Certificat d'études primaires (CEP) / BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges, DNB / CAP, BEP ou diplôme de niveau équivalent / Baccalauréat, brevet professionnel / BTS, DUT, Deug, Deust, diplôme de la santé ou du social de niveau bac+2, diplôme équivalent / Licence, licence professionnelle, maîtrise, diplôme équivalent de niveau bac+3 ou bac+4 / Master, DEA, DESS, diplôme de grande école de niveau bac+5, doctorat de santé / Doctorat de recherche (hors santé)</i>	Liste à choix unique
Activité professionnelle	La formation est-elle votre activité professionnelle principale ? <i>Oui, j'exerce cette activité à titre principal / Non, j'exerce cette activité à titre occasionnel</i>	Liste à choix unique
Ancienneté	Depuis combien d'années exercez-vous des fonctions de formateur·trice ? <i>suffixe "ans" / 2 chiffres</i>	Entrée numérique

Tableau 16 : Les questions liées au profil sociodémographique (QF).

Nous faisons le choix de ne pas limiter notre étude aux seuls formateurs exerçant cette activité à titre principal. Nous considérons en effet que tous les acteurs qui interviennent en qualité de

formateurs doivent être en mesure, quels que soient leurs statuts, de disposer des compétences nécessaires pour s'adresser à un public hétérogène, c'est-à-dire constitué d'individus de tout âge, y compris les plus âgés¹⁰⁶.

Par ailleurs, l'âge renseigné par les formateurs peut donner lieu à plusieurs interprétations, car en plus d'exercer des actions de formation, ils peuvent aussi dans certaines conditions se positionner en tant qu'apprenants. C'est pourquoi, leurs réponses peuvent à la fois être influencées par leurs observations sur le terrain (en tant que professionnels), mais aussi d'après leurs propres perceptions d'eux-mêmes sur ces questions (en tant qu'apprenants). Autrement dit, cela peut en quelque sorte bousculer les représentations de chacun, dans la mesure où une part des répondants constitue elle-même le public cible de notre recherche (les adultes plus âgés). Le formateur n'a pas seulement le rôle de celui qui apporte son expertise, il peut aussi devenir lui-même objet de la recherche. On peut alors se demander si le fait que le formateur lui-même se situe à la fin de sa carrière puisse peser sur son attachement à ces questions ou à la manière dont il conçoit ses formations ?

Après cette première section thématique introductive, la suivante est orientée vers des questions relatives aux conditions de formation d'une façon générale. Il n'est de ce fait pas encore question d'évoquer explicitement les particularités de formation des apprenants plus âgés, même si les questions sont formulées en lien avec ce sujet.

3.2.3.2. Les questions liées aux conditions de formation

Afin d'entrer petit à petit dans le cœur de notre objet de recherche, à savoir les particularités de formation des apprenants plus âgés, cette deuxième section thématique questionne les formateurs sur les conditions générales de formation (cf. tableau 17). Nous cherchons plus précisément à savoir comment, en pratique, ils organisent leurs formations.

¹⁰⁶ Lors d'une discussion avec le directeur du SERFA (dans le cadre du lancement de l'enquête dans son service), ce dernier a précisé que parmi les intervenants avec lesquels son service travaille, très peu sont des formateurs dont c'est le métier. Il a notamment attiré notre attention sur le fait qu'un formateur de métier peut analyser les réponses en fonction de sa formation, alors qu'un médecin par exemple n'aura pas la même capacité d'analyse, car il n'a pas nécessairement les outils pour faire un parallèle d'un point de vue pédagogique.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Conditions de formation	<p>À quelle fréquence mettez-vous en place les mesures suivantes pour l'organisation de vos formations ? En contexte normal (hors Covid-19) puis dans le contexte lié à la pandémie de la Covid-19 (confinement, travail à distance, etc.) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concevoir des programmes de formation avec des progressions modulables. - Intégrer les participants au projet de formation en amont (avant le début de la formation). - Construire les formations en lien avec la situation de travail réelle (analyse de l'activité). - Privilégier les méthodes pédagogiques participatives. - Articuler les apprentissages avec des supports pédagogiques (documents synthétiques, etc.). - Allonger le temps de formation pour ceux qui ont des difficultés particulières. - Mettre en place un suivi post-formation (assurer le lien entre formation et activité réelle). - Prendre en compte la diversité de la population formée (âge, expérience, ancienneté, etc.). 	<p>Clés de lecture :</p> <p>0 = Jamais 1 = Parfois 2 = Souvent 3 = Toujours</p> <p>(tableau à double entrée + liste déroulante)</p>
Obstacles liés aux conditions de formation	<p>Quels obstacles peuvent vous empêcher de suivre ces mesures ?</p> <p>"Aide" : (exemples : contexte, temps, moyens, etc.)</p>	Question ouverte
Fiches d'évaluation de fin de formation	<p>Les fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session vous servent-elles à améliorer vos formations (méthodes, contenus, etc.) ? Oui / Non / Partiellement (encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)</p>	Liste à choix unique
Didactique professionnelle	<p>Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissez-vous ce concept ?</p> <p>Oui / Non / J'en ai déjà entendu parler, mais je ne connais pas plus que cela</p>	Liste à choix unique (question à visée pédagogique)

Tableau 17 : Les questions liées aux conditions de formation (QF).

À travers la première question, nous interrogeons les formateurs sur la fréquence de mise en place de plusieurs mesures dans l'organisation de leurs formations ; celles-ci concernent à la fois les aspects organisationnels, pédagogiques et temporels des formations. Le choix des mesures provient des recommandations et propositions d'amélioration issues des résultats des études ergonomiques présentées dans l'analyse de la littérature (en page 188), susceptibles de favoriser les conditions de formation des adultes plus âgés. Comme le précise Cau-Bareille (2012), la liste n'est pas exhaustive, mais elle invite :

[...] à repenser la formation professionnelle pour permettre à tous les salariés d'avoir les moyens de suivre les évolutions du monde du travail, des opportunités de s'enrichir professionnellement, et aux entreprises de pouvoir bénéficier à la fois des compétences et des potentialités de leur personnel, y compris des travailleurs en fin de carrière. (p. 21)

Nous ne reprenons pas précisément chaque piste d'amélioration telle qu'elle est formulée dans les publications de référence, mais proposons une liste réduite adaptée à notre questionnaire, tout en restant le plus proche possible de la formulation initiale (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113). En se positionnant sur les modalités de réponses « jamais » et « parfois », on peut faire l'hypothèse que les formateurs n'adaptent pas leurs formations aux apprenants plus âgés, d'où la nécessité de former ces professionnels qui travaillent avec ce public. Cela donne par conséquent une idée des éléments sur lesquels il faudrait axer cette formation. Nous considérons que les réponses à cette question peuvent être influencées par le contexte de pandémie qui induit des changements d'organisation en ce qui concerne les modalités de formation. C'est pourquoi, pour chaque mesure, le formateur est amené à répondre doublement : en contexte normal

(ou habituel, c'est-à-dire hors Covid-19), puis en situation pandémique (confinement, travail à distance, etc.). Il convient d'analyser si dans l'un ou l'autre contexte, certaines mesures peuvent plus facilement être mises en place. Liée à cette première question, celle qui suit invite le formateur à préciser librement les éventuels obstacles qui peuvent les empêcher de suivre ces mesures. L'analyse à cette question ouverte vise à mieux comprendre les raisons pour lesquelles certaines mesures ne peuvent pas être mises en place convenablement sur le terrain. Nous envisageons en outre le croisement suivant : le niveau d'importance estimé par le participant reflète-t-il son engagement personnel pour ces mesures ?

Dans le cadre de la troisième question, nous souhaitons évaluer l'utilité des fiches d'évaluation de fin de formation. Il devient en effet courant d'être sollicité à l'issue d'une formation pour remplir un questionnaire d'appréciation ou de satisfaction, visant à recenser les avis des usagers en matière d'organisation, de contenu, etc. (en page 61). Lors d'un échange avec une conseillère en formation à la Chambre des Métiers d'Alsace¹⁰⁷, nous avons évoqué ce sujet. Pour elle, bien plus que d'analyser ces questionnaires, il faudrait une personne à part entière en charge de faire le lien avec les participants dans les temps qui suivent la formation. Malheureusement, ce n'est pas toujours possible, notamment en raison d'un manque de temps du personnel existant ou d'un manque de moyens financiers pour recruter une personne en charge spécifiquement de cette mission. Cela permettrait de savoir si, au-delà de la formation à laquelle ils ont participé, ils font usage de ce qu'ils ont appris dans leur pratique au quotidien. En d'autres termes, s'ils réinvestissent les éléments dispensés en cours de formation. Si non, il serait alors pertinent de comprendre en quoi la formation n'a pas été adaptée à leurs besoins. Ce type de formulaire ou d'action post-formation pourrait justement être intéressant dans le cas d'un public très hétérogène. Quels ont été les points forts, mais aussi les difficultés et pour quelles raisons ? Avoir connaissance de ces faits permettrait de réajuster certaines actions qui sont généralement à visée globale, sans forcément tenir compte des spécificités des publics. Cette question fermée (« oui / non / partiellement ») offre en outre la possibilité à chaque répondant de laisser un commentaire (encadré libre), afin de développer son ressenti s'il le souhaite.

Enfin, la dernière question de cette section porte sur le concept de didactique professionnelle, longuement développé dans le premier chapitre (en page 38). L'objectif de cette question est à la fois de savoir dans quelle proportion les formateurs ont plus ou moins connaissance de ce concept et, dans une visée plus pédagogique, les sensibiliser sur la définition (très sommaire)

¹⁰⁷ A. Lustenberger, communication personnelle, 5 décembre 2018.

du concept. Le but étant de solliciter la curiosité des participants qui n'en ont jamais (ou peu) entendu parler, en cherchant par exemple davantage à comprendre en quoi ce concept consiste. Nous rappelons le lien de ce concept avec les préconisations issues des enquêtes ergonomiques sur les spécificités d'apprentissage des seniors. Celles-ci relèvent notamment la nécessité d'intégrer les travailleurs dans le projet de formation en amont et créer des dispositifs de formation en lien direct avec la situation de travail réelle. Nous estimons la part des participants répondant par « oui » à environ 30% (concept récent en développement progressif).

Après avoir introduit l'objet de la formation au sens large, nous centrons la prochaine section thématique autour des particularités de formation des apprenants plus âgés qui représente la partie du questionnaire nécessitant un temps de réflexion plus important de la part du répondant.

3.2.3.3. Les questions liées aux particularités des apprenants plus âgés

Cette troisième section thématique est volontairement placée au milieu du questionnaire, à la suite de celles portant sur le profil des participants et les conditions générales de formation (cf. tableau 18). Les questions relatives à la thématique des apprenants plus âgés portent sur les particularités de ce public au regard des plus jeunes.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Caractéristiques apprenants plus jeunes / plus âgés	D'après votre expérience, quelles sont les principales caractéristiques des apprenants plus âgés et des apprenants plus jeunes en situation de formation ? Pour chaque public, indiquez les caractéristiques les plus typiques : - Caractéristiques des apprenants plus jeunes : ... - Caractéristiques des apprenants plus âgés : ...	Question ouverte (2 blocs vides à remplir)
Niveau d'importance attaché aux apprenants plus âgés	Parmi les participants à vos formations, attachez-vous une attention particulière aux apprenants plus âgés ? <i>1 = pas du tout important / 5 = très important</i>	Échelle d'intensité (5 boutons)
Particularités de formation des apprenants plus âgés	De quelle façon vous positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes ? - L'âge en soi ne constitue pas un obstacle pour apprendre / se former. - Les apprenants plus âgés ont un rythme d'apprentissage plus lent. - La diversité interindividuelle s'accroît en avançant en âge. - Le changement imposé par le travail est porteur de tension chez les plus anciens. - La participation à la formation continue diminue avec l'avancée en âge. - La formation est essentielle pour le maintien en emploi des adultes plus âgés. - Les adultes plus âgés sont peu demandeurs de formation. - Le vieillissement au travail est la cible de représentations stéréotypées liées à l'âge. - L'expérience facilite l'apprentissage des adultes plus âgés, mais en constitue aussi un frein. - Les formateurs nécessitent d'être sensibilisés aux spécificités des apprenants plus âgés.	Clés de lecture : 1 = Pas du tout d'accord 2 = Pas d'accord 3 = Plutôt pas d'accord 4 = Plutôt d'accord 5 = D'accord 6 = Tout à fait d'accord (pas de position centrale)
Situations-problèmes	Quelles sont les difficultés marquantes que vous avez pu rencontrer au contact d'apprenants plus âgés ? <i>"Aide" : (exemples : compréhension d'une consigne, retrait, etc.)</i>	Question ouverte
Expérience	Pensez-vous que les apprenants plus âgés ont plus de difficultés à se remettre en question par rapport aux plus jeunes ? <i>(encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)</i>	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait

Tableau 18 : Les questions liées aux particularités des apprenants plus âgés (QF).

En demandant aux formateurs d'indiquer les principales caractéristiques des apprenants plus âgés et des apprenants plus jeunes en situation de formation, la première question ouverte implique un niveau de réflexion conséquent. Elle invite chaque formateur (qui souhaite y répondre) à se concentrer sur chaque public en faisant appel à ses différentes expériences sur le terrain. Comme pour le questionnaire à destination des apprenants, cette question s'inspire de l'étude qualitative menée par Collette *et al.* (2009) qui analysent le regard porté entre chaque génération au travail (en page 148). À la différence qu'ici, c'est le formateur qui est convié à répondre au regard des publics qu'il rencontre dans les différentes formations qu'il dispense. Il ne s'agit pas d'une auto-analyse de lui-même, bien qu'il soit possible que certains répondent par rapport à leurs propres expériences en tant qu'apprenants. L'idée étant de croiser ces réponses avec celles des apprenants. Nous ne nous situons pas dans le savoir, mais dans l'opinion, ce qui est intéressant pour disposer de bases permettant de construire une action de sensibilisation pertinente à destination des formateurs autour de ces questions.

Par ailleurs, nous souhaitons avoir une idée générale du degré d'importance des formateurs sur la thématique en proposant une échelle d'intensité à cinq boutons (1 = pas du tout important / 5 = très important). La lecture doit se faire comme une graduation au sens où l'on ne se situe pas sur une échelle de positif ou de négatif. On peut notamment dire que ceux qui se situent sur les boutons de 1 à 3 ne s'y intéressent pas beaucoup. On peut en outre faire l'hypothèse que les formateurs dont la formation est l'activité principale ou ayant un niveau d'ancienneté plus important sont plus soucieux des conditions de formation des apprenants plus âgés que les formateurs occasionnels. Il s'agit alors de croiser cette question avec le profil des participants, mais aussi avec les questions de la fin du questionnaire concernant l'auto-positionnement de leurs connaissances sur ces particularités et leurs éventuels besoins de connaissances / compétences (en page 234). On peut penser que plus ils estiment avoir de savoirs sur ces questions, plus le niveau d'importance est élevé.

La troisième question, qui porte sur l'indicateur « particularités de formation des apprenants plus âgés », propose aux formateurs de se positionner par rapport à dix affirmations correspondant à dix sous-indicateurs. Autrement dit, il s'agit d'une catégorisation en dix points de connaissances indispensables à traiter dans une formation pour qui souhaite se former dans la gestion de ce public (dix dimensions de conceptualisation). La connaissance de ces éléments constitue alors une base essentielle à la mise en place de dispositifs de formation adaptés au public, dans la mesure où ils rassemblent tous les domaines indispensables à connaître si on veut être spécialiste de la formation des adultes plus âgés. Chaque affirmation est rédigée à

partir des références développées au cours de la problématisation (cf. partie 1). Pour rappel, le public que nous ciblons ne trouve pas une mais bien plusieurs dénominations courantes. C'est pourquoi, nous optons pour l'utilisation du même terme dans chaque affirmation, à savoir les « apprenants / adultes plus âgés » (afin de maintenir une cohérence globale au niveau du questionnaire). D'un point de vue de l'exploitation, nous envisageons deux méthodes : la première consiste à attribuer un score moyen global (sur dix) permettant de déterminer le niveau de connaissance du participant, à partir des six modalités de réponses proposées (pas de position centrale). L'objectif étant d'observer le degré d'expertise des personnes interrogées. Il peut être intéressant de comparer la part comprise dans chaque extrémité (« pas du tout d'accord » et « pas d'accord » / « d'accord » et « tout à fait d'accord »). L'autre méthode vise à comparer le niveau de connaissance selon les sous-indicateurs : le niveau de savoir est-il le même pour tous les domaines ou alors un ou plusieurs sous-indicateurs se démarquent-ils ?

La question qui suit est une question ouverte qui a pour but de recenser les difficultés marquantes auxquelles les formateurs ont pu être confrontés au contact d'apprenants plus âgés. Elle rejoint de près celle formulée dans le questionnaire à destination des apprenants (en page 223) sur les exemples d'éléments marquants ayant été favorables ou défavorables à l'apprentissage en situation de formation, en référence à l'étude des incidents critiques (Durat, 2014, p. 44). Il peut alors être intéressant de mettre en lien ces résultats avec ceux issus de la question sur les caractéristiques des apprenants plus âgés en formation.

La dernière question de cette section thématique orientée vers les apprenants plus âgés est une manière détournée d'évoquer la notion d'expérience, souvent mentionnée lorsqu'on s'intéresse à la formation des adultes plus âgés. Parmi les dix affirmations présentées ci-dessus, l'une d'elle porte sur cette notion : « l'expérience facilite l'apprentissage des adultes plus âgés, mais en constitue aussi un frein ». Il s'agit là de vérifier si les éventuels freins peuvent provenir du fait que ce public ait du mal à se remettre en question par rapport aux plus jeunes. En effet, en commençant à sentir le poids de ses expériences qui s'accumulent, on construit des routines, ce qui peut avoir pour conséquence un risque relativement élevé de ne plus être dans une logique d'apprentissage en considérant que notre expérience suffise. Et de fait, engendrer des difficultés à se remettre en question dès lors qu'un changement se profile.

Comme pour le questionnaire à destination des apprenants, notre instrument a été adapté au contexte de pandémie lié à la Covid-19 par l'ajout de questions. Il s'agit du propos développé dans le prochain point qui décrit également la construction des dernières questions de l'enquête.

3.2.3.4. Les questions liées à la situation pandémique et à la fin du questionnaire

La section thématique contenant les questions adaptées au contexte de pandémie est construite sur la même base que celle issue du questionnaire destiné aux apprenants (en page 225), sous la forme de questions fermées avec quatre modalités de réponses (cf. tableau 19). La première s'intéresse aux difficultés rencontrées par les formateurs pour mener leurs activités durant la pandémie. La seconde les interroge sur leurs besoins de formation liés aux éventuelles difficultés rencontrées. La troisième vise à recueillir leurs avis concernant les difficultés des sujets plus âgés pour s'adapter à ces nouvelles modalités de formation. À chaque question, un champ vide permet au participant d'ajouter des précisions. Compte tenu des circonstances (contexte d'urgence), mais aussi de la diversité des situations professionnelles, cela offre la possibilité de s'exprimer plus librement en fonction du vécu de chacun.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Impact de la pandémie sur l'exercice du métier	Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés à exercer vos fonctions de formateur-trice dans ce contexte de pandémie (Covid-19) ? (encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait
Expression des besoins de formation liés à la pandémie	Avez-vous le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (hybridation, formation à distance, etc.) ? (encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait
Impact de la pandémie sur les apprenants plus âgés	Avez-vous constaté des difficultés chez les apprenants plus âgés liées à ces nouvelles modalités de formation ? (encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)	Clés de lecture : 0 = Non, pas du tout 1 = Non, plutôt pas 2 = Oui, plutôt 3 = Oui, tout à fait

Tableau 19 : Les questions adaptées au contexte de pandémie (QF).

Il conviendra de mettre en relation l'impact de la pandémie sur l'exercice du métier et l'expression des besoins de formation avec les différents indicateurs de profil. Ces données seront par ailleurs mises en lien avec celles issues du questionnaire à destination des apprenants qui pointent les mêmes problématiques.

En guise de conclusion de l'enquête, la dernière section thématique se compose de quatre questions, dont les modalités sont diverses (cf. tableau 20). La première est en quelque sorte une façon d'approfondir les points abordés dans la troisième section thématique sur les particularités des apprenants plus âgés, en interrogeant les participants sur les éléments qui permettraient selon eux de favoriser les conditions de formation de ce public. Un inventaire des

réponses permettra d'observer s'il s'agit de mesures déjà évoquées dans les résultats des études ergonomiques, dont nous faisons régulièrement référence.

Indicateurs	Questions	Modalités de réponse
Éléments favorisant les conditions de formation	De manière générale, quels éléments permettraient de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés ? <i>"Aide" : (exemples : en termes de méthodologie, d'accompagnement, etc.)</i>	Question ouverte
Auto-positionnement du niveau de connaissance des particularités de formation des apprenants plus âgés	Nous aimerions connaître votre auto-positionnement concernant vos connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés. Où situez-vous votre degré d'expertise dans ce domaine ? <i>1 = très faible / 5 = très élevé</i>	Échelle d'intensité (5 boutons)
Expression des besoins de connaissances / compétences	Auriez-vous des besoins particuliers en termes de connaissances / compétences sur les particularités de formation de ce public ? Oui / Non Si réponse = "Oui" > Si vous le souhaitez, veuillez nous préciser vos besoins : ...	Liste à choix unique + Question ouverte
Appréciation du questionnaire	Avez-vous rencontré des difficultés pour répondre au questionnaire ? <i>Oui / Non / Partiellement</i> <i>(encadré) Veuillez saisir votre commentaire ici : ... (optionnel)</i>	Liste à choix unique

Tableau 20 : Les questions de fin de questionnaire (QF).

La question suivante peut être considérée comme assez inédite, car elle confronte le participant à son propre savoir sur la thématique : il lui est demandé de s'auto-positionner sur son niveau de connaissance relatif aux particularités de formation des apprenants plus âgés sur une échelle de 1 (très faible) à 5 (très élevé). En commençant par « nous aimerions connaître votre auto-positionnement », nous formulons la question avec plus de délicatesse que si nous avions débuté par « quel est votre auto-positionnement ». On peut faire l'hypothèse qu'un répondant qui attache beaucoup d'importance au sujet dispose également d'un niveau de connaissance élevé et inversement. Il s'agit alors de vérifier cette hypothèse en croisant ces deux données.

Après s'être auto-évalué, le répondant a la possibilité d'exprimer des besoins de formation sur ces questions : tout d'abord, en répondant par une question fermée (« oui / non »), puis en précisant librement de quels types de besoins il s'agit s'il a répondu par l'affirmative (« oui »). En cas de non-réponse, nous pouvons supposer que le répondant « ne sait pas ».

Enfin, si le participant souhaite évoquer un ou plusieurs éléments qu'il n'a pas pu exprimer à travers les sections thématiques précédentes, il peut le faire à l'occasion de cette dernière question. Celle-ci consiste à apprécier sa participation à l'enquête d'un point de vue général (ressentis, avis, suggestions, etc.).

Pour conclure, afin de parvenir à la construction et à la mise en forme de ces instruments d'enquête développés tout au long de ce point, nous rappelons que nous avons opéré plusieurs modifications telles que la reformulation, l'ajout, voire la suppression de questions. Cette démarche est le fruit de la phase test de l'enquête présentée dans le point ci-après.

3.2.4. Phase pilote

La phase test de notre enquête est appelée « phase pilote » en référence à Tchibozo (2019) qui suggère de vérifier la validité du questionnaire en le soumettant « à des experts (chercheurs et praticiens) familiers du champ, afin de recueillir leur avis sur le point de savoir si toutes les principales thématiques et dimensions sont couvertes » (p. 68). Il propose une méthode¹⁰⁸ qui consiste à créer un tableau où chaque expert attribue une note à chaque question. Ceci dans le but de recenser l'avis des experts sur le caractère satisfaisant ou non des différentes questions.

En nous inspirant de cette méthode, nous avons construit un tableau à double entrée comme grille d'appréciation. Il ne recense non pas des notes, mais des commentaires. Sont listées dans une colonne de gauche les différentes sections thématiques traduites en questions. On y retrouve autant de lignes que de questions (avec leurs intitulés exacts). Dans la colonne de droite, des champs vides offrent la possibilité à l'expert d'annoter des éléments : remarques, suggestions, incompréhension, pertinence, etc. Chaque questionnaire a été transposé dans un tableau, autrement dit, chaque expert sollicité s'est vu remettre un document unique (Word) comprenant les deux variantes (un tableau par questionnaire). Le choix des experts¹⁰⁹ s'est opéré sur la base des membres d'un groupe de travail de recherche sur le thème de la formation des adultes plus âgés. Si chaque commentaire a suscité une lecture attentive, Tchibozo (2019) précise toutefois qu'il « ne s'agit pas nécessairement de suivre à la lettre chacun de ces avis, mais au moins de pouvoir clarifier et argumenter les choix méthodologiques que l'on effectue » (p. 70). Ainsi, sur la base des retours d'experts, nous avons réalisé (mon directeur de thèse et moi-même) un travail de synthèse et de décision des modifications / ajustements à apporter.

L'étape suivante a consisté à reporter les modifications retenues dans la version en ligne de chaque questionnaire (LimeSurvey). Cela nous a ensuite permis de mobiliser un petit groupe d'individus aux profils variés (connaissances personnelles et professionnelles), afin qu'ils testent le questionnaire et y répondent intégralement, telle une mise en situation réelle¹¹⁰. Cette démarche présente un double avantage, dont le premier est de vérifier si le questionnaire est

¹⁰⁸ Tchibozo (2019, p. 68) fait référence à l'alpha de Krippendorff qui mesure le degré de consensus entre experts.

¹⁰⁹ Nathalie Gavens (maître de conférences au LISEC à l'UHA) a d'abord été sollicitée pour un pré-test, afin de donner son avis sur le premier jet du questionnaire en ligne (par retour de mail). Après avoir pris en compte ses remarques / suggestions et modifié certains éléments, nous avons mis en forme la grille d'appréciation. Laurence Durat (professeure au LISEC à l'UHA) et Christine Fournier (docteure en économie, chargée d'études au Céreq à Marseille) ont été les deux experts à avoir compléter cette grille.

¹¹⁰ Dix personnes ont répondu au questionnaire destiné aux apprenants et cinq personnes ont répondu à celui destiné aux formateurs (novembre 2020). Leurs appréciations ont été recueillies à travers la dernière question ouverte permettant de laisser un commentaire (certains retours nous ont également été transmis par mail).

bien compris et lisible par le public auquel il s'adresse potentiellement, en recueillant leurs avis. Les réponses permettent notamment de s'assurer de la bonne formulation des questions et des consignes, en vue de déceler d'éventuels problèmes de compréhension et y apporter les modifications nécessaires (Tchibozo, 2019, p. 83). Le deuxième avantage est de pouvoir bénéficier d'un certain nombre de réponses exportables vers le logiciel d'exploitation des données IBM SPSS Statistics 25. L'objectif étant d'anticiper la manière dont chaque réponse sera analysée (tri à plat, croisement, traitement qualitatif, etc.), en référence au document de construction des instruments d'enquête (en page 210). Par ailleurs, cela permet de s'approprier l'outil par une première prise en main.

Étant donné la complexité d'utilisation du logiciel lorsqu'on ne l'a jamais manipulé, ce travail a pu être réalisé grâce à une formation individualisée dont j'ai bénéficié. Avant d'en arriver là, la tâche n'a pas été simple pour trouver un potentiel formateur (doctorants, enseignants-chercheurs, administratifs, etc.) maîtrisant un tant soit peu le logiciel. Après plusieurs démarches, c'est avec l'aide de la responsable de l'antenne du Collège doctoral de Mulhouse, qui a relayé mon mail auprès de ses contacts de l'Université de Strasbourg, que nous avons reçu une réponse favorable. Un premier contact avec mon futur formateur¹¹¹ par visioconférence en novembre 2020 m'a permis d'exposer plus en détail mon projet de recherche, ainsi que mes attentes par rapport à ma demande de formation. Parallèlement, il s'agissait pour lui d'identifier plus précisément mes besoins de formation, dans le but de programmer les sessions à venir. Au total, entre décembre 2020 et mars 2021, nous avons planifié douze heures de formation (soit six sessions de deux heures). La formation s'est prolongée au-delà de ces actions planifiées, mais d'une autre manière. L'accompagnement a été assuré de façon plus ponctuelle et sur demande de ma part jusqu'à l'issue de la rédaction de ce présent manuscrit de thèse. C'est également lui qui aura permis de faciliter les échanges avec le personnel de l'Unistra en ce qui concerne la diffusion du mail d'invitation à l'enquête destinée aux BIATSS.

Ces étapes, toutes indispensables pour garantir la qualité des instruments d'enquête, auront permis d'améliorer les outils le plus finement possible avant leur diffusion. Pour que chaque questionnaire puisse être administré dans de bonnes dispositions, plusieurs échanges ont été nécessaires avec nos partenaires. Le point suivant met en évidence les méthodes de communication mises en place auprès de chaque public cible.

¹¹¹ Éric Wiest, ingénieur d'études de la Plateforme Universitaire de Données (PUD) de l'Unistra.

3.3. Communication et diffusion de l'enquête

Une fois l'élaboration des instruments d'enquête finalisée (incluant l'étape de transposition des questions sur la plateforme LimeSurvey), le moment est venu de diffuser l'enquête. Compte tenu des deux publics que nous ciblons (les BIATSS d'une part et les formateurs de l'autre), ainsi que les deux terrains de recherche avec qui nous avons collaboré (l'UHA d'une part et l'Unistra de l'autre), la diffusion de l'enquête s'est déclinée en plusieurs étapes (différentes méthodes et différents délais) suivant un strict protocole. L'énonciation, dans un premier temps, de quelques principes de base indispensables au lancement de l'enquête, permet d'introduire les deux autres points qui portent sur la description des moyens mis en œuvre pour administrer les deux questionnaires auprès de nos populations d'intérêt.

3.3.1. Principes de base

La phase de conception du questionnaire, développée dans le point précédent, nécessite de respecter plusieurs règles de base relatives au lancement de l'enquête. Parmi elles, Tchibozo (2019, p. 62-63) mentionne la garantie de l'anonymat et les règles relatives au traitement des données personnelles. En collaboration avec le service Délégué à la Protection des Données de l'UHA, nous avons rédigé deux notes d'information relatives au traitement de l'enquête, en conformité avec le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD)¹¹². Cela concerne le traitement des données à caractère personnel : âge, sexe, profession ou toute autre information susceptible d'identifier l'enquêté. Les deux notes, une par questionnaire, ont été jointes aux instructions liées à la participation à l'enquête. Ces instructions figurent à la fois dans le mail d'invitation envoyé aux potentiels participants et en introduction du questionnaire en ligne sur LimeSurvey, c'est-à-dire sur la première page d'accueil au moment d'accéder au lien.

Pour structurer cette introduction, nous nous sommes appuyés sur les principes énoncés par Tchibozo (2019) pour qui cette démarche, consistant à présenter « le cadre général dans lequel le questionnaire s'inscrit, de façon que le répondant comprenne la démarche à laquelle on lui demande de participer » (p. 64), est essentielle. De façon brève, claire et lisible, il s'agit d'indiquer les éléments suivants : la nature et l'objet de la demande, le cadre institutionnel et scientifique, les objectifs, ainsi que les enjeux de la recherche. Une indication sur la durée de temps nécessaire pour répondre au questionnaire doit également accompagner l'introduction. Pour ce présent travail, nous l'avons estimé de « 10 à 15 minutes », en fonction des tests réalisés

¹¹² Pour plus de détails : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

durant la phase pilote. La formule de remerciement, précise Tchibozo (2019, p. 65), peut se placer en introduction ou à la fin du questionnaire. Nous avons fait le choix de la placer à la fois en introduction (en remerciant par avance le répondant pour son éventuelle participation) et à la fin (après validation de la participation). Elle s'est accompagnée d'un message invitant les enquêtés le souhaitant à nous recontacter par mail pour participer à la suite de la recherche.

Par ailleurs, aucune question n'est obligatoire. Au début de chaque section, une mention en haut de la page indique le caractère facultatif de toutes les questions (décision prise lors des échanges avec le service Délégué à la Protection des Données de l'UHA). Ce choix tient au fait qu'imposer aux répondants de renseigner certains éléments peut entraîner l'arrêt du questionnaire si le participant ne souhaite pas y répondre. Aussi, le participant peut être amené à donner une fausse réponse. Dans ce cas, « il répond à la question obligatoire et continue de répondre aux autres questions, mais l'information donnée est fausse » (Kern, 2021, p. 178). Il est légitime de penser qu'il est également possible de répondre faussement à une question lorsque celle-ci n'est pas obligatoire. Toutefois, nous faisons l'hypothèse que le participant qui ne souhaite pas répondre à une question non obligatoire ne renseigne aucune réponse et laisse le champ vide. C'est pourquoi, bien que certaines modalités additionnelles permettent de ne pas forcer l'enquêté à donner des réponses trompeuses (Tchibozo, 2019, p. 66), nos questionnaires ne proposent pas de choix du type « sans réponse », « pas d'avis » ou « sans opinion ». Les questions dont les données manquent peuvent en outre indiquer des éléments d'analyse intéressants. Par exemple, l'analyse du taux de non-réponse à chaque question peut être un indicateur de la pertinence et de la qualité d'une question (compréhension et clarté de la question, adaptation de la question par rapport au public cible, etc.).

L'élaboration d'un questionnaire ne consiste pas seulement à le mettre en forme sur un logiciel et diffuser le lien d'accès au public cible. Outre la phase de conception vue précédemment, la publication de l'enquête exige une attention particulière quant à l'accroche. Toutes les données indiquées, ainsi que la façon dont elles sont structurées, sont autant d'éléments essentiels visant à inciter les individus à y participer. La longueur de l'introduction peut influencer le potentiel participant à consacrer de son temps pour répondre à l'enquête. D'où l'importance de trouver le juste équilibre : ni trop d'informations, ni trop peu, afin de ne pas décourager d'emblée les individus avant même que le questionnaire ait débuté. Sur la base de ces principes, les deux prochains points détaillent la manière dont chaque questionnaire a été administré et montre l'importance du travail réalisé avec les personnes ressources (partenaires) dans ce processus.

3.3.2. Procédure d'administration du questionnaire à destination des apprenants

L'enquête auprès du personnel BIATSS a fait l'objet d'une communication interne au sein de chaque université (UHA et Unistra) suivant plusieurs étapes. Le schéma ci-dessous met en évidence les différentes phases de communication qui s'avèrent quelque peu différentes entre les deux sites (cf. figure 22). L'objectif étant de toucher le personnel BIATSS via sa messagerie professionnelle, en proposant un questionnaire en ligne auto-administré, où l'enquêté répond lui-même aux questions sans l'intervention de l'enquêteur.

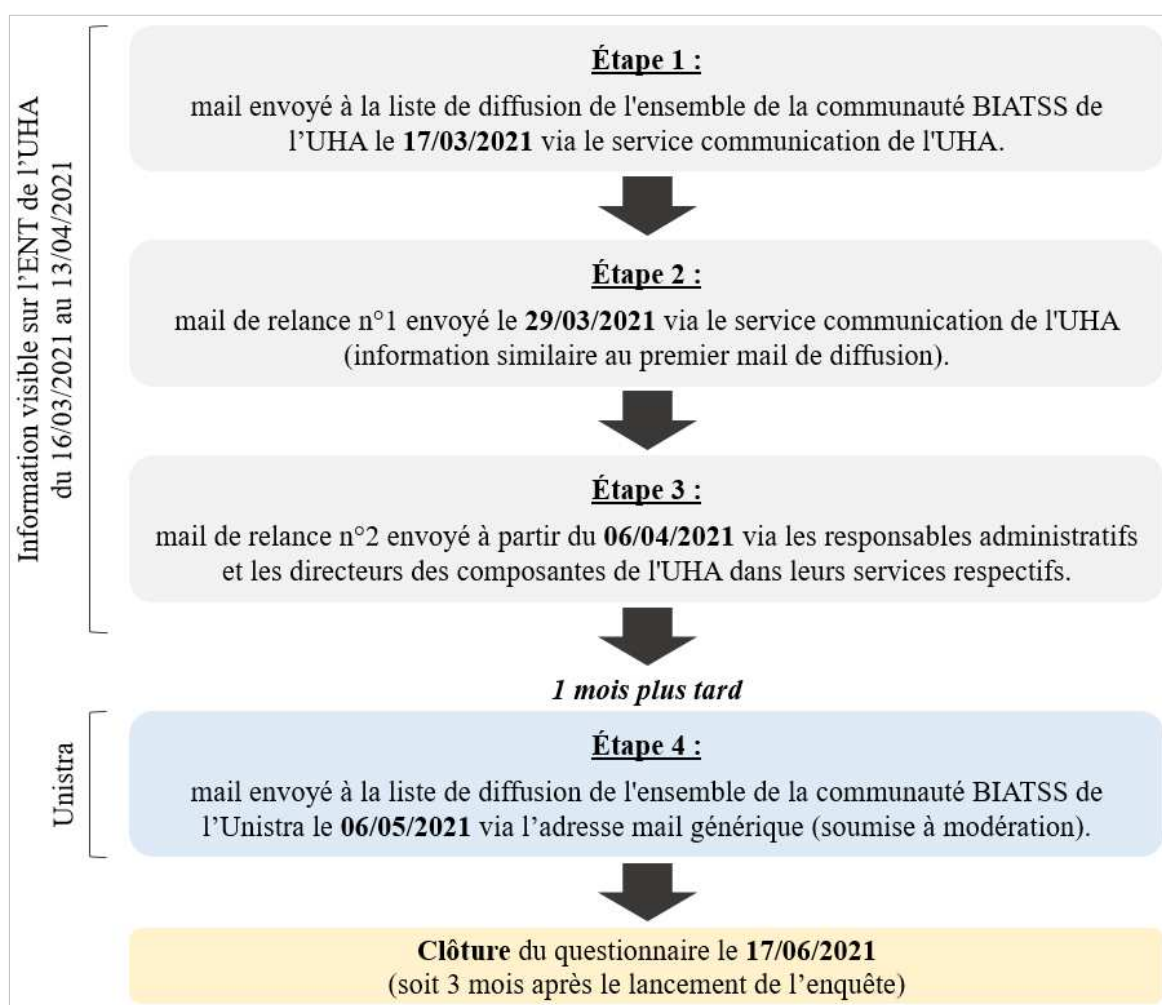


Figure 22 : Étapes de diffusion du questionnaire en ligne à destination du personnel BIATSS de l'UHA et de l'Unistra.

Le mail transmis par le service communication de l'UHA (étapes 1 et 2 sur le schéma) à l'ensemble de la communauté BIATSS de l'UHA se présente sous la forme d'une note d'information « avez-vous vu l'info sur l'ENT ? » qui invite à cliquer dans un cadre pour découvrir l'enquête (cf. annexe 6). Le (potentiel) participant est ensuite dirigé vers l'Espace Numérique de Travail de l'UHA (ENT / e-services) dans la rubrique « actualités ». Les

informations contenues dans cette page renseignent les éléments relatifs au cadre de l'enquête tels que : le type d'enquête, les modalités de participation, la date limite de participation, la note relative à la protection des données, etc. Au centre, un bouton « participer à l'enquête » permet d'accéder au questionnaire en ligne directement. Ces informations ont été mises en ligne après plusieurs échanges avec la responsable du service communication de l'UHA. Avec leur accord, une mention indiquant le soutien des vice-présidents de l'UHA (Recherche, Ressources humaines et Commission de la formation et de la vie universitaire) a été ajoutée à la note d'information. En outre, l'espace numérique de travail (ENT) de l'UHA propose sur sa page d'accueil un carrousel¹¹³ offrant une vue d'ensemble du fil d'actualités. L'information visant à inviter les BIATSS à participer à notre enquête en ligne a été active dans le carrousel pendant près d'un mois (du 16/03/2021 au 13/04/2021).

Concernant la relance n°2 (étape 3 sur le schéma), il s'agit d'une prise de contact avec chaque responsable administratif ou directeur de composante de l'UHA. Nous les avons contactés individuellement par mail (à partir des indications visibles sur l'organigramme de l'UHA). Le mail explicatif contient les mêmes détails que ceux présentés plus haut, ainsi que le lien direct vers le questionnaire en ligne. Ce moyen de communication diffère quelque peu du précédent, dans la mesure où il s'agit d'un mail dont le destinataire est un supérieur hiérarchique (chaque composante dispose d'une adresse mail générique permettant de s'adresser directement aux BIATSS de son service). Par ailleurs, le contenu diffère également puisqu'il s'agit d'un mail rédigé par nos soins qui a ensuite été transféré en l'état. Nous ne pouvons évaluer formellement le nombre de responsables ayant réellement transféré l'information auprès de leurs services. Il est toutefois possible de préciser que sur 24 mails envoyés, nous comptabilisons 12 réponses positives (soit la moitié), dont 11 retours par mail et un appel téléphonique¹¹⁴. Nous verrons que cette étape a été essentielle dans le rebond des réponses recueillies (en page 253).

À partir du 21/04/2021, le taux de réponse au niveau de l'UHA s'est stabilisé durant deux semaines. Nous n'avons enregistré plus aucune réponse jusqu'à l'étape 4 (sur le schéma) qui correspond à la diffusion de l'enquête auprès du personnel BIATSS de l'Unistra (06/05/2021). La collaboration avec l'Unistra diffère de la démarche mise en place au sein de l'UHA. Après plusieurs échanges avec les différentes personnes ressources de l'Unistra, nous avons procédé à un envoi direct sur l'adresse mail générique de la communauté BIATSS de l'Unistra (mail

¹¹³ Le carrousel web de l'UHA est visible après identification sur l'ENT : il présente une succession d'informations rotatives dont le contenu est accessible en cliquant sur l'information.

¹¹⁴ Il est possible que l'information ait été relayée parmi les autres contacts et que nous n'en ayons pas été informés.

d'invitation semblable à celui rédigé pour le personnel de l'UHA). Afin d'être définitivement diffusé, notre mail a dû être validé par la personne en charge de la modération (avec qui nous avons eu l'opportunité d'échanger préalablement).

En ce qui concerne la variante du questionnaire à destination des apprenants, adaptée pour les usagers du SFC de Strasbourg, l'enquête a été diffusée le 26/05/2021 par la directrice du service. Cette dernière a relayé le mail d'invitation que nous avons rédigé (semblable à celui décrit plus haut et contenant les mêmes informations) en y ajoutant un texte introductif.

Le processus de diffusion du questionnaire à destination des formateurs est différent sur plusieurs points. Sur la même base de présentation, nous développons ci-après les détails de ce processus mis en place auprès des intervenants du SFC de l'Université de Strasbourg et du SERFA de l'Université de Haute-Alsace.

3.3.3. Procédure d'administration du questionnaire à destination des formateurs

Le SFC de Strasbourg et le SERFA de Mulhouse sont respectivement rattachés à l'Université de Strasbourg et l'Université de Haute-Alsace (qui constituent notre terrain de recherche pour l'enquête à destination des BIATSS). Nos interlocuteurs n'ont pas été les mêmes pour organiser la diffusion de l'enquête auprès des formateurs. Nous avons directement pris contact par mail de manière individuelle avec la directrice du SFC de Strasbourg d'une part et le directeur du SERFA de Mulhouse de l'autre¹¹⁵. Le mail contenait une pièce jointe expliquant de manière synthétique notre projet de recherche et invitait nos interlocuteurs à un échange par visioconférence. Après un retour favorable de chacun d'eux, nous avons eu l'occasion d'exposer plus en détails les raisons de notre sollicitation et de s'accorder sur la manière de collaborer ensemble. Les contacts ayant été pris séparément, nous avons travaillé avec chacun de nos partenaires de façon dissociée. Le processus de communication mis en place dans chaque service a différé en termes de calendrier et de méthode (cf. figure 23). La finalité visée reste quant à elle la même ; recueillir le maximum de réponses de la part des formateurs d'adultes (qu'ils soient intervenants permanents ou occasionnels).

¹¹⁵ Carole Maillier (directrice du SFC de Strasbourg) et José Martins (directeur du SERFA de Mulhouse).

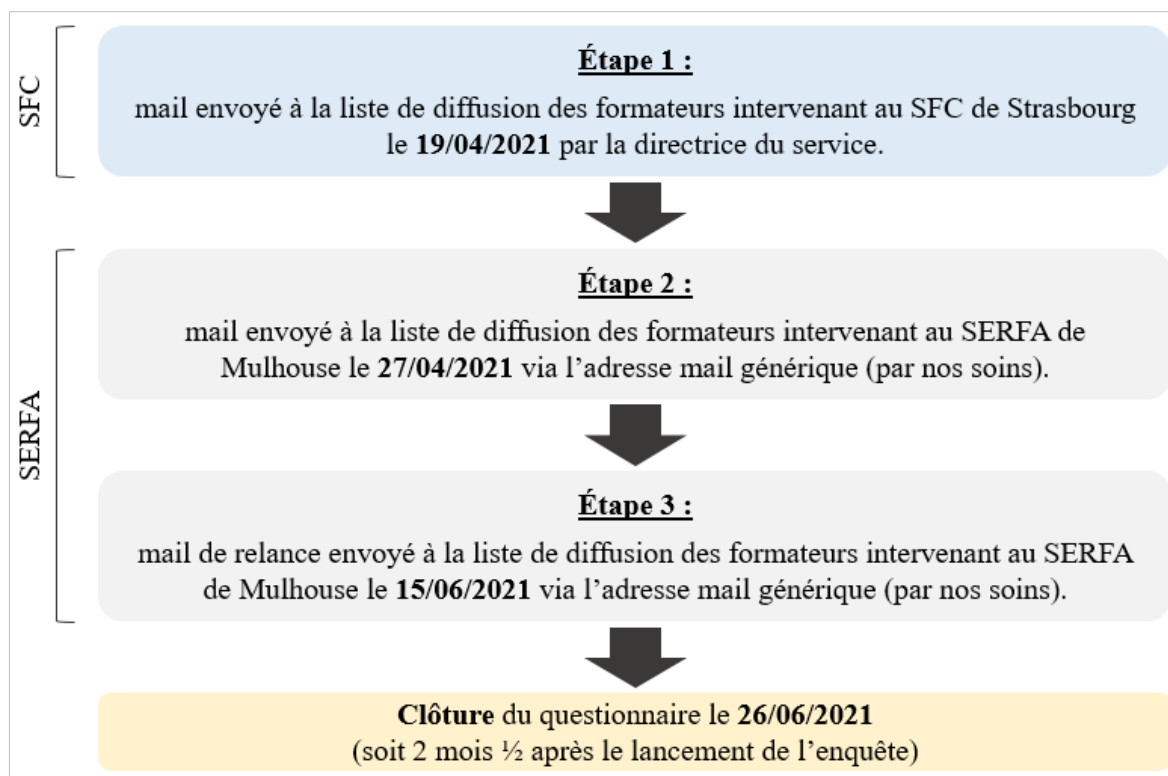


Figure 23 : Étapes de diffusion du questionnaire en ligne à destination des formateurs (permanents ou occasionnels) du SFC de Strasbourg et du SERFA de Mulhouse.

En ce qui concerne le SFC de Strasbourg, nous avons rédigé et transmis à la directrice du service un mail contenant les informations essentielles : présentation du cadre général de l'enquête, lien vers le questionnaire en ligne, lien vers la note relative à la protection des données, détails concernant les modalités (temps estimé, anonymat, caractère facultatif des réponses) et soutien des vice-présidents de l'UHA (Recherche, Ressources humaines et Commission de la formation et de la vie universitaire). Elle s'est ensuite chargée elle-même de relayer notre mail en y ajoutant un texte introductif.

S'agissant du SERFA de Mulhouse, nous avons convenu avec le directeur du service que l'envoi se ferait par nos soins via une adresse mail générique. La liste de diffusion a été créée et mise à jour pour cette occasion par la responsable informatique du SERFA qui nous l'a ensuite communiquée. Le contenu du mail est resté identique à celui que nous avons transmis au SFC de Strasbourg (détails ci-dessus). La liste étant sujette à modération, la validation a pu se faire par cette même responsable informatique dans un délai très rapide.

La qualité des échanges entretenus avec ces deux services ont permis d'assurer la bonne progression tout au long de ces étapes. Il convient également de préciser qu'à travers ces échanges, l'appellation du public cible a très vite posé question de la part de nos interlocuteurs :

qu'entendons-nous par « apprenants plus âgés » et à partir de quel âge les considérons-nous comme tels ? Ces interrogations ont immédiatement fait écho à toute l'analyse de la littérature que nous avons menée sur ce sujet et que nous développons dans le deuxième chapitre de notre problématisation (en page 100). Cet exemple nous pousse une nouvelle fois à nous demander s'il est réellement possible de parvenir un jour à définir ce public sur la base d'un accord commun ? La question de nos interlocuteurs, portant à la fois sur le sens du terme employé et sur la référence au critère d'âge, nous a fait réaliser plus concrètement (en lien direct avec des acteurs du terrain) la complexité des représentations autour de cette notion qui ne recouvre aucune définition précise. Nous avons dès lors pris conscience, un peu plus, de la portée de ces représentations dans le cadre de notre enquête : qu'en sera-t-il des retours de nos enquêtés ? Soulèveront-ils les mêmes types d'interrogations ou de remarques quant au public cible de l'étude ? Nous imaginons alors sans difficultés à ce stade de notre recherche que cette expérience (résultant de ces échanges) n'est qu'un exemple parmi tant d'autres à venir. Ces éléments seront notamment mis en évidence dans le prochain chapitre qui vise à exploiter les données recueillies et analyser les résultats de notre recherche à double entrée.

3.4. L'essentiel en résumé

En partant d'une problématique de terrain très complexe, à savoir la formation des adultes plus âgés, ce troisième chapitre marque le début de notre deuxième partie qui présente le cadre méthodologique de notre recherche. Les constats démographiques, sociologiques, économiques, ergonomiques, etc. relevés en première partie conduisent à focaliser notre recherche sur l'identification et l'analyse des enjeux éducatifs pour ce public. Cette problématique est assez nouvelle en sciences de l'éducation et de la formation. Cette discipline n'existant que depuis une cinquantaine d'années¹¹⁶, la réflexion épistémologique en est à ses débuts. Les connaissances scientifiques à ce sujet sont encore faibles et les études systémiques rares. Les adultes plus âgés constituent de ce fait un nouveau public à prendre en considération en ingénierie de formation pour adultes.

En s'appuyant sur le processus de recherche en sciences de l'éducation et de la formation basé sur l'arc herméneutique (Kern et Weisser, 2015), nous évoluons vers une compréhension plus fine de notre objet de recherche. Pour ce faire, nous présentons dans un premier temps la construction et la mise en œuvre de notre méthode scientifique visant à recueillir les données. La plupart des enquêtes menées autour de ce sujet (notamment en ergonomie, en page 181) sont de nature qualitative et proviennent soit d'observations en situation réelle, soit d'entretiens individuels. Notre présente recherche s'inscrit quant à elle dans une logique exploratoire visant à recenser des informations de diverses natures sur les particularités de formation du public des adultes plus âgés. C'est pourquoi, nous optons pour la méthode de l'enquête par questionnaire (en ligne) permettant de récolter un volume important de données à la fois numériques et textuelles. En définissant « l'observation armée » comme « celle qui introduit, entre le chercheur et le(s) sujet(s), un instrument qui propose les questions aux sujets et enregistre les réponses » (p. 75), Mialaret (2004) évoque le cas du questionnaire quand on vise une population importante pour une enquête. Une première étape préparatoire s'avère alors essentielle pour le chercheur ; celle de définir précisément le problème qu'il souhaite étudier. C'est ce que nous développons de façon détaillée à travers le premier sous-chapitre.

¹¹⁶ « *Les sciences de l'éducation* ont fait leur entrée officielle dans l'Université française en octobre 1967. [...] La dénomination semble encore incertaine. [...] Devant l'extension des activités éducatives [...], un certain nombre de praticiens, de chercheurs proposent de parler des *sciences de l'éducation et de la formation* afin d'intégrer, d'une façon plus explicite, les activités de formation continue, de formation des adultes. » (Mialaret, 2017, p. 3-6).

Afin de répondre à notre question de recherche : « quels facteurs peuvent contribuer à la prise en compte des spécificités des apprenants plus âgés en formation ? », nous formulons l'hypothèse univariée (ou descriptive) suivante : « c'est la compréhension individuelle des éléments de différenciation entre les publics qui contribue à la prise en compte des spécificités des apprenants plus âgés en formation par les formateurs ». La particularité de notre recherche tient au fait qu'elle correspond à une étude à double entrée qui s'adresse à la fois :

- Aux pratiques courantes des publics (apprenants) en termes d'apprentissage : tout sujet didactique (susceptible de se retrouver) en situation d'apprentissage, quels que soient le contexte et la méthode.
- Aux pratiques courantes et au point de vue des formateurs sur la thématique : tout sujet didactique qui accomplit de manière intentionnelle un acte visant l'apprentissage d'un contenu à un ou plusieurs apprenants, dans un cadre prévu à cet effet.

Plus précisément, en ce qui concerne les apprenants, notre sous-population de référence est constituée de l'ensemble des personnels BIATSS¹¹⁷ de l'Université de Haute-Alsace (UHA) et de l'Université de Strasbourg (Unistra). Concernant les formateurs, elle se compose de tous les intervenants (occasionnels ou permanents) des services de formation continue de Mulhouse (SERFA) et de Strasbourg (SFC). D'où la construction de deux instruments scientifiques, c'est-à-dire deux questionnaires suivant la même méthodologie.

En termes d'élaboration des instruments d'enquête, le second sous-chapitre développe de manière approfondie la construction des deux outils, en apportant des explications sur l'origine, la logique de construction des questions, ainsi que la manière dont nous prévoyons de les exploiter. De manière générale, deux grandes phases se démarquent :

- La première correspond à l'élaboration d'un tableau synoptique (cf. annexe 5) représentant le processus d'élaboration des questions d'enquête à partir de l'hypothèse. Pour chaque question, les modalités de réponses (choix unique, question ouverte, question à échelle, etc.) sont indiquées et les modalités d'exploitation des résultats anticipées (tri à plat, croisement, etc.). Chaque indicateur renvoie à une ou plusieurs références scientifiques qui font également l'objet d'une mention à la suite du tableau.

¹¹⁷ Personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé qui concourent au fonctionnement de l'université.

- La deuxième consiste à transposer rigoureusement l'ensemble des questions issues du fichier d'élaboration de l'instrument vers l'outil d'enquête en ligne LimeSurvey (deux questionnaires distincts). Il s'agit d'une plateforme interne à l'UHA, accessible au personnel et pour laquelle j'ai suivi une formation d'initiation à l'outil.

En argumentant chaque partie constitutive de nos instruments d'enquête, nous insistons sur l'importance de formuler des questions claires et précises, afin d'assurer la compréhension de tous. Les questions ainsi construites ont pour objectif de recenser l'opinion des enquêtés sur la formation et l'apprentissage en général (et non pas des faits). S'en suit la présentation de la phase test de notre enquête dont le but est de récolter « des remarques, commentaires, critiques sur le questionnaire lui-même (forme et fond) » (Mialaret, 2004, p. 76) auprès d'un groupe « cobaye » pour reprendre les termes employés par l'auteur. Cette étape s'est réalisée en deux temps : tout d'abord, un petit groupe de chercheurs s'est focalisé principalement sur la construction, la pertinence et la compréhension des questions (à partir d'un tableau récapitulatif des questions). Puis, un échantillon constitué de connaissances personnelles et professionnelles (profils divers) a répondu au questionnaire directement sur la plateforme (simulation réelle). Ces actions ont permis non seulement d'apporter des réajustements en vue de la version définitive, mais aussi de disposer d'une base permettant d'anticiper l'exploitation des données. Là aussi, la simulation du traitement des données sur le logiciel d'exploitation a entraîné quelques réajustements mineurs nécessaires à la solidité de nos outils. S'agissant du logiciel choisi pour l'exploitation et l'analyse des données quantitatives, il s'agit du logiciel IBM SPSS Statistics 25. Pour m'initier à ce logiciel qui requiert certains principes de base, j'ai bénéficié d'une formation individualisée (à distance) et d'un suivi régulier tout au long du processus¹¹⁸. Les questions ouvertes sont quant à elles traitées à partir du logiciel d'analyse qualitative ATLAS.ti 8 selon la méthode de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013).

La fin du chapitre est consacrée aux détails concernant la phase de communication / diffusion de l'enquête. Avant l'administration des questionnaires, une dernière étape indispensable a été réalisée ; la mise en conformité de notre enquête avec le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Celle-ci vise à garantir l'anonymat et les règles relatives au traitement des données personnelles (données à caractère personnel telles que l'âge, le sexe, la profession ou toute autre information susceptible d'identifier l'enquêté). Dans les faits, il nous a fallu rédiger deux notes d'information relatives au traitement de l'enquête en collaboration avec le

¹¹⁸ Éric Wiest, ingénieur d'études de la Plateforme Universitaire de Données (PUD) de l'Unistra.

service Délégué à la Protection des Données de l'UHA. Celles-ci ont pu être téléchargées librement par l'enquêté à partir du mail d'invitation à participer à l'enquête, mais aussi sur la page d'accueil du questionnaire en ligne. La diffusion a été rendue possible grâce au soutien et au relai de nos partenaires de terrain (UHA-SERFA et Unistra-SFC) avec qui nous avons eu de nombreux échanges constructifs (chaque service ayant ses propres canaux de communication).

Pour chaque questionnaire, une synthèse des étapes (administration des questionnaires, relance, moyen de communication, etc.) sous la forme d'un schéma permet de visualiser plus précisément la conduite du projet de recherche. Ce suivi s'avère nécessaire compte tenu des différentes personnes ressources avec lesquelles nous avons travaillé et du temps nécessaire pour sa mise en application dans chaque service (BIATSS de l'UHA, BIATSS de l'Unistra, formateurs du SERFA et formateurs du SFC). Mais aussi, afin de permettre un lien avec les taux de réponse enregistrés pour chacune de ces étapes (présentés au début du chapitre 4). Le prochain chapitre présente ainsi la phase d'exploitation et d'interprétation des données, en commençant par développer les méthodes d'analyse mises en œuvre. Il s'agit là d'un moment particulier de cette expérience en thèse après plusieurs mois de travail minutieux consacré à la construction des instruments d'enquête dans l'attente des résultats.

Chapitre 4 : Présentation et interprétation des données

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les données recueillies en les rapportant à la base théorique. Autrement dit, il s'agit de la vérification empirique d'une approche théorique par la mise en lien des données avec ce qui est développé dans la problématisation. Comme Tchibozo (2019) le suggère, il est important de déterminer dès le départ l'objectif de l'analyse en vue d'identifier les méthodes les plus appropriées. À travers notre recherche par questionnaire à double entrée (deux instruments d'enquête), nous cherchons à recenser des sentiments et des représentations. L'objectif étant de « décrire un échantillon sans intention d'en inférer des conclusions généralisables » (p. 131). Toutes les questions ne sont pas traitées, car nous faisons le choix de focaliser notre analyse uniquement sur celles dont les données recensées apportent des éléments substantiels. Pour ce faire, nous optons pour des méthodes d'analyse simples telles que le tri à plat, le croisement entre plusieurs variables, ainsi que l'analyse thématique des données textuelles pour ce qui concerne les questions ouvertes. Afin de mieux comprendre la manière dont la présentation des données de chaque questionnaire se décline, nous commençons par énoncer quelques principes de base relatifs aux modalités d'exploitation. Tous les détails nécessaires à la lecture et à la compréhension de notre logique d'exploitation figurent dans ce point. À cela s'ajoute la présentation des premières données recueillies qui portent sur le taux de réponse à l'enquête et les indicateurs de profil (sexe, âge, ancienneté, etc.). Une fois cette première étape franchie, les deux points suivants portent tous deux sur l'exploitation et l'interprétation des données des deux questionnaires : en premier lieu celles issues du questionnaire à destination des apprenants, puis celles issues du questionnaire à destination des formateurs. Cette partie ne donne lieu à aucune discussion : bien qu'une première réflexion puisse être amorcée, celle-ci fait l'objet du prochain et dernier chapitre qui reprend et discute les éléments saillants. Par ailleurs, comme chaque questionnaire comprend des questions spécifiques adaptées au contexte pandémique, nous consacrons la fin du chapitre à ce sujet.

4.1. Méthodes d'analyse et présentation des corpus

Afin d'organiser de façon cohérente la présentation des données issues des deux questionnaires, nous débutons par un premier sous-chapitre introductif. Il se compose de trois points principaux dont le premier vise à expliciter les différentes méthodes d'analyse que nous déployons, ainsi que les outils utilisés. Les deux points suivants indiquent les taux de réponse à chaque questionnaire en fonction des différentes étapes du processus de communication. À partir des données recueillies aux questions d'identification personnelle (profil des répondants), il s'agit également de présenter un premier tri à plat des indicateurs sociodémographiques.

4.1.1. Modalités d'exploitation

En fonction du type de questions, la méthode d'analyse diffère, ainsi que l'outil avec lequel elle est réalisée. Tout d'abord, pour chaque questionnaire, les données recueillies et enregistrées dans l'outil d'enquête en ligne LimeSurvey ont directement été exportées vers le logiciel d'analyse IBM SPSS Statistics 25. Le fichier ainsi exporté est organisé de la manière suivante : chaque colonne correspond à une question (ou une modalité de réponse associée à une question) et chaque ligne correspond à un enquêté qui se retrouve associé à un numéro d'identifiant (« id. »). Avant le début de l'exploitation, une première vérification générale des données s'est avérée nécessaire pour repérer les éventuelles valeurs aberrantes et réaliser certaines modifications mineures. Il s'agit en effet d'une démarche visant à « scruter les données à la recherche d'erreurs à éliminer » comme par exemple des « réponses fantaisistes » souligne Tchibozo (2019, p. 110)¹¹⁹. Cette étape préliminaire a aussi pour but de recoder certaines variables avec les éléments anticipés lors de la construction de l'outil (score moyen, catégorisation, etc.), ainsi que de créer de nouvelles variables (à partir des questions fermées). Comme le montre Tchibozo (2019, p. 109), il importe également de représenter chaque modalité de réponse par un numéro de code pour parfaire l'analyse (par exemple, associer le chiffre 0 à la modalité de réponse « non » et le chiffre 1 à la modalité de réponse « oui »).

Lorsque les données collectées ont été préparées, l'étape suivante consiste à les analyser (Tchibozo, 2019, p. 131). Il convient pour ce faire de suivre les prescriptions que nous avons établies précédemment lors de l'élaboration de nos outils d'enquête. Il est toutefois possible qu'au fur et à mesure de l'analyse, d'autres méthodes non anticipées puissent être suivies si cela s'avère pertinent. Après un premier tri à plat réalisé pour chaque question, nous prévoyons de

¹¹⁹ Un journal de bord a été tenu afin de retracer les modifications mineures réalisées.

croiser certaines variables entre elles au moyen d'un test du Khi-carré d'indépendance (ou KHI2). Celui-ci permet de vérifier l'existence d'une relation entre deux variables : autrement dit, « on cherche à savoir s'il existe un lien statistiquement significatif entre les variables ou au moins entre certaines de leurs modalités » (Tchibozo, 2019, p. 279).

Par ailleurs, les questions fermées sont prioritaires sur les questions ouvertes. Outre le fait d'offrir aux enquêtés la possibilité de s'exprimer, les questions ouvertes ont pour but d'approfondir les éléments quantitatifs avec des éléments qualitatifs, mais aussi de constituer une base intéressante pour penser de nouvelles perspectives de recherches futures. Ainsi, toutes les questions ouvertes ne seront pas analysées (selon la pertinence des éléments recueillis, mais aussi des contraintes temporelles liées au contrat doctoral). Les questions ouvertes qui feront l'objet d'une analyse seront traitées à partir du logiciel ATLAS.ti 8 (outil d'analyse de données qualitatives)¹²⁰ par la méthode de l'analyse thématique (cf. tableau 21). Nous nous inspirons des recommandations méthodologiques développées par Paillé et Mucchielli (2013, p. 231-313) à travers leur ouvrage sur l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.

Principes de base	Descriptif et méthode
Traitement du corpus par l'identification de thèmes	<p>Pour traiter son corpus, l'analyste fait appel à des dénominations que les auteurs appellent des « thèmes » ou encore des « sous-thèmes » (décomposition des thèmes). À l'aide des thèmes, il s'agit « de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (p. 231).</p> <p>La création d'un nouveau thème révèle qu'un nouveau sujet a été soulevé : « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (p. 242). En somme, trouver le bon thème revient à « trouver l'information centrale livrée par l'interviewé en réponse à l'interrogation de l'intervieweur » (p. 257). Dans notre cas, nous parlons plutôt d'enquêté / enquêteur. Si certains propos s'égarent, l'analyste doit rester centré sur l'interrogation de départ et peut considérer comme accessoire le reste (« hors d'ordre »).</p>
Choix de la démarche de thématization en continue	<p>La démarche de thématization en continue correspond à « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (p. 237). Bien qu'elle exige du temps à consacrer à l'analyse, cette méthode a l'avantage de proposer une analyse précise et riche du corpus. Au fur et à mesure de la lecture des extraits, les thèmes sont identifiés et des</p>

¹²⁰ Un traitement par Excel dans certains cas particuliers a également été réalisé, notamment pour la conversion des fichiers ou le tri des données.

	transformations peuvent progressivement avoir lieu pour donner lieu à des thèmes centraux et des thèmes associés (certains apparaissent, d'autres disparaissent ou sont fusionnés, etc.). En cas de récurrence claire, la même dénomination de thème est utilisée.
Mise en forme de l'arbre thématique	Après avoir repéré par un travail de saisie l'ensemble des thèmes du corpus, il convient de réaliser des parallèles entre eux en vue « de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique) » (p. 232). Sous sa forme schématisée, l'arbre thématique permet de réaliser une synthèse présentant l'essentiel du contenu abordé par le corpus, en procédant par des regroupements thématiques. Les branches qui symbolisent la mise en lien de ces thèmes sont appelées des « axes thématiques » (p. 275). Les auteurs précisent toutefois que cette schématisation « n'a pas la prétention de correspondre fidèlement au réel, elle est plutôt une manière de le présenter » (p. 290).
Élaboration du relevé de thèmes	L'élaboration d'un relevé de thèmes permet de mettre en évidence l'ensemble des thèmes identifiés en rapport avec les extraits analysés. Pouvant prendre différentes formes, nous proposons pour notre travail un tableau (joint en annexe) qui renseigne le numéro d'identifiant de l'enquêté, sa réponse à la question (reprise en l'état) et le ou les thèmes associés à l'extrait. Une réponse peut ainsi être associée à plusieurs thèmes en fonction de son contenu.

Tableau 21 : Principes de base de l'analyse thématique d'après les recommandations méthodologiques développées par Paillé et Mucchielli (2013, p. 231-313).

En résumé, mener une analyse thématique consiste « à saisir et rendre l'essentiel du propos et non à le décrypter et à le démontrer » (Paillé et Mucchielli, 2013, p. 263). Une fois réalisée, le logiciel ATLAS.ti 8 permet d'exporter directement les résultats vers la base de données du logiciel IBM SPSS Statistics 25. Chaque « code » généré conduit à la création d'une nouvelle variable : les modalités sont automatiquement attribuées à chaque identifiant en fonction du traitement réalisé dans le logiciel ATLAS.ti 8. En nous situant dans une démarche de compréhension, nous établirons des croisements entre les réponses aux questions ouvertes et fermées uniquement si cela s'avère pertinent pour l'étude. Pour rappel, notre but n'est pas de chercher à établir des généralités, mais de recueillir des perceptions et représentations autour de la thématique centrale de notre recherche, à savoir la formation des adultes plus âgés.

Enfin, voici quelques points essentiels à la compréhension des prochains sous-chapitres :

- Ce chapitre se consacre essentiellement à la présentation et à l'interprétation des données. Les éléments qui relèvent de la réflexion et de la discussion sont développés dans le chapitre suivant (en page 357).

- Lorsque nous relevons des extraits de réponses pour alimenter nos propos, seules les erreurs mineures de frappe et de syntaxe sont corrigées, le sens de la phrase ne faisant l’objet d’aucune modification.
- Chaque extrait cité est suivi du numéro d’identifiant (« id. ») du répondant concerné entre parenthèses à la fin de la phrase.
- Concernant l’usage des chiffres et des nombres, nous utilisons le format numérique pour ce qui a trait à la statistique et continuons d’utiliser le format texte pour les autres cas.
- Toutes les illustrations sont suivies d’une légende « lecture » permettant de comprendre la manière dont il convient de lire le contenu présenté. Une autre légende « NB » permet d’ajouter des éléments de précision sur les données présentées (si nécessaire). Certains tableaux sont directement extraits du logiciel IBM SPSS Statistics 25.
- Pour rappel, les sigles « QA » et « QF » font référence respectivement au « questionnaire à destination des apprenants » et au « questionnaire à destination des formateurs ».

Après ce premier point introductif qui renseigne nos méthodes d’exploitation et pose les bases essentielles à la lecture de ce chapitre, nous débutons l’analyse des données à partir des points suivants. Il s’agit de présenter le nombre de réponses enregistrées à chaque questionnaire en suivant les différentes étapes du processus de communication. Il convient aussi de s’intéresser au profil des répondants à travers le traitement des questions d’identification personnelle.

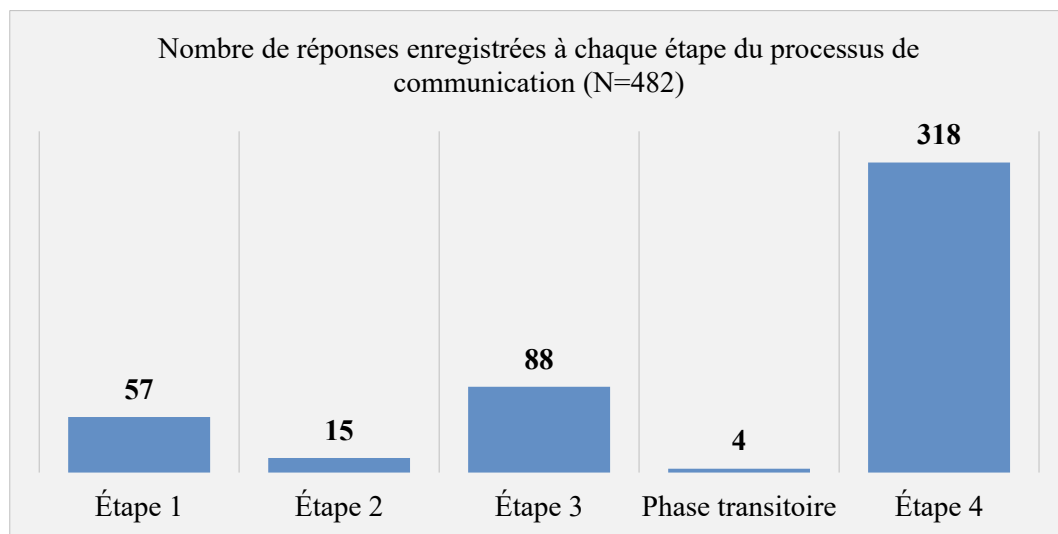
4.1.2. Total des réponses recueillies et présentation du corpus (BIATSS)

Au total, nous avons recueilli **482 réponses** (cf. graphique 1)¹²¹. Le suivi de la participation à chaque étape du processus de communication a fait l’objet d’une attention particulière :

- Étape 1 (du 16/03/2021 au 28/03/2021 inclus, soit une durée 13 jours) : 57 réponses.
- Étape 2 (du 29/03/2021 au 05/04/2021 inclus, soit une durée de 8 jours) : 15 réponses supplémentaires, soit 72 réponses comptabilisées au total depuis le début de la diffusion.

¹²¹ Sur un total de 509 agents BIATSS à l’UHA et 2 428 agents BIATSS à l’Unistra au 31/12/20 (en page 204). Cette donnée n’est pas présentée sous forme d’un pourcentage calculé sur l’effectif total, car l’enquête a été diffusée au printemps 2021 et qu’il peut exister des décalages entre le nombre d’agents inscrits dans la mailing-list et le nombre exact d’agents au moment de la diffusion de l’enquête (selon la date de mise à jour).

- Étape 3 (du 06/04/2021 au 13/04/2021 inclus, soit une durée de 8 jours) : 88 réponses supplémentaires, soit 160 réponses comptabilisées au total depuis le début de la diffusion.
- Phase transitoire entre la diffusion au sein de l’UHA et celle au sein de l’Unistra (du 14/04/2021 au 21/04/2021 inclus, soit une durée de 8 jours) : 4 réponses supplémentaires, soit 164 réponses comptabilisées au total depuis le début de la diffusion.
- Étape 4 (du 06/05/2021 au 17/06/2021 inclus, soit une durée de 43 jours) : 318 réponses supplémentaires, soit 482 réponses comptabilisées au total depuis le début de la diffusion.



Graphique 1 : Participation au questionnaire à destination des BIATSS selon les différentes étapes du processus de communication (UHA et Unistra).

Le graphique présente les différents pics de participation à l’enquête selon les principales étapes de communication. La majorité des réponses récoltées lors de la première diffusion (étape 1) se concentre principalement sur les trois premiers jours, après quoi très peu de retours ont été recensés. Une très légère hausse (n=15) a été enregistrée lors de la relance n°1 (étape 2) qui suivait la même procédure d’envoi que la première diffusion. C’est lors de la relance n°2 que nous avons enregistré une augmentation du nombre de réponses (étape 3) qui dépasse celui de la première diffusion. Cette relance, directement réalisée par les responsables / directeurs des composantes de l’UHA dans leurs services respectifs, a suscité beaucoup plus de mobilisation de la part des BIATSS. On peut faire l’hypothèse que l’information directement venue d’un supérieur hiérarchique peut augmenter l’intérêt porté à la réception du mail. Par ailleurs, on peut aussi penser que certains responsables et directeurs de composantes se soient eux-mêmes (en tant que BIATSS également) pris au jeu en y répondant après avoir reçu ma demande. La phase transitoire correspond au moment de stagnation des réponses entre ce qui marque la fin

de l'enquête au sein de l'UHA et le lancement de l'enquête au sein de l'Unistra (seules 4 réponses supplémentaires ont été enregistrées durant ces 8 jours). L'étape 4 a entraîné un bond du nombre de retours ; ceci peut en partie s'expliquer par le fait que les BIATSS à l'Unistra sont plus nombreux qu'à l'UHA (en page 204).

La part des femmes ayant répondu au questionnaire est largement supérieure à celle des hommes (cf. tableau 22). Seules quatre personnes n'ont pas souhaité renseigner cet élément, ce qui représente une part très infime. De même en ce qui concerne la question sur l'âge qui ne compte qu'une seule non-réponse (cf. tableau 23).

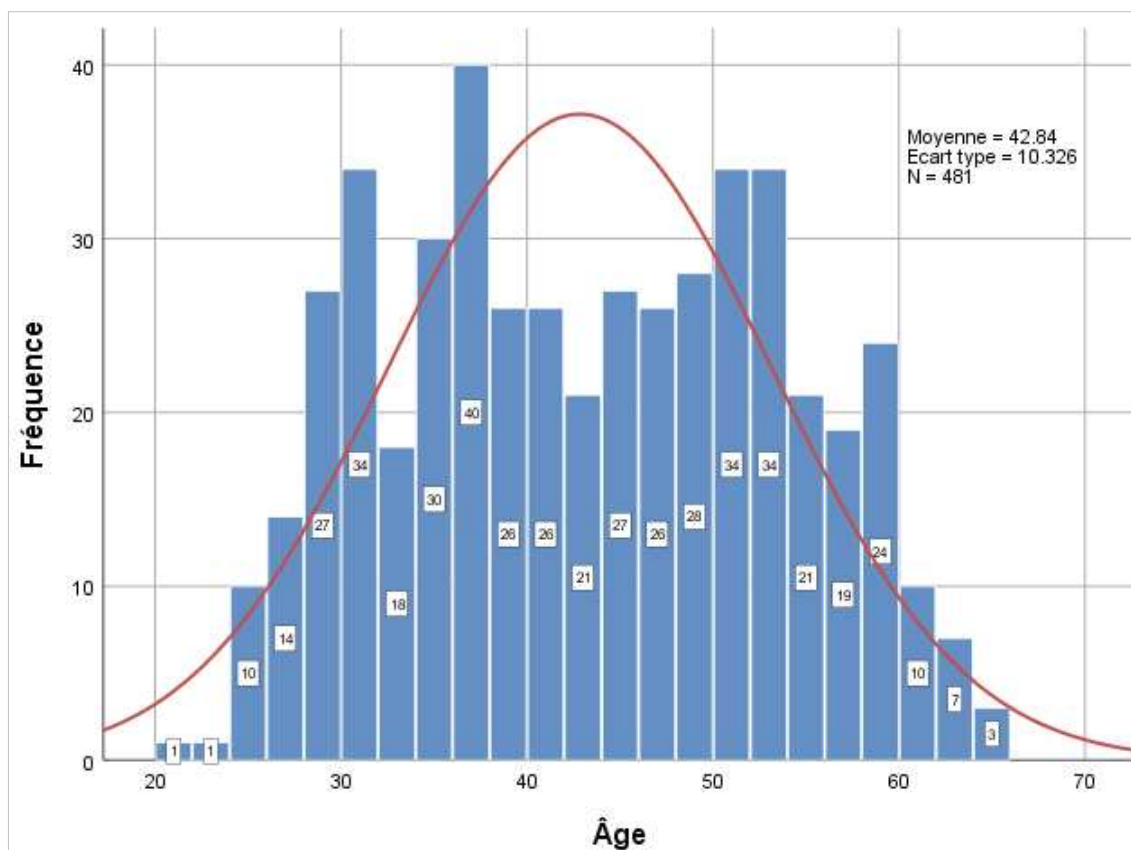
		Vous êtes un·e :			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Homme	131	27.2	27.4	27.4
	Femme	347	72.0	72.6	100.0
	Total	478	99.2	100.0	
Manquant	Système	4	.8		
Total		482	100.0		

Tableau 22 : Tri à plat de l'indicateur sexe (QA, N=482).

Statistiques		
Quel âge avez-vous ?		
N	Valide	481
	Manquant	1
Moyenne		42.84
Médiane		42.00
Ecart type		10.326
Plage		44
Minimum		21
Maximum		65

Tableau 23 : Tri à plat de l'indicateur âge (QA, N=482).

La moyenne d'âge est d'environ 42 ans et demi avec une distribution homogène au niveau du genre : 42 ans chez les hommes et 43 ans chez les femmes (cf. graphique 2). Les extrémités (plage minimum de 21 ans et plage maximum de 65 ans) montrent que notre corpus comprend aussi bien des individus en début de carrière qu'en fin d'activité professionnelle. L'utilisation de la moyenne comme indicateur de tendance centrale se justifie par une distribution normale de l'âge des répondants.



Graphique 2 : Histogramme des données recueillies pour l'indicateur âge (QA, N=481).

La table des données pour l'indicateur âge est ensuite divisée en quartiles (cf. tableau 24) : cette méthode permet de répartir le corpus en quatre groupes de parts approximativement égales (25%, 50%, 75% et 100%) sur la base d'une classification objective.

Répartition de l'âge en quartiles					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Q1 (21-35 ans)	135	28.0	28.1	28.1
	Q2 (36-42 ans)	106	22.0	22.0	50.1
	Q3 (43-51 ans)	122	25.3	25.4	75.5
	Q4 (52-65 ans)	118	24.5	24.5	100.0
	Total	481	99.8	100.0	
Manquant	Système	1	.2		
Total		482	100.0		

Tableau 24 : Répartition de l'indicateur âge en quartiles (QA, N=482).

Les quatre groupes ainsi constitués sont les suivants : 21-35 ans (Q1), 36-42 ans (Q2), 43-51 ans (Q3) et 52-65 ans (Q4). En réalisant le même procédé pour les données relatives à l'indicateur ancienneté, nous obtenons la répartition suivante (cf. tableau 25) : 0-2 ans (Q1), 3-5 ans (Q2), 6-12 ans (Q3) et 13-40 ans (Q4).

Répartition de l'ancienneté en quartiles					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Q1 (0-2 ans)	130	27.0	27.3	27.3
	Q2 (3-5 ans)	110	22.8	23.1	50.3
	Q3 (6-12 ans)	128	26.6	26.8	77.1
	Q4 (13-40 ans)	109	22.6	22.9	100.0
	Total	477	99.0	100.0	
Manquant	Système	5	1.0		
Total		482	100.0		

Tableau 25 : Répartition de l'indicateur ancienneté en quartiles (QA, N=482).

Compte tenu de la distribution du nombre d'années d'ancienneté, la moyenne et la médiane ne sont pas proches : 8,45 ans d'ancienneté en moyenne et 5 ans pour la médiane. D'un point de vue de la catégorie d'emploi (cf. tableau 26), près de la moitié des répondants appartient à la catégorie A (44,1%), suivie de la catégorie B (29,5%) et C (26,4%).

Votre catégorie d'emploi :					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	A	209	43.4	44.1	44.1
	B	140	29.0	29.5	73.6
	C	125	25.9	26.4	100.0
	Total	474	98.3	100.0	
Manquant		8	1.7		
Total		482	100.0		

Tableau 26 : Tri à plat de l'indicateur catégorie d'emploi (QA, N=482).

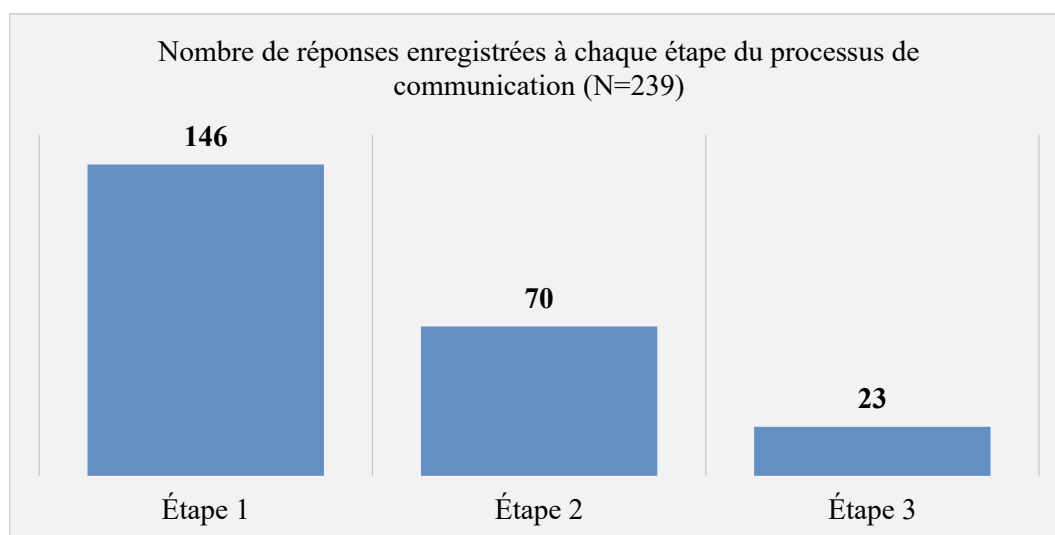
De façon logique par rapport au tableau ci-dessus sur la catégorie d'emploi, près des trois quarts des répondants ont minimum un bac+2. Les effectifs étant très faibles pour les trois premières catégories : « aucun diplôme » (n=4, soit 0,8%), « certificat d'études primaires (CEP) » (n=0, soit 0,0%) et « BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges, DNB » (n=5, soit 1,0%)¹²². Sur la même base de présentation, le point à venir met en évidence les données recueillies au questionnaire à destination des formateurs.

¹²² Suite de la répartition (pourcentage valide) : 6,5% (CAP, BEP ou diplôme de niveau équivalent) / 14,8% (Baccalauréat / brevet professionnel) / 15,2% (BTS, DUT, Deug, Deust, diplôme de la santé ou du social de niveau bac+2, diplôme équivalent) / 21,3% (Licence, licence professionnelle, maîtrise, diplôme équivalent de niveau bac+3 ou bac+4) / 34,6% (Master, DEA, DESS, diplôme de grande école de niveau bac+5, doctorat de santé) / 5,8% (Doctorat de recherche hors santé). Deux enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

4.1.3. Total des réponses recueillies et présentation du corpus (formateurs)

Au total, nous avons recueilli **239 réponses** (cf. graphique 3)¹²³. Comme pour le questionnaire destiné aux BIATSS, celui-ci a fait l'objet d'un suivi particulier en termes de participation :

- Étape 1 (du 19/04/2021 au 26/04/2021 inclus, soit une durée de 8 jours) : 146 réponses.
- Étape 2 (du 27/04/2021 au 14/06/2021 inclus, soit une durée de 7 semaines) : 70 réponses supplémentaires, soit 216 réponses comptabilisées au total depuis le début de la diffusion.
- Étape 3 (du 15/06/2021 au 26/06/2021 inclus, soit une durée de 12 jours) : 23 réponses supplémentaires, soit 239 réponses comptabilisées au total depuis le début de la diffusion.



Graphique 3 : Participation au questionnaire à destination des formateurs selon les différentes étapes du processus de communication (SFC et SERFA).

L'enquête auprès des formateurs a suscité plusieurs retours par mail pour témoigner de la volonté de poursuivre les échanges sur la recherche (pour rappel, au moment de valider la participation à l'enquête, un message de fin de questionnaire invitait les participants à me contacter s'ils étaient intéressés pour participer à la suite de l'étude). L'écart entre le nombre de réponses recueillies à l'étape 1 et à l'étape 2 peut s'expliquer du fait que les intervenants du SFC de Strasbourg sont plus nombreux que ceux du SERFA de Mulhouse (en page 208).

¹²³ Sur un total de 259 intervenants au SERFA et 2 852 intervenants au SFC recensés au courant du mois d'avril 2021 pour les besoins de l'enquête (en page 208). Cette donnée n'est pas présentée sous forme d'un pourcentage calculé sur l'effectif total, car une marge d'erreur est possible au niveau des intervenants compris dans chaque liste (certains ont notamment déclaré ne plus être en activité au moment de l'enquête).

La part des hommes et des femmes ayant répondu au questionnaire est homogène : seules deux personnes n'ont pas indiqué leur identité de genre (cf. tableau 27), dont une d'entre elles qui est également la seule personne à ne pas avoir mentionné son âge (cf. tableau 28).

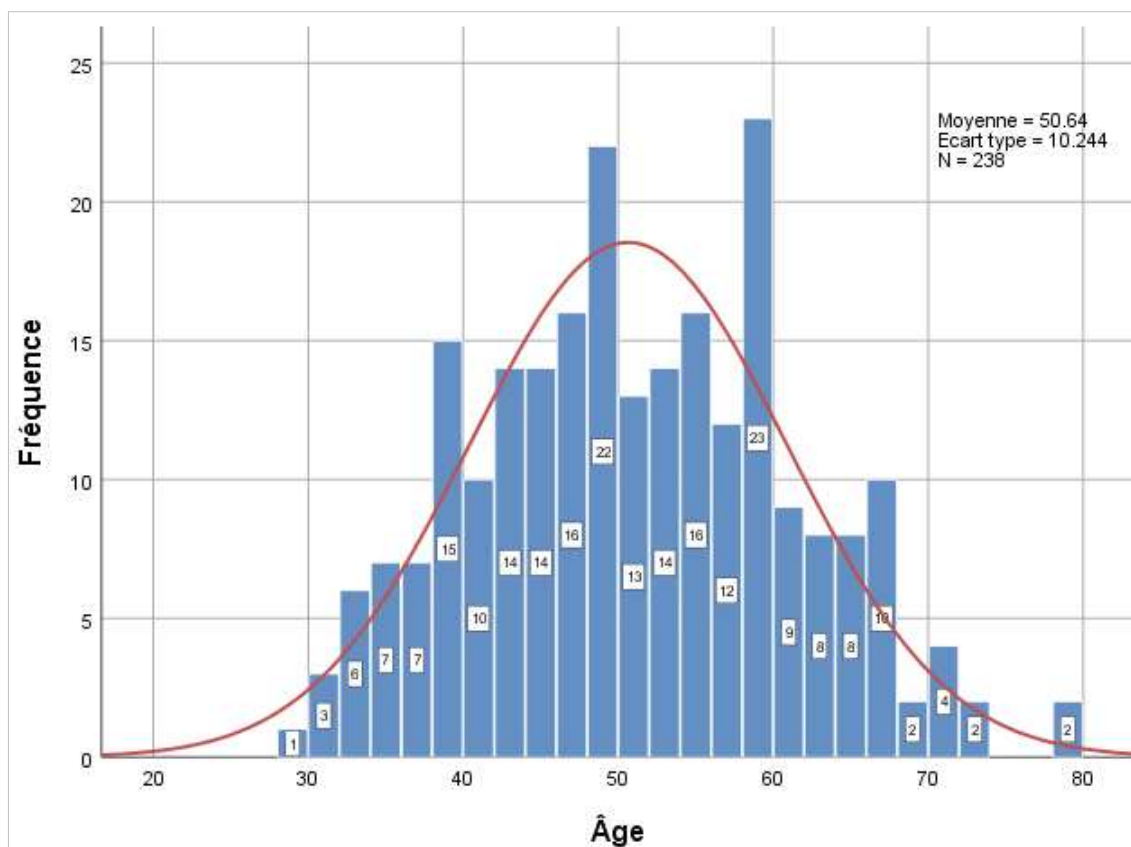
Vous êtes un·e :					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Homme	118	49.4	49.8	49.8
	Femme	119	49.8	50.2	100.0
	Total	237	99.2	100.0	
Manquant	Système	2	.8		
Total		239	100.0		

Tableau 27 : Tri à plat de l'indicateur sexe (QF, N=239).

Statistiques		
Quel âge avez-vous ?		
N	Valide	238
	Manquant	1
Moyenne		50.64
Médiane		50.00
Ecart type		10.244
Plage		50
Minimum		29
Maximum		79

Tableau 28 : Tri à plat de l'indicateur âge (QF, N=239).

La moyenne d'âge est d'environ 50 ans et demi : 53 ans chez les hommes et 48 ans chez les femmes. Les extrémités (plage minimum de 29 ans et plage maximum de 79 ans) montrent que notre corpus comprend aussi bien des individus en début de carrière qu'en fin (voire en cessation) d'activité professionnelle. L'utilisation de la moyenne comme indicateur de tendance centrale se justifie par une distribution normale de l'âge des répondants (cf. graphique 4).



Graphique 4 : Histogramme des données recueillies pour l'indicateur âge (QF, N=238).

De la même façon que pour le questionnaire à destination des apprenants, la table des données pour l'indicateur âge est ensuite divisée en quartiles (cf. tableau 29). Cette méthode permet de répartir le corpus en quatre groupes de parts approximativement égales (25%, 50%, 75% et 100%) sur la base d'une classification objective.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Q1 (29-43 ans)	63	26.4	26.5	26.5
	Q2 (44-50 ans)	63	26.4	26.5	52.9
	Q3 (51-58 ans)	55	23.0	23.1	76.1
	Q4 (59-79 ans)	57	23.8	23.9	100.0
	Total	238	99.6	100.0	
Manquant	Système	1	.4		
Total		239	100.0		

Tableau 29 : Répartition de l'indicateur âge en quartiles (QF, N=239).

Les quatre groupes ainsi constitués sont les suivants : 29-43 ans (Q1), 44-50 ans (Q2), 51-58 ans (Q3) et 59-79 ans (Q4). En réalisant le même procédé pour les données relatives à l'indicateur ancienneté, nous obtenons la répartition suivante (cf. tableau 30) : 1-7 ans (Q1), 8-12 ans (Q2), 13-20 ans (Q3) et 21-45 ans (Q4).

Répartition de l'ancienneté en quartiles					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Q1 (1-7 ans)	69	28.9	29.0	29.0
	Q2 (8-12 ans)	51	21.3	21.4	50.4
	Q3 (13-20 ans)	76	31.8	31.9	82.4
	Q4 (21-45 ans)	42	17.6	17.6	100.0
	Total	238	99.6	100.0	
Manquant	Système	1	.4		
Total		239	100.0		

Tableau 30 : Répartition de l'indicateur ancienneté en quartiles (QF, N=239).

Compte tenu de la distribution du nombre d'années d'ancienneté, la moyenne et la médiane ne sont pas proches : 13,90 ans d'ancienneté en moyenne et 12 ans pour la médiane, avec comme plage minimum 1 an et comme plage maximum 45 ans. Par ailleurs, 23,9% des répondants exercent des actions de formation pour adultes comme activité professionnelle principale contre 76,1% qui exercent cette activité à titre occasionnel. Ces données concordent avec les éléments que le directeur du SERFA de Mulhouse nous avait communiqués lors de nos premiers échanges. Il avait en effet attiré notre attention sur le fait que parmi les formateurs avec qui les services de formation continue travaillent, peu d'entre eux sont formateurs d'adultes à temps plein. Quant à l'indicateur portant sur le diplôme le plus élevé obtenu, plus de la moitié de notre corpus dispose d'un diplôme équivalent ou supérieur au Master¹²⁴.

Prises individuellement, ces données n'ont de premier abord pas de réelles significations si ce n'est d'offrir une vue d'ensemble des profils (identification personnelle) de notre corpus. Lorsque cela s'avèrera pertinent pour la recherche, elles seront croisées avec d'autres indicateurs dont les données sont présentées dans chacun des deux sous-chapitres suivants.

¹²⁴ Répartition (pourcentage valide) : 1,7% (Baccalauréat / brevet professionnel) / 5,1% (BTS, DUT, Deug, Deust, diplôme de la santé ou du social de niveau bac+2, diplôme équivalent) / 21,9% (Licence, licence professionnelle, maîtrise, diplôme équivalent de niveau bac+3 ou bac+4) / 54,4% (Master, DEA, DESS, diplôme de grande école de niveau bac+5, doctorat de santé) / 16,9% (Doctorat de recherche hors santé). Deux enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

4.2. Les données issues du questionnaire à destination des apprenants

Les données issues du questionnaire à destination des apprenants sont présentées en trois parties. La première consiste en une analyse du contexte professionnel des BIATSS d'un point de vue de l'environnement de travail, des conditions d'exercice du métier, ainsi que des habitudes courantes en termes d'apprentissage au travail. La seconde vise à analyser le rapport à l'apprendre des enquêtés selon leur profil et leur contexte professionnel. La troisième repose sur l'analyse de l'intérêt des enquêtés pour la formation professionnelle, ainsi que leurs objectifs de formation à court terme.

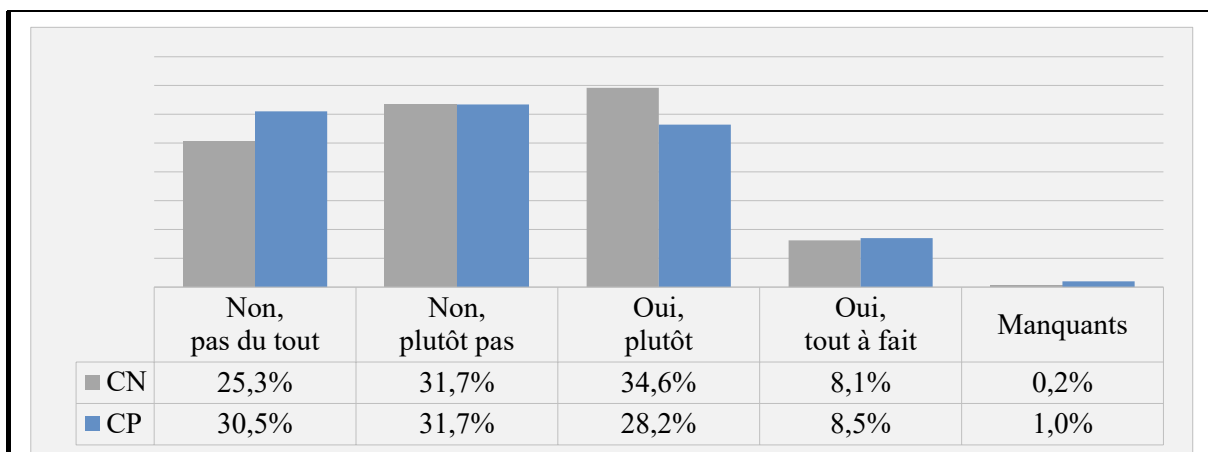
4.2.1. Analyse de l'environnement de travail et des conditions d'exercice du métier des enquêtés

La présentation des données issues de l'enquête à destination des BIATSS débute par l'analyse des questions relatives au contexte professionnel. Cela permet dans un premier temps d'avoir une idée générale de l'environnement de travail et des conditions d'exercice du métier des enquêtés. Après avoir présenté les résultats aux cinq questions qui composent cette section, nous proposons des croisements avec certains indicateurs sociodémographiques. Dans un second temps, il s'agit de présenter les principales dimensions d'apprentissage au travail. Celles-ci résultent de l'analyse thématique à la question ouverte concernant la manière dont les enquêtés surmontent d'éventuels problèmes pour lesquels ils n'ont pas les compétences nécessaires. À partir de ces résultats, nous cherchons également à mettre en évidence les associations possibles d'indicateurs avec ces dimensions.

4.2.1.1. Vue d'ensemble des données liées au contexte professionnel

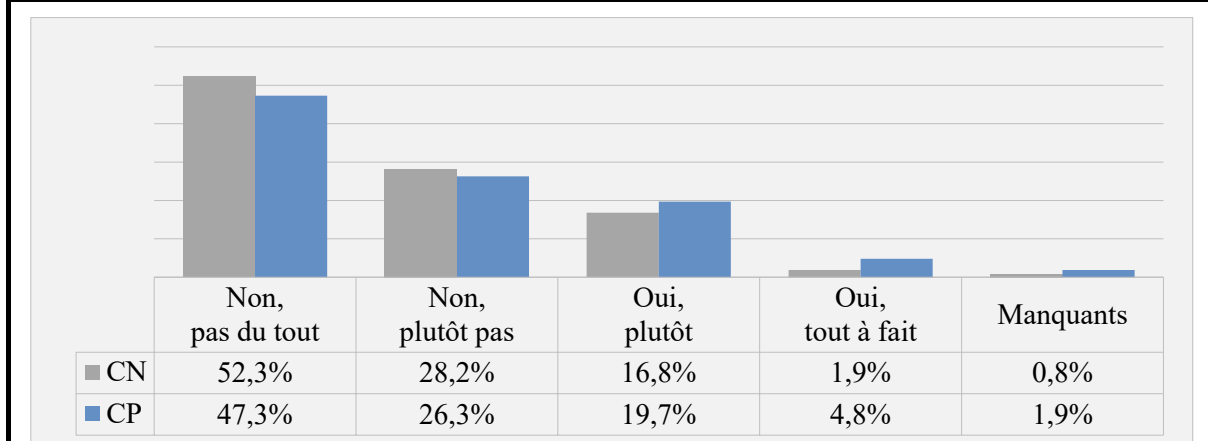
Les questions relatives à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier des BIATSS sont analysées au regard des deux situations suivantes (cf. tableau 31) : en contexte normal (CN) et en contexte pandémique (CP).

1. Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ?									
Non, pas du tout		Non, plutôt pas		Oui, plutôt		Oui, tout à fait		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
25,3%	30,5%	31,7%	31,7%	34,6%	28,2%	8,1%	8,5%	0,2%	1,0%
n=122	n=147	n=153	n=153	n=167	n=136	n=39	n=41	n=1	n=5



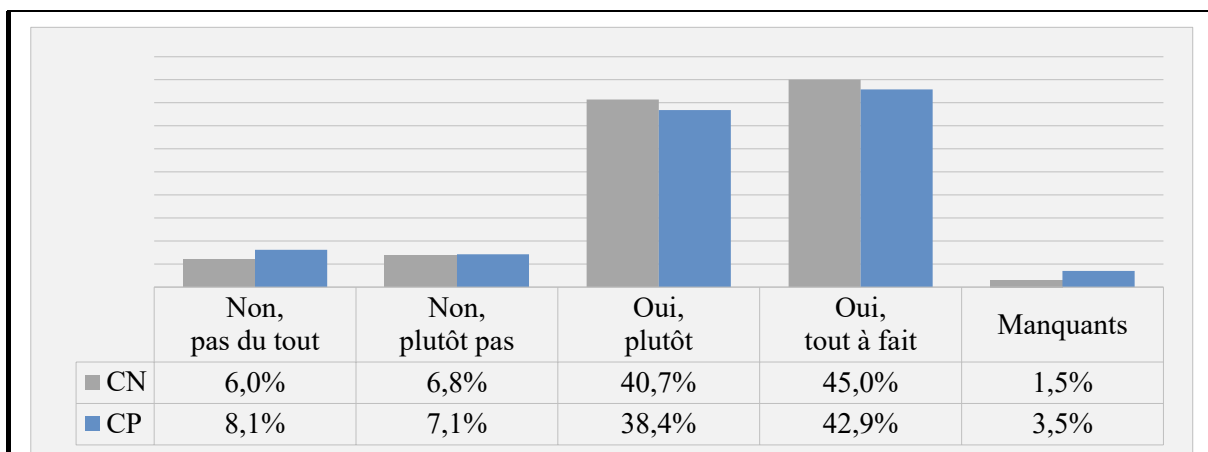
2. Appréhendez-vous le changement (technique, technologique, organisationnel, etc.) dans votre travail ?

Non, pas du tout		Non, plutôt pas		Oui, plutôt		Oui, tout à fait		Manquants	
<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>
52,3%	47,3%	28,2%	26,3%	16,8%	19,7%	1,9%	4,8%	0,8%	1,9%
n=252	n=228	n=136	n=127	n=81	n=95	n=9	n=23	n=4	n=9



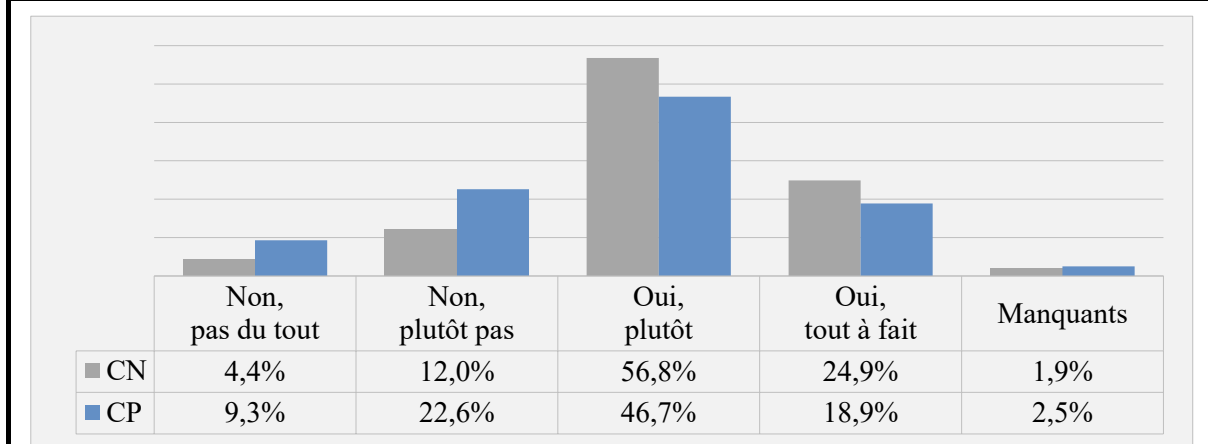
3. Vous sentez-vous soutenu·e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ?

Non, pas du tout		Non, plutôt pas		Oui, plutôt		Oui, tout à fait		Manquants	
<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>	<i>CN</i>	<i>CP</i>
6,0%	8,1%	6,8%	7,1%	40,7%	38,4%	45,0%	42,9%	1,5%	3,5%
n=29	n=39	n=33	n=34	n=196	n=185	n=217	n=207	n=7	n=17



4. L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ?

Non, pas du tout		Non, plutôt pas		Oui, plutôt		Oui, tout à fait		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
4,4%	9,3%	12,0%	22,6%	56,8%	46,7%	24,9%	18,9%	1,9%	2,5%
n=21	n=45	n=58	n=109	n=274	n=225	n=120	n=91	n=9	n=12



5. Avez-vous le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de votre métier ?

Non, pas du tout		Non, plutôt pas		Oui, plutôt		Oui, tout à fait		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
0,6%	1,5%	11,6%	14,7%	60,4%	59,1%	26,8%	22,4%	0,6%	2,3%
n=3	n=7	n=56	n=71	n=291	n=285	n=129	n=108	n=3	n=11

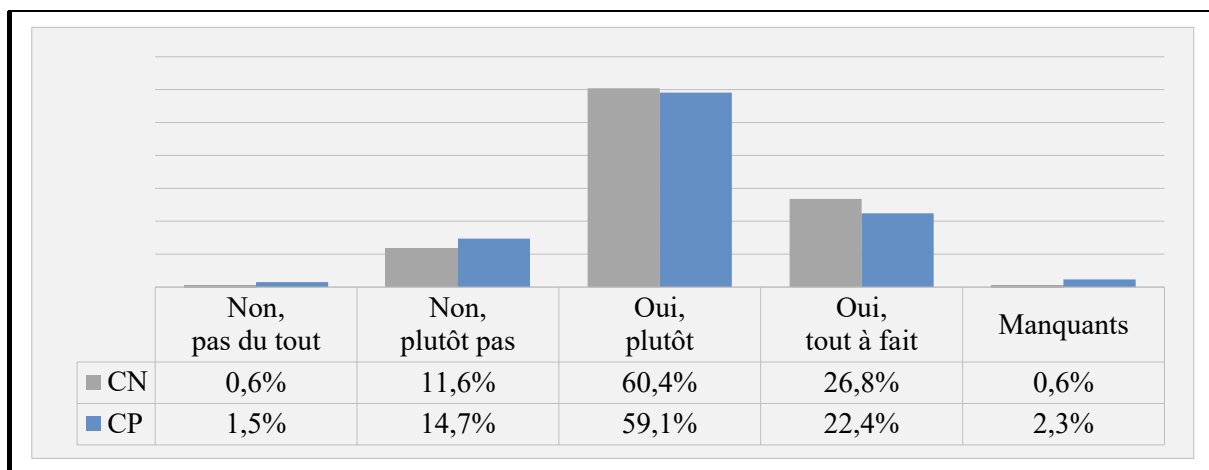


Tableau 31 : Tri à plat des questions liées à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier des BIATSS (QA, N=482).

Lecture : dans la première colonne issue de la question n°1, « 25,3% » des enquêtés déclarent ne pas du tout avoir le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal.

NB : « CN » signifie « contexte normal » (c'est-à-dire hors Covid-19) et « CP » signifie « contexte pandémique » (en référence à la situation pandémique de la Covid-19). La colonne « manquants » correspond aux non-réponses.

Système de codage : le caractère gras indique les valeurs les plus fortes en « contexte normal » (noir) et en « contexte pandémique » (violet).

Dans l'ensemble, notre corpus appréhende très peu le changement (technique, technologique, organisationnel, etc.) dans son travail et a le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de son métier. Il se sent soutenu par sa hiérarchie en ce qui concerne ses demandes de formation et l'environnement dans lequel il travaille semble plutôt favorable à l'apprentissage. Avec des résultats plus nuancés, les données recueillies à la première question montrent qu'en contexte normal, environ 4 personnes sur 10 ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle (34,6% « oui, plutôt » et 8,1% « oui, tout à fait »). Ce sentiment tend légèrement à diminuer en contexte pandémique pour ceux ayant répondu « oui, plutôt » (-6,4%).

Par ailleurs, la situation pandémique semble avoir eu peu d'impact puisque seules les données d'une question (n°4) varient plus sensiblement à la confrontation des deux situations (CN / CP) : l'environnement de travail semble moins propice à l'apprentissage en situation pandémique par rapport au contexte normal.

Comme anticipé lors de l'élaboration de l'instrument d'enquête, le prochain point vise à mettre en relation ces données avec le profil des enquêtés, afin d'observer si un ou plusieurs indicateurs sociodémographiques présentent une corrélation avec les réponses à ces différentes questions.

4.2.1.2. Croisement du contexte professionnel avec le profil des enquêtés

Avec des résultats plus nuancés entre les modalités de réponses négatives et positives par rapport aux autres questions, le croisement des réponses liées au contexte professionnel avec le profil des enquêtés est introduit par la question sur le sentiment de vivre dans une routine professionnelle (cf. tableaux 32 et 33). Le test du Khi-carré (cf. tableau 34) montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation de dépendance avec l'ancienneté ($p=0,010$) et la catégorie d'emploi ($p=0,025$). Plus les enquêtés ont un niveau d'ancienneté élevé, plus ils ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle et plus ils appartiennent à une catégorie d'emploi élevée, moins ils ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle. Il n'existe pas de relation de dépendance au seuil de 5% entre l'âge et le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ($p=0,085$) : l'association est toutefois positive au seuil de 10%.

		Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]				Total
		Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (0-2 ans)	50	39	35	5	129
		38.8%	30.2%	27.1%	3.9%	100.0%
	Q2 (3-5 ans)	23	39	38	10	110
		20.9%	35.5%	34.5%	9.1%	100.0%
	Q3 (6-12 ans)	23	40	52	13	128
		18.0%	31.3%	40.6%	10.2%	100.0%
	Q4 (13-40 ans)	25	32	41	11	109
		22.9%	29.4%	37.6%	10.1%	100.0%
	Total	121	150	166	39	476
		25.4%	31.5%	34.9%	8.2%	100.0%

Tableau 32 : Croisement de l'ancienneté avec le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal (QA, N=476).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 38,8% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (0-2 ans) déclarent ne pas du tout avoir le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal.

		Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]				Total
		Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	
Votre catégorie d'emploi :	A	66	68	65	10	209
		31.6%	32.5%	31.1%	4.8%	100.0%
	B	32	46	49	13	140
		22.9%	32.9%	35.0%	9.3%	100.0%
C		21	38	52	14	125
		16.8%	30.4%	41.6%	11.2%	100.0%
Total		119	152	166	37	474
		25.1%	32.1%	35.0%	7.8%	100.0%

Tableau 33 : Croisement de la catégorie d'emploi avec le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal (QA, N=474).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 31,6% » des enquêtés appartenant à la catégorie d'emploi A déclarent ne pas du tout avoir le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal.

Test Khi-carré de Pearson		
		Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Khi-carré	21.538
	df	9
	Sig.	.010*
Votre catégorie d'emploi :	Khi-carré	14.499
	df	6
	Sig.	.025*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 34 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal (QA).

Bien que les quatre autres questions présentent des résultats plus tranchés entre les modalités de réponses négatives et positives, nous avons également cherché à réaliser des croisements avec les indicateurs de profil suivants : âge, ancienneté et catégorie d'emploi. Ne présentant aucune association significative avec les trois indicateurs retenus pour cette analyse, la deuxième question « appréhendez-vous le changement (technique, technologique, organisationnel, etc.) dans votre travail ? » est écartée. En ce qui concerne la troisième question (cf. tableaux 35 et 36) et la quatrième question (cf. tableau 37), le test du Khi-carré est significatif au seuil de 5% (cf. tableau 38). Les résultats du test du Khi-carré montrent en outre

l'absence de relation avec l'indicateur d'âge pour ces deux questions au seuil de 5% ($p=0,372$ pour la troisième question et $p=0,109$ pour la quatrième question).

		Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]				
		Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	Total
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (0-2 ans)	3	8	48	67	126
		2.4%	6.3%	38.1%	53.2%	100.0%
	Q2 (3-5 ans)	4	6	42	57	109
		3.7%	5.5%	38.5%	52.3%	100.0%
	Q3 (6-12 ans)	8	9	52	59	128
	6.3%	7.0%	40.6%	46.1%	100.0%	
	Q4 (13-40 ans)	14	9	53	31	107
		13.1%	8.4%	49.5%	29.0%	100.0%
	Total	29	32	195	214	470
		6.2%	6.8%	41.5%	45.5%	100.0%

Tableau 35 : Croisement de l'ancienneté avec le sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal (QA, N=470).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 2,4% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (0-2 ans) déclarent ne pas du tout se sentir soutenus par leur hiérarchie en contexte normal.

		Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]				
		Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	Total
Votre catégorie d'emploi :	A	7	9	80	110	206
		3.4%	4.4%	38.8%	53.4%	100.0%
	B	9	12	60	58	139
		6.5%	8.6%	43.2%	41.7%	100.0%
	C	11	11	55	46	123
		8.9%	8.9%	44.7%	37.4%	100.0%
	Total	27	32	195	214	468
		5.8%	6.8%	41.7%	45.7%	100.0%

Tableau 36 : Croisement de la catégorie d'emploi avec le sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal (QA, N=468).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 3,4% » des enquêtés appartenant à la catégorie d'emploi A déclarent ne pas du tout se sentir soutenus par leur hiérarchie en contexte normal.

		L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? [CN]				
		Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	Total
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (0-2 ans)	3	9	75	40	127
		2.4%	7.1%	59.1%	31.5%	100.0%
	Q2 (3-5 ans)	3	10	63	33	109
		2.8%	9.2%	57.8%	30.3%	100.0%
	Q3 (6-12 ans)	8	20	72	25	125
		6.4%	16.0%	57.6%	20.0%	100.0%
	Q4 (13-40 ans)	7	19	60	21	107
		6.5%	17.8%	56.1%	19.6%	100.0%
	Total	21	58	270	119	468
		4.5%	12.4%	57.7%	25.4%	100.0%

Tableau 37 : Croisement de l'ancienneté avec l'environnement de travail comme favorable à l'apprentissage en contexte normal (QA, N=468).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 2,4% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (0-2 ans) déclarent l'environnement de travail comme pas du tout favorable à l'apprentissage en contexte normal.

Test Khi-carré de Pearson			
		Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]	L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? [CN]
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Khi-carré	24.487	17.429
	df	9	9
	Sig.	.004*	.042*
Votre catégorie d'emploi :	Khi-carré	13.313	8.027
	df	6	6
	Sig.	.038*	.236

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 38 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec le sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation et l'environnement de travail comme favorable à l'apprentissage en contexte normal (QA).

L'ancienneté et le fait de se sentir soutenu par sa hiérarchie en termes de demandes de formation sont liés ($p=0,004$). Tout comme le fait de considérer l'environnement de travail comme plus ou moins favorable à l'apprentissage ($p=0,042$). En d'autres mots, les enquêtés qui ont le plus d'ancienneté sont ceux qui déclarent se sentir les moins soutenus par leur hiérarchie en ce qui concerne leurs demandes de formation. Ce sont aussi eux qui considèrent le moins leur environnement de travail comme favorable à l'apprentissage. Concernant la catégorie d'emploi,

le test du Khi-carré est significatif au seuil de 5% ($p=0,038$) uniquement pour la question relative au soutien de la hiérarchie : plus elle est élevée, plus les enquêtés s'estiment être tout à fait soutenus par leur hiérarchie en ce qui concerne leurs demandes de formation.

Compte tenu des effectifs trop faibles pour la modalité de réponse « non, pas du tout », les résultats pourraient ne pas être considérés comme statistiquement valides pour la cinquième question (« avez-vous le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de votre métier ? »). C'est pourquoi, nous utilisons dans SPSS la simulation Monte Carlo qui est une autre technique pour valider ou invalider un test du Khi-carré¹²⁵. En procédant par cette méthode, nous constatons qu'au seuil de 5%, l'âge ($p=0,035$), l'ancienneté ($p=0,000$) et la catégorie d'emploi ($p=0,006$) ont un lien avec le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de son métier. Il s'agit de l'unique question liée au contexte professionnel où le test du Khi-carré est significatif au seuil de 5% pour l'indicateur d'âge. Le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de son métier (« oui, tout à fait ») augmente à mesure que l'ancienneté augmente (de même pour l'âge, mais de façon plus modérée). Par ailleurs, plus la catégorie d'emploi est élevée, moins les enquêtés ont le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier (on peut faire l'hypothèse d'un lien avec le fait d'avoir plus de responsabilités).

En résumé, l'environnement de travail et les conditions d'exercice du métier semblent plutôt favorables aux BIATSS interrogés. On constate une corrélation de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec les trois indicateurs suivants : routine professionnelle, soutien de la hiérarchie pour les demandes de formation et environnement de travail propice à l'apprentissage (l'âge n'a quant à lui qu'un seul lien avec une question dont les effectifs sont faibles).

Afin de poursuivre l'analyse des éléments relatifs au contexte professionnel, nous appliquons dans le point suivant la méthode de l'analyse thématique. La question ouverte qui fait l'objet de ce traitement porte sur la manière dont les professionnels procèdent au quotidien pour surmonter d'éventuels problèmes pour lesquels ils n'ont pas les compétences nécessaires.

¹²⁵ Pour garantir des résultats fiables (c'est-à-dire obtenir un niveau de significativité non biaisé), il est possible d'avoir recours à d'autres types de tests lorsque les conditions d'application du test du Khi-deux ne sont pas respectées (effectifs trop faibles lors du croisement de certaines modalités d'un tableau). C'est ce que propose notamment SPSS avec l'estimation de Monte Carlo, où le niveau de signification exact est estimé au moyen de tables échantillonnées successivement. Pour plus de détails : <https://prod.ibmdocs-production-dal-6099123ce774e592a519d7c33db8265e-0000.us-south.containers.appdomain.cloud/docs/fr/spss-statistics/24.0.0?topic=option-exact-tests>

4.2.1.3. Gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail

En offrant la possibilité aux participants de répondre librement sur leurs façons de procéder au travail pour faire face à des situations-problèmes, nous avons cherché à recueillir des informations pertinentes sur leurs pratiques courantes en termes d'apprentissage. La méthode d'analyse qualitative retenue pour traiter cette question est l'analyse thématique dont les grands principes sont énoncés dans le premier sous-chapitre (en page 250). En pratique, c'est à partir du logiciel d'analyse qualitative ATLAS.ti 8 que cette méthode a été mise en œuvre.

Après une première lecture de toutes les réponses qui permet d'avoir une idée générale du contenu à analyser, nous avons procédé par une thématization progressive du corpus en dégageant différents thèmes. Du fait d'une forte récurrence des expressions utilisées par les enquêtés, nous sommes très rapidement parvenus à fusionner certains thèmes pour en faire ressortir trois principaux (cf. annexe 7 pour consulter le relevé de thèmes comprenant chaque extrait de verbatim). Le premier concerne le recours au réseau relationnel : collègues, supérieurs hiérarchiques, services, experts externes, proches, etc. Cela passe par la communication, le dialogue, l'entraide, le partage d'expérience, etc. Le second porte sur la recherche de solutions par les professionnels eux-mêmes : autoformation, recherche en ligne, veille, documentation, etc. Le troisième comprend les réponses d'enquêtés qui indiquent pallier aux éventuelles difficultés rencontrées au moyen de la formation (recherche, demande, participation)¹²⁶.

En procédant par un regroupement des thèmes, nous avons réussi à identifier deux axes thématiques représentés dans l'arbre thématique ci-dessous (cf. figure 24) : le milieu d'apprentissage informel et le milieu d'apprentissage formel, en référence aux sept situations de formation de Carré (2020, p. 178) développées en première partie (en page 86). Un pont se forme entre les deux (à partir des deux thèmes « recours au réseau relationnel » et « recours à la formation ») d'un point de vue de la guidance pédagogique externe (par les autres).

¹²⁶ À titre d'exemple, certains participants évoquent uniquement la demande d'aide aux collègues, alors que d'autres mentionnent à la fois les collègues et la hiérarchie. D'autres encore parlent de professionnels issus de services externes. Ces éléments ont ainsi tous été retenus sous le thème « recours au réseau relationnel » qui à sa simple lecture permet de donner le sens des réponses (ou parties des réponses) contenues dans ce thème. Chaque sous-thème précise le type de « réseau » : collègues, hiérarchie, services de l'université, services externes, etc.

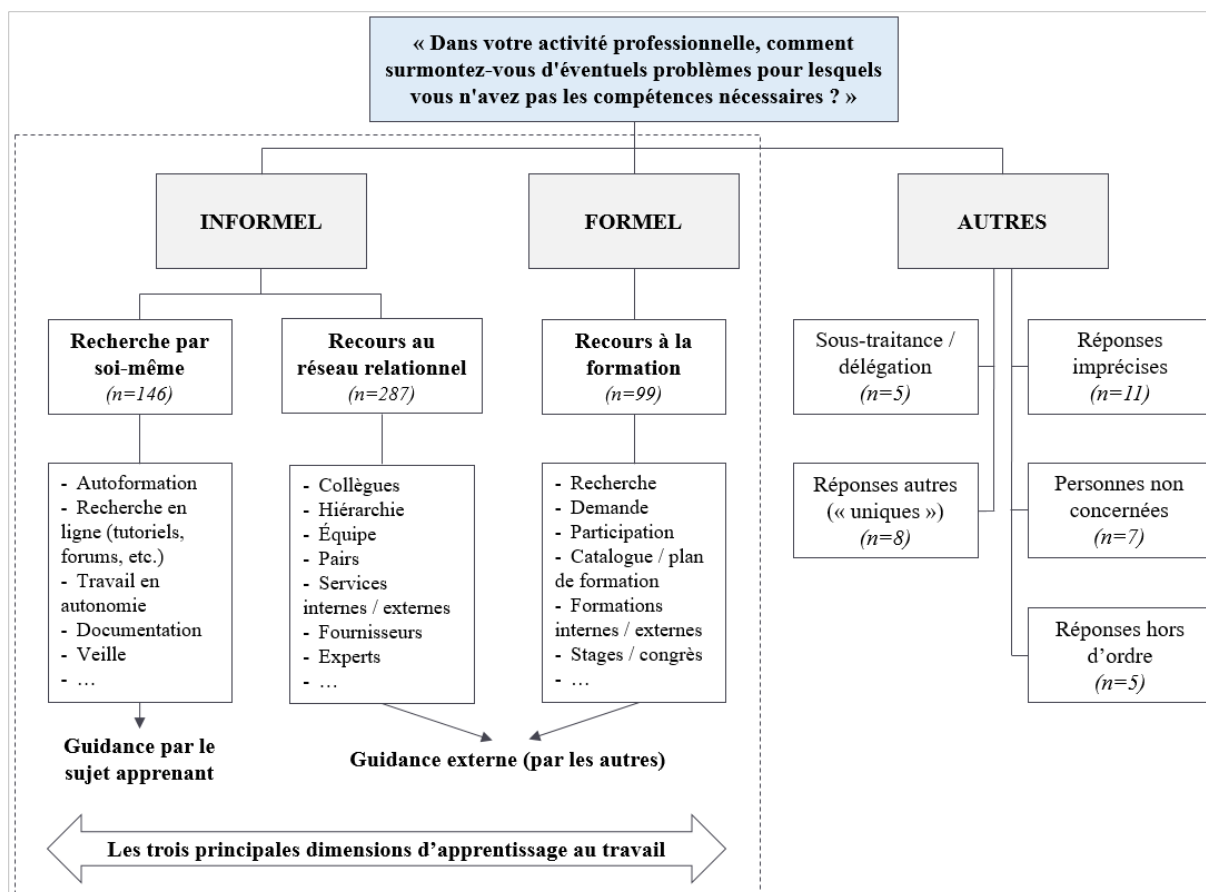


Figure 24 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « Dans votre activité professionnelle, comment surmontez-vous d'éventuels problèmes pour lesquels vous n'avez pas les compétences nécessaires ? » (QA, N=359).

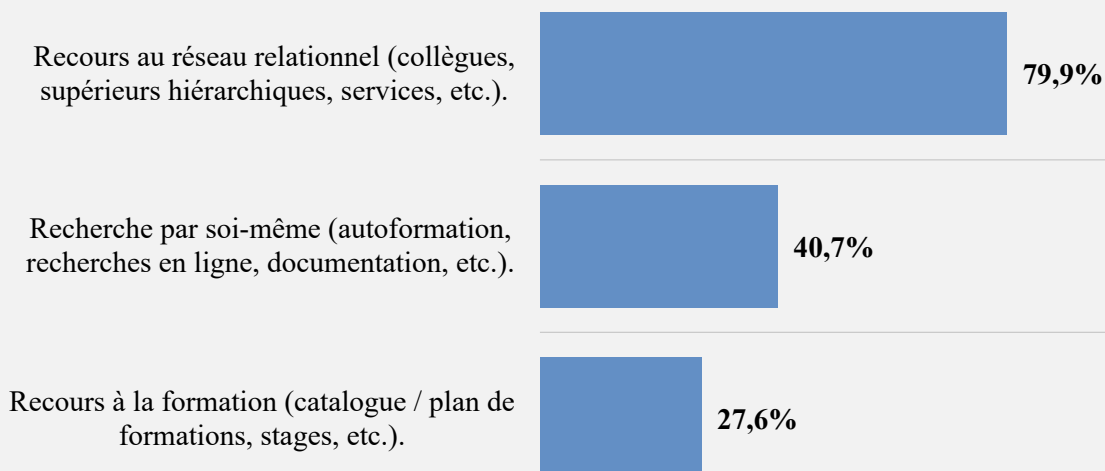
Lecture : la valeur « n=146 » représente le nombre d'enquêtés ayant mentionné un élément de réponse se laissant regrouper sous le thème « recherche par soi-même » pour évoquer la manière de surmonter d'éventuels problèmes au travail pour lesquels ils n'ont pas les compétences nécessaires. Chaque thème est associé à une donnée chiffrée entre parenthèses qui correspond au niveau de récurrence.

NB : s'agissant d'une question ouverte, certains participants ont répondu par un ou plusieurs critères se laissant regrouper dans un ou plusieurs thèmes. L'attribution des thèmes s'est faite en tenant compte de l'idée principale (ou des idées principales) résultant de chaque propos.

Nous avons fait l'expérience d'une distribution claire et simplifiée des réponses de l'échantillon dans chaque thème¹²⁷, ce qui permet de dégager trois principales dimensions d'apprentissage au travail. À partir de ces éléments, il convient de se pencher plus particulièrement sur ces trois thèmes (cf. graphique 5), dont le niveau de récurrence n'est pas le même. On constate d'emblée qu'une nette majorité des participants (79,9%, n=287) a recours au réseau relationnel en cas d'éventuels problèmes au travail. Cette solution est deux fois plus mentionnée qu'une action d'autoformation (40,7%, n=146) et trois fois plus que le recours à la formation (27,6%, n=99).

¹²⁷ L'axe thématique intitulé « autres » regroupe : le thème « sous-traitance / délégation » (n=5), les réponses « uniques » au sens où le message véhiculé ne présente pas de ressemblance ou de récurrence avec les autres thèmes identifiés (n=8), les personnes qui se disent non concernées (n=7), les propos qui manquent de précision (n=11) et ceux (hors d'ordre) qui ne répondent pas directement à la question (n=5).

Réponses à la question : « Dans votre activité professionnelle, comment surmontez-vous d'éventuels problèmes pour lesquels vous n'avez pas les compétences nécessaires ? »



Graphique 5 : Les trois principales dimensions pour qu'un professionnel entre dans un processus d'apprentissage au travail (N=359).

Lecture : parmi les enquêtés ayant répondu à la question, 79,9% d'entre eux indiquent avoir recours à leur réseau relationnel en cas d'éventuels problèmes au travail pour lesquels ils n'ont pas les compétences nécessaires.

NB : sur 482 enquêtés, nous recensons un total de 123 non-réponses (soit 25,5%). Les données manquantes ne figurent pas sur ce graphique.

Ces résultats confirment la place importante de l'apprentissage informel dans le développement des compétences des adultes aujourd'hui (Carré, 2020, p. 169). Le fait d'avoir la possibilité d'obtenir des conseils de collègues pour surmonter d'éventuels problèmes au travail semble être pour certains une solution adaptée en raison du caractère d'urgence et/ou occasionnel et de l'effet d'immédiateté. Le recours à la formation est un moyen plutôt privilégié en second lieu :

« Je cherche la solution sur internet et j'essaie d'apprendre seule. Sinon je demande à mes collègues si quelqu'un possède la compétence. En dernier recours, si le problème rencontré n'est pas résolu de cette manière, je regarde dans le plan de formation si une formation peut répondre à mes besoins. » (id.84)

« je m'adresse à des collègues disposants des compétences manquante, et souvent ils me partagent cette compétence, sinon je cherche par moi-même, et si je ne trouve pas l'information en accès libre je regarde pour faire une formation. » (id.185)

« Je me renseigne d'abord sur des articles en ligne pour avoir des conseils. En fonction je teste d'abord moi-même de mettre en œuvre la compétence / les compétences visées Au besoin, je demande une formation à ma N+1 » (id.227)

« Je me renseigne auprès des experts et demande des formations s'il s'avère que c'est une activité qui est récurrente » (id.338)

« Je cherche à me former si j'ai le temps, sinon j'active mon réseau pour trouver les compétences ailleurs. » (id.403)

« En premier lieu, je vais consulter mes collègues pour savoir si quelqu'un a les compétences nécessaires et peut apporter son aide. Autrement, si une formation permettant d'acquérir les compétences nécessaires existe, je vais demander à m'inscrire à cette formation. » (id.484)

« En faisant appel aux compétences existantes au sein de l'université ou en externe si cela est possible. Sinon, recours à une formation interne ou externe adéquate, dans les meilleurs délais. » (id.490)

« J'entre en contact avec des collègues qui peuvent me dépanner s'il s'agit d'une action ponctuelle. Je demande une formation en interne si elle existe si le besoin est amené à se répéter. » (id.602)

« S'il s'agit d'une compétence très ponctuelle et spécialisée, j'essaye d'identifier les personnes qui au sein de l'université ou éventuellement à l'extérieur ont les compétences nécessaires pour faire appel à elles soit je demande à me former s'il s'agit d'une compétence à mettre en œuvre plus régulièrement » (id.639)

Ces extraits font apparaître un enjeu qui n'est pas une nouveauté en soi : l'importance de prendre en compte le cas de professionnels qui viennent en formation avec un besoin précis lié à une expérience vécue dans leur activité de travail quotidienne. D'où l'intérêt pour le formateur d'avoir connaissance de ces besoins, afin d'y répondre le plus finement possible.

En conclusion, ces résultats permettent de dégager trois grandes dimensions pour qu'un professionnel puisse entrer dans un processus d'apprentissage au travail, que ce soit de manière autonome ou par une guidance externe. Grâce à une fonction d'exportation des données depuis le logiciel ATLAS.ti 8 vers le logiciel IBM SPSS Statistics 25, nous avons intégré les résultats obtenus par l'analyse qualitative dans la base de données initiale. Le but étant de chercher d'éventuelles corrélations entre les trois thèmes ainsi identifiés et d'autres indicateurs.

4.2.1.4. Croisement de la gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail avec le profil des enquêtés

À partir des trois dimensions d'apprentissage au travail qui résultent de l'analyse de la précédente question ouverte, nous proposons plusieurs croisements pour lesquels nous cherchons à vérifier d'éventuels liens. Seules les statistiques significatives après test du Khi-carré sont mises en évidence (cf. tableaux 39 à 41). Du fait d'aucune association avec aucun des trois thèmes, l'âge est écarté. De même en ce qui concerne le thème « recours au réseau relationnel » qui ne présente aucune association avec les indicateurs retenus pour l'analyse.

		Recherche par soi-même			Recours à la formation		
		Non mentionné	Oui	Total	Non mentionné	Oui	Total
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (0-2 ans)	88	42	130	110	20	130
		67.7%	32.3%	100.0%	84.6%	15.4%	100.0%
	Q2 (3-5 ans)	77	33	110	80	30	110
		70.0%	30.0%	100.0%	72.7%	27.3%	100.0%
	Q3 (6-12 ans)	80	48	128	95	33	128
	62.5%	37.5%	100.0%	74.2%	25.8%	100.0%	
	Q4 (13-40 ans)	87	22	109	93	16	109
		79.8%	20.2%	100.0%	85.3%	14.7%	100.0%
	Total	332	145	477	378	99	477
		69.6%	30.4%	100.0%	79.2%	20.8%	100.0%

Tableau 39 : Croisement de l'ancienneté avec les deux dimensions « recherche par soi-même » et « recours à la formation » (QA, N=477).

Lecture : sur la deuxième ligne de la deuxième colonne, « 32,3% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (0-2 ans) déclarent rechercher des solutions par eux-mêmes en cas d'éventuels problèmes au travail.

NB : la modalité « non mentionné » correspond aux participants qui n'ont pas indiqué d'élément de réponse pouvant être associé au thème en question ou ceux qui n'ont pas du tout répondu à la question (non-réponse). Par conséquent, la modalité « oui » correspond aux participants qui ont indiqué un élément de réponse pouvant être associé au thème en question. L'analyse est réalisée à partir de l'échantillon global.

		Recherche par soi-même			Recours à la formation		
		Non mentionné	Oui	Total	Non mentionné	Oui	Total
Votre catégorie d'emploi :	A	133	76	209	150	59	209
		63.6%	36.4%	100.0%	71.8%	28.2%	100.0%
	B	92	48	140	111	29	140
		65.7%	34.3%	100.0%	79.3%	20.7%	100.0%
	C	105	20	125	114	11	125
		84.0%	16.0%	100.0%	91.2%	8.8%	100.0%
	Total	330	144	474	375	99	474
		69.6%	30.4%	100.0%	79.1%	20.9%	100.0%

Tableau 40 : Croisement de la catégorie d'emploi avec les deux dimensions « recherche par soi-même » et « recours à la formation » (QA, N=474).

Lecture : sur la deuxième ligne de la deuxième colonne, « 36,4% » des enquêtés appartenant à la catégorie d'emploi A déclarent rechercher des solutions par eux-mêmes en cas d'éventuels problèmes au travail.

NB : la modalité « non mentionné » correspond aux participants qui n'ont pas indiqué d'élément de réponse pouvant être associé au thème en question ou ceux qui n'ont pas du tout répondu à la question (non-réponse). Par conséquent, la modalité « oui » correspond aux participants qui ont indiqué un élément de réponse pouvant être associé au thème en question. L'analyse est réalisée à partir de l'échantillon global.

Test Khi-carré de Pearson			
		Recherche par soi-même	Recours à la formation
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Khi-carré	8.659	9.534
	df	3	3
	Sig.	.034*	.023*
Votre catégorie d'emploi :	Khi-carré	16.769	17.874
	df	2	2
	Sig.	.000*	.000*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tableaux les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 41 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec les deux dimensions « recherche par soi-même » et « recours à la formation » (QA).

L'ancienneté et la catégorie d'emploi sont associées à deux des trois dimensions d'apprentissage au travail :

– « Recherche par soi-même » :

D'une part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre l'ancienneté et le fait de rechercher des solutions par soi-même en cas d'éventuels problèmes au travail ($p=0,034$). Les enquêtés ayant le plus d'ancienneté (Q4) ont significativement moins tendance à rechercher des solutions par leurs propres moyens. D'autre part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre la catégorie d'emploi et le fait de rechercher des solutions par soi-même en cas d'éventuels problèmes au travail ($p=0,000$). Plus les enquêtés appartiennent à une catégorie d'emploi élevée, plus ils ont tendance à rechercher des solutions par leurs propres moyens.

– « Recours à la formation » :

D'une part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre l'ancienneté et le fait d'avoir recours à la formation en cas d'éventuels problèmes au travail ($p=0,023$). Les enquêtés dont l'ancienneté est faible (Q1) et élevée (Q4) sont ceux qui font le moins appel à la formation (respectivement 15,4% et 14,7%). Tandis que ceux qui ont un niveau d'ancienneté médian (Q2 et Q3) ont davantage recours à la formation pour ce type de difficultés (respectivement 27,3% et 25,8%). D'autre part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre la catégorie d'emploi et le fait d'avoir recours à la formation en cas d'éventuels problèmes au travail ($p=0,000$). Plus les

enquêtés appartiennent à une catégorie d'emploi élevée, plus ils ont recours à la formation en cas d'éventuels problèmes au travail.

Après ces premiers croisements avec des indicateurs liés au profil des enquêtés, nous poursuivons l'analyse des éventuelles corrélations des trois dimensions d'apprentissage au travail avec les questions liées au contexte professionnel.

4.2.1.5. Croisement de la gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail avec le contexte professionnel

Afin d'aller plus loin dans l'analyse, nous proposons de croiser ces trois dimensions d'apprentissage avec les questions relatives à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier (cf. tableaux 42 à 44). Contrairement à l'analyse précédente basée sur les indicateurs de profil, la dimension « recherche par soi-même » ne présente aucune association avec les indicateurs retenus (questions relatives au contexte professionnel).

		Recours au réseau relationnel			Recours à la formation		
		Non mentionné	Oui	Total	Non mentionné	Oui	Total
Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]	Non, pas du tout	16	13	29	27	2	29
		55.2%	44.8%	100.0%	93.1%	6.9%	100.0%
	Non, plutôt pas	22	11	33	32	1	33
		66.7%	33.3%	100.0%	97.0%	3.0%	100.0%
	Oui, plutôt	81	115	196	166	30	196
		41.3%	58.7%	100.0%	84.7%	15.3%	100.0%
Oui, tout à fait	70	147	217	151	66	217	
	32.3%	67.7%	100.0%	69.6%	30.4%	100.0%	
Total		189	286	475	376	99	475
		39.8%	60.2%	100.0%	79.2%	20.8%	100.0%

Tableau 42 : Croisement du sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal avec les deux dimensions « recours au réseau relationnel » et « recours à la formation » (QA, N=475).

Lecture : sur la deuxième ligne de la deuxième colonne, « 44,8% » des enquêtés ne se sentant pas du tout soutenus par leur hiérarchie déclarent avoir recours au réseau relationnel en cas d'éventuels problèmes au travail.

NB : la modalité « non mentionné » correspond aux participants qui n'ont pas indiqué d'élément de réponse pouvant être associé au thème en question ou ceux qui n'ont pas du tout répondu à la question (non-réponse). Par conséquent, la modalité « oui » correspond aux participants qui ont indiqué un élément de réponse pouvant être associé au thème en question. L'analyse est réalisée à partir de l'échantillon global.

		Recours au réseau relationnel		
		Non mentionné	Oui	Total
L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? [CN]	Non, pas du tout	10	11	21
		47.6%	52.4%	100.0%
	Non, plutôt pas	32	26	58
		55.2%	44.8%	100.0%
	Oui, plutôt	108	166	274
		39.4%	60.6%	100.0%
Oui, tout à fait	40	80	120	
	33.3%	66.7%	100.0%	
Total		190	283	473
		40.2%	59.8%	100.0%

Tableau 43 : Croisement de l'environnement de travail comme favorable à l'apprentissage en contexte normal avec la dimension « recours au réseau relationnel » (QA, N=473).

Lecture : sur la deuxième ligne de la deuxième colonne, « 52,4% » des enquêtés ne considérant pas du tout leur environnement de travail comme favorable à l'apprentissage déclarent avoir recours au réseau relationnel en cas d'éventuels problèmes au travail.

NB : la modalité « non mentionné » correspond aux participants qui n'ont pas indiqué d'élément de réponse pouvant être associé au thème en question ou ceux qui n'ont pas du tout répondu à la question (non-réponse). Par conséquent, la modalité « oui » correspond aux participants qui ont indiqué un élément de réponse pouvant être associé au thème en question. L'analyse est réalisée à partir de l'échantillon global.

Test Khi-carré de Pearson					
		Recours au réseau relationnel		Recours à la formation	
				Khi-carré	18.146
Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]		df	3	3	
		Sig.	.000*	.000*	
				Khi-carré	8.315
L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? [CN]		df	3	3	
		Sig.	.040*	.083	
				Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.	
*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.					

Tableau 44 : Test du Khi-carré pour le croisement des questions relatives au contexte professionnel avec les deux dimensions « recours au réseau relationnel » et « recours à la formation » (QA).

D'une part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre le fait de se sentir soutenu par sa hiérarchie en termes de demandes de formation et le fait d'avoir recours au réseau relationnel ($p=0,000$) et à la formation ($p=0,000$) en cas d'éventuels problèmes au travail. Plus les enquêtés se sentent soutenus par leur hiérarchie en termes de demandes de formation, plus ils ont tendance à chercher de l'aide auprès de leur réseau relationnel et à avoir recours à la formation.

D'autre part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre le fait de considérer son environnement de travail comme favorable à l'apprentissage et le fait d'avoir recours au réseau relationnel en cas d'éventuels problèmes au travail ($p=0,040$). Plus l'environnement de travail est considéré comme favorable à l'apprentissage, plus les enquêtés ont tendance à solliciter l'aide d'un tiers.

Les résultats de ces croisements sont des éléments complémentaires permettant de démontrer que l'environnement de travail et les conditions d'exercice du métier sont essentiels au développement des moyens d'apprentissage mis en œuvre par les professionnels au travail. Bien que le point suivant s'oriente davantage vers le rapport à l'apprendre des enquêtés, les éléments relatifs à l'environnement de travail et à l'exercice du métier abordés jusqu'alors feront encore l'objet d'autres analyses sur la base d'un nouvel indicateur : le niveau d'apprenance.

4.2.2. Analyse du rapport à l'apprendre des enquêtés

En s'appuyant sur l'échelle psychométrique qui vise à mesurer le niveau d'apprenance à partir du score brut d'apprenance (Grasset, 2019, p. 75), nous avons cherché à mesurer le rapport à l'apprendre des enquêtés. Le premier point permet de poser les bases de notre analyse en termes de présentation des résultats à chaque affirmation et de répartition des scores d'apprenance. Les deux points suivants mettent en évidence le croisement du niveau d'apprenance avec d'autres indicateurs, tels que le profil sociodémographique et le contexte professionnel des enquêtés.

4.2.2.1. Vue d'ensemble des résultats et amplitude des scores d'apprenance

Un premier tri à plat des réponses obtenues à chaque affirmation d'après les cinq modalités de réponses proposées (cf. tableau 45) permet d'avoir une vue d'ensemble du positionnement des enquêtés d'après chacun des facteurs (conatifs, affectifs et cognitifs).

1. Je cherche activement des occasions de me former. (<i>facteur conatif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
2,1%	7,5%	34,4%	39,5%	16,5%
n=10	n=36	n=165	n=189	n=79
2. Apprendre me procure une joie intense. (<i>facteur affectif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
0,2%	2,1%	24,6%	42,1%	31,0%
n=1	n=10	n=118	n=202	n=149

3. Je saisis absolument toutes les occasions d'apprendre. (<i>facteur conatif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,0% n=5	8,7% n=42	27,9% n=134	44,3% n=213	18,1% n=87
4. Il est vital de découvrir tous les jours de nouvelles choses. (<i>facteur cognitif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,2% n=6	5,6% n=27	30,1% n=145	40,1% n=193	22,9% n=110
5. Je prends délibérément du temps pour apprendre de nouvelles choses. (<i>facteur conatif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,9% n=9	9,0% n=43	28,3% n=135	43,0% n=205	17,8% n=85
6. Il faut apprendre tous les jours pour bien vivre. (<i>facteur cognitif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,7% n=8	9,0% n=43	31,3% n=150	39,5% n=189	18,6% n=89
7. Pour moi, se former est un grand plaisir. (<i>facteur affectif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
0,2% n=1	2,1% n=10	22,2% n=107	47,4% n=228	28,1% n=135
8. Il est primordial d'acquérir quotidiennement de nouvelles connaissances. (<i>facteur cognitif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,0% n=5	10,0% n=48	30,5% n=147	40,7% n=196	17,8% n=86
9. Je suis sincèrement heureux(se) quand j'apprends. (<i>facteur affectif</i>)				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
0,0% n=0	2,5% n=12	21,4% n=103	48,6% n=234	27,4% n=132

Tableau 45 : Tri à plat des affirmations constituant l'échelle d'apprenance (QA, N=469).

Lecture : dans la première colonne issue de l'affirmation n°1, « 2,1% » des enquêtés déclarent ne pas du tout être d'accord sur le fait de chercher activement des occasions de se former.

NB : les réponses incomplètes n'ont pas été comptabilisées (2,7%, soit n=13) ; seuls les participants ayant répondu à la totalité des neuf affirmations ont fait l'objet de cette analyse.

Système de codage : le caractère gras indique les valeurs les plus faibles (violet) et les valeurs les plus fortes (noir).

Toutes les valeurs extrêmes se concentrent dans la même colonne : « pas du tout d'accord » pour les plus faibles et « d'accord » pour les plus fortes. Le positionnement central intervient

en deuxième, voire en troisième place. À partir des cinq modalités de réponses, nous avons calculé le score d'apprenance de chaque enquêté en opérant une somme¹²⁸. Le score moyen d'apprenance total ainsi obtenu s'élève à 25,04 sur 36. Grasset (2019, p. 73) utilise le score moyen et la valeur de l'écart-type pour définir les seuils des trois niveaux d'apprenance (NAP faible, NAP moyen et NAP fort). Dans le cadre de ce présent travail de recherche, et après réflexion suite à un échange avec Philippe Carré¹²⁹, nous procédons de la même manière que pour les indicateurs d'âge et d'ancienneté, c'est-à-dire en répartissant l'échantillon sur la base des quartiles et en regroupant les deux quartiles centraux (cf. tableau 46) :

- Quartile 1 : amplitude des scores de 6 à 21. Nous définissons ce premier niveau par l'appellation « NAP Q1 » (niveau d'apprenance correspondant au premier quartile).
- Quartiles 2 et 3 : amplitude des scores de 22 à 29. Nous définissons ce second niveau par l'appellation « NAP Q2/Q3 » (niveau d'apprenance correspondant au deuxième quartile et au troisième quartile).
- Quartile 4 : amplitude des scores de 30 à 36. Nous définissons ce troisième niveau par l'appellation « NAP Q4 » (niveau d'apprenance correspondant au quatrième quartile).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	NAP Q1	124	25.7	26.4	26.4
	NAP Q2/Q3	243	50.4	51.8	78.3
	NAP Q4	102	21.2	21.7	100.0
	Total	469	97.3	100.0	
Manquant	Système	13	2.7		
Total		482	100.0		

Tableau 46 : Tri à plat de la répartition des scores en trois niveaux d'apprenance sur la base des quartiles (QA, N=482).

Lecture : sur la première ligne de la colonne « pourcentage valide », « 26,4% » des enquêtés se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

NB : les données manquantes (n=13, soit 2,7%) représentent les enquêtés qui n'ont pas répondu à la totalité des neuf affirmations (non comptabilisés pour l'analyse). Les quartiles ont ainsi été définis par rapport aux enquêtés qui ont répondu à toutes les affirmations, soit 469 participants.

¹²⁸ Rappel des valeurs des modalités de réponses pour le calcul du score d'apprenance : 0 = pas du tout d'accord / 1 = pas d'accord / 2 = ni en désaccord, ni d'accord / 3 = d'accord / 4 = tout à fait d'accord (soit un total sur 36).

¹²⁹ P. Carré, communication personnelle (mail), 2 septembre 2021.

L'usage du terme « NAP », en référence au niveau d'apprenance défini par Grasset (2019, p. 73) dans la dernière version de l'échelle d'apprenance, est maintenu. En revanche, au lieu d'associer les termes « faible », « moyen » et « fort », nous associons les termes « Q1 », « Q2/Q3 » et « Q4 » en raison de la répartition de notre échantillon sur la base des quartiles.

La moyenne des facteurs affectifs (9,03 sur 12) est supérieure à celle des facteurs cognitifs (8,06 sur 12) et conatifs (7,96 sur 12)¹³⁰ : les enquêtés ont davantage de plaisir à apprendre. Cette distribution de l'échantillon en quartiles permet en outre d'identifier les éventuelles régularités du niveau d'apprenance par rapport à d'autres indicateurs. C'est pourquoi, à partir de cette première étape visant à définir l'amplitude des scores selon une répartition en trois niveaux, nous proposons ci-après d'analyser la relation entre le niveau d'apprenance et plusieurs autres indicateurs relatifs aux questions d'identification personnelle.

4.2.2.2. Croisement du niveau d'apprenance avec le profil des enquêtés

Le croisement du niveau d'apprenance avec les indicateurs qui renseignent le profil des enquêtés révèle que le sexe et l'ancienneté sont liés au niveau d'apprenance (cf. tableaux 47 à 49). En revanche, l'âge et le niveau d'apprenance ne sont pas liés et ce, quel que soit le sexe des répondants : le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il n'existe pas de relation entre l'âge et le niveau d'apprenance ($p=0,227$)¹³¹.

		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles			
		NAP Q1	NAP Q2/Q3	NAP Q4	Total
Vous êtes un-e :	Homme	46	54	30	130
		35.4%	41.5%	23.1%	100.0%
	Femme	77	187	71	335
		23.0%	55.8%	21.2%	100.0%
	Total	123	241	101	465
		26.5%	51.8%	21.7%	100.0%

Tableau 47 : Croisement du sexe avec le niveau d'apprenance (QA, N=465).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 35,4% » des hommes se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

¹³⁰ Pour rappel, les affirmations 2, 7 et 9 mesurent les facteurs affectifs, les affirmations 4, 6 et 8 mesurent les facteurs cognitifs et les affirmations 1, 3 et 5 mesurent les facteurs conatifs. En termes de proportion, cela représente en moyenne 36,44% pour la composante affective, 31,89% pour la composante cognitive et 31,68% pour la composante conative.

¹³¹ Chez les hommes : $p=0,864$ et chez les femmes : $p=0,100$.

		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles			
		NAP Q1	NAP Q2/Q3	NAP Q4	Total
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (0-2 ans)	24	75	31	130
		18.5%	57.7%	23.8%	100.0%
	Q2 (3-5 ans)	25	66	18	109
		22.9%	60.6%	16.5%	100.0%
	Q3 (6-12 ans)	35	59	29	123
		28.5%	48.0%	23.6%	100.0%
	Q4 (13-40 ans)	38	41	23	102
		37.3%	40.2%	22.5%	100.0%
Total	122	241	101	464	
	26.3%	51.9%	21.8%	100.0%	

Tableau 48 : Croisement de l'ancienneté avec le niveau d'apprenance (QA, N=464).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 18,5% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (0-2 ans) se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

Test Khi-carré de Pearson		
Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles		
Vous êtes un-e :	Khi-carré	9.283
	df	2
	Sig.	.010*
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Khi-carré	15.700
	df	6
	Sig.	.015*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 49 : Test du Khi-carré pour le croisement du sexe et de l'ancienneté avec le niveau d'apprenance (QA).

D'une part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre le sexe et le niveau d'apprenance ($p=0,010$). Les hommes comme les femmes sont plus nombreux à se situer au niveau d'apprenance le plus bas (NAP Q1) qu'au niveau d'apprenance le plus élevé (NAP Q4). Toutefois, cette différence est plus marquée chez les hommes pour qui l'écart est plus important entre ces deux niveaux (de 35,4% à 23,1%, soit une différence de 12,3%) par rapport aux femmes (de 23,0% à 21,2%, soit une différence de 1,8%).

D'autre part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre l'ancienneté et le niveau d'apprenance ($p=0,015$) : la part des enquêtés se situant au niveau d'apprenance le plus bas (NAP Q1) augmente à mesure que l'ancienneté augmente. De plus, parmi ceux qui ont le moins d'ancienneté (Q1), 18,5% se situent au niveau

d'apprenance le plus bas et 23,8% au niveau d'apprenance le plus élevé (+ 5,3%). On constate à l'inverse un rapport négatif pour ceux dont l'ancienneté est élevée (Q4) : 37,3% se situent au niveau d'apprenance le plus bas et 22,5% au niveau d'apprenance le plus élevé (- 14,8%)¹³².

La catégorie d'emploi ne présente à première vue pas d'association positive avec le niveau d'apprenance au seuil de 5% ($p=0,317$). Or, lorsque l'on ajoute comme variable de couche le sexe, on observe une association significative : la catégorie d'emploi ressort significativement pour les hommes ($p=0,045$), mais pas pour les femmes ($p=0,075$). De même, le croisement entre le diplôme le plus élevé obtenu et le niveau d'apprenance montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance : le test du Khi-carré n'est pas significatif au seuil de 5% ($p=0,158$ après simulation Monte Carlo en raison de faibles effectifs pour certaines modalités de réponses). Toutefois, en ajoutant également comme variable de couche le sexe, on observe une association significative : plus précisément, le diplôme le plus élevé obtenu ressort significativement pour les femmes ($p=0,019$), mais pas pour les hommes ($p=0,183$).

Si nos résultats concordent avec ceux de Lemaire (2013, p. 87) d'un point de vue de la relation d'indépendance entre l'âge et le niveau d'apprenance¹³³ et de l'association significative entre le sexe et le niveau d'apprenance, ils diffèrent pour ce qui concerne la relation avec l'ancienneté. Sur la base des pistes de réflexion de Lemaire (2013, p. 87-88), nous nous sommes intéressés à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier des enquêtés, afin d'interroger d'éventuels liens dont les résultats sont développés ci-après.

4.2.2.3. Croisement du niveau d'apprenance avec le contexte professionnel

Les éléments du contexte professionnel sont mis en lien avec le niveau d'apprenance des enquêtés à partir des questions analysées précédemment sur l'environnement de travail et les conditions d'exercice du métier (en page 262). En contexte normal (hors Covid-19), deux indicateurs sur cinq¹³⁴ présentent une relation significative avec le niveau d'apprenance au seuil

¹³² En ajoutant comme variable de couche le sexe à ce croisement, on aperçoit que l'ancienneté ressort significativement pour les femmes ($p=0,031$), mais pas pour les hommes ($p=0,932$).

¹³³ Grasset (2019, p. 77) met quant à lui en évidence « une faible corrélation positive entre l'apprenance globale et l'âge » au seuil de 10% ($p=0,08$).

¹³⁴ Il n'existe aucune association au seuil de 5% entre le fait de considérer l'environnement de travail comme plus ou moins favorable à l'apprentissage (question n°4) et le niveau d'apprenance ($p=0,664$). Tout comme le sentiment de posséder toutes les compétences nécessaires à l'exercice de son métier (question n°5) et le niveau d'apprenance ($p=0,473$ après simulation Monte Carlo en raison de faibles effectifs). En ce qui concerne le fait d'appréhender le changement dans son travail (question n°2), nous avons également procédé à cette méthode en raison d'effectifs insuffisants. Celle-ci met en évidence une relation positive avec le niveau d'apprenance ($p=0,001$) : plus le changement au travail est appréhendé, moins le niveau d'apprenance est élevé et inversement.

de 5% (cf. tableaux 50 à 52). Le premier porte sur l'activité de travail (question n°1 sur la routine professionnelle) et le second sur le cadre décisionnel (question n°3 sur le soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation).

		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles			
		NAP Q1	NAP Q2/Q3	NAP Q4	Total
Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]	Non, pas du tout	22	58	38	118
		18.6%	49.2%	32.2%	100.0%
	Non, plutôt pas	53	70	27	150
		35.3%	46.7%	18.0%	100.0%
	Oui, plutôt	34	99	28	161
		21.1%	61.5%	17.4%	100.0%
Oui, tout à fait	15	15	9	39	
	38.5%	38.5%	23.1%	100.0%	
Total	124	242	102	468	
	26.5%	51.7%	21.8%	100.0%	

Tableau 50 : Croisement du sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal avec le niveau d'apprenance (QA, N=468).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 18,6% » des enquêtés déclarant ne pas du tout avoir le sentiment de vivre dans une routine professionnelle se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles			
		NAP Q1	NAP Q2/Q3	NAP Q4	Total
Vous sentez-vous soutenu·e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]	Non, pas du tout	6	10	12	28
		21.4%	35.7%	42.9%	100.0%
	Non, plutôt pas	10	18	5	33
		30.3%	54.5%	15.2%	100.0%
	Oui, plutôt	54	104	31	189
		28.6%	55.0%	16.4%	100.0%
Oui, tout à fait	54	105	53	212	
	25.5%	49.5%	25.0%	100.0%	
Total	124	237	101	462	
	26.8%	51.3%	21.9%	100.0%	

Tableau 51 : Croisement du sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal avec le niveau d'apprenance (QA, N=462).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 21,4% » des enquêtés déclarant ne pas du tout se sentir soutenus par leur hiérarchie en contexte normal se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

Test Khi-carré de Pearson		
		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles
Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]	Khi-carré	24.540
	df	6
	Sig.	.000*
Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]	Khi-carré	12.704
	df	6
	Sig.	.048*
Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.		
*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.		

Tableau 52 : Test du Khi-carré pour le croisement des questions relatives au contexte professionnel avec le niveau d'apprenance (QA).

D'une part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre le sentiment de vivre dans une routine professionnelle et le niveau d'apprenance ($p=0,000$). La part des enquêtés se situant au niveau d'apprenance le plus bas (NAP Q1) double entre les deux modalités de réponses extrêmes : 18,6% pour ceux qui n'ont « pas du tout » le sentiment de vivre dans une routine professionnelle contre 38,5% pour ceux qui ont « tout à fait » le sentiment de vivre dans une routine professionnelle. Bien que moins marquante, la différence entre ces deux extrémités s'observe également du point de vue de la part des enquêtés se situant au niveau d'apprenance le plus élevé (NAP Q4) : 32,2% pour ceux qui n'ont « pas du tout » le sentiment de vivre dans une routine professionnelle contre 23,1% pour ceux qui ont « tout à fait » le sentiment de vivre dans une routine professionnelle.

D'autre part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre le fait de se sentir soutenu par sa hiérarchie concernant ses demandes de formation et le niveau d'apprenance ($p=0,048$). Parmi les enquêtés qui déclarent ne pas du tout se sentir soutenus par leur hiérarchie concernant leurs demandes de formation, la part de ceux qui se situent au niveau d'apprenance le plus élevé (NAP Q4) est deux fois supérieure à ceux qui se situent au niveau d'apprenance le plus bas (NAP Q1), soit 42,9% contre 21,4%. Ceci montre que malgré le manque de soutien de la hiérarchie, ces individus ont tendance à maintenir un rapport positif à l'apprendre. Autrement dit, le fait de manquer de soutien peut provoquer une réaction positive pour l'acte d'apprendre chez ces enquêtés, comme une « attitude d'ouverture, de réceptivité, mais aussi de recherche et de création des occasions d'apprendre » (Carré, 2020,

p. 109). Les effectifs étant faibles pour cette modalité de réponse (n=28), les résultats sont à nuancer, notamment au regard des deux modalités centrales. En effet, qu'il s'agisse de ceux qui se sentent « plutôt pas » soutenus ou ceux qui se sentent « plutôt » soutenus, la tendance est la même : ils sont quasiment deux fois plus nombreux à se situer au niveau d'apprenance le plus bas qu'au niveau d'apprenance le plus élevé (30,3% contre 15,2% pour la modalité « non, plutôt pas » et 28,6% contre 16,4% pour la modalité « oui, plutôt »). Enfin, la modalité de réponse « oui, tout à fait » présente des parts quasiment identiques entre le niveau d'apprenance le plus bas (25,5%) et le niveau d'apprenance le plus élevé (25,0%).

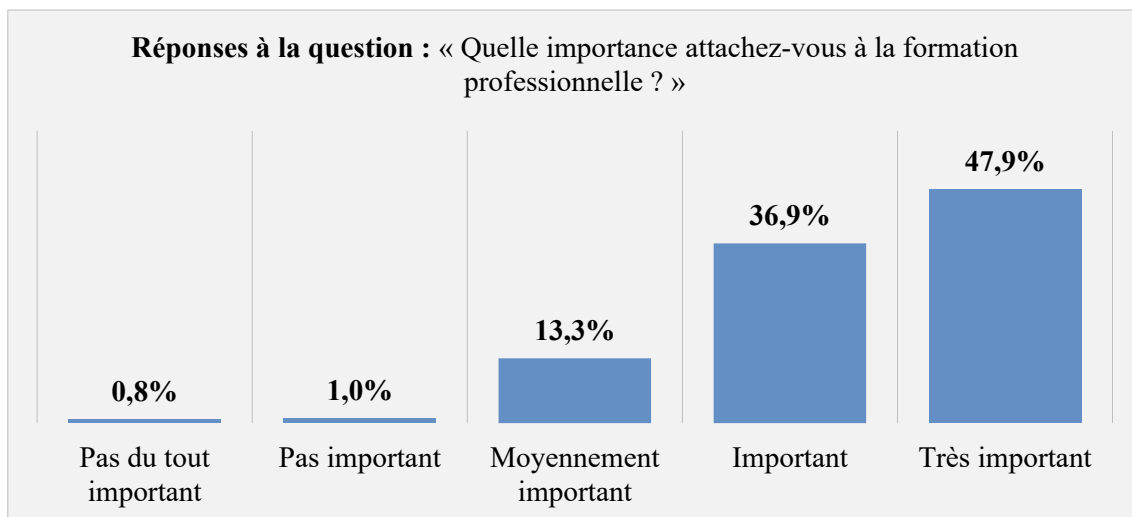
Compte tenu des modalités d'exploitation prévues lors de la construction de l'instrument d'enquête, le lecteur peut constater que certains indicateurs reviennent régulièrement tout au long de l'analyse, car ils font l'objet de plusieurs types de croisements. C'est le cas du prochain point qui, à partir de deux nouvelles questions, met en avant différents croisements d'indicateurs ayant déjà fait l'objet d'analyses précédemment.

4.2.3. Analyse de l'intérêt des enquêtés pour la formation professionnelle

Après s'être penché sur le rapport à l'apprendre des enquêtés, ce troisième et dernier point d'analyse des résultats du questionnaire destiné aux BIATSS se consacre plus généralement à l'intérêt des enquêtés pour la formation professionnelle. Il s'agit de constater l'importance qu'ils y attachent, mais aussi leurs objectifs de formation à court terme. Ces éléments seront ensuite croisés avec le profil des participants, ainsi que leur niveau d'apprenance.

4.2.3.1. Niveau d'importance attaché à la formation professionnelle

En cherchant à connaître le niveau d'importance accordé par les individus à la formation professionnelle (échelle de 1 à 5), nous avons fait l'hypothèse que plus ils y attachent de l'importance, plus leur niveau d'apprenance est élevé (et inversement). Or, il apparaît complexe d'utiliser ces données en l'état, dans la mesure où quasiment la totalité des réponses se concentre sur les deux dernières modalités avec une moyenne de 4,30 sur 5 (cf. graphique 6). Avec des effectifs inférieurs à 5, les résultats du test du Khi-carré pourraient ainsi ne pas être considérés comme statistiquement valides.



*Graphique 6 : Tri à plat du niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA, N=480).
Lecture : parmi les enquêtés ayant répondu à la question, 13,3% d'entre eux considèrent comme moyennement important la formation professionnelle.
NB : il s'agit d'une question à échelle construite sur la base de boutons allant de 1 à 5. Les données manquantes ne figurent pas sur ce graphique (0,4%, soit n=2).*

Toutefois, en procédant par la simulation Monte Carlo (cf. tableaux 53 et 54), on peut admettre une relation entre le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle et le niveau d'apprenance ($p=0,000$) au seuil de 5%.

		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles			
		NAP Q1	NAP Q2/Q3	NAP Q4	Total
Quelle importance attachez-vous à la formation professionnelle ? 1 = pas du tout important / 5 = très important	Pas du tout important	3	1	0	4
		75.0%	25.0%	0.0%	100.0%
	Pas important	1	3	1	5
		20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Moyennement important	27	32	4	63
		42.9%	50.8%	6.3%	100.0%
	Important	68	91	11	170
40.0%		53.5%	6.5%	100.0%	
Très important	24	116	85	225	
	10.7%	51.6%	37.8%	100.0%	
Total		123	243	101	467
		26.3%	52.0%	21.6%	100.0%

Tableau 53 : Croisement du niveau d'importance attaché à la formation professionnelle avec le niveau d'apprenance (QA, N=467).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 75,0% » des enquêtés considérant la formation professionnelle comme « pas du tout important » se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

Tests du khi-carré						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. Monte Carlo (bilatérale)		
				Signification	99% Intervalle de confiance Limite inférieure	Limite supérieure
khi-carré de Pearson	96.816 ^a	8	.000	.000 ^b	.000	.000
Rapport de vraisemblance	104.625	8	.000	.000 ^b	.000	.000
Test exact de Fisher	101.753			.000 ^b	.000	.000
N d'observations valides	467					

a. 6 cellules (40.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .87.

b. Basé sur 10000 tables échantillonnées avec valeur de départ 2000000.

Tableau 54 : Test du Khi-carré après simulation Monte Carlo pour le croisement du niveau d'importance attaché à la formation professionnelle avec le niveau d'apprenance (QA).

Les enquêtés qui considèrent comme « moyennement important » (bouton 3) et « important » (bouton 4) la formation professionnelle se répartissent de façon quasiment identique sur les trois niveaux d'apprenance. On constate en outre une différence notable entre le premier niveau d'apprenance (NAP Q1) et le troisième niveau d'apprenance (NAP Q4) : 42,9% des enquêtés se situent au niveau d'apprenance le plus bas contre 6,3% au niveau d'apprenance le plus élevé pour la modalité centrale (« moyennement important »). De même, 40,0% des enquêtés se situent au niveau d'apprenance le plus bas contre 6,5% au niveau d'apprenance le plus élevé pour la quatrième modalité (« important »). De manière totalement inversée, les enquêtés qui considèrent la formation professionnelle comme « très important » sont nettement plus nombreux à se situer au niveau d'apprenance le plus élevé (37,8%) qu'au niveau d'apprenance le plus bas (10,7%). Ainsi, le niveau d'apprenance le plus élevé (NAP Q4) augmente à mesure que le niveau d'importance pour la formation professionnelle est élevé.

Toujours à partir de cette méthode, nous croisons les réponses à cette question avec d'autres indicateurs comme prévu dans la construction de l'outil. Le tableau suivant met en évidence les résultats obtenus à partir des indicateurs sociodémographiques, dont les statistiques du Khi-carré sont significatives au seuil de 5% (cf. tableaux 55 à 58). Parmi ceux qui ne présentent pas de relation de dépendance, nous relevons les indicateurs d'âge ($p=0,997$) et du sexe ($p=0,128$).

		Quelle importance attachez-vous à la formation professionnelle ? 1 = pas du tout important / 5 = très important					
		Pas du tout important	Pas important	Moyennement important	Important	Très important	Total
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (0-2 ans)	1	0	11	38	79	129
		0.8%	0.0%	8.5%	29.5%	61.2%	100.0%
	Q2 (3-5 ans)	1	1	14	44	49	109
		0.9%	0.9%	12.8%	40.4%	45.0%	100.0%
	Q3 (6-12 ans)	0	0	22	47	59	128
		0.0%	0.0%	17.2%	36.7%	46.1%	100.0%
Q4 (13-40 ans)	2	3	17	47	40	109	
	1.8%	2.8%	15.6%	43.1%	36.7%	100.0%	
Total	4	4	64	176	227	475	
	0.8%	0.8%	13.5%	37.1%	47.8%	100.0%	

Tableau 55 : Croisement de l'ancienneté avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA, N=475).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 0,8% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (0-2 ans) considèrent la formation professionnelle comme « pas du tout important ».

Tests du khi-carré						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. Monte Carlo (bilatérale)		
				Signification	Limite inférieure	Limite supérieure
khi-carré de Pearson	24.680 ^a	12	.016	.012 ^b	.009	.015
Rapport de vraisemblance	25.985	12	.011	.013 ^b	.010	.015
Test exact de Fisher	22.664			.009 ^b	.007	.012
N d'observations valides	475					

a. 8 cellules (40.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .92.
b. Basé sur 10000 tables échantillonnées avec valeur de départ 1314643744.

Tableau 56 : Test du Khi-carré après simulation Monte Carlo pour le croisement de l'ancienneté avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA).

		Quelle importance attachez-vous à la formation professionnelle ? 1 = pas du tout important / 5 = très important					
		Pas du tout important	Pas important	Moyennement important	Important	Très important	Total
Votre catégorie d'emploi :	A	2	1	15	76	113	207
		1.0%	0.5%	7.2%	36.7%	54.6%	100.0%
	B	1	1	15	55	68	140
		0.7%	0.7%	10.7%	39.3%	48.6%	100.0%
	C	1	3	33	42	46	125
		0.8%	2.4%	26.4%	33.6%	36.8%	100.0%
Total	4	5	63	173	227	472	
	0.8%	1.1%	13.3%	36.7%	48.1%	100.0%	

Tableau 57 : Croisement de la catégorie d'emploi avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA, N=472).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 1,0% » des enquêtés appartenant à la catégorie d'emploi A considèrent la formation professionnelle comme « pas du tout important ».

Tests du khi-carré						
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. Monte Carlo (bilatérale)		
				Signification	99% Intervalle de confiance Limite inférieure	Limite supérieure
Khi-carré de Pearson	31.170 ^a	8	.000	.000 ^b	.000	.000
Rapport de vraisemblance	28.655	8	.000	.001 ^b	.000	.002
Test exact de Fisher	28.649			.000 ^b	.000	.000
N d'observations valides	472					

a. 6 cellules (40.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1.06.
b. Basé sur 10000 tables échantillonnées avec valeur de départ 1502173562.

Tableau 58 : Test du Khi-carré après simulation Monte Carlo pour le croisement de la catégorie d'emploi avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA).

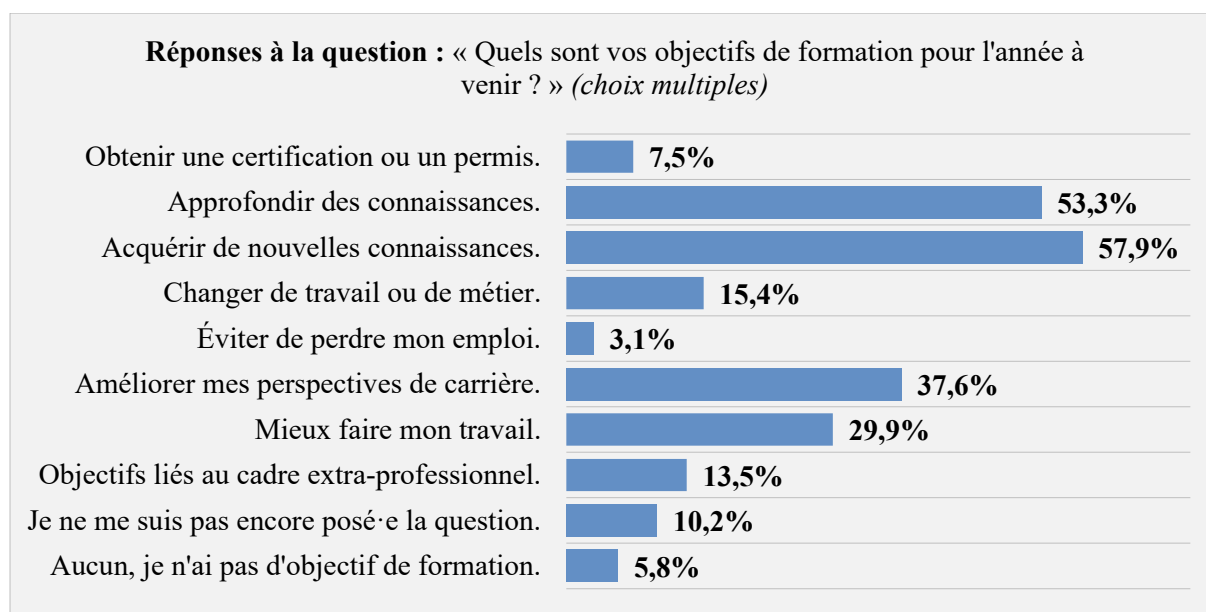
D'une part, ces résultats permettent d'admettre au seuil de 5% une relation entre l'ancienneté et le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle ($p=0,012$). Plus l'ancienneté est élevée, plus la part des enquêtés qui considèrent la formation professionnelle comme « très important » diminue (de 61,2% pour ceux ayant entre 0 et 2 ans d'ancienneté à 36,7% pour ceux ayant 13 ans et plus d'ancienneté). D'autre part, entre la catégorie d'emploi et le niveau d'importance attaché à la formation ($p=0,000$). Plus la catégorie d'emploi est élevée, plus la part des enquêtés qui considèrent la formation professionnelle comme « très important » augmente (54,6% pour la catégorie A, 48,6% pour la catégorie B et 36,8% pour la catégorie C).

Par ailleurs, lors de l'élaboration de notre outil d'enquête, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle plus les individus estiment avoir de l'expérience dans leur métier, moins ils considèrent l'acte de se former comme essentiel. Les résultats rejettent cette hypothèse puisqu'on ne relève aucune association entre le niveau d'expérience estimé et le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle ($p=0,465$ après simulation Monte Carlo).

Il pourrait être intéressant de mettre en lien le niveau d'apprenance avec la fréquence de participation à la formation professionnelle. C'est-à-dire chercher à savoir si le fait de se former régulièrement peut avoir un lien avec le rapport à l'apprendre des adultes. Aussi, il s'agirait de recenser le niveau d'appréciation des formations suivies, afin d'expliquer éventuellement la faible ou la forte participation à des formations, parallèlement à la motivation à apprendre. Bien que ces éléments constituent des pistes de réflexion pour d'éventuels travaux ultérieurs, le point suivant permet déjà d'avoir une idée du type d'objectifs poursuivis par les enquêtés et d'en établir des liaisons avec d'autres indicateurs.

4.2.3.2. Les objectifs de formation selon l'âge et la catégorie d'emploi

La synthèse des objectifs de formation à court terme (pour l'année à venir) des enquêtés fait apparaître un important besoin de connaissances (cf. graphique 7) : pour un peu plus d'un enquêté sur deux, les objectifs de formation pour l'année à venir visent à approfondir des connaissances (53,3%) et acquérir de nouvelles connaissances (57,9%).



Graphique 7 : Tri à plat des objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=482).

Lecture : parmi les enquêtés ayant répondu à la question, « 7,5% » d'entre eux visent l'obtention d'une certification ou d'un permis comme objectif de formation pour l'année à venir.

NB : s'agissant d'une question à choix multiples non obligatoire, les enquêtés ont eu le choix de ne cocher aucune option, qu'une seule option ou plusieurs options de réponses.

Les objectifs de formation sont présentés dans le même ordre que l'article auquel nous faisons référence pour cette question (Demailly, 2016, p. 7), avec en fin de liste l'ajout des trois autres options de réponses que nous jugeons pertinentes¹³⁵. Le taux de réponse pour ces trois options par rapport aux autres objectifs montre l'intérêt de les avoir formalisées. Dans l'article, les résultats sont déclinés en fonction de l'âge (« 30-44 ans » et « 50 ans et plus ») et de la catégorie socioprofessionnelle (« ouvriers et employés » et « cadres et professions intermédiaires »). Pour cette présente analyse et dans un souci de cohérence avec le travail réalisé jusqu'ici, nous proposons de nous fier au test d'indépendance du Khi-carré pour mettre en évidence les statistiques qui s'avèrent significatives au seuil de 5%. Ainsi, à partir des mêmes indicateurs que ceux utilisés dans la source de référence, nous commençons par croiser les données issues des objectifs avec l'indicateur d'âge sur la base des quartiles (cf. tableaux 59 et 60).

¹³⁵ Les réponses issues de la modalité « autres(s) » figurent en annexe sous la forme d'un tableau (cf. annexe 8).

		Répartition de l'âge en quartiles				Total
		Q1 (21-35 ans)	Q2 (36-42 ans)	Q3 (43-51 ans)	Q4 (52-65 ans)	
Obtenir une certification ou un permis.	Non sélectionné	124	92	115	114	445
		27.9%	20.7%	25.8%	25.6%	100.0%
	Oui	11	14	7	4	36
		30.6%	38.9%	19.4%	11.1%	100.0%
	Total	135	106	122	118	481
28.1%		22.0%	25.4%	24.5%	100.0%	
Approfondir des connaissances.	Non sélectionné	48	48	66	62	224
		21.4%	21.4%	29.5%	27.7%	100.0%
	Oui	87	58	56	56	257
		33.9%	22.6%	21.8%	21.8%	100.0%
	Total	135	106	122	118	481
28.1%		22.0%	25.4%	24.5%	100.0%	
Acquérir de nouvelles connaissances.	Non sélectionné	41	42	58	61	202
		20.3%	20.8%	28.7%	30.2%	100.0%
	Oui	94	64	64	57	279
		33.7%	22.9%	22.9%	20.4%	100.0%
	Total	135	106	122	118	481
28.1%		22.0%	25.4%	24.5%	100.0%	
Éviter de perdre mon emploi.	Non sélectionné	125	103	120	118	466
		26.8%	22.1%	25.8%	25.3%	100.0%
	Oui	10	3	2	0	15
		66.7%	20.0%	13.3%	0.0%	100.0%
	Total	135	106	122	118	481
28.1%		22.0%	25.4%	24.5%	100.0%	
Améliorer mes perspectives de carrière.	Non sélectionné	72	57	79	92	300
		24.0%	19.0%	26.3%	30.7%	100.0%
	Oui	63	49	43	26	181
		34.8%	27.1%	23.8%	14.4%	100.0%
	Total	135	106	122	118	481
28.1%		22.0%	25.4%	24.5%	100.0%	
Aucun, je n'ai pas d'objectif de formation.	Non sélectionné	131	104	112	106	453
		28.9%	23.0%	24.7%	23.4%	100.0%
	Oui	4	2	10	12	28
		14.3%	7.1%	35.7%	42.9%	100.0%
	Total	135	106	122	118	481
28.1%		22.0%	25.4%	24.5%	100.0%	

Tableau 59 : Croisement de l'âge avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=481).
Lecture : sur la quatrième ligne de la première colonne, « 30,6% » des enquêtés ayant comme objectif de formation pour l'année à venir l'obtention d'une certification ou d'un permis se situent dans le premier quartile de l'âge (21-35 ans).

Test Khi-carré de Pearson		
		Répartition de l'âge en quartiles
Obtenir une certification ou un permis.	Khi-carré	8.495
	df	3
	Sig.	.037 ^a
Approfondir des connaissances.	Khi-carré	11.123
	df	3
	Sig.	.011 ^a
Acquérir de nouvelles connaissances.	Khi-carré	13.832
	df	3
	Sig.	.003 ^a
Éviter de perdre mon emploi.	Khi-carré	12.930
	df	3
	Sig.	.005 ^{a,b}
Améliorer mes perspectives de carrière.	Khi-carré	20.560
	df	3
	Sig.	.000 ^a
Aucun, je n'ai pas d'objectif de formation.	Khi-carré	10.330
	df	3
	Sig.	.016 ^a

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

b. Plus de 20 % des cellules de cette sous-table ont un effectif de cellule attendu inférieur à 5. Les résultats du test Khi-carré risquent de ne pas être valides.

Tableau 60 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'âge avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).

NB : en raison de faibles effectifs pour l'objectif « éviter de perdre mon emploi » (b), nous avons procédé à la simulation Monte Carlo. Les résultats montrent qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre cet objectif et l'âge ($p=0,004$).

Les BIATSS se situant dans les deux premiers quartiles d'âge (Q1 et Q2) sont plus nombreux à avoir coché une ou plusieurs options de réponses, excepté pour l'affirmation « aucun, je n'ai pas d'objectif de formation ». Même si les effectifs restent assez faibles, ils sont moins nombreux que leurs aînés à déclarer n'avoir aucun objectif de formation pour l'année à venir. Par ailleurs, l'objectif d'obtenir une certification ou un permis intéresse davantage les deux premiers quartiles, avec une part plus importante pour les 36-42 ans (Q2). Ceci pourrait s'expliquer du fait que le premier quartile (Q1) concerne des individus qui sont plus proches de leur formation initiale que ceux du deuxième quartile (Q2). Parmi les effectifs plus importants, on peut relever qu'à mesure que l'âge augmente, l'objectif d'améliorer ses perspectives de carrière diminue. De même en ce qui concerne les objectifs d'approfondissement des

connaissances et d'acquisition de nouvelles compétences, avec toutefois une diminution légèrement moins marquante avec l'avancée en âge.

Le croisement des objectifs avec la catégorie d'emploi ne présente pas les mêmes relations, car les statistiques du Khi-carré sont significatives au seuil de 5% uniquement pour trois objectifs (cf. tableaux 61 et 62) : l'approfondissement des connaissances et l'acquisition de nouvelles connaissances comme pour l'âge, mais aussi l'objectif de mieux faire son travail qui présentait précédemment une relation d'indépendance avec l'âge.

		Votre catégorie d'emploi :			
		A	B	C	Total
Approfondir des connaissances.	Non sélectionné	85	63	72	220
		38.6%	28.6%	32.7%	100.0%
	Oui	124	77	53	254
		48.8%	30.3%	20.9%	100.0%
Total	209	140	125	474	
	44.1%	29.5%	26.4%	100.0%	
Acquérir de nouvelles connaissances.	Non sélectionné	74	64	60	198
		37.4%	32.3%	30.3%	100.0%
	Oui	135	76	65	276
		48.9%	27.5%	23.6%	100.0%
Total	209	140	125	474	
	44.1%	29.5%	26.4%	100.0%	
Mieux faire mon travail.	Non sélectionné	129	104	98	331
		39.0%	31.4%	29.6%	100.0%
	Oui	80	36	27	143
		55.9%	25.2%	18.9%	100.0%
Total	209	140	125	474	
	44.1%	29.5%	26.4%	100.0%	

Tableau 61 : Croisement de la catégorie d'emploi avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=474).

Lecture : sur la quatrième ligne de la première colonne, « 48,8% » des enquêtés ayant comme objectif de formation pour l'année à venir l'approfondissement de leurs connaissances appartiennent à la catégorie d'emploi A.

Test Khi-carré de Pearson		
		Votre catégorie d'emploi :
Approfondir des connaissances.	Khi-carré	9.174
	df	2
	Sig.	.010*
Acquérir de nouvelles connaissances.	Khi-carré	6.369
	df	2
	Sig.	.041*
Mieux faire mon travail.	Khi-carré	12.198
	df	2
	Sig.	.002*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 62 : Test du Khi-carré pour le croisement de la catégorie d'emploi avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).

La catégorie d'emploi est moins liée aux objectifs de formation que l'âge : c'est d'ailleurs une des rares fois où l'âge se démarque en termes de statistique significative après test du Khi-carré. Bien que nous n'ayons pas utilisé la même répartition de l'âge que l'enquête à laquelle nous avons fait référence pour construire cette question (Demailly, 2016, p. 7), on constate certaines similitudes. Par exemple, les formations envisagées par les adultes plus âgés visent moins à obtenir une certification ou un permis que leurs cadets (de 30,6% à 11,1%). De même, les futurs besoins de formation des adultes plus âgés sont moins orientés vers l'amélioration des perspectives de carrière que les plus jeunes (de 34,8% à 14,4%). Enfin, bien que peu cité, l'objectif d'éviter de perdre son emploi concerne davantage les plus jeunes (de 66,7% à 0,0%).

Sous une même forme de présentation, le point suivant vise à tester la relation entre les objectifs de formation pour l'année à venir et d'autres indicateurs tels que l'ancienneté, le niveau d'apprenance et le contexte professionnel.

4.2.3.3. Les autres indicateurs ayant un lien avec les objectifs de formation

L'ancienneté et l'âge présentent une relation de dépendance avec six objectifs de formation. Si quatre objectifs leurs sont communs (« obtenir une certification ou un permis », « approfondir des connaissances », « acquérir de nouvelles connaissances » et « aucun, je n'ai pas d'objectif de formation »), deux autres se dégagent pour l'ancienneté (cf. tableaux 63 et 64) : « changer de travail ou de métier » et « mieux faire mon travail ». Seuls les objectifs dont les statistiques du Khi-carré sont significatives au seuil de 5% sont représentés dans ce tableau.

		Répartition de l'ancienneté en quartiles				Total
		Q1 (0-2 ans)	Q2 (3-5 ans)	Q3 (6-12 ans)	Q4 (13-40 ans)	
Obtenir une certification ou un permis.	Non sélectionné	113	102	120	106	441
		25.6%	23.1%	27.2%	24.0%	100.0%
	Oui	17	8	8	3	36
		47.2%	22.2%	22.2%	8.3%	100.0%
	Total	130	110	128	109	477
27.3%		23.1%	26.8%	22.9%	100.0%	
Approfondir des connaissances.	Non sélectionné	37	55	74	56	222
		16.7%	24.8%	33.3%	25.2%	100.0%
	Oui	93	55	54	53	255
		36.5%	21.6%	21.2%	20.8%	100.0%
	Total	130	110	128	109	477
27.3%		23.1%	26.8%	22.9%	100.0%	
Acquérir de nouvelles connaissances.	Non sélectionné	38	45	56	62	201
		18.9%	22.4%	27.9%	30.8%	100.0%
	Oui	92	65	72	47	276
		33.3%	23.6%	26.1%	17.0%	100.0%
	Total	130	110	128	109	477
27.3%		23.1%	26.8%	22.9%	100.0%	
Changer de travail ou de métier.	Non sélectionné	120	88	104	93	405
		29.6%	21.7%	25.7%	23.0%	100.0%
	Oui	10	22	24	16	72
		13.9%	30.6%	33.3%	22.2%	100.0%
	Total	130	110	128	109	477
27.3%		23.1%	26.8%	22.9%	100.0%	
Mieux faire mon travail.	Non sélectionné	74	81	91	88	334
		22.2%	24.3%	27.2%	26.3%	100.0%
	Oui	56	29	37	21	143
		39.2%	20.3%	25.9%	14.7%	100.0%
	Total	130	110	128	109	477
27.3%		23.1%	26.8%	22.9%	100.0%	
Aucun, je n'ai pas d'objectif de formation.	Non sélectionné	128	107	118	97	450
		28.4%	23.8%	26.2%	21.6%	100.0%
	Oui	2	3	10	12	27
		7.4%	11.1%	37.0%	44.4%	100.0%
	Total	130	110	128	109	477
27.3%		23.1%	26.8%	22.9%	100.0%	

Tableau 63 : Croisement de l'ancienneté avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=477).

Lecture : sur la quatrième ligne de la première colonne, « 47,2% » des enquêtés ayant comme objectif de formation pour l'année à venir l'obtention d'une certification ou d'un permis se situent dans le premier quartile de l'ancienneté (0-2 ans).

Test Khi-carré de Pearson		
		Répartition de l'ancienneté en quartiles
Obtenir une certification ou un permis.	Khi-carré	9.609
	df	3
	Sig.	.022*
Approfondir des connaissances.	Khi-carré	25.168
	df	3
	Sig.	.000*
Acquérir de nouvelles connaissances.	Khi-carré	18.804
	df	3
	Sig.	.000*
Changer de travail ou de métier.	Khi-carré	8.973
	df	3
	Sig.	.030*
Mieux faire mon travail.	Khi-carré	17.339
	df	3
	Sig.	.001*
Aucun, je n'ai pas d'objectif de formation.	Khi-carré	12.858
	df	3
	Sig.	.005*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 64 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).

Les quatre objectifs identiques au croisement significatif avec l'âge suivent les mêmes tendances pour le croisement avec l'ancienneté. La particularité tient au fait que la probabilité au seuil de 5% est plus forte pour l'ancienneté par rapport à l'âge. C'est-à-dire qu'on se rapproche davantage de la valeur nulle dans le croisement avec l'ancienneté¹³⁶. Par ailleurs, alors que l'objectif « mieux faire mon travail » concerne davantage les enquêtés ayant peu d'ancienneté (39,2% pour Q1), celui de « changer de travail ou de métier » est plutôt choisi par les enquêtés ayant une ancienneté moyenne (30,6% pour Q2 et 33,3% pour Q3). Autrement dit, le fait de vouloir se former pour changer de travail ou de métier touche moins les professionnels qui viennent de débiter à un poste et ceux qui occupent le même poste depuis plus de dix ans.

¹³⁶ Objectif « obtenir une certification ou un permis » : $p=0,037 > p=0,022$, objectif « approfondir des connaissances » : $p=0,011 > p=0,000$, objectif « acquérir de nouvelles connaissances » : $p=0,003 > p=0,000$ et « aucun, je n'ai pas d'objectif de formation » : $p=0,016 > p=0,005$.

Outre l'existence de relations significatives entre certains indicateurs sociodémographiques et certains objectifs de formations, nous avons cherché à tester la relation des différents objectifs avec le niveau d'apprenance des enquêtés (cf. tableaux 65 et 66). Les résultats mettent en avant deux nouveaux objectifs non encore identifiés jusque-là comme significatifs dans les précédents croisements. Il s'agit d'éléments qui ne sont pas nécessairement liés au cadre professionnel : le premier concerne les objectifs extra-professionnels, tandis que le second n'est pas un objectif en soi, car il permet aux enquêtés de déclarer qu'ils ne sont pas encore posés la question.

		Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles			
		NAP Q1	NAP Q2/Q3	NAP Q4	Total
Acquérir de nouvelles connaissances.	Non sélectionné	63	98	34	195
		32.3%	50.3%	17.4%	100.0%
	Oui	61	145	68	274
		22.3%	52.9%	24.8%	100.0%
Total	124	243	102	469	
		26.4%	51.8%	21.7%	100.0%
Améliorer mes perspectives de carrière.	Non sélectionné	88	157	48	293
		30.0%	53.6%	16.4%	100.0%
	Oui	36	86	54	176
		20.5%	48.9%	30.7%	100.0%
Total	124	243	102	469	
		26.4%	51.8%	21.7%	100.0%
Objectifs liés au cadre extra-professionnel.	Non sélectionné	113	210	81	404
		28.0%	52.0%	20.0%	100.0%
	Oui	11	33	21	65
		16.9%	50.8%	32.3%	100.0%
Total	124	243	102	469	
		26.4%	51.8%	21.7%	100.0%
Je ne me suis pas encore posé·e la question.	Non sélectionné	105	219	98	422
		24.9%	51.9%	23.2%	100.0%
	Oui	19	24	4	47
		40.4%	51.1%	8.5%	100.0%
Total	124	243	102	469	
		26.4%	51.8%	21.7%	100.0%

Tableau 65 : Croisement du niveau d'apprenance avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).

Lecture : sur la quatrième ligne de la première colonne, « 22,3% » des enquêtés ayant comme objectif de formation pour l'année à venir l'acquisition de nouvelles connaissances se situent au niveau d'apprenance le plus bas (sur la base de notre répartition).

Test Khi-carré de Pearson		
Répartition des scores en trois niveaux d'apprenance (NAP) sur la base des quartiles		
Acquérir de nouvelles connaissances.	Khi-carré	7.358
	df	2
	Sig.	.025*
Améliorer mes perspectives de carrière.	Khi-carré	14.627
	df	2
	Sig.	.001*
Objectifs liés au cadre extra-professionnel.	Khi-carré	6.469
	df	2
	Sig.	.039*
Je ne me suis pas encore posé-e la question.	Khi-carré	8.079
	df	2
	Sig.	.018*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 66 : Test du Khi-carré pour le croisement du niveau d'apprenance avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).

Parmi les enquêtés qui déclarent ne pas encore s'être posés la question, ceux qui se situent au niveau d'apprenance le plus bas (40,4%) sont près de cinq fois plus nombreux que ceux qui se situent au niveau d'apprenance le plus élevé (8,5%). En ce qui concerne les enquêtés qui visent des objectifs extra-professionnels, ceux qui se situent au niveau d'apprenance le plus élevé (32,3%) sont deux fois plus nombreux que ceux qui se situent au niveau d'apprenance le plus bas (16,9%). Autrement dit, plus le niveau d'apprenance est élevé, plus les enquêtés visent des objectifs extra-professionnels et plus le niveau d'apprenance est bas, plus les enquêtés déclarent ne pas encore s'être posés la question d'éventuels objectifs de formation. Le niveau d'apprenance peut ainsi avoir une importance dans le choix, mais aussi dans l'implication des individus dans divers projets de formation, qu'ils soient professionnels ou personnels.

En dernier lieu, le croisement des objectifs de formation avec les indicateurs liés au contexte professionnel montre d'emblée le lien avec l'objectif de changer de travail ou de métier au seuil de 5% (cf. tableaux 67 et 68). D'une part, plus les enquêtés ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle, plus ils indiquent vouloir se former pour changer de travail ou de métier ($p=0,000$). D'autre part, plus les enquêtés se sentent soutenus par leur hiérarchie concernant leurs demandes de formation, moins ils indiquent vouloir changer de travail ou de métier

($p=0,000$). Enfin, plus les enquêtés considèrent leur environnement de travail comme favorable à l'apprentissage, moins ils indiquent vouloir changer de travail ou de métier ($p=0,000$).

		Changer de travail ou de métier...		
		Non sélectionné	Oui	Total
Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]	Non, pas du tout	119	3	122
		97.5%	2.5%	100.0%
	Non, plutôt pas	134	19	153
		87.6%	12.4%	100.0%
	Oui, plutôt	134	33	167
		80.2%	19.8%	100.0%
Oui, tout à fait	20	19	39	
	51.3%	48.7%	100.0%	
Total		407	74	481
		84.6%	15.4%	100.0%
Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]	Non, pas du tout	18	11	29
		62.1%	37.9%	100.0%
	Non, plutôt pas	24	9	33
		72.7%	27.3%	100.0%
	Oui, plutôt	166	30	196
		84.7%	15.3%	100.0%
Oui, tout à fait	194	23	217	
	89.4%	10.6%	100.0%	
Total		402	73	475
		84.6%	15.4%	100.0%
L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? [CN]	Non, pas du tout	14	7	21
		66.7%	33.3%	100.0%
	Non, plutôt pas	40	18	58
		69.0%	31.0%	100.0%
	Oui, plutôt	236	38	274
		86.1%	13.9%	100.0%
Oui, tout à fait	113	7	120	
	94.2%	5.8%	100.0%	
Total		403	70	473
		85.2%	14.8%	100.0%

Tableau 67 : Croisement des questions relatives au contexte professionnel avec l'objectif de formation « changer de travail ou de métier » pour l'année à venir (QA, N=481 / N=475 / N=473).

Lecture : sur la deuxième ligne de la deuxième colonne, « 2,5% » des enquêtés n'ayant pas du tout le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ont comme objectif de formation pour l'année à venir le changement de travail ou de métier.

Test Khi-carré de Pearson		
		Changer de travail ou de métier.
Avez-vous le sentiment de vivre dans une routine professionnelle ? [CN]	Khi-carré	52.436
	df	3
	Sig.	.000*
Vous sentez-vous soutenu-e par votre hiérarchie concernant vos demandes de formation ? [CN]	Khi-carré	18.742
	df	3
	Sig.	.000*
L'environnement dans lequel vous travaillez est-il favorable à l'apprentissage ? [CN]	Khi-carré	25.684
	df	3
	Sig.	.000*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 68 : Test du Khi-carré pour le croisement des questions relatives au contexte professionnel avec l'objectif de formation « changer de travail ou de métier » pour l'année à venir (QA).

Le sentiment de vivre dans une routine professionnelle suscite également le souhait d'améliorer ses perspectives de carrière. Le test du Khi-carré montre en effet qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre ces deux indicateurs : plus les enquêtés ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle, plus ils indiquent vouloir se former pour améliorer leurs perspectives de carrière ($p=0,016$).

Les résultats saillants issus de l'enquête à destination des BIATSS exploitée tout au long de ce sous-chapitre sont discutés dans le prochain (cinquième) chapitre (en page 357). Celui-ci constitue la dernière étape du présent manuscrit qui ouvre la réflexion vers de nouvelles perspectives de recherche. Avant cela, il s'agit de présenter les résultats issus de l'enquête à destination des formateurs, à partir des mêmes méthodes d'analyse et de présentation.

4.3. Les données issues du questionnaire à destination des formateurs

Les données issues du questionnaire à destination des formateurs sont présentées en deux temps. Il s'agit tout d'abord d'analyser les questions relatives aux conditions de formation de manière générale au regard des pratiques courantes des formateurs. Puis, il convient de se pencher plus spécifiquement sur les particularités de formation des adultes plus âgés. Celles-ci sont abordées d'un point de vue du niveau de connaissance et de sensibilisation des formateurs sur la thématique, mais aussi de leur partage d'expérience au contact de ce public sur le terrain.

4.3.1. Analyse de l'activité courante des formateurs

Les experts en matière de formation professionnelle des salariés âgés (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113) ont identifié des facteurs susceptibles de favoriser les conditions de formation des adultes plus âgés (en page 188). En partant de leurs pistes de réflexion, nous avons interrogé les formateurs sur la fréquence de mise en place de ces mesures préconisées dans leurs pratiques courantes, ce qui constitue le premier sous-titre. Le deuxième porte sur l'analyse des obstacles qui peuvent les empêcher de mettre en place tout ou partie de ces mesures. En lien avec ces deux premiers sous-titres, le troisième évalue l'utilité des fiches d'évaluation de fin de formation. Quant au quatrième sous-titre, celui-ci s'intéresse à l'état de connaissance des formateurs sur le concept de didactique professionnelle comme piste de réflexion issue des enquêtes (citées ci-dessus) en ce qui concerne la relation entre vieillissement et formation.

4.3.1.1. Fréquence de mise en place des mesures visant à améliorer les formations

À partir des pistes de réflexion issues des résultats des études ergonomiques (en page 188) sur l'amélioration des conditions de formation, les formateurs ont répondu d'après quatre modalités de réponses temporelles à huit affirmations (cf. tableau 69). Pour chaque mesure préconisée, ils ont été invités à répondre doublement en fonction de la situation de référence : en contexte normal (CN) et en contexte pandémique (CP). Le tableau suivant présente la synthèse des résultats obtenus au regard des deux situations.

1. Concevoir des programmes de formation avec des progressions modulables.									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
19,2%	24,7%	36,4%	25,1%	28,0%	24,3%	14,6%	13,8%	1,7%	12,1%
n=46	n=59	n=87	n=60	n=67	n=58	n=35	n=33	n=4	n=29

2. Intégrer les participants au projet de formation en amont (avant le début de la formation).									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
44,8%	45,6%	34,3%	25,9%	12,1%	10,9%	6,3%	3,3%	2,5%	14,2%
n=107	n=109	n=82	n=62	n=29	n=26	n=15	n=8	n=6	n=34
3. Construire les formations en lien avec la situation de travail réelle (analyse de l'activité).									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
7,9%	12,1%	18,4%	20,9%	32,6%	24,7%	38,9%	28,0%	2,1%	14,2%
n=19	n=29	n=44	n=50	n=78	n=59	n=93	n=67	n=5	n=34
4. Privilégier les méthodes pédagogiques participatives.									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
0,8%	6,7%	12,6%	16,7%	31,0%	27,2%	54,4%	36,0%	1,3%	13,4%
n=2	n=16	n=30	n=40	n=74	n=65	n=130	n=86	n=3	n=32
5. Articuler les apprentissages avec des supports pédagogiques (documents synthétiques, etc.).									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
3,3%	6,3%	11,3%	11,3%	33,5%	25,5%	49,8%	43,5%	2,1%	13,4%
n=8	n=15	n=27	n=27	n=80	n=61	n=119	n=104	n=5	n=32
6. Allonger le temps de formation pour ceux qui ont des difficultés particulières.									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
40,6%	38,9%	37,7%	31,0%	11,3%	8,8%	8,4%	7,5%	2,1%	13,8%
n=97	n=93	n=90	n=74	n=27	n=21	n=20	n=18	n=5	n=33
7. Mettre en place un suivi post-formation (assurer le lien entre formation et activité réelle).									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
33,1%	33,9%	39,7%	31,0%	12,6%	11,3%	13,4%	10,0%	1,3%	13,8%
n=79	n=81	n=95	n=74	n=30	n=27	n=32	n=24	n=3	n=33
8. Prendre en compte la diversité de la population formée (âge, expérience, ancienneté, etc.).									
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Manquants	
CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP	CN	CP
4,2%	8,8%	19,7%	16,7%	23,8%	22,6%	51,5%	39,3%	0,8%	12,6%
n=10	n=21	n=47	n=40	n=57	n=54	n=123	n=94	n=2	n=30

Tableau 69 : Tri à plat de la fréquence de mise en place des différentes mesures préconisées dans l'organisation des formations (QF, N=239).

Lecture : dans la première colonne issue de la mesure n°1, « 19,2% » des enquêtés déclarent ne jamais concevoir des programmes de formation avec des progressions modulables en contexte normal.

NB : « CN » signifie « contexte normal » (c'est-à-dire hors Covid-19) et « CP » signifie « contexte pandémique » (en référence à la situation pandémique de la Covid-19). La colonne « manquants » correspond aux non-réponses.

Système de codage : le caractère gras indique les valeurs (ou la somme des valeurs) supérieures à 50% en « contexte normal » (noir) et en « contexte pandémique » (violet).

Ces données sont intéressantes d'un point de vue des variations importantes des réponses en fonction des questions, ainsi que des écarts entre les taux de réponse aux modalités se situant aux extrémités. À titre d'exemple, on peut relever les taux importants de répondants ayant déclaré en contexte normal ne « jamais » mettre en place les mesures préconisées suivantes :

- Mesure n°2 : « intégrer les participants au projet de formation en amont (avant le début de la formation) » pour 44,8% d'entre eux (contre 6,3% pour la modalité « toujours »).
- Mesure n°6 : « allonger le temps de formation pour ceux qui ont des difficultés particulières » pour 40,6% d'entre eux (contre 8,4% pour la modalité « toujours »).
- Mesure n°7 : « mettre en place un suivi post-formation (assurer le lien entre formation et activité réelle) » pour 33,1% d'entre eux (contre 13,4% pour la modalité « toujours »).

On retrouve parmi ces mesures préconisées les trois temporalités - avant, pendant et après la formation - mises en évidence dans l'analyse des études ergonomiques (en page 181). Il s'agit pour rappel des trois phases d'observation pour lesquelles les ergonomes ont dégagé des recommandations visant à l'amélioration des conditions de formation.

Par ailleurs, si les enquêtés ont plutôt tendance en contexte normal à « jamais » (44,8%) ou « parfois » (34,3%) intégrer les participants au projet de formation en amont (mesure n°2), ils sont presque autant à déclarer « souvent » (32,6%) ou « toujours » (38,9%) construire les formations en lien avec la situation de travail réelle (mesure n°3). Ces résultats apparaissent contradictoires, mais l'analyse des réponses n'exclut pas que ce fait puisse être lié à la formulation des questions. On peut en effet penser que pour construire une formation en lien avec la situation réelle de travail, il suffirait de connaître les missions du professionnel à former sans avoir à s'entretenir avec lui ou observer directement sa pratique sur le terrain. Les termes « analyse de l'activité » étant entre parenthèses, les enquêtés peuvent être passés à côté de cette information pourtant essentielle, mais considérée plutôt comme secondaire à sa simple lecture.

Près d'un enquêté sur deux (51,5%) affirme « toujours » prendre en compte la diversité de la population formée dans l'organisation de ses formations (mesure n°8). À première vue, cette donnée est intéressante puisque compte tenu des éléments théoriques développés dans la problématisation, le public des adultes plus âgés est reconnu comme présentant des spécificités d'apprentissage auxquelles il convient de s'adapter. Or, les données recensées à la mesure n°6 ne concordent pas avec le fait de prendre en compte la diversité de la population formée : seuls

11,3% allongent « souvent » le temps de formation pour ceux qui ont des difficultés particulières et 8,4% « toujours » (contre 40,6% « jamais »). Une des actions émanant de la prise en compte de la diversité de la population formée pourrait être l’allongement du temps de formation, voire la conception de programmes avec des progressions modulables. Pour cette mesure (n°1), 19,2% des enquêtés déclarent ne « jamais » le faire (contre 14,6% « toujours »).

Les mesures n°4 et n°5 présentent quant à elles des taux élevés de réponses pour les modalités de fréquence « toujours » (près d’un sur deux) et « souvent » (près d’un sur trois). Ceci montre que les formateurs ont tendance à régulièrement privilégier les méthodes pédagogiques participatives et utiliser des supports pédagogiques pour articuler les apprentissages. On constate en outre une légère différence avec les résultats liés à la situation pandémique sur ces deux mesures. Il semblerait plus difficile de faire participer les formés en contexte de pandémie : de 0,8% à 6,7% pour la modalité « jamais » et de 54,4% à 36,0% pour la modalité « toujours ». Mais aussi, d’articuler le contenu de la formation avec des supports pédagogiques : de 3,3% à 6,3% pour la modalité « jamais » et de 49,8% à 43,5% pour la modalité « toujours ». Cela pourrait s’expliquer par le caractère d’urgence dans lequel les formateurs ont été contraints de s’adapter, ainsi que les limites de la visioconférence en termes d’interaction¹³⁷.

Enfin, bien que le taux de non-réponse soit relativement faible pour ce qui concerne la première partie de la question, c’est-à-dire en contexte normal (de 0,8% à 2,5%), il augmente pour la deuxième partie de la question, à savoir en contexte pandémique (12,1% à 14,2%). On peut se demander si cela est dû au fait que certains d’entre eux n’aient pas été concernés par les changements encourus pendant cette période ?

Pour conclure, les réponses nuancées recueillies à cette question indiquent que les préconisations soulevées par les chercheurs en termes d’amélioration de l’organisation des formations sont pertinentes (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113). En lien avec cette question, le prochain point vise à présenter de manière synthétique les obstacles pouvant empêcher les formateurs de mettre en place ces différentes mesures.

¹³⁷ Se reporter en page 344 pour plus de détails concernant l’impact de la situation pandémique.

4.3.1.2. Les principaux obstacles à la mise en place des mesures préconisées

L'analyse des principaux obstacles permet de mieux comprendre la nature des éléments pouvant représenter des freins à la pratique courante des formateurs. Il s'agit de repérer de manière qualitative les axes de réflexion à développer en ingénierie de formation pour favoriser à la fois les conditions de formation du public apprenant, mais aussi celles des intervenants pour qui la phase préparatoire a toute son importance. Au total, 28,9% des participants (n=69) n'ont pas répondu à la question et 4,6% (n=11) ont répondu par la négative (aucun obstacle à relever).

Afin de saisir et mettre en évidence l'essentiel des propos recueillis, nous avons procédé à la méthode de l'analyse thématique dont les détails méthodologiques sont (pour rappel) présentés au début du chapitre (en page 250). La première lecture de toutes les réponses a servi à construire une vue globale du corpus. Une deuxième lecture, systématique, a permis de réaliser une thématization progressive du corpus en vue de dégager différents thèmes (cf. figure 25). Parmi l'ensemble des thèmes identifiés, la majorité présente un faible niveau de récurrence¹³⁸. Toutefois, les trois thèmes suivants se démarquent avec un niveau de récurrence plus important : « contraintes temporelles », « cadre contraint de la formation » et « contraintes sanitaires / distanciel » (cf. annexe 9 pour consulter le relevé de thèmes comprenant chaque extrait de verbatim). Le regroupement des thèmes a ensuite permis d'identifier deux axes thématiques majeurs (branches), dont le premier concerne les obstacles liés au public apprenant et le second porte sur les éléments liés au contexte de la formation¹³⁹.

¹³⁸ Cependant, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2013), dans une analyse thématique « la signification d'une donnée n'est pas tant une question de nombre que de statut de l'information » (p. 266), ce qui signifie que toute information pertinente en lien avec les objectifs de l'enquête revêt potentiellement une importance.

¹³⁹ L'axe thématique intitulé « autres » regroupe : les thèmes « disponibilité » (n=4) et « charge de travail » (n=3), les réponses « uniques » au sens où le message véhiculé ne présente pas de ressemblance ou de récurrence avec les autres thèmes identifiés (n=13), les propos (hors d'ordre) qui ne répondent pas directement à la question (n=13) et les personnes qui disent ne rencontrer aucun obstacle (n=11).

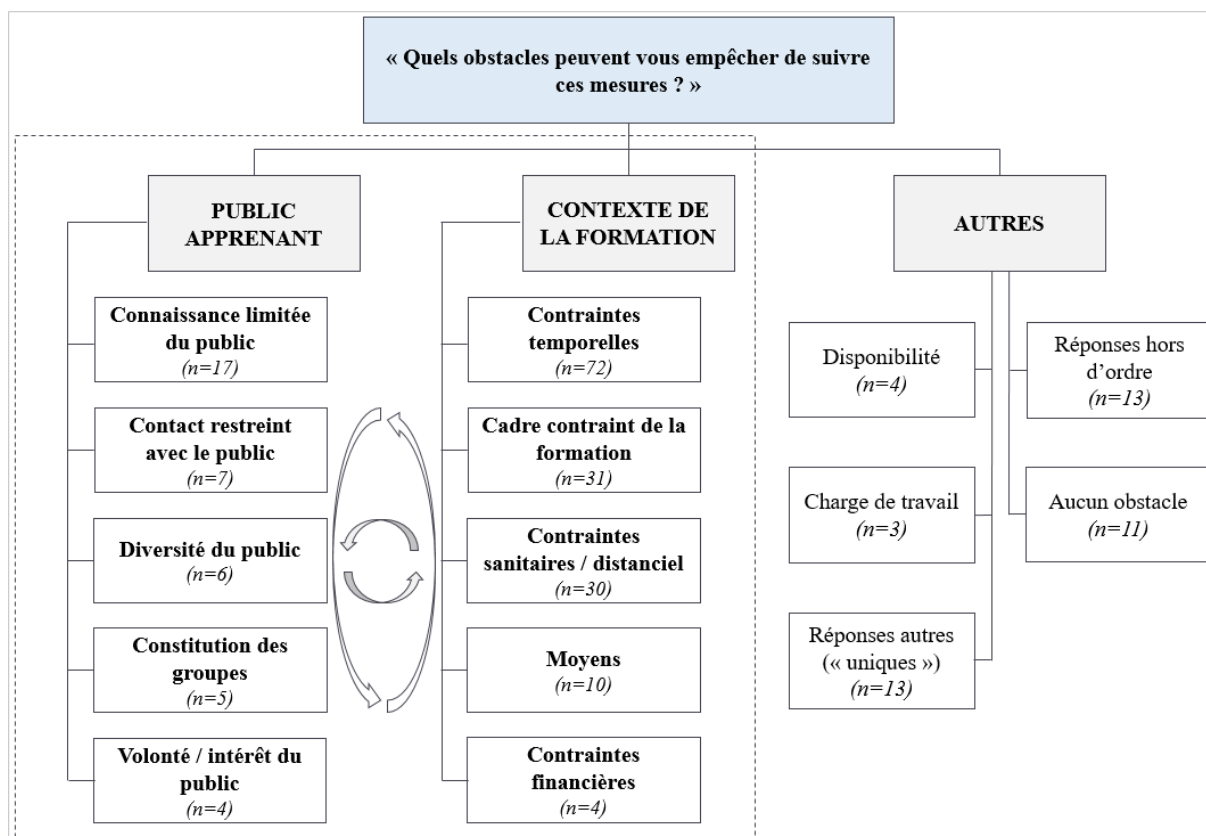


Figure 25 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « Quels obstacles peuvent vous empêcher de suivre ces mesures ? » (QF, N=170).

Lecture : la valeur « n=17 » représente le nombre d'enquêtés ayant mentionné un élément de réponse se laissant regrouper sous le thème « connaissance limitée du public » pour évoquer un obstacle pouvant les empêcher de suivre les mesures soulevées. Chaque thème est associé à une donnée chiffrée entre parenthèses qui correspond au niveau de récurrence. Le double fléchage central placé entre les deux axes thématiques indique des liens possibles, non seulement entre les deux axes (par exemple, certains obstacles liés au public apprenant peuvent résulter d'éléments liés au contexte de la formation), mais aussi à l'intérieur d'un même axe (par exemple, certaines contraintes temporelles peuvent être liées au cadre contraint de la formation).

NB : s'agissant d'une question ouverte, certains participants ont répondu par un ou plusieurs critères se laissant regrouper dans un ou plusieurs thèmes. L'attribution des thèmes s'est faite en tenant compte de l'idée principale (ou des idées principales) résultant de chaque propos.

Le thème « contraintes temporelles » (n=72) inclut le critère du temps imparti à la formation (préparation, durée et délais), dont voici quelques extraits de réponses :

« les délais imposés par les différentes formations, ainsi que leurs durées. » (id.45)

« délais trop courts entre demande de formation et l'échéance pour la dispenser » (id.64)

« Le manque de temps disponible pour organiser la formation. » (id.164)

« temps disponible contraint qui ne permet pas d'allonger le temps de formation pour des stagiaires éventuellement en difficulté » (id.195)

« manque de temps accordé à la formation par les organisateurs » (id.202)

« Défaut de temps essentiellement » (id.283)

« Le temps est clairement la notion avec le plus de poids dans la balance » (id.328)

« Le temps global alloué à la formation » (id.338)

« Le timing ou les contraintes imposées par le client lui-même. Par exemple, me concernant le client me demandera de condenser un programme de 3 jours en 1 journée, voir 1/2 journée comme je l'ai déjà vu. » (id.375)

L'énumération des extraits les plus saillants pour ce thème qui regroupe le plus de récurrence permet d'identifier clairement l'indicateur du temps comme contrainte principale. En lien étroit avec les contraintes temporelles, le thème « cadre contraint de la formation » concerne les obstacles qui, parce qu'ils sont plus ou moins imposés par le cadre ou planifiés en avance, ne permettent pas aux formateurs de suivre ces mesures. Ce thème s'est progressivement formalisé par la fusion de plusieurs thèmes ayant un sens commun (peu de marge de manœuvre, cahier des charges imposé, conditions établies par le demandeur, etc.) :

« peu de marge de manœuvre sur le format que je peux proposer. » (id.8)

« Parfois le contenu est défini par avance, et même si pas d'accord il faut assurer le module. » (id.45)

« Les commanditaires de formation sont rarement enclin à avoir une vision de la formation sur le long terme et ne s'engagent que très rarement sur des critères d'évaluation dans les pratiques opérationnels, ainsi que sur la possibilité de mettre en place un suivi post-formation complet. » (id.161)

« Commande institutionnelle exécutée qui limite l'aval par exemple ou le temps supplémentaire pour les plus en difficulté » (id.191)

« Suivi non prévu par la direction des programmes » (id.194)

« Module de formation pré-établi limité dans le temps. » (id.285)

« le cahier des charge imposé » (id.287)

« Contexte de l'institution qui ne veut pas se remettre en question et changer les méthodes et les process. Parfois aussi soucis de personnes qui sont les décideurs et qui ne veulent pas modifier les schémas en place. » (id.288)

« Maquette de formation imposée et circonscrite » (id.296)

Ces extraits montrent l'importance du cadre institutionnel dans la mise en place de ces mesures. L'extrait suivant formule de manière pointue le dilemme : « Toutes ces mesures ne peuvent être mises en place que si l'organisation de la formation le permet. » (id.394). Ce propos attire l'attention sur l'ensemble du processus de formation qui doit rendre possible l'adaptation des conditions de formation aux différents publics, tout en intégrant l'avant et l'après formation comme étapes essentielles.

Le facteur Covid-19 s'est imposé à notre travail près d'un an et demi après son début. Nous avons fait le choix de ne pas modifier en substance l'instrument d'enquête, mais d'ajuster et d'intégrer des questions permettant d'identifier des éléments sur l'impact de la crise sanitaire. Le thème « contraintes sanitaires / distancié » conforte ce choix. L'analyse permet d'identifier entre autres les obstacles suivants : le manque d'interaction (aussi bien entre les apprenants et le formateur qu'entre les apprenants eux-mêmes), la passivité de certains apprenants (derrière leur écran), les difficultés à repérer les besoins de chacun (signaux individuels et collectifs), les conditions techniques (équipements, fonctionnalités, connexion, maîtrise des outils numériques), la suppression de formations et les temps de pause qui en présentiel sont plus propices aux échanges. Nous reviendrons sur ces points lors de l'analyse de la section thématique dédiée à l'impact du contexte pandémique (en page 344).

Les deux derniers thèmes issus de l'axe thématique « contexte de la formation » concernent les contraintes financières (manque de financement, rémunération, etc.) et de moyens (techniques, logistiques, informatiques, etc.). L'extrait suivant évoque par exemple l'un de ces éléments : « les contraintes budgétaires négligent souvent le suivi des stagiaires après la formation et/ou l'adaptation de la durée à la progression des apprenants » (id.327). L'enquêtée exprime la difficulté de suivre et d'adapter les formations à la diversité des apprenants compte tenu des contraintes budgétaires.

Par ailleurs, l'analyse de l'axe thématique « public apprenant » révèle la proximité entre le thème « connaissance limitée du public » et les mesures qui visent à intégrer en amont les participants au projet de formation et à mettre en place un suivi post-formation :

« Il m'est parfois difficile de garder un contact pour assurer un suivi post formation individuel car je n'ai pas un accès direct aux coordonnées des formés. » (id.57)

« Pas la liste des participants avant le début de la formation. » (id.74)

« méconnaissance du public ciblé pour la formation » (id.95)

« L'absence d'informations transmises sur le groupe des stagiaires en amont (ou informations transmises trop tardivement) » (id.195)

« Lorsque l'on ne me transmet pas les informations concernant l'âge la catégorie socioprofessionnelle » (id.212)

« le manque d'information sur le groupe peut être handicapant » (id.227)

« la bonne connaissance du groupe (profils) » (id.363)

« Lorsque j'interviens pour le compte d'un organisme de formation en tant que prestataire, je ne peux pas toujours avoir des échanges en amont de la formation et je ne connais pas toujours le profil des participants. » (id.377)

« manque d'informations au sujet des participants avant la formation (sur leur activité professionnelle, leur âge, leurs attentes...) » (id.404)

La variété de ces extraits met en évidence l'absence d'informations pertinentes et essentielles à disposer avant le début de la formation en termes de connaissance du public (liste, informations sur l'âge, contact des participants, etc.). L'extrait suivant montre par exemple la nécessaire capacité d'adaptation pour pallier à ces manques : « Lorsque je travaille pour un centre de formation, je ne peux pas rencontrer les stagiaires avant, parler avec eux, comprendre leurs besoins. Je suis obligée de m'adapter le jour J ce qui demande beaucoup de préparations pour pallier toutes les situations. » (id.410).

Les autres thèmes ayant été identifiés dans cet axe font référence aux contacts avec le public qui se limitent notamment au face-à-face pédagogique, à la diversité des publics (hétérogénéité, prérequis, niveaux, etc.), à la constitution des groupes (nombre de participants) et à la volonté et à l'intérêt des apprenants (motivation, implication, etc.).

Enfin, l'analyse plus poussée des réponses fait apparaître plusieurs interrogations. Le premier extrait qui a attiré notre attention est rattaché au thème « réponses hors d'ordre » : « Peu de variabilité dans le profil des personnes formées car formations très spécifiques » (id.263). On peut se demander si, parce que la formation est très ciblée et spécifique à un public (quel qu'il soit), ce dernier présente peu de différences interindividuelles ? La notion de vieillissement analysée en première partie (en page 105) montre pourtant qu'il s'agit d'un processus progressif, continu et individuel. C'est-à-dire que deux individus du même âge et à emploi identique peuvent présenter des différences (facteurs intrinsèques et extrinsèques). Notre démarche prend encore plus son sens vis-à-vis de notre objectif de pointer les éléments sur lesquels il faudrait axer une formation de sensibilisation auprès des formateurs qui travaillent avec des publics diversifiés. Le deuxième extrait est rattaché au thème « aucun obstacle » : « Aucun mais certaines fois cela répond à l'éthique du formateur, c'est à dire que c'est au-delà du temps imparti par le commanditaire et donc une volonté personnelle » (id.308). En répondant qu'aucun obstacle ne peut empêcher un formateur à suivre ces mesures, cette enquêtée pointe sa responsabilité. Cela laisse sous-entendre qu'outre les différentes contraintes précédemment identifiées, le formateur a aussi un poids important en matière de décision. C'est notamment ce qu'affirme une autre enquêtée : « Pas d'obstacles, ce sont des choix. » (id.401). D'où la nécessité

de sensibiliser les formateurs sur les points essentiels en matière de formation des adultes plus âgés. Enfin, le troisième extrait ayant retenu notre attention est rattaché au thème « contact restreint avec le public » : « formation = accessoire de l'activité professionnelle. Donc peu de contact avec la population formée » (id.393). Cette réponse a la particularité de donner un élément de définition pour argumenter non pas un obstacle, mais la raison pour laquelle les contacts avec la population formée sont peu nombreux. Une autre enquêtée affirme quant à elle que « Le suivi individuel des apprenants en difficulté se fait au cours de la formation et non après. » (id.414). Or, en référence au concept de didactique professionnelle (en page 38), on peut émettre l'hypothèse que le premier facteur de réussite d'une formation pour un apprenant provient du contact privilégié avec le formateur qui s'intéresse particulièrement à sa situation de travail réelle. Ce contact débute avant la formation, s'intensifie pendant la formation et doit se poursuivre après la formation, comme le recommandent Cau-Bareille *et al.* (2018) en conclusion de leurs études ergonomiques.

La question relative aux mesures permettant d'améliorer l'organisation des formations met en évidence les trois temporalités de la formation (avant, pendant et après). S'agissant de la troisième (après la formation), les résultats présentés dans le point suivant (tri à plat et extraits de réponses) montrent l'importance de la construction et du suivi régulier des fiches d'évaluation complétées par les stagiaires à l'issue de la formation.

4.3.1.3. L'utilité des fiches d'évaluation de fin de formation

Près des deux tiers des formateurs interrogés considèrent les fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session comme importantes pour améliorer leurs formations (cf. tableau 70). Plusieurs d'entre eux (n=95) ont ajouté un commentaire dans l'encadré libre prévu à cet effet, ce qui permet de compléter les statistiques par des éléments qualitatifs.

Les fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session vous servent-elles à améliorer vos formations (méthodes, contenus, etc.) ?					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	149	62.3	63.1	63.1
	Non	27	11.3	11.4	74.6
	Partiellement	60	25.1	25.4	100.0
	Total	236	98.7	100.0	
Manquant	Système	3	1.3		
Total		239	100.0		

Tableau 70 : Tri à plat de l'utilité des fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session (QF, N=239).

Lecture : sur la première ligne de la colonne « pourcentage valide », « 63,1% » des enquêtés ayant répondu à la question déclarent se servir des fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session pour améliorer leurs formations.

Les commentaires laissés par les participants portent principalement sur des informations précisant l'utilité de ces supports qui sont perçus comme des moyens d'adaptation et d'amélioration des formations, dont voici quelques exemples :

- « Retours d'expérience qui permettent d'ouvrir de nouvelles pistes d'action » (id.60)
- « évaluer l'impact de la journée sur les pratiques professionnelles. » (id.156)
- « Ces fiches permettent une remise en question pour chaque formation afin d'apporter un plus à chaque formation. » (id.209)
- « Essentiel pour parfaire la formation et surtout corriger ses erreurs. » (id.222)
- « Je tiens compte des retours des stagiaires afin de moduler, si nécessaire, mes interventions et mes supports de cours » (id.257)
- « Les commentaires libres m'ont beaucoup aidé au fil du temps à améliorer le plan, les supports, les exemples » (id.277)
- « Très important pour vérifier l'intérêt de ce qu'on présente. » (id.347)
- « permet de connaître les points positifs comme négatifs » (id.354)
- « je regarde systématiquement les évaluations afin de faire évoluer le contenu pédagogique et mettre en place les actions correctives nécessaires. » (id.377)

Parallèlement à la méthode des fiches d'évaluation qui permet au participant de réaliser un bilan de son expérience en laissant une trace écrite, huit enquêtés évoquent le cas d'un débriefing oral mené en temps réel (ou à chaud). Ces temps de débriefing sont préconisés par la didactique professionnelle dans le cas des apprentissages après l'action (en page 61). Les commentaires des répondants laissent à penser que selon la forme qu'ils prennent (bilans individuels ou

collectifs), leur efficacité dépend de l'aisance de chacun (timidité, assurance, difficultés ou facilités à s'exprimer devant un groupe, etc.).

Parmi les 11,3% ayant répondu « non », certains disent ne pas recevoir le retour de ces fiches, voire même ne pas en utiliser. On peut alors se demander si le fait d'en disposer aurait des conséquences sur le contenu et/ou les méthodes mises en œuvre pour ces individus ? En ce qui concerne ceux qui ont répondu « partiellement » à la question (25,1%, soit n=60), certains évoquent également le peu de retours de ces fiches voire leur inexistence. Les extraits suivants font apparaître en outre d'autres éléments pertinents d'un point de vue du contenu de ces fiches :

« Avis contradictoires ne permettant pas toujours de se faire une idée » (id.95)

« problème est que souvent ces fiches sont le reflet de la satisfaction et non forcément de la valeur pédagogique » (id.229)

« les fiches d'évaluations reflètent beaucoup l'état d'esprit des personnes et l'ambiance dans l'établissement : est-ce que la formation leur a été imposée ou pas etc. du coup elles ne sont pas toujours le reflet de la qualité de l'intervention. » (id.251)

« Si elles sont remplies et investies par les participants elles peuvent réellement participer à une amélioration des formations. Je vois un frein aux fiches d'évaluation données par des institutions ou organismes avec beaucoup d'évaluation chiffrées (évaluations imposées par un tiers) qui ne me semble pas toujours adaptée » (id.255)

« Cela dépend des fiches d'évaluation comment elles sont faites, elles peuvent orienter les choix donc pas très pertinent. » (id.288)

« les participants n'explicitent pas beaucoup leurs réponses et répondent principalement aux questions à choix uniques ou multiples. » (id.291)

« Tout dépend des contenus de l'évaluation. l'évaluation du commanditaire en termes de satisfaction n'est d'aucune utilité pour le formateur. J'essayais de pratiquer l'évaluation en cours de formation qui me paraît la plus pertinente pour s'assurer de l'appropriation des contenus et anticiper des modifications de la forme pédagogique. » (id.327)

« à condition qu'ils aient prit le temps de laisser des commentaires constructifs. » (id.375)

Ces extraits indiquent un point de vue mitigé quant à l'utilité des fiches d'évaluation lié à la qualité des commentaires, ainsi que la pertinence des questions qui les composent (ces éléments sont davantage développés dans le prochain chapitre en vue de la discussion des résultats).

Les éléments traités dans cette partie consacrée aux conditions générales de l'activité du formateur mettent en évidence des pratiques courantes diversifiées. L'analyse des obstacles pouvant empêcher les formateurs à conduire certaines actions révèle par ailleurs des contraintes de temps et plus largement, des contraintes liées au cadre décisionnel / organisationnel. Ceci est aussi le cas de l'usage des fiches d'évaluation de fin de formation qui dépend très largement

du contexte. Le prochain sous-titre fait quant à lui un point sur l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle par les formateurs. Cela permet entre autres de faire le lien avec les mesures préconisées abordées précédemment (résultats des études ergonomiques) qui se réfèrent notamment à Pastré dans leurs pistes de réflexion (pionnier de ce concept).

4.3.1.4. État de connaissance du concept de didactique professionnelle

Le concept de didactique professionnelle est faiblement connu par les formateurs interrogés (cf. tableau 71). Les résultats révèlent que 24,7% des enquêtés indiquent connaître ce concept contre 41,4% qui indiquent le contraire (aucune non-réponse). La part restante se situant quant à elle à l'intermédiaire des deux modalités, c'est-à-dire en indiquant avoir déjà entendu parler du concept, mais sans en connaître plus de détails (33,9%).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	59	24.7	24.7	24.7
	Non	99	41.4	41.4	66.1
	J'en ai déjà entendu parler, mais je ne connais pas plus que cela	81	33.9	33.9	100.0
Total		239	100.0	100.0	

Tableau 71 : Tri à plat de l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=239).

Lecture : sur la première ligne de la colonne « pourcentage valide », « 24,7% » des enquêtés déclarent connaître le concept de didactique professionnelle.

NB : lors de l'élaboration de notre instrument d'enquête, nous avons estimé un taux de réponse de la modalité « oui » de 30% (environ une personne sur trois). Les données recueillies sont proches de cette estimation.

L'approche se réfère à une théorisation pointue et son application méthodologique sur les terrains professionnels nécessite des compétences spécifiques. Sa promotion par les experts (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113) n'a pas encore pu irriguer les pratiques quotidiennes des formations. Néanmoins, les réponses à cette question permettent d'apprécier les éléments manquants à une plus grande dissémination de l'approche. En même temps, l'interrogation dans le questionnaire sur cette approche permet aussi d'en faire la promotion.

En croisant cette question avec le profil des formateurs (cf. tableau 72), le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5% (cf. tableau 73), on peut admettre qu'il existe une relation entre le type d'activité et la connaissance du concept de didactique professionnelle ($p=0,002$).

		Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissez-vous ce concept ?			
		Oui	Non	J'en ai déjà entendu parler, mais je ne connais pas plus que cela	Total
La formation des adultes est-elle votre activité professionnelle principale ?	Oui, j'exerce cette activité à titre principal	24 42.1%	17 29.8%	16 28.1%	57 100.0%
	Non, j'exerce cette activité à titre occasionnel	34 18.8%	82 45.3%	65 35.9%	181 100.0%
	Total	58 24.4%	99 41.6%	81 34.0%	238 100.0%

Tableau 72 : Croisement du type d'activité avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=238).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 42,1% » des enquêtés exerçant la formation des adultes comme activité principale déclarent connaître le concept de didactique professionnelle.

Test Khi-carré de Pearson		
Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissez-vous ce concept ?		
La formation des adultes est-elle votre activité professionnelle principale ?	Khi-carré	12.954
	df	2
	Sig.	.002*
Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.		
*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.		

Tableau 73 : Test du Khi-carré pour le croisement du type d'activité avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle.

La part des formateurs qui déclarent connaître ce concept est plus élevée pour ceux dont c'est l'activité principale (« oui » à 42,1%) que pour ceux dont l'activité est exercée à titre occasionnel (« oui » à 18,8%). Inversement, la part des formateurs qui déclarent ne pas connaître ce concept est plus élevée pour ceux dont l'activité est exercée à titre occasionnel (« non » à 45,3%) que pour ceux dont c'est l'activité principale (« non » à 29,8 %). Ce résultat

peut sembler cohérent si l'on considère qu'en tant que formateur de métier, il y a plus de probabilités de pouvoir être au fait et développer sa pratique au rythme de l'évolution de la formation des adultes. Ceci grâce à l'environnement professionnel qui peut favoriser dans une certaine mesure le développement des outils de professionnalisation dans ce domaine de compétences lorsqu'il s'agit d'une activité permanente. Cependant, les formateurs occasionnels sont de manière générale plus nombreux et ce sont également ceux qui déclarent le moins connaître ce concept. On peut alors se demander comment sensibiliser ces derniers à une ouverture sur leurs pratiques quand ce n'est pas leur activité principale ? On pose ici la question déjà soulevée de la professionnalisation et de la diversité des rôles des formateurs (en page 91).

Par ailleurs, l'ancienneté et l'âge ont également un lien avec la connaissance du concept de didactique professionnelle (cf. tableaux 74 à 76) : d'une part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre l'ancienneté et la connaissance du concept de didactique professionnelle ($p=0,010$). Plus les formateurs ont de l'ancienneté dans le métier, plus ils ont tendance à déclarer connaître ce concept (« oui »). D'autre part, le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre l'âge et la connaissance du concept de didactique professionnelle ($p=0,032$). Les enquêtés les plus âgés (Q3 et Q4) ont significativement plus tendance à déclarer connaître ce concept (« oui »).

		Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissiez-vous ce concept ?			
		Oui	Non	J'en ai déjà entendu parler, mais je ne connais pas plus que cela	Total
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Q1 (1-7 ans)	8	40	21	69
		11.6%	58.0%	30.4%	100.0%
	Q2 (8-12 ans)	14	16	21	51
		27.5%	31.4%	41.2%	100.0%
	Q3 (13-20 ans)	21	26	29	76
		27.6%	34.2%	38.2%	100.0%
	Q4 (21-45 ans)	15	17	10	42
		35.7%	40.5%	23.8%	100.0%
	Total	58	99	81	238
		24.4%	41.6%	34.0%	100.0%

Tableau 74 : Croisement de l'ancienneté avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=238).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 11,6% » des enquêtés ayant le moins d'ancienneté (1-7 ans) déclarent connaître le concept de didactique professionnelle.

		Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissez-vous ce concept ?			
		Oui	Non	J'en ai déjà entendu parler, mais je ne connais pas plus que cela	Total
Répartition de l'âge en quartiles	Q1 (29-43 ans)	9	33	21	63
		14.3%	52.4%	33.3%	100.0%
	Q2 (44-50 ans)	17	17	29	63
		27.0%	27.0%	46.0%	100.0%
	Q3 (51-58 ans)	17	25	13	55
		30.9%	45.5%	23.6%	100.0%
	Q4 (59-79 ans)	16	23	18	57
		28.1%	40.4%	31.6%	100.0%
	Total	59	98	81	238
		24.8%	41.2%	34.0%	100.0%

Tableau 75 : Croisement de l'âge avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=238).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 14,3% » des enquêtés se situant dans le premier quartile de l'âge (29-43 ans) déclarent connaître le concept de didactique professionnelle.

Test Khi-carré de Pearson		
Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissez-vous ce concept ?		
Répartition de l'ancienneté en quartiles	Khi-carré	16.805
	df	6
	Sig.	.010*
Répartition de l'âge en quartiles	Khi-carré	13.783
	df	6
	Sig.	.032*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 76 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de l'âge avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle.

Si l'on ambitionne de rendre plus courant l'usage de certains principes de ce concept par les formateurs, ces résultats mettent en évidence l'importance de les sensibiliser le plus tôt possible, dès lors que les premières activités de formation pour adultes débutent et ce, quel que soit le type d'activité exercé (à titre principal ou à titre occasionnel).

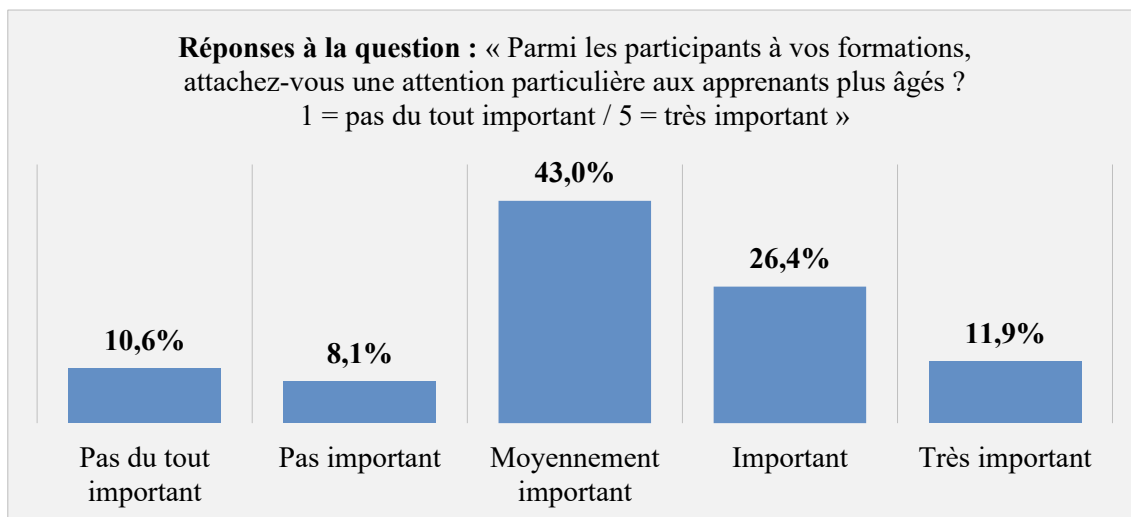
Parmi les éléments analysés dans ce point relatif aux conditions générales de la formation des adultes, nous avons tissé de manière implicite le lien de notre étude avec notre public cible : les adultes plus âgés. Ces questions ont permis de poser un premier regard sur la pratique des formateurs au vu des éléments qui semblent essentiels pour améliorer la formation des adultes plus âgés. Cela concerne notamment la mise en place des différentes mesures préconisées par les ergonomes pour l'organisation, le déroulement et le suivi post-formation. Les résultats révèlent qu'outre la diversité des apprenants en formation, les formateurs aussi présentent des spécificités selon qu'ils exercent cette activité à titre principal ou de façon occasionnelle, mais aussi selon leurs problématiques de terrain respectives. Le prochain point vise à approfondir la connaissance des particularités de formation des adultes plus âgés d'après les retours d'expérience des formateurs sur la question. Il s'intéresse également au niveau d'importance qu'ils accordent à ce public et le niveau de connaissance qu'ils estiment avoir.

4.3.2. Analyse du public des apprenants plus âgés au regard des formateurs

S'intéresser aux particularités de formation des apprenants plus âgés nécessite en premier lieu d'évaluer l'intérêt des formateurs sur cette thématique. Cela passe principalement par l'analyse de questions fermées ayant pour but d'avoir une idée générale du niveau de sensibilisation des formateurs. En plus de leur demander de se positionner par rapport à dix affirmations représentant dix points de connaissances clés sur la formation des adultes plus âgés, nous cherchons à savoir s'ils se sentent dans l'ensemble concernés par ces questions. Cela nous amène ensuite vers le traitement d'éléments qualitatifs résultant des questions ouvertes suivant la méthode de l'analyse thématique (ATLAS.ti 8). En partant de l'analyse des éléments de différenciation entre les apprenants plus jeunes et les apprenants plus âgés, nous centrons notre attention sur le public des adultes plus âgés. L'objectif étant d'identifier les différentes situations-problèmes que les formateurs ont pu rencontrer au contact de ce public avant de recenser les pistes d'amélioration possibles en termes de formation.

4.3.2.1. Intérêt et sensibilisation des formateurs sur la thématique

À travers une échelle d'intensité à cinq niveaux (de « pas du tout important » à « très important »), nous avons cherché à avoir une idée générale du degré d'importance attaché par les formateurs pour le public des apprenants plus âgés en formation (cf. graphique 8). Sur 235 répondants, la moyenne obtenue est de 3,21 sur 5. La répartition entre les cinq modalités de réponses montre un positionnement central important et des extrémités proches.



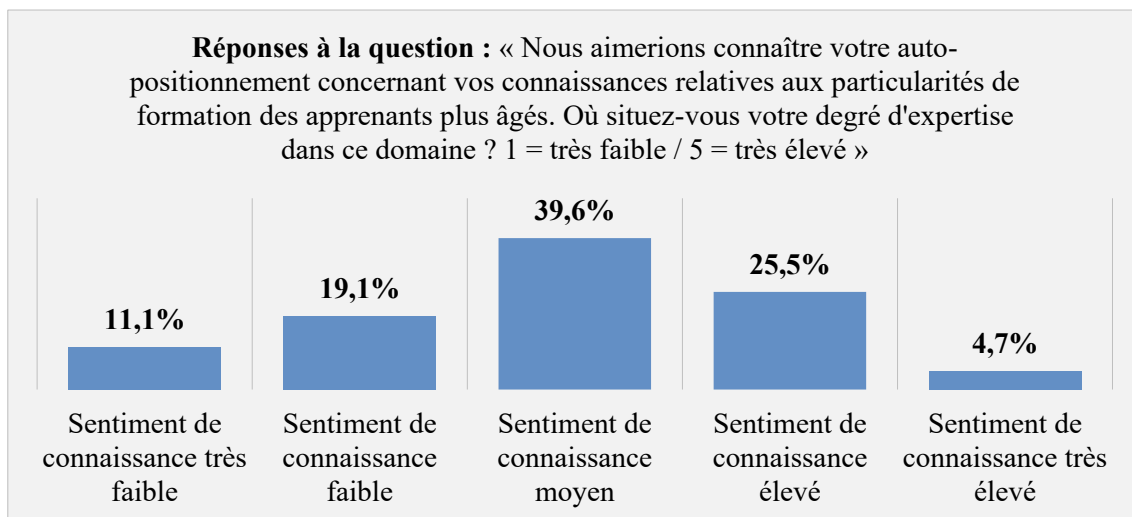
Graphique 8 : Tri à plat du niveau d'attention attaché par les formateurs pour le public des apprenants plus âgés en formation (QF, N=235).

Lecture : parmi les enquêtés ayant répondu à la question, 10,6% d'entre eux n'attachent pas du tout d'importance particulière aux apprenants plus âgés en formation.

NB : il s'agit d'une question à échelle construite sur la base de boutons allant de 1 à 5. Les données manquantes ne figurent pas sur ce graphique (1,7%, soit n=4).

On peut supposer qu'en se situant sur les modalités 1, 2 et 3 de l'échelle, les formateurs ne s'y intéressent pas beaucoup. Cela reviendrait à dire qu'environ quatre formateurs sur dix (38,3%) attacheraient de l'importance aux apprenants plus âgés en formation (26,4% pour le bouton 4 et 11,9% pour le bouton 5). Cette statistique reflète le niveau d'intérêt incertain des formateurs interrogés pour ce public. En revanche, aucun croisement avec d'autres indicateurs ne se révèle significatif (type d'activité du formateur, ancienneté, âge, etc.). Cela pourrait s'expliquer par un effectif global insuffisant et/ou par la construction de l'échelle à cinq boutons qui propose un choix central où près de la moitié de l'échantillon s'est positionnée.

Outre le niveau d'importance, nous avons souhaité connaître l'auto-positionnement de leurs connaissances sur les particularités de formation des apprenants plus âgés (cf. graphique 9), à travers une autre échelle d'intensité à cinq niveaux (de « très faible » à « très élevé »). La moyenne obtenue est inférieure à celle du niveau d'importance (ci-dessus) : 2,94 sur 5.



Graphique 9 : Tri à plat du niveau d'auto-positionnement des formateurs concernant leurs connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés (QF, N=235).

Lecture : parmi les enquêtés ayant répondu à la question, 11,1% d'entre eux estiment avoir un très faible degré d'expertise dans ce domaine.

NB : il s'agit d'une question à échelle construite sur la base de boutons allant de 1 à 5. Les données manquantes ne figurent pas sur ce graphique (1,7%, soit n=4).

La position centrale est une nouvelle fois dominante avec 39,6% des répondants. En revanche, on constate une parfaite égalité entre les deux extrémités (30,2%) : il y a autant de répondants qui estiment avoir un « très faible » ou un « faible » niveau de connaissance que de répondants qui estiment avoir un niveau de connaissance « élevé » ou « très élevé ». À la suite de cette question, nous avons invité les participants à exprimer d'éventuels besoins de connaissances / compétences sur la thématique (question fermée à choix unique). Sur 221 répondants, 44,3% ont répondu par « oui » et 55,7% ont répondu par « non » (les 18 non-réponses peuvent être considérées comme « sans avis » ou « je ne sais pas »).

Par ailleurs, ceux qui estiment avoir un niveau de connaissance « élevé » (bouton 4) et « très élevé » (bouton 5) sont aussi ceux qui expriment le moins de besoins particuliers en termes de connaissances / compétences sur la thématique. Le test du Khi-carré sur ces deux indicateurs montre en effet qu'au seuil de 5% (cf. tableaux 77 et 78), on peut admettre qu'il existe une relation entre le niveau d'auto-positionnement et l'expression des besoins en termes de connaissances / compétences ($p=0,001$).

		Auriez-vous des besoins particuliers en termes de connaissances / compétences sur les particularités de formation de ce public ?		
		Oui	Non	Total
Nous aimerions connaître votre auto-positionnement concernant vos connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés. Où situez-vous votre degré d'expertise dans ce domaine ? 1 = très faible / 5 = très élevé	Sentiment de connaissance très faible	12 50.0%	12 50.0%	24 100.0%
	Sentiment de connaissance faible	27 65.9%	14 34.1%	41 100.0%
	Sentiment de connaissance moyen	42 47.7%	46 52.3%	88 100.0%
	Sentiment de connaissance élevé	15 26.8%	41 73.2%	56 100.0%
	Sentiment de connaissance très élevé	2 20.0%	8 80.0%	10 100.0%
	Total	98 44.7%	121 55.3%	219 100.0%

Tableau 77 : Croisement du niveau d'auto-positionnement des formateurs concernant leurs connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés avec le sentiment d'un besoin de connaissances / compétences sur cette thématique (QF, N=219).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 50,0% » des enquêtés déclarant avoir un niveau de connaissance très faible indiquent avoir des besoins particuliers en termes de connaissances / compétences sur les particularités de formation des adultes plus âgés.

Test Khi-carré de Pearson		
Nous aimerions connaître votre auto-positionnement concernant vos connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés. Où situez-vous votre degré d'expertise dans ce domaine ? 1 = très faible / 5 = très élevé	Khi-carré	17.756
	df	4
	Sig.	.001*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

Tableau 78 : Test du Khi-carré pour le croisement du niveau d'auto-positionnement des formateurs concernant leurs connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés avec le sentiment d'un besoin de connaissances / compétences sur cette thématique.

Les enquêtés qui ont coché les boutons 1 « très faible » et 3 « moyen » sont partagés sur le besoin d'éventuels connaissances / compétences, alors que ceux qui ont opté pour le bouton 2 « faible » expriment majoritairement des besoins (65,9% de « oui » contre 34,1% de « non »). De plus, si ceux qui considèrent avoir beaucoup de connaissances (boutons 4 et 5) répondent en majorité par « non », une part d'entre eux reste tout de même ouverte à l'acquisition de

nouvelles connaissances / compétences (respectivement 26,8% et 20,0%). On peut supposer qu'il s'agisse de formateurs se situant dans une logique d'apprentissage visant à évoluer.

Les participants ayant répondu « oui » à d'éventuels besoins de connaissances / compétences pouvaient les préciser à travers une question ouverte sous-jacente. Nous proposons de classer les commentaires recueillis (n=43) de la manière suivante (seuls quelques extraits sont cités) :

– Les enquêtés qui s'interrogent quant à l'existence de cette question :

« Je n'avais même pas réalisé qu'il y ait un besoin spécifique » (id.96)

« Je ne m'étais jamais posée la question d'une différence entre apprenants liée à l'âge... J'ai des publics tellement variés que cette particularité ne m'avait pas frappée ; Si vous posez la question c'est sans doute qu'il y a qq chose de spécifique. » (id.179)

« est-ce que c'est une particularité ??? » (id.354)

– Les enquêtés qui n'ont pas mentionné de besoins particuliers mais qui se disent ouverts :

« si vous me posez la question c'est qu'il y a des informations qui mont échappées alors... je veux savoir lesquelles! » (id.104)

« Je ne serai pas contre qu'on me fasse une synthèse sur le sujet pour que je m'auto contrôle » (id.116)

« Il est toujours intéressant d'avoir une meilleure connaissance pour pouvoir être plus performant » (id.152)

« Je suis ouvert à toute proposition visant à mieux ou davantage prendre en compte les attentes des apprenants plus âgés, dans le processus de formation » (id.257)

« Je suis preneur de toute information, cours ou séminaire sur ce sujet. » (id.281)

« Je ne sais pas encore lesquels, c'est à l'issue d'une formation que je me rendrais compte de ce que j'ai appris :-) » (id.353)

« On a toujours besoin d'apprendre... » (id.389)

– Les enquêtés qui précisent le type de besoins de connaissances / compétences :

« particularités cognitives, positionnement dans un groupe, motivation, évolution des particularités selon les âges » (id.64)

« quelles sont les notions à appréhender pour une formation à des personnes plus âgées ? faut-il faire plus attention et si oui pourquoi ? » (id.70)

« définir les particularités de ces apprenants quels outils pédagogiques sont les plus adaptés méthodologie pédagogique pour former jeunes et apprenants âgés en "symbiose" » (id.109)

« Les stéréotypes à éviter » (id.134)

« Articles et recherches faites sur le thème » (id.231)

« enquête sur le type de difficultés auxquelles ces personnes sont confrontées » (id.251)

« Je n'ai que de l'expérience sur le terrain. Je ne connais pas la littérature ni les pratiques qui sont réputées efficaces. » (id.328)

Parmi les enquêtés qui ont davantage donné de précisions sur ces besoins (troisième point de la liste ci-dessus), on peut également relever les éléments suivants : supports andragogiques, adaptation et particularités pédagogiques, capacité à valoriser l'expérience, connaissances sur le raisonnement et l'acte de compréhension dans la géragogie, connaissance des dispositifs et parcours amenant ce public à se former, les bonnes pratiques pour mieux engager ce public, les mettre à l'aise, etc. Un enquêté propose même « De former plus de personnes et apprendre plus de techniques pédagogiques appropriée » (id.222) ce qui, nous le rappelons, constitue l'une des finalités de notre recherche.

D'une façon générale, ces résultats sont partiellement encourageants pour la suite de la recherche qui vise à sensibiliser les formateurs sur ces questions : certains y trouvent un intérêt quand d'autres se questionnent sur le sens d'une telle action. Le niveau de connaissance des particularités de formation des adultes plus âgés estimé par les enquêtés concorde, par sa forte tendance centrale, avec les réponses aux dix affirmations (correspondant aux dix points de connaissances de base sur la thématique). Les détails concernant le positionnement des formateurs sur l'ensemble de ces affirmations font l'objet du point suivant.

4.3.2.2. Avis partagés autour des particularités de formation des adultes plus âgés

Afin de tester le degré d'expertise des formateurs sur la thématique, nous leur avons proposé de se positionner par rapport à dix affirmations correspondant à dix points de connaissances de base (sous-indicateurs) construits à partir de l'analyse de la littérature. Il s'agit idéalement d'éléments à aborder en projection d'une action de sensibilisation à destination des formateurs sur la formation des adultes plus âgés. Le tableau suivant constitue une synthèse des données recueillies à chaque affirmation d'après les six modalités de réponses (cf. tableau 79). On peut considérer que les individus s'étant positionnés sur une des deux modalités centrales n'ont pas réellement d'avis tranché sur la question. Si pour la majorité des affirmations (7 sur 10), le positionnement central attire la part la plus élevée des enquêtés, ce choix est davantage porté vers la modalité « plutôt d'accord » (6 sur 7). Cette forte tendance à se placer au centre se traduit par un niveau (ou une capacité) de connaissance moyen des particularités de formation des adultes plus âgés. Et revêt, par conséquent, un intérêt majeur pour nos perspectives de

recherche, dont le but est d'améliorer les connaissances générales des formateurs sur cette thématique en vue d'adapter l'organisation des formations.

1. L'âge en soi ne constitue pas un obstacle pour apprendre / se former.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,3%	1,7%	3,4%	11,0%	22,4%	60,3%
n=3	n=4	n=8	n=26	n=53	n=143
2. Les apprenants plus âgés ont un rythme d'apprentissage plus lent.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
6,4%	22,9%	33,5%	22,9%	12,7%	1,7%
n=15	n=54	n=79	n=54	n=30	n=4
3. La diversité interindividuelle s'accroît en avançant en âge.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3,9%	10,4%	19,9%	35,5%	19,0%	11,3%
n=9	n=24	n=46	n=82	n=44	n=26
4. Le changement imposé par le travail est porteur de tension chez les plus anciens.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
0,4%	5,9%	17,4%	38,1%	26,7%	11,4%
n=1	n=14	n=41	n=90	n=63	n=27
5. La participation à la formation continue diminue avec l'avancée en âge.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
4,3%	15,5%	28,8%	34,3%	13,7%	3,4%
n=10	n=36	n=67	n=80	n=32	n=8
6. La formation est essentielle pour le maintien en emploi des adultes plus âgés.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
0,9%	2,6%	6,8%	26,0%	29,8%	34,0%
n=2	n=6	n=16	n=61	n=70	n=80
7. Les adultes plus âgés sont peu demandeurs de formation.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
9,5%	28,9%	27,6%	23,7%	9,1%	1,3%
n=22	n=67	n=64	n=55	n=21	n=3
8. Le vieillissement au travail est la cible de représentations stéréotypées liées à l'âge.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
2,6%	7,4%	17,8%	34,3%	23,0%	14,8%
n=6	n=17	n=41	n=79	n=53	n=34

9. L'expérience facilite l'apprentissage des adultes plus âgés, mais en constitue aussi un frein.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3,0%	9,8%	19,1%	37,9%	17,4%	12,8%
n=7	n=23	n=45	n=89	n=41	n=30
10. Les formateurs nécessitent d'être sensibilisés aux spécificités des apprenants plus âgés.					
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1,7%	7,6%	20,3%	36,3%	19,8%	14,3%
n=4	n=18	n=48	n=86	n=47	n=34

Tableau 79 : Tri à plat du positionnement des formateurs aux dix affirmations relatives aux connaissances de base des particularités de formation des adultes plus âgés (QF, N=215).

Lecture : dans la première colonne issue de l'affirmation n°1, « 1,3% » des enquêtés déclarent ne pas du tout être d'accord sur le fait que l'âge en soi ne constitue pas un obstacle pour apprendre / se former.

NB : les réponses incomplètes n'ont pas été comptabilisées (10,0%, soit n=24) ; seuls les participants ayant répondu à la totalité des dix affirmations ont fait l'objet de cette analyse.

Système de codage : le caractère gras indique les valeurs les plus faibles et les valeurs les plus fortes.

Ces données ont permis de déterminer le score global¹⁴⁰ et le score global moyen¹⁴¹ de chaque enquêté. Le score global moyen de l'ensemble du corpus (N=215) s'élève à 6,67 sur 10 (avec un score global moyen minimum de 3,5 sur 10 et un score global moyen maximum de 9,3 sur 10). On peut dans un premier temps apprécier la tendance générale des réponses récoltées : avec ce score légèrement supérieur à la moyenne, nous pouvons estimer un niveau de connaissance moyen du corpus sur les particularités de formation des apprenants plus âgés.

Afin de connaître plus précisément quel est le poids de chaque affirmation dans le score global, nous avons ensuite procédé à un calcul de proportion¹⁴². Nous nous basons sur la moyenne ainsi obtenue à chaque affirmation pour apprécier celles qui ont le plus de poids (affirmations n°1, 4, 6, 8 et 10) et celles qui ont le moins de poids (affirmations n°2, 3, 5, 7 et 9)¹⁴³.

Parmi les affirmations qui ont le plus de poids dans le score global, l'affirmation n°1 « l'âge en soi ne constitue pas un obstacle pour apprendre / se former » : avec 22,4% des participants qui déclarent être « d'accord » et 60,3% « tout à fait d'accord », l'échantillon semble quasiment unanime (82,7%) sur les capacités d'apprentissage des adultes plus âgés. Ces premières données

¹⁴⁰ Calcul du score global pour un enquêté : somme des réponses aux 10 affirmations.

¹⁴¹ Calcul du score global moyen pour un enquêté : somme des réponses aux 10 affirmations divisée par 6.

¹⁴² Par exemple, pour l'affirmation n°1, le calcul est le suivant : on divise le score obtenu à l'affirmation n°1 par le score global puis on multiplie par 100 (id.5 : $4/41 * 100 = 9,8$). Cette opération est répétée pour chacune des dix affirmations (réalisée uniquement pour les enquêtés qui ont répondu à la totalité des dix affirmations, soit N=215).

¹⁴³ Dans l'ordre de l'affirmation qui a le plus de poids à celle qui en a le moins : affirmation n°1 (m=13,519) / affirmation n°6 (m=12,156) / affirmation n°4 (m=10,517) / affirmation n°8 (m=10,253) / affirmation n°10 (m=10,193) / affirmation n°9 (m=9,769) / affirmation n°3 (m=9,676) / affirmation n°5 (m=8,653) / affirmation n°2 (m=7,916) / affirmation n°7 (m=7,347).

viennent conforter les conclusions des études menées sur le lien entre vieillissement et formation mis très largement en avant dans l'analyse de la littérature (cf. chapitre 2). Bien que les réponses à l'affirmation n°6 « la formation est essentielle pour le maintien en emploi des adultes plus âgés » soient moins tranchées, celles-ci mettent tout de même en évidence la faible proportion de formateurs en désaccord avec cet énoncé. Au regard du contexte sociodémographique et des accords relatifs à l'emploi et à la formation des seniors qui se sont développés ces dernières années, on peut se demander si cette statistique est suffisamment élevée pour considérer une réelle prise de conscience sur ces enjeux ? Si bien qu'en observant les résultats à l'affirmation n°10 « les formateurs nécessitent d'être sensibilisés aux spécificités des apprenants plus âgés », on constate que le public des adultes plus âgés n'est pas réellement perçu comme un public à besoin spécifique. La part centrale étant plus forte que les extrémités et presque autant d'enquêtés se positionnent sur « plutôt pas d'accord » (20,3%) et « d'accord » (19,8%). Même constat pour l'affirmation n°8 « le vieillissement au travail est la cible de représentations stéréotypées liées à l'âge » à laquelle on aurait pu s'attendre à plus de participants se positionnant sur les deux modalités situées à l'extrémité droite. Nous avons en effet mis en évidence dans le deuxième chapitre le poids des représentations liées à l'âge (en page 143), que ce soit par rapport aux critères d'embauche, mais aussi l'investissement dans leur formation et les évolutions de carrière. Enfin, à l'affirmation n°4 « le changement imposé par le travail est porteur de tension chez les plus anciens », une majorité semble plus ou moins d'accord (38,1% « plutôt d'accord », 26,7% « d'accord » et 11,4% « tout à fait d'accord »). Ces résultats révèlent la nécessité d'accompagner ce public dans les différents changements qui se présentent à lui en contexte professionnel. Et cela commence déjà, selon nous, par la compréhension des connaissances de bases relatives aux particularités de ce public.

S'agissant des cinq affirmations qui ont le moins de poids dans le score global, deux d'entre elles se démarquent. Ce sont les deux seules qui présentent un taux supérieur à 50% en ce qui concerne la somme des trois modalités de gauche (« pas du tout d'accord », « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord »). Il s'agit d'une part de l'affirmation n°2 « les apprenants plus âgés ont un rythme d'apprentissage plus lent » (62,8% pour l'ensemble des trois modalités de désaccord) : les avis sur cet énoncé posent question. En plus du ralentissement progressif des fonctions cognitives avec l'avancée en âge, les résultats des études menées sur les spécificités d'apprentissage des seniors montrent que le processus d'apprentissage des seniors est plus lent. Toutefois, ces fonctions continuent d'agir, c'est pourquoi les adultes plus âgés peuvent tout autant apprendre que les plus jeunes, mais à condition de disposer de plus de temps. La notion

du temps s'avère alors cruciale pour favoriser les conditions d'apprentissage des seniors et ne doit pas être occultée. D'autre part, il s'agit de l'affirmation n°7 « les adultes plus âgés sont peu demandeurs de formation » : bien que la majorité des participants ait répondu par la négative (66,0% pour l'ensemble des trois modalités de désaccord), les résultats semblent plus nuancés entre les trois modalités suivantes : « pas d'accord » (28,9%), « plutôt pas d'accord » (27,6%) et « plutôt d'accord » (23,7%). Les études statistiques menées par la Dares sur la formation professionnelle témoignent pourtant d'un manque d'intérêt des seniors à se former, en plus de la diminution significative de la participation à la formation à mesure que l'âge augmente. Ce dernier point étant également à l'origine d'avis partagés si l'on regarde les données recueillies à l'affirmation n°5 « la participation à la formation continue diminue avec l'avancée en âge ». Outre la publication à laquelle nous faisons principalement référence dans le cadre de notre étude (Demailly, 2016), nombreux sont les travaux qui font mention de la faible participation des seniors à la formation lorsqu'ils abordent ces questions. Enfin, en ce qui concerne les deux affirmations n°3 « la diversité interindividuelle s'accroît en avançant en âge » et n°9 « l'expérience peut faciliter l'apprentissage des adultes plus âgés, mais aussi en constituer un frein », les tendances sont quasiment identiques. Avec un fort taux de répondants ayant choisi le positionnement central, elles n'ont que très peu de poids dans le score global. En se focalisant uniquement sur les extrémités, on constate que les enquêtés qui se déclarent « d'accord » et « tout à fait d'accord » sont globalement deux fois plus nombreux que ceux qui se déclarent « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ». Cependant, cela révèle que seul un répondant sur trois environ affirme être « d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Pour conclure, qu'elles aient tendance à tirer la moyenne vers le haut ou vers le bas, on peut dire qu'excepté la première affirmation qui fait quasiment l'unanimité, les autres présentent des résultats moins tranchés par leur fort positionnement central. Ceci indique un niveau global moyen nécessitant une sensibilisation sur ces différents points de connaissances, voire d'autres qui pourraient se dégager à travers l'analyse des prochaines questions ouvertes.

4.3.2.3. Caractéristiques les plus typiques : apprenants plus jeunes / plus âgés

L'exploitation d'éléments qualitatifs résultant des questions ouvertes permet d'approfondir davantage la thématique en recueillant l'opinion et le retour d'expérience des formateurs de terrain au contact du public. Celle que nous traitons ici a été posée dans le but d'analyser les caractéristiques les plus typiques des apprenants plus jeunes et des apprenants plus âgés en formation afin d'en améliorer la compréhension. Toujours à partir de la méthode de l'analyse

thématique (logiciel ATLAS.ti 8), nous avons traité chaque réponse une à une en vue de dégager les thèmes reflétant l'ensemble des caractéristiques évoquées par les formateurs pour chaque public (cf. annexes 10 et 11 pour consulter les deux relevés de thèmes comprenant chaque extrait de verbatim). Grâce au travail d'élaboration de l'arbre thématique après thématisation progressive du corpus (cf. figure 26), nous sommes parvenus à identifier les trois axes thématiques suivants : caractéristiques de nature commune aux deux publics, caractéristiques de nature opposée et caractéristiques propres à chaque public (c'est-à-dire celles qui présentent des récurrences, mais dont aucun parallèle entre les publics s'avère pertinent).

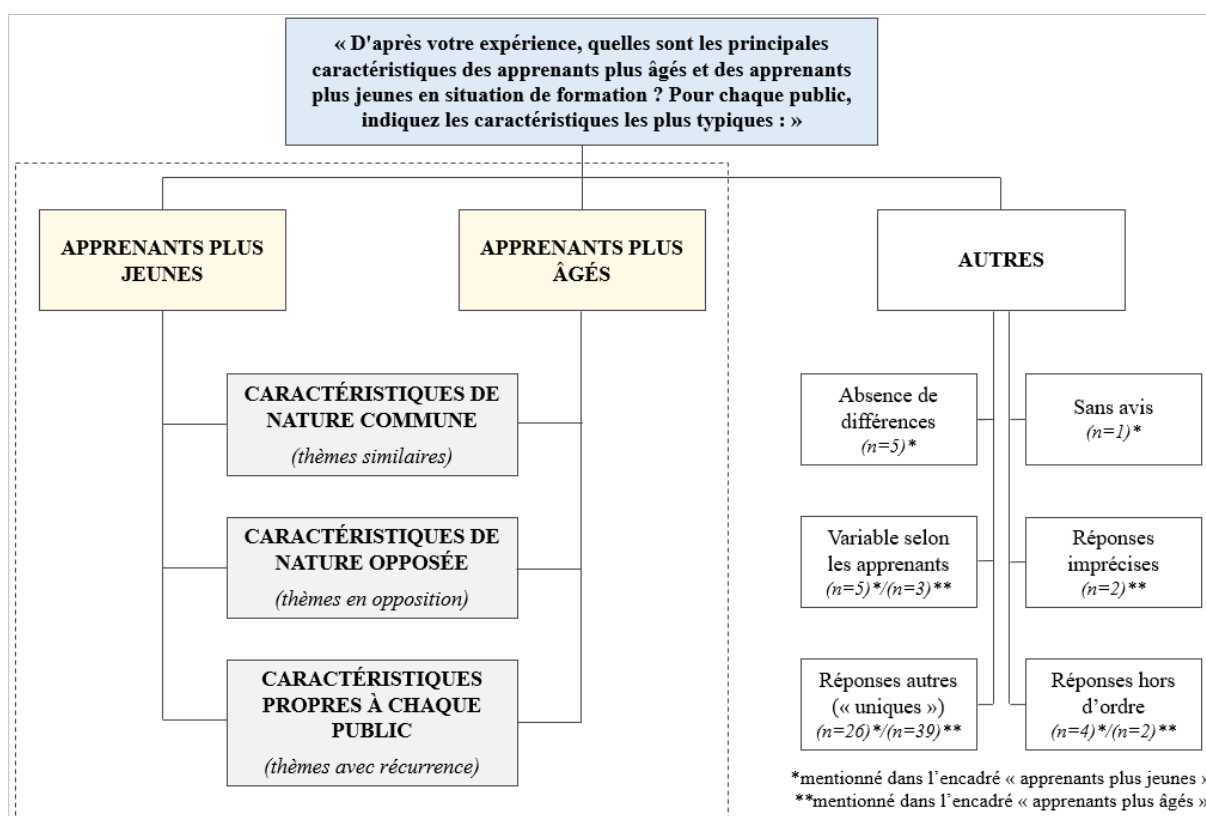


Figure 26 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « D'après votre expérience, quelles sont les principales caractéristiques des apprenants plus âgés et des apprenants plus jeunes en situation de formation ? » (QF, N=204 pour l'encadré « apprenants plus jeunes » et N=206 pour l'encadré « apprenants plus âgés »).

Lecture : dans l'axe thématique « autres », chaque thème est associé à une donnée chiffrée entre parenthèses qui correspond au niveau de récurrence et dont la légende est située en-dessous.

NB : s'agissant d'une question ouverte, certains participants ont répondu par un ou plusieurs critères se laissant regrouper dans un ou plusieurs thèmes. L'attribution des thèmes s'est faite en tenant compte de l'idée principale (ou des idées principales) résultant de chaque propos. Cette question avait la forme de deux blocs vides : le premier consacré aux éléments relatifs au public des apprenants plus jeunes et le second au public des apprenants plus âgés. Le nombre de réponses recueillies au total n'est de ce fait pas identique pour chaque bloc (N=204 et N=206).

Indication complémentaire : sont situées en annexe les trois autres figures de l'arbre thématique correspondant à la déclinaison des trois axes thématiques centraux (cf. annexe 12) : caractéristiques de nature commune, caractéristiques de nature opposée et caractéristiques propres à chaque public.

Chaque axe thématique se décline en plusieurs thèmes : ne pouvant mettre en évidence cette représentation complexe sur un seul schéma, les trois figures correspondant à chaque axe thématique sont placées en annexe sous trois formes distinctes (cf. annexe 12). Le tableau suivant fait apparaître les thèmes dont le niveau de récurrence est le plus important (cf. tableau 80). Ce travail s'inspire de la synthèse des qualités et des défauts / points de tension reconnus aux trois tranches d'âge au travail (Collette *et al.*, 2009, p. 60-75).

Caractéristiques les plus typiques	
Apprenants plus jeunes	Apprenants plus âgés
	Expérience-connaissances / partage-retour (n=87)
	Vision pragmatique (n=45)
Culture du numérique (n=30)	Inflexibilité / freins aux changements (n=30)
Curiosité / ouverture (n=29)	
Inexpérience / connaissances moindres (n=29)	
	Motivation / intérêt / soif d'apprentissage (n=28)
Motivation / intérêt / soif d'apprentissage (n=27)	
	Participation / interactivité (n=24)
	Implication / rigueur / sérieux / respect (n=21)
Facilités d'apprentissage (n=19)	
Vision pragmatique (n=16)	
Dynamisme / vivacité / réactivité (n=16)	
Posture scolaire (n=15)	
Faible concentration / inattention / indiscipline (n=14)	
Bagage théorique (n=13)	Maturité / sagesse (n=13)
Flexibilité / faculté d'adaptation (n=12)	
Passivité / faible participation et interactivité (n=11)	
Démotivation / sous-investissement / désintérêt (n=10)	Concentration / attention / discipline (n=10)
Distance avec la réalité (lien théorie / pratique) (n=10)	Déficience numérique (n=10)
Manque de vision globale / perspectives (n=9)	Peur / manque de confiance en soi / retrait (n=9)
Impatience / précipitation (n=8)	Besoin de temps / progression plus lente (n=8)

Tableau 80 : Synthèse des caractéristiques les plus typiques des apprenants plus jeunes et des apprenants plus âgés en situation de formation par ordre décroissant d'importance (QF).

Lecture : sur la troisième ligne du tableau à droite, la valeur « n=87 » représente le nombre d'enquêtés ayant mentionné un critère se laissant regrouper sous le thème « expérience-connaissances / partage-retour » pour évoquer les caractéristiques les plus typiques des apprenants plus âgés.

NB : chaque thème est associé à une donnée chiffrée entre parenthèses qui correspond au niveau de récurrence. Sur 239 enquêtés, nous recensons un total de 29 non-réponses (soit 12,1%), c'est-à-dire qu'aucune caractéristique n'a été renseignée pour aucun des deux publics (cases vides).

La difficulté de ce travail réside dans le regroupement et la fusion des thèmes au fur et à mesure du traitement de chaque verbatim. La multiplicité des termes employés pour évoquer une même idée générale a impliqué dès le début du traitement la formulation d'une quantité importante de thèmes provisoires qui, progressivement, se sont vus fusionner avec d'autres thèmes pour n'en

former plus qu'un (reformulé). Dans un souci de cohérence globale, un deuxième temps de travail a été nécessaire, afin d'uniformiser le choix de la formulation des thèmes entre d'une part, les réponses à l'encadré « caractéristiques des apprenants plus jeunes » et d'autre part, celles issues de l'encadré « caractéristiques des apprenants plus âgés ». Finalement, cette question a suscité un double travail d'analyse avec la réalisation de deux traitements de données (un jeu de données pour chaque public), d'où un temps plus important consacré à l'analyse par rapport aux précédentes analyses thématiques réalisées. Cette expérience laisse à penser que dans l'idée d'une amélioration de l'outil, il conviendrait de reformuler la question en invitant les enquêtés à formuler maximum deux ou trois mots-clés pour chaque public. Cela pourrait toutefois réduire la précision de certaines réponses qui une fois développées donnent du sens aux propos (et évitent les interprétations).

Une différence s'observe entre les caractéristiques les plus souvent et les moins souvent attribuées aux deux publics. D'une façon générale, on constate plusieurs éléments contraires, dont le premier se situe en tête de liste : « inexpérience / connaissances moindres » et « expérience-connaissances / partage-retour ». En plus d'être dotés d'une certaine expérience, les formateurs mettent l'accent sur la volonté des apprenants plus âgés à la partager (retour d'expérience). En ce qui concerne le seul critère similaire aux deux publics sur ce tableau « motivation / intérêt / soif d'apprentissage », son contraire (« démotivation / sous-investissement / désintérêt ») est également rattaché aux apprenants plus jeunes.

À travers cette synthèse des éléments les plus cités, nous tentons d'en dresser sommairement (par interprétation) les contours pour chaque public :

- Entrés plus récemment dans le monde du travail, les apprenants plus jeunes disposent de moins d'expérience, d'où une certaine distance plus marquée avec la réalité du terrain et un lien moins apparent entre théorie et pratique. Cependant, grâce à leur curiosité, leur motivation et leur dynamisme, ce public fait preuve d'ouverture, de flexibilité et de capacité d'adaptation. Leur importante maîtrise des outils actuels numériques, ainsi qu'un bagage théorique récent, facilitent d'autant plus leurs capacités d'apprentissage. Le besoin de trouver du sens à la formation en lien avec l'activité professionnelle et à travers des cas concrets permettrait de lever certaines incertitudes qu'ils peuvent avoir dû à un manque de perspectives. Toutefois, encore ancrés pour certains dans un mode de fonctionnement « scolaire », ce public semble parfois montrer un manque de concentration, d'attention, de discipline, de participation ou encore de patience.

- Dotés d'une expérience antérieure importante et d'une connaissance plus élargie de la réalité professionnelle, les apprenants plus âgés paraissent moins enclins à changer leurs pratiques. Les liens qu'ils établissent entre les anciennes et les nouvelles acquisitions peuvent parfois être source d'appréhension si la nouveauté nécessite de modifier leurs habitudes professionnelles. Comme par exemple l'usage du numérique qui paraît moins intuitif pour ce public par rapport aux plus jeunes qui sont nés avec. Cette inertie au changement peut toutefois être compensée s'ils trouvent un intérêt à la formation en termes de réinvestissement dans leur travail réel, mais aussi des conditions de formation plus souples qui offrent plus de temps pour l'apprentissage. Grâce à une certaine maturité, ce public semble être davantage concentré, discipliné et impliqué faisant preuve de rigueur et de sérieux. Autant d'atouts qui leur permettent de rester motivés et de trouver un intérêt à participer et interagir durant la formation.

Ces contours ne sont bien entendu pas figés : l'objectif n'étant pas d'inciter à la généralisation, mais d'assembler tous les éléments recueillis, afin de mettre en évidence les traits de particularités qui reviennent le plus souvent. Un nombre minime d'enquêtés (n=5) affirme n'avoir par ailleurs constaté aucune réelle différence, tandis que d'autres évoquent la variabilité selon les apprenants (n=8). À travers les commentaires d'enquêtés qui soulèvent le caractère obligatoire des formations (dans l'encadré « caractéristiques des apprenants plus âgés »), on s'aperçoit que les enjeux ne sont pas les mêmes et par conséquent, la motivation non plus :

« Si formation suivie volontairement, souvent un fort engagement et une forte motivation pour se former » (id.195)

« Eventuellement une plus grande démobilisation envers la formation, surtout s'il s'agit d'une formation obligatoire non souhaitée par le stagiaire » (id.257)

« viennent parfois par obligation et sont moins curieux » (id.310)

Le premier enquêté ajoute que les capacités d'apprentissage des adultes plus âgés sont aléatoires en fonction du contexte : « entre ceux ayant été dans des contextes stimulants et qui ont renforcé cette capacité et ceux ayant été dans des situations peu stimulantes (travail très répétitif, peu de valorisation du savoir dans leur environnement...) » (id.195). C'est ce que montrent Dworschak *et al.* (2009, p. 242) en référence à la situation professionnelle : si celle-ci ne sollicite pas l'apprentissage en cours de carrière, l'habitude d'apprendre peut se perdre avec l'avancée en âge. D'où une difficulté plus importante de faire face au changement comme l'indique ce participant : « difficulté à sortir d'un socle cognitif initial, d'un modèle ou de fonctionnement consolidé par une pratique prolongée, déstabilisation liée aux outils (de travail comme

d'analyse, parfois) » (id.110). Un autre enquêté relève notamment les difficultés des plus anciens avec le monde du numérique qui est en évolution permanente : « Les anciens (40-55 ans) ont beaucoup plus de mal avec le numérique... mais surtout sont beaucoup plus difficile à faire sortir de leur zone de confort. Ils ont des idées assez bien marquées et difficile à ébranler... » (id.281). Ce dernier souligne à cet effet qu'il souhaite montrer par son propre exemple « que l'âge n'est pas une raison pour ne plus apprendre. » (id.281). On peut considérer ce commentaire comme un message encourageant pour ceux qui en doutent¹⁴⁴. Leur motivation peut être un moyen de surpasser ces barrières si le contenu abordé en formation peut s'exprimer dans leur environnement (id.96) et s'ils y voient un bénéfice en termes de compétences et que les contenus présentés sont en lien avec leur expérience (id.146). L'expérience qui, d'après Delgoulet (2001, p. 2), peut représenter un obstacle : à ce propos, cet enquêté parle d'un « paradoxe existant entre une partie des apprenants avec facilité de remise en cause, et à l'inverse impossibilité de remise en cause liée à l'expérience propre » (id.319).

Afin d'approfondir les éléments centrés vers le public des apprenants plus âgés, nous analysons quelques propos recueillis à une autre question ouverte invitant les formateurs à relever les difficultés marquantes rencontrées auprès des adultes plus âgés en formation. Cela permettra de compléter certains de ces thèmes avec quelques extraits significatifs.

4.3.2.4. Difficultés marquantes relevées au contact d'apprenants plus âgés

Le traitement de cette question n'a pas fait l'objet de la même méthode d'analyse que pour l'ensemble des autres questions ouvertes, à savoir l'analyse thématique. Compte tenu d'un nombre de réponses moins élevé que pour la question précédente relative aux caractéristiques les plus typiques des publics en formation, il s'agit plutôt d'enrichir certains des thèmes identifiés. La méthode ainsi adoptée consiste en une lecture rigoureuse de toutes les réponses, suivie d'un relevé de commentaires pertinents permettant d'apporter davantage de précisions quant au sens des propos développés précédemment.

¹⁴⁴ Un enquêté mentionne par exemple le rejet que peut subir le public plus âgé : « souffre d'un ostracisme lié à leur âge. On voit une période de jeunisme qui exclue systématiquement les plus âgés alors qu'ils ont encore beaucoup à apporter. Ils le vivent très mal. » (id.133).

La difficulté à se remettre en question¹⁴⁵ et le fait de rester ancré sur ses acquis antérieurs peuvent avoir comme conséquence la résistance face aux changements :

« Les difficultés que certains peuvent avoir à remettre en cause leurs certitudes et leurs habitudes de travail. » (id.61)

« Une place importante à leur expérience, y compris dans les mauvaises pratiques. » (id.112)

« Difficulté à adhérer ou même s'intéresser à des méthodes différentes ou nouvelles chez les personnes qui pensent tout savoir de leur métier et qui mettent en avant le nombre d'années d'expérience / attitude de réticence voir de contradiction » (id.120)

« la difficulté de remise en question : active (et potentiellement agressive) ou passive (pas de modification par la formation ou difficile) » (id.155)

« Des croyances sont parfois profondément ancrées et il est difficile, voire impossible, de les modifier, ce qui peut limiter la portée de certains messages pédagogiques. » (id.161)

« Ils possèdent parfois des représentations fortement ancrées et qui peut constituer à un frein lorsque l'apprentissage passe par la modification de cette représentation. Ils restent sur un mode intuitif sans chercher à expliciter leur action ou la justifier. » (id.164)

« Ne voient pas l'intérêt de changer de pratique car ont toujours fait comme ça. » (id.263)

Ces extraits montrent qu'il peut être difficile dans certains cas pour les plus âgés d'accepter que le travail puisse évoluer avec le temps. Cela nécessite notamment une certaine remise en question et une prise de recul pour accepter de modifier ses pratiques : « L'entreprise se modernise très vite et ce qui est vrai aujourd'hui ne l'est déjà plus demain et cette remise en question perpétuelle finalement dérange les plus âgés car il n'y a plus de "stabilité" comme cela pouvait être le cas dans les années 80 et 2000. » (id.375). Cet enquête met en évidence, tout comme nous l'avons fait dans la problématisation (en page 168), l'évolution du travail au cours de ces dernières années et les nouvelles façons de travailler qui s'imposent. Les constats résultant des études menées au début des années 1990 sur le lien entre vieillissement et apprentissage ont encore aujourd'hui du sens. Bien que les changements au travail soient plus courants et répandus, les freins dans la conduite du changement semblent encore présents :

¹⁴⁵ À ce propos, à travers la question fermée suivante : « pensez-vous que les apprenants plus âgés aient plus de difficultés à se remettre en question par rapport aux plus jeunes ? », l'échantillon (N=238) se divise en deux avec un taux supérieur pour les modalités de réponses négatives (15,1% « non, pas du tout », 46,2% « non, plutôt pas », 37,0% « oui, plutôt » et 1,7% « oui, tout à fait »). Dans le même ordre des modalités, la moyenne d'âge des répondants diminue d'une extrémité à l'autre : 52 ans, 51 ans, 49 ans et 47 ans. Les individus ayant laissé un commentaire précisent pour la plupart d'entre eux que ce n'est pas une question d'âge, mais d'état d'esprit et de personnalité : les plus jeunes pouvant aussi avoir des difficultés à se remettre en question. Trois participants affirment également que cela dépend si la formation a été choisie ou imposée à l'apprenant (id.95, 109 et 358).

« de reconstruire ce qu'ils avaient appris avant et qui a changé » (id.193)

« résistance au changement. état d'esprit "j'en ai vu d'autre !" état d'esprit : ça ne sert à rien ces formations de toutes façons, rien ne changera en interne » (id.251)

« il faut juste un peu plus d'effort pour les faire sortir de leur zone de confort et ouvrir des perspectives inconnues. » (id.281)

« La rapidité du changement actuel peut parfois les handicaper » (id.302)

« Posture fermée, "à mon âge je ne vais pas commencer à changer", "avec les années qui me restent à faire je vais continuer comme cela, les jeunes n'ont qu'à...", Mais il est important pour moi de relativiser, c'est une posture de départ, un frein comme il y en a différents qui peuvent être fonction de l'âge mais pas seulement, ou d'une situation vécue et c'est au formateur de détecter et d'accompagner pour dépasser ! » (id.308)

« j'ai noté parfois des postures de rejet de la situation d'apprentissage (" je le sais déjà, je ne veux pas retourner en classe, ça me prend la tête") » (id.327)

« arriver à leur faire comprendre de nouvelles pratiques qui bouscule leurs quotidiens mais avec justifications et discussions ça passe » (id.354)

« Sens de la formation, utilité à peu de temps de la retraite » (id.402)

Il en est de même pour l'usage des outils numériques : une enquêtée souligne par exemple le fait que les apprenants plus âgés ont « plus de difficultés à utiliser les outils de recherche informatique, pub med etc..., utilisent plus les livres papiers » (id.180). Une autre spécifie que la maîtrise des outils numériques est plus compliquée tout en faisant remarquer la particularité suivante : « On a tendance à être moins exigeant avec eux » (id.212). Cette moindre exigence envers les plus âgés ne peut-elle pas les desservir plutôt que de les préserver ? On peut par exemple faire l'hypothèse qu'une telle démarche puisse conduire à une mise en retrait et une implication moins importante. D'autant plus qu'au regard des commentaires suivants, on constate l'importance d'accompagner les changements afin qu'ils soient moins appréhendés :

« Leur manque d'auto considération, une tendance à s'auto- dévaluer » (id.27)

« ils se mettent plus facilement la "pression" » (id.48)

« Mon constat est aussi qu'une personne plus âgée en début de formation a tendance à s'excuser par avance si elle mettra du temps à comprendre, alors que très rapidement elle utilise son expérience pour la faire profiter à tous. Donc une des difficultés est leur représentation de leur participation à la formation, ils se mettent un frein alors qu'ils sont à leur place en formation. » (id.105)

« Parfois une certaine démobilité, une absence de compréhension de l'utilité de la formation à quelques années d'un départ à la retraite » (id.257)

« Parfois une vexation d'avoir été inscrit à la formation : sentiment d'infériorité, voire d'échec. » (id.410)

Par ailleurs, alors que certains formateurs mettent en avant le nombre d'années sans suivre de formation comme élément nécessitant un temps d'adaptation, d'autres précisent que certaines difficultés ne sont pas uniquement liées à l'âge, mais aussi au contexte et à la personnalité de l'apprenant. C'est pourquoi, ils soulignent l'importance de ne pas généraliser :

« La généralisation me pose problème, cela dépend toujours du contexte, du programme, du rôle professionnel, des besoins et surtout si le public est demandeur ou pas. Les difficultés surgissent principalement lorsque les formations sont imposées sans implication préalable des personnes dans la définition des besoins, la motivation etc. » (id.285)

« Mais il est important pour moi de relativiser, c'est une posture de départ, un frein comme il y en a différents qui peuvent être fonction de l'âge mais pas seulement, ou d'une situation vécue et c'est au formateur de détecter et d'accompagner pour dépasser ! » (id.308)

« pour moi, les différentes affirmations ne sont pas liées à l'âge, mais à la personnalité : des personnes qui ont toujours été curieuses de se former vont continuer même + âgé, d'autres évitent les formations même jeunes... » (id.346)

« c'est véritablement dépendant des personnes, je n'en tire aucune généralité » (id.399)

« Grandes disparités : certains apprennent beaucoup plus vite, certains beaucoup plus lentement. » (id.409)

Cette question de variabilité des individus, développée en première partie pour aborder la notion de vieillissement (en page 101), doit être reprise ici. Nous rappelons à cet effet que notre objectif n'est pas de catégoriser une population déjà définie de multiples façons, mais bien de mettre en évidence certaines de ses caractéristiques pour mieux en tenir compte en situation lorsque différents cas se présentent (s'ils se présentent, car il n'y a pas de règle et ce n'est pas systématique). Il s'agit de constats et d'observations émanant d'experts du terrain qui partagent une partie de leur expérience : chaque situation et chaque individu est différent, ce qui signifie qu'un constat dans une situation donnée n'est pas nécessairement le même dans une autre situation. En revanche, ces résultats permettent de rendre compte des éléments qui reviennent le plus souvent et ainsi d'en améliorer la compréhension.

Enfin, nous pouvons également relever quelques commentaires qui dénotent à l'inverse des aspects positifs. Par exemple, le commentaire suivant où cet enquêté se questionne en même temps sur la dénomination du public : « Il faut définir le terme plus âgé car j'ai finalement beaucoup plus de motivation et de présence de personnes plus âgés en formation continue. Effectivement ils ont une vraie volonté de présence et on arrive à beaucoup interagir puisque je viens du monde professionnel donc de leur monde. Néanmoins, je n'ai jamais eu à former des personnes de plus de 55 ans. » (id.226). Son observation semble viser une population dont l'âge est inférieur à 55 ans, ce qui laisse supposer qu'il a plutôt tendance à évoquer l'âge médian si

l'on se réfère aux trois générations au travail de Collette *et al.* (2009). Cet âge, considéré comme l' « âge d'or », donne la priorité au changement et au développement professionnel. C'est aussi à cet âge que s'observe le pic de participation à la formation. On peut alors se questionner sur la pertinence du choix de l'appellation « adultes plus âgés » pour notre enquête par rapport aux autres termes (seniors, travailleurs âgés, adultes vieillissants, etc.). Mais finalement, peut-on admettre qu'en choisissant un des autres multiples termes couramment utilisés, nous n'aurions pas recensé d'autres commentaires à ce sujet ? Ces questions seront davantage développées dans le prochain chapitre consacré à la discussion des résultats.

L'analyse de la question ouverte suivante marque la fin de la présentation des résultats de l'enquête à destination des formateurs. Elle permet d'approfondir la thématique en se centrant sur les éléments qui permettraient d'améliorer les conditions de formation des adultes plus âgés, ce qui suppose aussi d'en améliorer la compréhension de tous, experts et moins experts.

4.3.2.5. Suggestions d'éléments favorables aux conditions de formation des adultes plus âgés

Le point précédent fait apparaître plusieurs types de difficultés que les formateurs ont déjà rencontrées sur le terrain au contact d'apprenants plus âgés. La question ouverte que nous analysons ici met en évidence les éléments permettant de favoriser les conditions de formation des adultes plus âgés par l'analyse des différentes suggestions des formateurs à ce sujet. La question sur les caractéristiques principales des publics (en page 328) a mobilisé un peu plus de 200 répondants, tandis que celle-ci a obtenu moins de réponses (N=144). En posant cette question, nous ne nous attendions pas à des propositions miracles. Nous nous situons plutôt dans une démarche visant à lier les éléments de réponse obtenus avec ceux émanant de la littérature (dont quelques propositions d'amélioration ont déjà été soulevées). Ceci dans le but de constater les concordances, mais aussi d'éventuelles autres idées pouvant compléter ces pistes existantes. Cette question requiert par conséquent plus de temps de réflexion pour le répondant et peut-être aussi plus de difficultés à y répondre compte tenu de l'état des recherches sur ce sujet. Cela pourrait expliquer le nombre moins important de réponses recueillies.

Après traitement des réponses selon la méthode de l'analyse thématique (logiciel ATLAS.ti 8), l'arbre thématique ci-dessous permet de représenter les trois étapes clés de tout processus de formation en trois axes thématiques (cf. figure 27). Chacun d'eux recouvre un ou plusieurs thèmes, dont certains peuvent concerner deux axes à la fois (indication par fléchage).

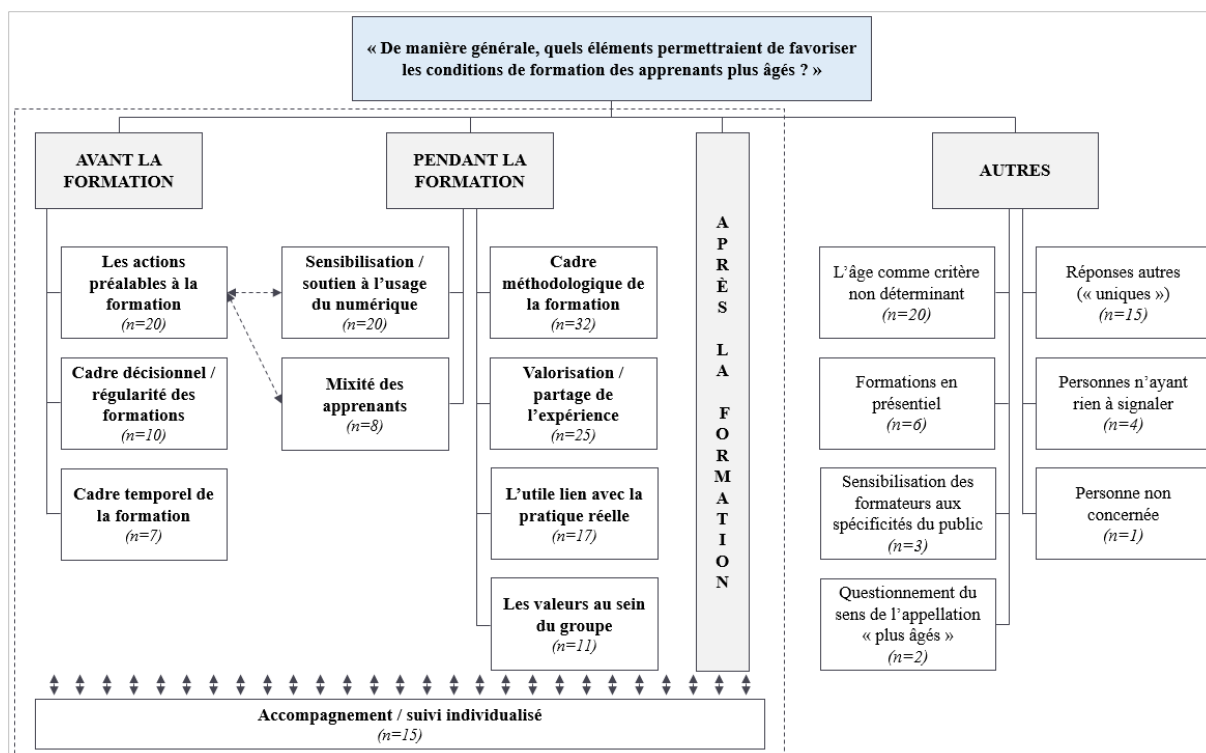


Figure 27 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « De manière générale, quels éléments permettraient de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés ? » (QF, N=144).

Lecture : dans le premier cadre en haut à gauche, la valeur « n=20 » représente le nombre d'enquêtés ayant mentionné un élément de réponse se laissant regrouper sous le thème « les actions préalables à la formation » pour évoquer un élément qui permettrait de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés. Chaque thème est associé à une donnée chiffrée entre parenthèses qui correspond au niveau de récurrence. Le double fléchage placé entre les deux premiers axes thématiques indique des liens entre les thèmes. Concernant le thème « accompagnement / suivi individualisé » placé en bas de la figure, celui-ci s'inscrit à la fois dans l'étape d'avant formation, pendant la formation et après la formation (c'est d'ailleurs le seul élément identifié qui se rattache à l'axe thématique « après la formation »).

NB : s'agissant d'une question ouverte, certains participants ont répondu par un ou plusieurs critères se laissant regrouper dans un ou plusieurs thèmes. L'attribution des thèmes s'est faite en tenant compte de l'idée principale (ou des idées principales) résultant de chaque propos.

Les dix thèmes identifiés comme centraux dans la figure ci-dessus sont repris afin d'être davantage développés, dans l'ordre des éléments les plus cités aux moins cités (cf. tableau 81). Chacun d'eux est accompagné d'un énoncé synthétisant son contenu, ainsi que de cinq extraits de réponses permettant d'exemplifier pour apporter plus de clarté (cf. annexe 13 pour consulter le relevé de thèmes comprenant chaque extrait de verbatim).

Cadre méthodologique de la formation (n=32)

Organiser la formation de façon à optimiser les temps d'apprentissage. Cela passe entre autres par : la consolidation des bases, le respect du rythme de chacun, une méthodologie claire et pragmatique, des effectifs adaptés et restreints, des temps d'échanges, la multiplicité des supports, la réflexivité et l'autoévaluation, des méthodes participatives et actives, une dynamique et des travaux de groupe, l'apprentissage par l'exemple, etc.

« Quand une personne a les bases pour comprendre ce que l'on apprend et où on va tout se passe bien. Avoir le temps de poser les bases » (id.111)

« Développer une formation favorisant l'apprenant à revenir sur son action pour en extraire le sens et les axes d'améliorations. » (id.164)

« lever certains freins liés à l'utilisation d'outils qu'ils connaissent moins bien : ex, cours à distance privilégier une pédagogie active, des travaux de groupe » (id.229)

« Etre à l'écoute de leur contraintes professionnelle et de les prendre en compte » (id.354)

« Au niveau des supports, tailles de la police + grandes Un slide = un message unique (en cas de perte de concentration, perte du fil de la formation) Articulation, volume de la voix + fort » (id.380)

Valorisation / partage de l'expérience (n=25)

Favoriser la reconnaissance et la mise en valeur des savoirs en s'appuyant sur l'expérience et en suscitant les échanges (compagnonnage, mentorat, binômes, etc.).

« binomage avec des collègues plus jeunes pour partager les talents » (id.21)

« Arriver à tenir compte de leur(s) expérience(s) : nécessite de passer plus de temps en amont, ou bien en cours de formation, à récolter leurs avis / exemples, à les analyser, à les discuter avec eux. » (id.179)

« modalités pédagogiques qui valorisent les acquis des apprenants (en partant de leurs expériences pour ensuite synthétiser / éclairer par des apports théoriques et conceptuels plutôt que l'inverse) » (id.195)

« passer par des retours d'expérience afin de motiver et d'impliquer » (id.202)

« S'appuyer en tant que formateur sur leur expérience professionnelle et celle de la vie pour leur donner un rôle dans nos actions. » (id.308)

Les actions préalables à la formation (n=20)

Intégrer l'apprenant dans le processus de formation en amont, afin de favoriser son intégration et donner du sens à son engagement (évaluation des besoins, analyse des prérequis, etc.).

« Une explication des pré-requis si besoin avant l'inscription » (id.46)

« Réussir à évaluer le niveau de chaque participant avant la formation. » (id.57)

« un accompagnement en amont pour faciliter intégration dans des groupes hétérogènes » (id.105)

« Si elle est obligatoire, il s'agit peut-être en amont de bien expliquer à l'apprenant les enjeux de la formation afin qu'il y trouve lui-même un intérêt » (id.109)

« Leur permettre d'exprimer dès le début de la formation, leurs besoins, leurs craintes et leurs difficultés. » (id.162)

Sensibilisation / soutien à l'usage du numérique (n=20)

Renforcer l'accès à la culture numérique en sensibilisant et en accompagnant l'apprenant à l'utilisation des nouvelles technologies (capacités, maîtrise, etc.).

« des formations et sensibilisations aux outils numériques dont les usages sont beaucoup plus innés chez les jeunes et souvent peu intuitifs pour le plus âgés » (id.34)

« prise en compte plus adaptée sur le niveau de connaissance des nouveaux outils pédagogiques avec lesquels les jeunes "sont nés" » (id.173)

« identification des freins/craintes/appréhensions face à la distance. Accompagner à cette modalité pédagogique. » (id.214)

« Leur faciliter les craintes techniques éventuelles en accompagnant l'utilisation d'outils de communication et de formation à distance etc... » (id.308)

« prendre le temps de leur montrer l'outil de travail numérique le cas échéant pour ôter un stress. » (id.410)

L'utile lien avec la pratique réelle (n=17)

Placer la pratique au cœur des apprentissages en faisant référence à des cas concrets (mise en situation, pragmatisme, contextualisation, etc.).

« rapprochement systématique entre l'objet de la formation et ce qui est fait dans le cadre professionnel » (id.80)

« mise en situation en rapport avec leur métier. plus de pratique que de théorie » (id.141)

« situations contextualisées à leur pratique motivation intrinsèque : si cela fait sens à leur métier, alors ils sont motivés » (id.229)

« formation par la pratique, d'abord la pratique pour une compréhension par eux-mêmes des concepts puis présentation de la théorie. » (id.240)

« il faut que cela soit pratique et concret Les concepts fumeux agacent de plus en plus l'âge avançant. » (id.276)

Accompagnement / suivi individualisé (n=15)

Mettre en place un suivi personnalisé de l'apprenant tout au long du processus de formation (tutorat, suivi pédagogique spécifique, etc.).

« plus de tutorat, surtout au début de la formation pour éviter le découragement. » (id.22)

« La seule différence tient plutôt en la pratique d'un tutorat plus adapté. » (id.27)

« Proposer lorsque cela est possible une progression individualisée. » (id.57)

« Mise en place d'un accompagnement plus plus. » (id.288)

« un accompagnement immédiat post-formation afin d'utiliser immédiatement les nouvelles connaissances ou pratiques et ne pas retomber dans les vieilles habitudes » (id.406)

Les valeurs au sein du groupe (n=11)

Instaurer un climat favorable aux apprentissages, afin de mettre en confiance l'apprenant (bienveillance, écoute, sécurisation, etc.).

« De la bienveillance » (id.53)

« Une ambiance de respect de l'autre » (id.60)

« La mise en confiance et une bonne ambiance en cours » (id.68)

« être plus à l'écoute de leurs attentes personnelles » (id.251)

« Café, croissant, temps de partage informels plus long » (id.342)

Cadre décisionnel / régularité des formations (n=10)

Permettre aux professionnels d'accéder à la formation de manière régulière tout au long de leur carrière, avec l'encouragement et le soutien des décisionnaires (RH, cadres, etc.).

« Plus de souplesse des entreprises » (id.23)

« Il est dommageable en France que les entreprises n'intègrent pas dans leur GPEC l'expertise des anciens et ne cherchent pas à la bonifier ce qui ne donne pas accès à la formation continue à des experts matures » (id.78)

« pouvoir baisser la pression financière ou celle de l'employeur qui pèse sur le public en formation continue » (id.137)

« des formations régulières tout au long de la carrière à caractère presque obligatoire » (id.156)

« Que les entreprises les autorise à suivre des formations, même s'ils sont proches de la retraite. » (id.264)

Cadre temporel de la formation (n=7)
Adapter le temps de la formation en fonction des besoins (allonger le nombre d'heures, sessions plus courtes et répétées, etc.).
« prévoir des sessions courtes et répétitives - moins fatigantes et porteuses d'acquis » (id.12)
« Peut-être leur proposer une période de cours plus longues, quelques heures de cours supplémentaires. » (id.151)
« formations en fin de journée pour ne pas perturber leurs emplois du temps » (id.277)
« plus d'heures de formation pour le même contenu » (id.304)
« formations courtes mais répétées dans le temps (c'est aussi vrai pour les plus jeunes). » (id.393)
Mixité des apprenants (n=8)
Privilégier la constitution de groupes hétérogènes en mixant les publics (brassage de l'âge).
« Le brassage de l'âge dans le groupe des apprenants est certainement un plus » (id.31)
« L'apprentissage en groupes mixtes (moins âgés, plus âgés) » (id.146)
« mixer les publics dans les formations (jeunes et âgés) » (id.195)
« Ne pas stigmatiser les groupes et tenter dès que possible la mixité des âges dans une formation » (id.308)
« Je pense qu'il faudrait créer un climat où justement serait mélanger les jeunes avec les moins jeunes pour que la formation se fasse aussi entre les participants. Ne pas enfermer les personnes âgées dans des boîtes et au contraire utiliser cette maturité pour aborder les sujets de manière différente ; la pédagogie serait donc adapté pour chaque public. » (id.375)

Tableau 81 : Suggestions d'éléments qui permettraient de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés, exemplifiés par quelques extraits de réponses (QF, N=144).

Lecture : sur la première ligne, la valeur « n=32 » représente le nombre d'enquêtés ayant mentionné un élément de réponse se laissant regrouper sous le thème « cadre méthodologique de la formation » pour évoquer un élément qui permettrait de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés.

NB : sur 239 enquêtés, nous recensons un total de 95 non-réponses (soit 39,7%).

On relève une certaine cohérence entre les différentes difficultés recensées dans le point précédent (au contact d'apprenants plus âgés) et les propositions des formateurs sur les éléments permettant de favoriser leurs conditions de formation. Autrement dit, les éléments présentés ici comme pistes d'amélioration pourraient remédier ou au moins limiter certaines des difficultés identifiées. Il conviendrait idéalement d'intégrer tous ces éléments dans chaque dispositif de formation, de par les missions conférées aux formateurs et aux RH qui ont un rôle à jouer dans la participation des salariés à la formation continue. Le rapprochement entre les résultats à ces deux questions permet en outre de confirmer le caractère ambivalent de l'expérience mis en évidence en première partie (en page 175). La prise en compte des acquis antérieurs paraît essentielle lorsqu'on s'adresse à un public d'âge mûr, mais représente en même temps un obstacle dès lors qu'elle bloque l'acquisition de nouvelles expériences. C'est pourquoi, afin de garantir les fonctions de continuité de l'expérience dans l'accompagnement des changements, Delgoulet (2013b) montre qu'il est nécessaire de restructurer et de réorienter l'expérience, afin de créer de nouvelles continuités dans l'environnement modifié.

En mettant en lien ces résultats avec les préconisations issues des études ergonomiques, on constate également une concordance évidente. Chaque piste de réflexion mise en évidence par les chercheurs dans leurs travaux (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113)¹⁴⁶ peut être reliée à l'un ou plusieurs de ces dix thèmes. Pour rappel, ces études ont été menées dans un contexte d'évolution du travail particulier où la montée de l'informatisation a profondément contraint les professionnels à changer leurs méthodes de travail. L'objet même des formations qui ont été observées portait sur l'appropriation de nouveaux outils de travail informatiques dans l'exercice du métier. Bien que l'usage de ces outils se soit développé depuis plusieurs années, on remarque encore aujourd'hui combien ce sujet est toujours d'actualité. Les formateurs interrogés mettent en avant ce critère, non seulement comme difficulté rencontrée au contact d'apprenants plus âgés (point précédent), mais aussi comme élément pouvant permettre d'améliorer les conditions de formation des apprenants plus âgés.

Enfin, quelques formateurs soulignent l'importance de ne pas cloisonner ce public, mais de privilégier la mixité au sein des groupes (dernière ligne du tableau). Cela suppose d'inclure à la fois des adultes plus jeunes et plus âgés et ainsi favoriser les échanges d'expérience. D'un point de vue du critère de l'âge, d'autres éléments non indiqués dans le tableau ci-dessus méritent d'être évoqués. Nous avons en effet identifié plusieurs commentaires qui tendent à montrer que l'âge n'est pas un critère déterminant. Pour ces enquêtés, il n'y a pas de différence à effectuer en fonction de l'âge des participants à une formation, ce qui suppose de les placer dans les mêmes conditions d'apprentissage que les plus jeunes :

« Ne pas les distinguer des jeunes » (id.47)

« C'est à eux qu'il faudrait poser cette question. Je suis moi-même apprenant dans certaines situations, je ne perçois pas d'obstacle lié à mon âge. » (id.61)

« je ne pense pas que les conditions doivent être différentes entre les jeunes ou les apprenants plus âgés mais que qqsoit l'apprenant la formation doit répondre à un besoin, un souhait de l'apprenant. » (id.109)

« Les mêmes que pour les autres apprenants » (id.165)

« La motivation à apprendre reste l'élément indispensable, faire en sorte qu'ils se sentent pleinement à leur place dans un groupe en apprentissage non pas en terme de jeune ou de public âgé mais en s'appuyant sur les apports et caractéristiques des uns et des autres. » (id.285)

¹⁴⁶ Se reporter en page 188 pour plus de détails.

« Aucune idée, je pense qu'il faut faire attention à toute personne quel que soit son âge. » (id.344)

« Je ne crois pas qu'il faille faire de différence. » (id.366)

« Les profils étant très variés, il me paraît délicat d'avancer des préconisations. En outre, je n'ai pas constaté un lien entre l'âge et les difficultés d'apprentissage. » (id.383)

« Qu'ils/elles ne soient pas considérés par l'institution comme devant relever d'une prise en charge spécifique : c'est faire insulte à leur intelligence, à leur motivation, et à l'autonomie... L'EHPAD viendra déjà bien assez tôt ! » (id.390)

« L'âge n'est pour moi pas un facteur déterminant. » (id.417)

Bien que l'âge ne soit pas le seul critère de différenciation entre les individus, ces commentaires montrent la diversité des représentations sur ce sujet. Si certains ne voient aucune spécificité à ce public, d'autres pensent qu'il ne serait pas approprié d'en distinguer. On peut alors se demander si le fait d'adapter une formation à un public spécifique signifie le catégoriser ou le différencier des autres ? On pourrait considérer qu'il s'agisse au contraire de tenir compte de la diversité des parcours personnels et professionnels, de façon à intégrer au mieux ces spécificités au sein d'un collectif où les plus âgés ne sont pas les seuls à présenter des spécificités. Adapter ne signifiant pas nécessairement différencier.

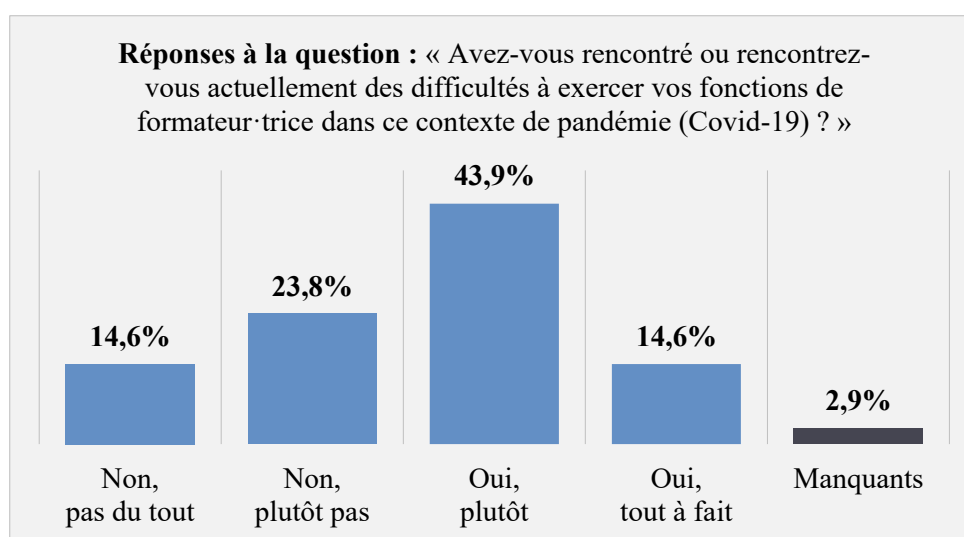
Associés aux données quantitatives, les éléments analysés à travers ces questions ouvertes donnent matière à discuter et à ouvrir notre travail vers de nouvelles perspectives de recherche. Le lecteur peut retrouver la suite du processus de cette présente recherche dans la partie qui porte sur la discussion des résultats dans le prochain chapitre (en page 357). Avant cela, il convient de faire un point sur les questions relatives à la situation pandémique placées à la fin des deux enquêtes en ligne (QA et QF). Pour rappel, il s'agit de questions que nous avons construites dans le but d'adapter nos instruments d'enquête au contexte particulier auquel nous avons été confrontés au moment de l'élaboration de notre enquête. Il s'agit du dernier point d'analyse de chaque questionnaire.

4.4. Point sur l'impact de la situation pandémique

Si certains éléments liés à la situation pandémique ont déjà été traités dans les points précédents, nous proposons ici d'analyser l'impact de cette situation au regard des questions situées à la fin de chaque enquête. D'une part, nous questionnons les professionnels sur les difficultés rencontrées pour exercer leurs fonctions dans ce contexte particulier. D'autre part, nous les interrogeons sur d'éventuels besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques. Enfin, nous nous intéressons au point de vue des formateurs concernant l'impact de ces changements sur le public plus âgé. Les questions analysées sont des questions fermées à choix unique qui offraient la possibilité à l'enquêté d'annoter un commentaire (encadré vide). Assez nombreux et diversifiés, ces commentaires sont de véritables compléments d'informations permettant de mieux comprendre et interpréter les données quantitatives.

4.4.1. Des difficultés plus marquées chez les formateurs par rapport aux BIATSS

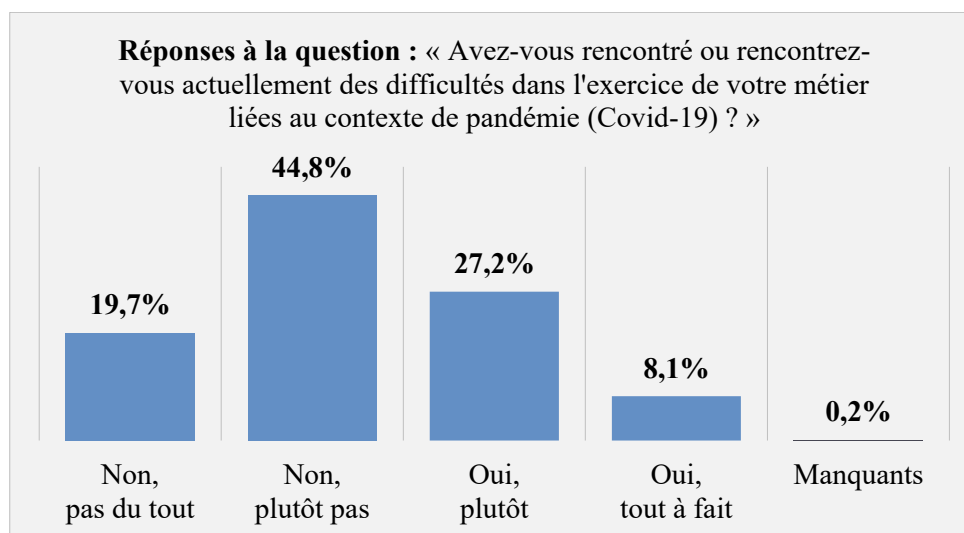
La question « avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés à exercer vos fonctions de formateur·trice dans ce contexte de pandémie (Covid-19) ? » recueille en majorité des réponses positives (cf. graphique 10). Si les modalités de réponses se situant aux extrémités (« non, pas du tout » et « oui, tout à fait ») présentent le même taux de réponse (14,6%), la différence s'opère au niveau des deux modalités de réponses centrales. Les formateurs sont près de deux fois plus nombreux à déclarer rencontrer des difficultés dans leurs fonctions suite à la crise sanitaire (« oui, plutôt » à 43,9% contre « non, plutôt pas » à 23,8%).



Graphique 10 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions en contexte pandémique (QF, N=239).

Lecture : dans la première colonne, 14,6% des enquêtés déclarent ne pas du tout avoir rencontré de difficultés à exercer leurs fonctions dans ce contexte de pandémie (Covid-19).

Les données récoltées auprès des BIATSS diffèrent puisqu'ils sont moins nombreux à déclarer avoir rencontré des difficultés dans l'exercice de leur métier par rapport aux formateurs interrogés sur la même question (cf. graphique 11). Près des deux tiers d'entre eux ont répondu par la négative (« non, pas du tout » ou « non, plutôt pas »). Au niveau des deux modalités de réponses centrales, la tendance s'inverse par rapport aux formateurs : les BIATSS sont plus nombreux à déclarer « non, plutôt pas » (44,8%) à « oui, plutôt » (27,2%).



Graphique 11 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les BIATSS dans l'exercice de leur métier en contexte pandémique (QA, N=482).

Lecture : dans la première colonne, 19,7% des enquêtés déclarent ne pas du tout avoir rencontré de difficultés à exercer leur métier dans ce contexte de pandémie (Covid-19).

Afin de compléter ces éléments avec des données qualitatives pour mieux comprendre ces difficultés, nous proposons d'analyser les commentaires laissés par les participants qui ont opté pour les modalités de réponses « oui, plutôt » et « oui, tout à fait » dans chaque enquête (QA et QF). Après réalisation d'une double analyse thématique (une pour chaque corpus à partir du logiciel ATLAS.ti 8), l'arbre thématique suivant offre une synthèse des résultats recueillis (cf. figure 28). De manière générale, les difficultés rencontrées portent sur les conditions d'adaptation liées au passage du présentiel vers le distanciel.

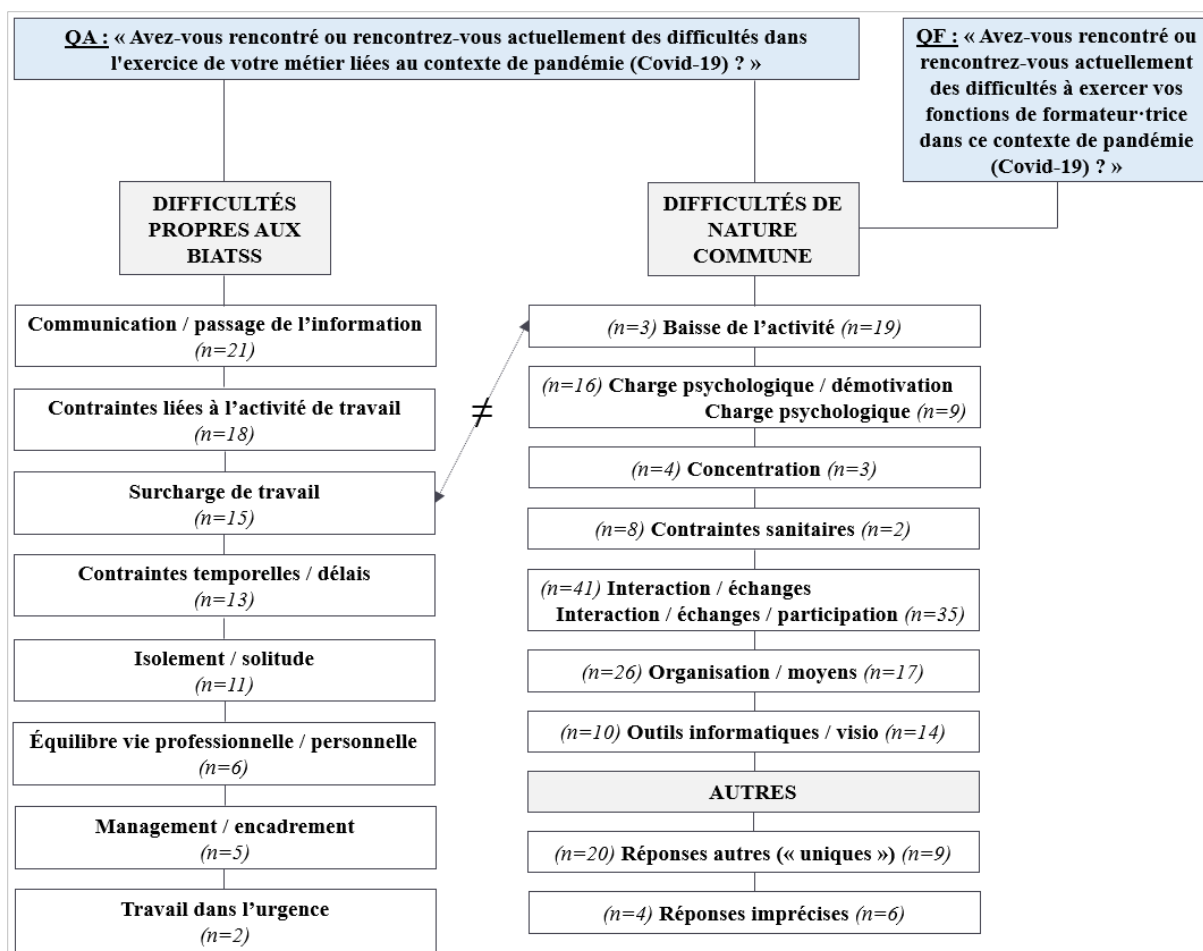


Figure 28 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies aux questions « Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés dans l'exercice de votre métier liées au contexte de pandémie (Covid-19) ? » (QA, N=137) et « Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés à exercer vos fonctions de formateur-trice dans ce contexte de pandémie (Covid-19) ? » (QF, N=92).

Lecture : dans le premier cadre en haut à gauche, la valeur « n=21 » représente le nombre d'enquêtés ayant mentionné un élément de réponse se laissant regrouper sous le thème « communication / passage de l'information » pour évoquer une difficulté rencontrée dans l'exercice de leur métier en contexte pandémique. Chaque thème est associé à une donnée chiffrée entre parenthèses qui correspond au niveau de récurrence. La flèche centrale associée au symbole « différent de » indique deux thèmes de nature opposée.

NB : seuls les commentaires laissés par les enquêtés ayant coché « oui, plutôt » et « oui, tout à fait » à la question ont été analysés pour chaque corpus (QA, N=137 et QF, N=92). S'agissant d'une question ouverte, certains participants ont répondu par un ou plusieurs critères se laissant regrouper dans un ou plusieurs thèmes. L'attribution des thèmes s'est faite en tenant compte de l'idée principale (ou des idées principales) résultant de chaque propos.

Certains thèmes ont été identifiés uniquement à travers les commentaires des BIATSS, tandis que d'autres sont de nature commune aux deux enquêtes. Il s'agit d'ailleurs de tous les thèmes identifiés pour le questionnaire à destination des formateurs. C'est pourquoi, l'arbre thématique présenté ci-dessus est constitué de ces deux principaux axes thématiques (cf. annexes 14 et 15 pour consulter les deux relevés de thèmes comprenant chaque extrait de verbatim). On constate qu'une baisse de l'activité liée à la situation pandémique touche les deux publics, mais de façon plus importante chez les formateurs. Ces derniers évoquent notamment une plus faible

sollicitation et l'annulation ou le report de certaines formations. À l'inverse, les BIATSS sont les seuls à mentionner une surcharge de l'activité due entre autres à la réorganisation totale ou partielle de leur travail et nécessitant une importante capacité d'adaptation dans des temps parfois restreints. L'adaptation aux changements est également un élément mis en évidence par les formateurs qui décrivent une période ayant occasionné de nouvelles façons de travailler : réorganisation des contenus, modalités pédagogiques, limites des outils, etc. Mais aussi, un impact sur la dynamique de groupe au sens où ils regrettent une perte des échanges, de l'interaction, ainsi qu'une diminution de la participation des usagers. Les BIATSS soulèvent aussi cette difficulté relationnelle ressentie comme pénalisante dans la pratique quotidienne au travail. Cela peut jusqu'à faire naître un sentiment d'isolement et de solitude. D'où l'importance de favoriser et soutenir les échanges entre collègues, comme le montrent les résultats présentés précédemment sur la gestion des éventuels problèmes des BIATSS au travail (en page 271) avec la notion d'apprentissage informel. Ces difficultés peuvent en effet avoir des conséquences sur l'état psychologique des professionnels : lassitude, démotivation, fatigue, stress, etc.

Concernant les formateurs, certains éléments relevés ci-dessus ont par ailleurs été cités par des enquêtés qui ont choisi l'une des deux modalités de réponses négatives (« non, pas du tout » et « non, plutôt pas »). Il s'agit notamment du manque de contact et d'interaction avec le public, mais aussi de l'importante capacité d'adaptation dont ils ont dû faire preuve durant cette période (bien que dans l'ensemble, la situation semble avoir été maîtrisée) :

« les outils numériques constituent une véritable chance et ouvre un vaste champ de possibilités ; le port du masque reste plus problématique dans la mesure où le langage corporel (les mimiques) est indispensable pour une bonne communication entre le formateur et les apprenants » (id.12)

« La visio est inconfortable, mais pas ingérable » (id.39)

« J'ai réussi à maintenir un lien et une participation satisfaisante mais je déplore le contact physique direct avec les stagiaires qui permet de mieux juger du groupe et de sa progression en temps réel » (id.57)

« Il faut être souple et conciliant !!!!! » (id.142)

« La visioconférence permet les formations, mais le présentiel et la communication de voix vive permet tout de même une plus grande et meilleure adhésion » (id.209)

« des adaptations sont nécessaires mais pas du tout insurmontables » (id.229)

« Cela a nécessité que je retravaille mon approche pédagogique pour atteindre la même dynamique en visio qu'en présentiel et d'interroger plus les participants pour capter les freins éventuels, les difficultés... car la communication non verbale primordiale en tant que formateur est mise en mal... » (id.308)

Du point de vue des BIATSS qui ont répondu par l'une des deux modalités de réponses négatives (« non, pas du tout » et « non, plutôt pas »), on constate que pour certains, le travail réalisé sur place d'ordinaire est tout à fait réalisable à distance, voire même plus simple :

« Ça, se passe plutôt bien, voire mieux qu'en présentiel à certains égards. » (id.33)

« Ayant grâce au service informatique accès à tous les logiciels de mon travail ainsi qu'à tous mes documents de travail, le travail à distance se passe parfaitement bien me concernant. » (id.62)

« Je n'ai eu aucun problème à m'adapter au télétravail. Bien au contraire, cela m'évite de faire le trajet aller-retour, je gagne en temps de travail et en temps personnel. Pour moi, c'est réellement une bonne chose, il est bien dommage qu'une pandémie soit à nos portes pour que le télétravail soit mis en place. Un ordinateur avec un écran un peu plus grand aurait été un bienfait, mais cela n'affecte pas le travail en soit. » (id.111)

« Non, j'arrive parfaitement à exercer mon métier à distance. J'ai su adapter ma manière de travailler et j'en tire beaucoup d'avantages en termes de qualité de vie. » (id.258)

« Bien au contraire, cela m'a conforté dans le fait que le télétravail est un outil de performance me concernant. » (id.326)

« je suis au calme et moins stressée par le trajet, les horaires pour prendre les transports. » (id.405)

« Au contraire, le confinement et le travail à distance m'ont permis de finir plusieurs chantiers et de m'avancer dans mon trail. Je travaille beaucoup plus et plus sereinement chez moi. » (id.501)

« Je travaille sur ordinateur, donc maison ou travail, mon boulot reste le même. » (id.647)

En revanche, plusieurs commentaires de BIATSS ayant choisi l'une des deux modalités de réponses négatives mettent en avant des difficultés, notamment organisationnelles relatives à la mise en route du distanciel lors du premier confinement : matériel, usage informatique, dématérialisation, travail en équipe, communication, réorganisation de l'activité de travail, etc. Cependant, beaucoup d'entre eux expliquent avoir réussi à trouver un équilibre en s'adaptant aux nouvelles façons de travailler qui s'imposaient à eux¹⁴⁷.

En conclusion, c'est principalement le passage au distanciel, impliquant une perte considérable d'interactivité et une nécessité d'adaptation constante, qui pose le plus de difficultés. Ces résultats montrent de surcroît la pertinence d'avoir inclus dans notre enquête une section thématique en lien avec l'actualité et qui soulève beaucoup de réactions. Ils permettent notamment d'approfondir les éléments évoqués par les enquêtés à la question sur les obstacles

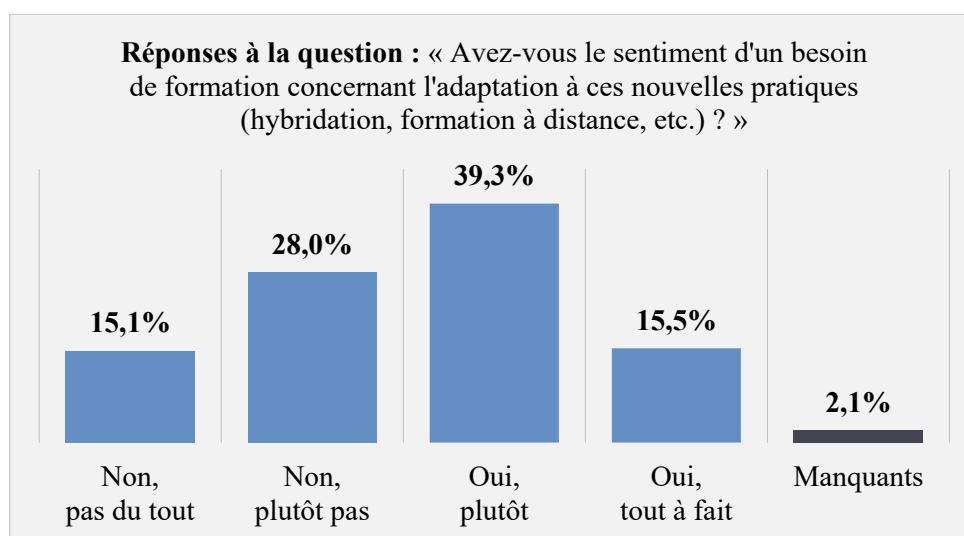
¹⁴⁷ Tout comme pour les formateurs, certains précisent en outre que leur poste de travail n'a pas nécessité la mise en place du télétravail, ce qui n'a pas impacté leur activité quotidienne.

limitant la mise en place des différentes mesures visant à améliorer les formations (en page 307). En lien avec cette première question, le prochain point présente les données recueillies à la deuxième question relative à la situation pandémique. Celle-ci s'intéresse aux éventuels besoins de formation suscités par les difficultés d'exercice du métier.

4.4.2. Expression d'un besoin de formation plus important chez les formateurs

En tirant son origine de la question précédente, celle-ci s'intéresse aux éventuels besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (hybridation, distanciel, etc.). Cette question n'a pas été traitée selon la méthode de l'analyse thématique : notre objectif vise à approfondir et compléter les précédents éléments identifiés comme étant des difficultés au regard des éventuels besoins de formation. Cela consiste plus précisément en la lecture détaillée de toutes les réponses, suivie d'un relevé de commentaires pertinents permettant d'apporter davantage de précisions quant au lien avec les propos développés précédemment.

Les formateurs ont en majorité le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (cf. graphique 12). On distingue en effet une légère majorité de réponses positives avec 54,8% (39,3% « oui, plutôt » et 15,5% « oui, tout à fait »).

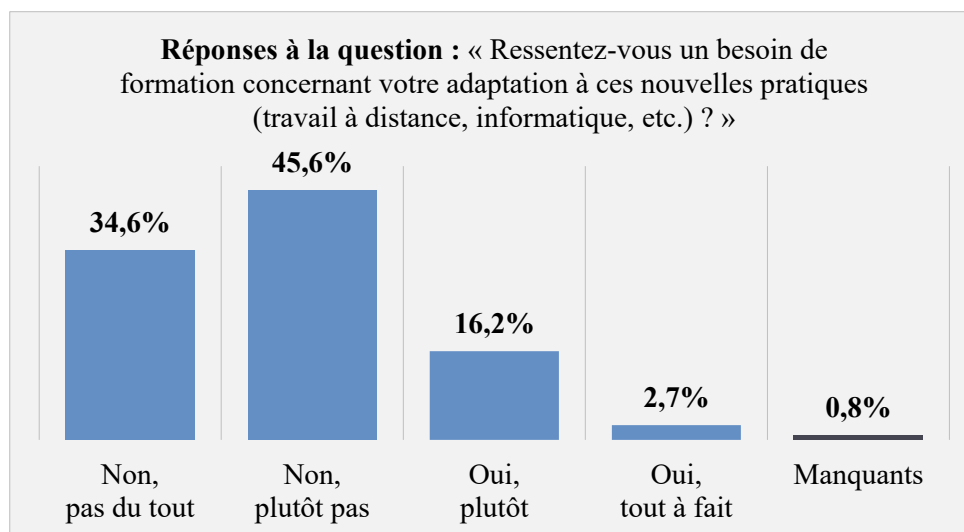


Graphique 12 : Tri à plat des besoins de formation des formateurs concernant l'adaptation aux nouvelles pratiques liées au contexte pandémique (QF, N=239).

Lecture : dans la première colonne, 15,1% des enquêtés déclarent ne pas du tout avoir le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation aux nouvelles pratiques liées au contexte pandémique (Covid-19).

On constate (logiquement) un décalage entre les réponses des formateurs et celles des BIATSS (cf. graphique 13). Alors que ces derniers sont moins nombreux à déclarer avoir rencontré des difficultés, ils sont également moins nombreux à ressentir un besoin de formation. Une nette

majorité de réponses négatives se dégagent : près de 8 enquêtés sur 10 estiment ne pas ressentir le besoin de se former pour s'adapter à ces nouvelles pratiques (« non, pas du tout » à 34,6% et « non, plutôt pas » à 45,6%).



Graphique 13 : Tri à plat des besoins de formation des BIATSS concernant l'adaptation aux nouvelles pratiques liées au contexte pandémique (QA, N=482).

Lecture : dans la première colonne, 34,6% des enquêtés déclarent ne pas du tout avoir le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation aux nouvelles pratiques liées au contexte pandémique (Covid-19).

En comparant uniquement les pourcentages obtenus aux deux modalités de réponses se situant à chaque extrémité, on constate chez les formateurs un taux quasiment identique (« non, pas du tout » à 15,1% et « oui, tout à fait » à 15,5%). Ce constat diffère chez les BIATSS qui présentent un écart de 31,9% entre ces deux modalités (« non, pas du tout » à 34,6% et « oui, tout à fait » à 2,7%). En revanche, la part des BIATSS ayant laissé un commentaire est plus élevée chez ceux qui ont répondu par l'une des deux modalités de réponses positives¹⁴⁸. Ces derniers évoquent un besoin de méthodes et d'astuces pour travailler de façon plus efficace à distance, notamment pour tout ce qui a trait à l'usage informatique : logiciels, réseaux sociaux, visioconférences, plateformes, bureautique, communication, vidéos, bases de données, etc. Cela concerne aussi pour certains la gestion managériale à distance ou encore la gestion de l'emploi du temps et l'organisation des tâches. Par ailleurs, certains enquêtés indiquent suivre (ou avoir déjà suivi) des formations pour pallier à ces difficultés, tandis que d'autres précisent s'être formés sur le tas grâce à l'entraide entre collègues ou à des actions d'autoformation :

¹⁴⁸ QA : 9 commentaires sur 167 pour la modalité « non, pas du tout » (5,4%) / 26 commentaires sur 220 pour la modalité « non, plutôt pas » (11,8%) / 44 commentaires sur 78 pour la modalité « oui, plutôt » (56,4%) / 10 commentaires sur 13 pour la modalité « oui, tout à fait » (76,9%).

« Je suis déjà les ateliers du pole Appui concernant l'enseignement à distance, Webex... » (id.35)

« C'est un peu tard, je me suis formé par exemple sur webex sur le tas. » (id.49)

« J'ai déjà suivi une formation sur Webex qui m'a beaucoup aidé » (id.61)

« Une entraide entre collègues me permet d'être de plus en plus à l'aise » (id.72)

« Je me forme de manière assez autonome au nouvelle pratique informatique » (id.121)

« C'est fait sur le tas... » (id.175)

« Au début oui, moins maintenant, nous nous sommes formés sur le tas et nous continuons à nous former nous même Cependant, des formations sur des outils digitaux plus élaborés (logiciels de montage video etc) seraient les bienvenues » (id.207)

Ces éléments montrent que même si certains enquêtés ont répondu par la négative, cela ne signifie pas qu'à un moment donné ils n'ont pas cherché à se former¹⁴⁹ (collègues, autoformation, etc.). On peut par conséquent faire l'hypothèse que si la question avait été posée quelques mois plus tôt (c'est-à-dire au début du premier confinement), la part des enquêtés ayant opté pour l'une des deux modalités de réponses positives aurait été plus importante.

Concernant les formateurs qui ont rédigé un commentaire¹⁵⁰ et répondu par la négative (« non, pas du tout » ou « non, plutôt pas »), ils ont dans l'ensemble déjà eu recours à ce type de formation ou travaillé par le passé en distanciel. Une enquêtée ayant indiqué ne pas avoir le sentiment d'un besoin de formation (« non, plutôt pas ») montre toutefois l'importance de rester ouvert aux apprentissages : « Mais, on peut s'améliorer et découvrir de nouveaux outils utiles. » (id.214). Ceci semble correspondre à une attitude favorable de sa part si une occasion de se former se présentait. Parmi ceux qui ont répondu par la positive et laissé un commentaire (« oui, plutôt » et « oui, tout à fait »), l'adaptation aux outils de formation à distance est un point central. On peut par exemple citer l'extrait d'une enquêtée qui évoque le caractère d'urgence lié au contexte : « Les formations en visio se sont imposées en peu de temps, sans expérience préalable avec ce type d'outil » (id.378). Outre l'importance d'être équipé, avoir accès et maîtriser ces différents outils nécessaires au bon usage de l'enseignement à distance, certains commentaires laissent percevoir un besoin de suivre l'évolution de ces outils qui s'accélère continuellement. Ceci est d'autant plus important, comme le souligne ce répondant, que la

¹⁴⁹ Ces commentaires concordent avec les résultats relatifs aux manières de procéder des BIATSS pour surmonter d'éventuels problèmes au travail (en page 271).

¹⁵⁰ QF : 6 commentaires sur 36 pour la modalité « non, pas du tout » (16,7%) / 10 commentaires sur 67 pour la modalité « non, plutôt pas » (14,9%) / 24 commentaires sur 94 pour la modalité « oui, plutôt » (25,5%) / 16 commentaires sur 37 pour la modalité « oui, tout à fait » (43,2%).

pandémie aura « fait émerger le télétravail et les activités dites "non présentielles" » (id.245). Un autre participant explique à cet effet que la formation à distance nécessite « une remise en question des pratiques du formateur qui ne maîtrise pas toujours tous les nouveaux outils de communication. » (id.314). Enfin, les besoins de formation évoqués portent également sur l'adaptation pédagogique aux nouvelles méthodes d'apprentissage, tels que des outils permettant de favoriser l'interaction, éviter les risques de décrochage, gérer les capacités attentionnelles des apprenants, etc.

Par ailleurs, le croisement des deux premières questions liées au contexte pandémique chez les formateurs (cf. tableaux 82 et 83) permet de vérifier l'hypothèse selon laquelle le fait de rencontrer des difficultés implique un besoin de formation. Le test du Khi-carré montre qu'au seuil de 5%, on peut admettre qu'il existe une relation entre les difficultés rencontrées en contexte pandémique et le sentiment d'un besoin de formation ($p=0,001$).

		Avez-vous le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (hybridation, formation à distance, etc.) ?				Total
		Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	
Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous encore des difficultés à exercer vos fonctions de formateur-trice d'adultes dans ce contexte de pandémie (Covid-19) ?	Non, pas du tout	11 31.4%	13 37.1%	6 17.1%	5 14.3%	35 100.0%
	Non, plutôt pas	9 15.8%	24 42.1%	19 33.3%	5 8.8%	57 100.0%
	Oui, plutôt	11 10.5%	25 23.8%	54 51.4%	15 14.3%	105 100.0%
	Oui, tout à fait	5 14.3%	5 14.3%	15 42.9%	10 28.6%	35 100.0%
	Total	36 15.5%	67 28.9%	94 40.5%	35 15.1%	232 100.0%

Tableau 82 : Croisement des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions en contexte pandémique avec les besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (QF, N=232).

Lecture : sur la deuxième ligne de la première colonne, « 31,4% » des enquêtés déclarant ne pas du tout avoir rencontré de difficultés à exercer leurs fonctions en contexte pandémique indiquent ne pas du tout ressentir de besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques.

Test Khi-carré de Pearson		
Avez-vous le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (hybridation, formation à distance, etc.) ?		
Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous encore des difficultés à exercer vos fonctions de formateur-trice d'adultes dans ce contexte de pandémie (Covid-19) ?	Khi-carré	29.626
	df	9
	Sig.	.001*

Les résultats sont basés sur les lignes et les colonnes non vides de chacun des sous-tables les plus internes.

*. Les statistiques Khi-carré sont significatives au niveau .05.

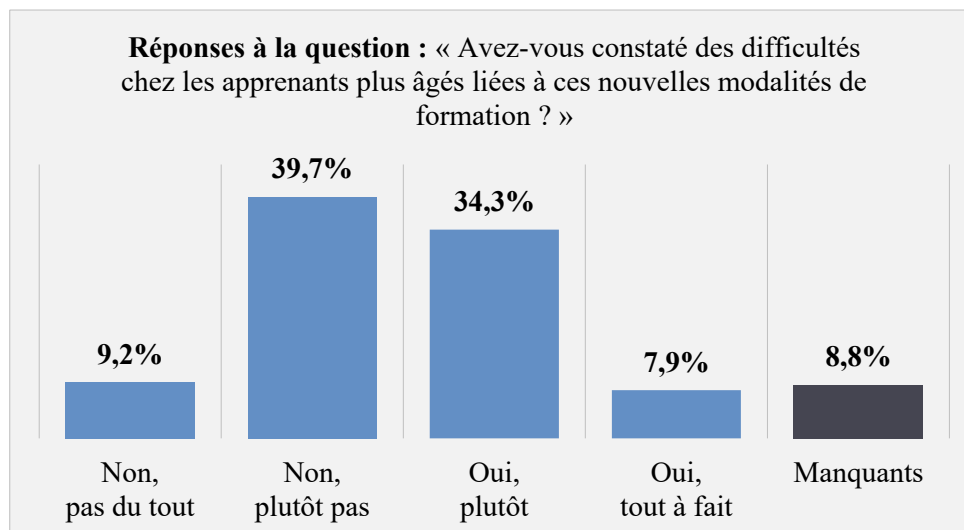
Tableau 83 : Test du Khi-carré pour le croisement des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions en contexte pandémique avec les besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques.

Les résultats montrent une corrélation entre les réponses aux deux questions : autrement dit, le fait de rencontrer (ou d'avoir rencontré) des difficultés liées au contexte pandémique a un lien avec le sentiment d'un besoin de formation concernant l'adaptation aux changements. Cela révèle en outre une certaine cohérence des réponses données par notre corpus et permet de faire l'hypothèse que les formateurs s'étant positionnés sur les modalités de réponses positives aux deux questions se situent dans une logique de développement personnel.

L'analyse de ces deux premières questions porte sur l'expérience des enquêtés en termes d'impact de la situation pandémique sur leur propre activité. Outre ce retour, nous avons interrogé les formateurs sur la manière dont ils perçoivent cet impact au regard des adultes plus âgés. Le point suivant est consacré à cette troisième question, sur la base des réponses recueillies dans le questionnaire destiné aux formateurs.

4.4.3. Les adultes plus âgés et la situation pandémique : des avis nuancés

La troisième question contenue dans cette section thématique cherche à savoir si dans ce contexte particulier, les formateurs ont constaté des difficultés liées à ces nouvelles modalités de formation chez les apprenants plus âgés. Les réponses se concentrent une nouvelle fois principalement sur les deux modalités centrales, mais de façon plus nuancée (cf. graphique 14). La modalité de réponse « non, plutôt pas » devance quelque peu (39,7%) la modalité de réponse « oui, plutôt » (34,3%). Les deux autres modalités se situant aux extrémités sont quant à elles proches (« non, pas du tout » à 9,2% et « oui, tout à fait » à 7,9%).



Graphique 14 : Tri à plat des difficultés constatées par les formateurs chez les apprenants plus âgés liées aux nouvelles modalités de formation en contexte pandémique (N=239).

Lecture : dans la première colonne, 9,2% des enquêtés déclarent ne pas du tout avoir constaté de difficultés chez les apprenants plus âgés liées aux nouvelles modalités de formation en contexte pandémique (Covid-19).

Le taux de non-réponse est plus important qu'aux deux précédentes questions qui concernent l'impact de la situation pandémique sur leur propre activité et non au regard d'un public en particulier (comme c'est le cas pour cette question). En ce qui concerne les commentaires recueillis¹⁵¹, on peut relever l'usage du numérique comme principal motif évoqué par ceux ayant répondu « oui, plutôt » et « oui, tout à fait », dont voici quelques extraits :

« L'utilisation des supports de formation (Teams notamment) est loin d'être intuitif et devient source de difficultés, voire de stress chez les apprenants plus âgés. » (id.161)

« Oui, certains éprouvent plus de difficultés pour utiliser les outils numériques existants. » (id.164)

« L'outil informatique est arrivé avec le temps chez les personnes de mon âge par exemple et tout le monde n'a pas pris le soin de se l'approprier dans le temps » (id.173)

« Aisance avec l'outil informatique ! » (id.234)

« Moins à l'aise avec les outils numériques » (id.285)

« Difficulté de compréhension du fonctionnement des logiciels pour une minorité d'entre eux » (id.305)

« Difficultés avec les nouvelles technologies » (id.358)

« Notamment une appréhension de l'outil de visio utilisé et une préférence pour le présentiel qui se réduit au fur et à mesure de la formation » (id.377)

¹⁵¹ QF : 8 commentaires sur 22 pour la modalité « non, pas du tout » (36,4%) / 18 commentaires sur 95 pour la modalité « non, plutôt pas » (18,9%) / 31 commentaires sur 82 pour la modalité « oui, plutôt » (37,8%) / 7 commentaires sur 19 pour la modalité « oui, tout à fait » (36,8%).

Parmi les autres commentaires, on distingue entre autres le besoin de supports imprimés et envoyés à l'avance (id.46), la difficulté à prendre la parole et à indiquer ce qui n'a pas été compris (id.57), le besoin d'une interaction physique (id.323), la disparition de certains publics dans les formations à distance ou encore le mutisme de participants (id.337). Une enquête souligne plus généralement ce constat hors situation pandémique : « Ce n'est pas une règle mais une tendance constatée en formation continue » (id.414).

Deux participants ayant répondu « oui, plutôt » précisent en revanche que ces difficultés ne sont pas uniquement constatées chez les plus âgés, mais chez les plus jeunes aussi (id.47 et id.409). En s'intéressant justement aux commentaires associés aux modalités de réponses négatives (qui sont un peu moins nombreux), le contraste avec les plus jeunes est évoqué pour montrer l'importante capacité des plus âgés à s'adapter :

Non, pas du tout : « ils s'adaptent souvent mieux que les plus jeunes » (id.6)

Non, plutôt pas : « passer le cap de savoir sur quelle touche appuyer :-)...c'est peut-être même le contraire, parce que les anciens ne sont pas aussi accros des écrans et donc là, ils savent mieux se discipliner et participer. » (id.45)

Non, plutôt pas : « Une appréhension mais étonnamment une capacité d'adaptation parfois plus forte que les plus jeunes (dont je découvre les lacunes sur le plan du numérique) » (id.191)

Indépendamment d'une distinction avec les plus jeunes, cette notion d'adaptation est également mentionnée par trois autres participants :

Non, pas du tout : « Au contraire, ils ont rapidement adapté leurs méthodes de travail et ont pu suivre sans difficulté mes enseignements. » (id.27)

Non, plutôt pas : « Tout est question de temps d'adaptation. » (id.291)

Non, plutôt pas : « Ils se sont adaptés... Cela leur a coûté du temps parfois mais au final nous y sommes arrivés. » (id.308)

Ces réponses concordent avec les recherches menées par Cau-Bareille *et al.* (2012) : malgré certaines spécificités d'apprentissage, les adultes plus âgés parviennent tout autant que les plus jeunes à s'adapter lorsque la notion de temps est suffisamment prise en compte (en page 188).

Enfin, on peut supposer que la relation d'indépendance entre l'âge et les difficultés rencontrées par les formateurs dans leurs fonctions en contexte pandémique ($p=0,786$) soit à l'origine des perceptions plus nuancées de ces derniers sur cette question. Nous avons cherché à tester cette même relation dans le questionnaire à destination des BIATSS : les résultats montrent également qu'après test du Khi-carré, on peut admettre qu'il n'existe pas au seuil de 5% une

relation entre l'âge et les difficultés rencontrées par les BIATSS dans leurs fonctions en contexte pandémique ($p=0,053$)¹⁵².

En conclusion de ce point dédié à l'analyse de l'impact de la situation pandémique sur l'activité des enquêtés, on peut dans un premier temps relever l'importante capacité d'adaptation que les professionnels ont dû faire preuve, afin de poursuivre leurs missions dans les meilleures conditions possibles. Les formateurs sont ceux qui expriment le plus de difficultés rencontrées, mais aussi des besoins de formation plus importants. Cela concerne principalement l'usage du numérique (réadapter et réorganiser le contenu, les méthodes, etc.), mais aussi le manque d'interactivité avec le public dû à l'usage de la visioconférence. Ce manque de relation sociale touche aussi les BIATSS qui évoquent le manque de présence physique et d'échanges avec les collègues. Ces nouvelles méthodes de travail auxquelles la majorité d'entre eux a été confrontée (certains n'ayant pas été contraints de faire du télétravail) semblent être acceptées pour certains et rejetées par d'autres. Les avis divergent entre le fait qu'il puisse y avoir des conséquences positives en termes d'évolution au travail et la volonté marquée de retrouver le travail en présentiel pour plusieurs raisons : accueil du public, interactivité avec les collègues, gestion de dossiers sous format papier, matériel, charge familiale, etc.

La présentation et l'interprétation des données prennent fin avec ces éléments liés à l'impact du contexte pandémique dans l'activité des professionnels. Le dernier chapitre à venir représente la synthèse conclusive de l'essentiel des résultats issus de l'analyse des deux questionnaires. Sous la forme d'une discussion des résultats marquants, ce chapitre permet aussi de revenir sur les éléments théoriques les plus pointus de notre problématique, mais aussi de réfléchir à des pistes de réflexion pour une éventuelle poursuite de la recherche.

¹⁵² Même constat pour ce qui concerne l'ancienneté : $p=0,516$ (QA) et $p=0,224$ (QF).

Chapitre 5 : Discussion et perspectives

Ce dernier chapitre marque la fin de cette thèse. Il reprend les résultats substantiels présentés précédemment, afin d'engager la discussion et ouvrir nos réflexions vers de nouvelles perspectives de recherche. Les points discutés ici ont essentiellement pour but d'améliorer la compréhension des publics en formation et de constituer une base de connaissances pertinente pour la conception et l'adaptation des formations par les formateurs. Le premier sous-chapitre introduit la discussion par une critique des instruments d'enquête, en soulevant à la fois les atouts et les points d'amélioration, ainsi que les limites de l'étude. Cette analyse est complétée par des éléments liés à l'appréciation globale des enquêtés quant à leur participation à l'enquête (données quantitatives et qualitatives). Le deuxième sous-chapitre consiste à présenter la synthèse des résultats marquants issus des deux enquêtes sur la base d'une énonciation de principes. Il s'agit d'ouvrir la discussion sur les résultats issus des deux questionnaires (QA et QF) de façon complémentaire. Ces éléments conduisent ensuite à mener une réflexion conclusive sur notre question de recherche, ainsi qu'à faire évoluer la représentation schématique de notre champ de recherche à partir des deux versions précédentes¹⁵³. Le dernier point vise à mettre en avant des perspectives de recherche pour d'éventuels prochains travaux.

¹⁵³ Se reporter en page 4 (présentation de la partie 1) et en page 202 (chapitre 3) pour plus de détails.

5.1. Analyse critique de l'étude

Ce premier sous-chapitre pose un regard critique sur l'étude, en commençant par la construction méthodologique des instruments d'enquête en termes d'atouts et de points d'amélioration. Il est suivi d'une vue plus globale sur l'étude en présentant ses limites, ce qui permet d'élargir la portée de la critique, notamment au regard de la population d'étude en ce qui concerne la représentativité de l'échantillon. En guise de conclusion, le dernier point s'appuie sur les commentaires laissés par certains enquêtés à la dernière question d'appréciation située à la fin de chaque questionnaire, afin de compléter la critique par des éléments qualitatifs.

5.1.1. Critique des instruments d'enquête : atouts et points d'amélioration

Les éléments développés dans ce premier point portent sur la critique de nos instruments d'enquête à partir d'un bilan mettant en avant à la fois les atouts et les points d'amélioration. Pour Bachelard (2004, p. 254), l'instrument que le chercheur développe est plus important que l'objet de sa mesure. C'est pourquoi, il convient de ne pas se limiter à la présentation, l'interprétation et la discussion des résultats, mais également de porter un regard critique sur les instruments. Pour rappel, l'objectif de notre recherche s'inscrit moins dans la production de connaissances mais plus dans la compréhension, d'où l'intérêt de deux instruments d'enquête. En se situant dans une démarche de compréhension, on s'éloigne de l'idée d'un instrument qui vise à mesurer quelque chose de très précis.

Tout d'abord d'un point de vue des atouts, on relève la part importante d'enquêtés qui déclarent ne pas avoir rencontré de difficultés pour répondre à l'enquête, mais aussi ceux qui ont laissé des commentaires encourageants (éléments détaillés plus loin en page 365). Ceci peut en partie s'expliquer par la mise en place d'une phase pilote (en plusieurs étapes) de nos instruments avant le lancement de l'enquête (en page 236). Grâce à ce travail préparatoire, nous avons pu réaliser une série de tests permettant d'apprécier précisément la compréhension de chaque question, ainsi que les différentes fonctionnalités qu'offre l'outil d'enquête utilisé (LimeSurvey). La qualité des retours recueillis a de ce fait été un réel levier dans l'évolution et l'accomplissement de nos outils. D'autant plus qu'avec l'appui du service Délégué à la Protection des Données de l'UHA, les questionnaires ont été élaborés en conformité avec le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Cela peut avoir eu une influence positive sur l'engagement du public cible dans sa participation à l'enquête.

Par ailleurs, les questions ouvertes ont mobilisé un nombre assez important de répondants avec un taux de réponse moyen avoisinant 70% pour chaque questionnaire (cf. tableau 84). Au total, cela concerne six questions pour le questionnaire à destination des BIATSS et cinq questions pour celui à destination des formateurs. Chacune d'elle est identifiée dans le tableau par l'intitulé de l'indicateur auquel elle est associée (cf. annexe 5).

Questionnaire à destination des BIATSS	
Nombre total de répondants	N=482
Taux de réponse à chaque question ouverte <i>(chaque question ouverte est définie par son indicateur de référence)</i>	
– Situations-problèmes ¹	74,5% (n=359)
– Expression des principaux atouts et des principales difficultés des apprenants sur eux-mêmes	75,3% (n=363) 73,4% (n=354)
– Qualités attendues chez un formateur	89,8% (n=433)
– Éléments favorables à l'apprentissage en formation	65,8% (n=317)
– Éléments défavorables à l'apprentissage en formation	64,5% (n=311)
– Critères d'amélioration des formations	47,1% (n=227)
Taux de réponse moyen	70,1%
Questionnaire à destination des formateurs	
Nombre total de répondants	N=239
Taux de réponse à chaque question ouverte <i>(chaque question ouverte est définie par son indicateur de référence)</i>	
– Obstacles liés aux conditions de formation ¹	71,1% (n=170)
– Caractéristiques apprenants plus jeunes / plus âgés ¹	85,4% (n=204) 86,2% (n=206)
– Situations-problèmes ¹	70,7% (n=169)
– Éléments favorisant les conditions de formation ¹	60,3% (n=144)
– Expression des besoins de connaissances / compétences ¹	43,9% (n=43)*
Taux de réponse moyen	69,6%

Tableau 84 : Synthèse du taux de réponse aux questions ouvertes contenues dans chaque questionnaire (QA, N=482 et QF, N=239).

Lecture : sur la quatrième ligne, 74,5% des enquêtés BIATSS ont répondu librement à la question ouverte portant sur les situations-problèmes au travail.

NB : les indicateurs associés à l'exposant « ¹ » sont ceux dont les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse. Par ailleurs, l'astérisque « * » situé sur l'avant dernière ligne du tableau à droite indique que cet indicateur n'a pas été calculé sur la base du même effectif que les quatre précédents indicateurs (N=239). En effet, étant donné qu'il s'agit d'une question sous-jacente à une autre, elle n'est apparue que si l'enquêté a coché « oui » à la précédente question. Au total, 98 enquêtés ayant répondu par « oui » se sont vus proposés cette question, d'où le calcul suivant : $43/98 \times 100 = 43,9\%$.

Bien que les questions fermées étaient prioritaires sur les questions ouvertes en termes d'exploitation, l'aperçu de ces statistiques montre qu'elles ont suscité de l'intérêt auprès de nos enquêtés, que ce soient chez les BIATSS ou les formateurs. Cela a permis d'approfondir la thématique sur la base des retours d'expérience, plus particulièrement ceux des formateurs pour qui l'analyse a porté sur toutes les questions ouvertes. Par ailleurs, les encadrés vides associés à certaines questions fermées ont eux aussi permis de recueillir des commentaires intéressants, notamment en raison du fait qu'ils apportent des informations permettant de compléter les éléments quantitatifs avec des éléments qualitatifs. Au regard des réponses recueillies, le choix de construire des questions ouvertes en plus des questions fermées et d'offrir la possibilité aux enquêtés d'ajouter des commentaires à certaines questions fermées s'avère pertinent.

Il se peut toutefois que j'ai sous-estimé l'importance du travail qu'implique l'analyse qualitative des questions ouvertes. Ceci m'amène à considérer ce point à la fois comme un atout et une difficulté, dans la mesure où les données qualitatives nécessitent un temps d'analyse considérable. Avec une ferme volonté de bien faire et une importante implication, je suis parvenue à exploiter plusieurs questions ouvertes. Mon intention initiale de compléter les données quantitatives avec des données qualitatives pour une meilleure compréhension a pu aboutir avec succès, grâce aux analyses thématiques qui ont permis de faire ressortir des résultats en lien avec l'objet de recherche. Les questions n'ayant pas pu être traitées ne sont pas pour autant à écarter, car elles peuvent faire ultérieurement l'objet d'une analyse en lien avec la poursuite de cette présente recherche ou d'éventuels nouveaux projets autour de cette thématique (ou thématiques voisines). Cette difficulté soulevée provient aussi du fait que nous ayons construit une étude à double entrée s'adressant à deux publics distincts. D'où la création de deux questionnaires en ligne (impliquant un nombre élevé de données à analyser) et le suivi de deux procédures (personnes ressources, circuits de communication, délais, etc.).

Néanmoins, en plus de permettre d'étoffer plus largement notre thématique, le fait d'exploiter à la fois deux questionnaires et plusieurs questions ouvertes présente un double intérêt. D'une part, en termes d'acquisition de compétences : cela a permis de créer des automatismes par la répétition entre chaque questionnaire de certaines actions, telles que le recodage de variables, le calcul de nouvelles variables, la définition des propriétés des variables, etc. Cela a en outre créé des synergies par un gain de temps entre l'exploitation du premier questionnaire et le second. D'autre part, en termes de traitement et de maîtrise de deux logiciels : le logiciel IBM SPSS Statistics 25 pour les données quantitatives et le logiciel ATLAS.ti 8 pour les données qualitatives (en plus d'un approfondissement d'Excel comme outil de transition).

En termes de pistes d'amélioration, il pourrait être pertinent de cadrer la réponse des enquêtés en les invitant à ne mentionner qu'un certain nombre de mots-clés en fonction des questions. Plus concrètement, si l'on prend l'exemple de la question ouverte sur les qualités attendues chez un formateur posée aux BIATSS, nous aurions pu préciser de n'indiquer qu'au maximum trois mots-clés. Il en est de même auprès des formateurs pour la question sur les caractéristiques des apprenants plus jeunes / plus âgés en formation. Nous aurions aussi pu envisager (comme le logiciel le permet) de limiter le nombre de caractères dans l'encadré de la réponse. Le risque est cependant de perdre certaines informations pourtant intéressantes pour donner du sens à la réponse. C'est pourquoi, cette option ne pourrait pas s'appliquer à toutes les questions ouvertes.

En poursuivant l'analyse vers les points d'amélioration, voici quelques pistes de réflexion sur l'élaboration de plusieurs questions issues des deux questionnaires et identifiées ci-dessous par leur indicateur de référence :

– Objectifs de formation (QA) :

Avant de questionner les BIATSS sur leurs objectifs de formation pour l'année à venir, il aurait été judicieux de poser une question préalable du type : « avez-vous des besoins de formation pour l'année à venir ? ». Puis, en cas de réponse positive, orienter l'enquêté vers les types de besoins de formation. Cela aurait pu permettre d'effectuer un premier tri à plat distinguant les réponses positives (« oui ») et négatives (« non »), voire une autre modalité de réponse telle que « peut-être » ou « je ne sais pas ».

– Composition idéale d'un groupe en formation (QA) :

Pour 70,3% des enquêtés, la composition du groupe de participants au sein d'une formation est importante (contre 25,1% de « non » et 4,6% de non-réponses). En répondant par « oui », l'enquêté est ensuite invité à indiquer le nombre maximum de participants idéal selon lui. Or, bien qu'ils aient quasiment tous répondu (332 sur 339), la plage numérique des données mentionnées est très large : de 4 à 66 participants (la réponse ayant été le plus mentionnée est « 10 » pour 127 enquêtés¹⁵⁴). La réponse peut en effet varier en fonction du type de formation, ce qui laisse penser que soit la question manque de précision, soit elle n'est tout simplement pas adaptée à cette présente enquête. Il serait en ce sens plus pertinent de la poser dans le cadre des questionnaires d'appréciation remis généralement en fin de formation. De plus, comme le

¹⁵⁴ Suivie des réponses suivantes dont le niveau de récurrence est égal ou supérieur à 10 : « 8 » (56 enquêtés), « 6 » (41 enquêtés), « 15 » (33 enquêtés), « 12 » (27 enquêtés), « 5 » (20 enquêtés), « 20 » (10 enquêtés).

fait remarquer une enquêtée, si la composition du groupe est essentielle pour elle, ce n'est pas tant le nombre de participants qui est important, mais davantage l'intérêt à suivre la formation : « qu'ils soient 3 ou 50, il me paraît important qu'ils soient intéressés et motivés pour suivre une formation en particulier, non inscrits par dépit ou par obligation, sinon ils peuvent perturber le rythme et les autres participants. » (id.316).

– Éléments favorables / défavorables à l'apprentissage en formation (QA) :

Concernant les participants qui ont répondu aux deux questions, c'est-à-dire à la fois des éléments favorables et défavorables, il s'agit la plupart du temps de réponses contraires. Le fait de ne poser qu'une seule des deux questions aurait peut-être été suffisant et mobilisé plus de répondants. Cependant, cette double perspective permet en outre de vérifier la cohérence des réponses, mais aussi dans l'hypothèse d'une analyse textuelle plus poussée, de distinguer les termes utilisées pour exprimer deux vécus différents (opposés) selon si la situation est considérée comme favorable ou défavorable.

– Fiches d'évaluation de fin de formation (QF) :

Avant de questionner les formateurs sur l'utilité des fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session, nous aurions pu poser une question préalable du type : « transmettez-vous des fiches d'évaluation à vos apprenants en fin de formation ? ». Puis, en cas de réponse positive, orienter l'enquêté vers la question de l'utilité de leur usage. Cela aurait pu permettre d'effectuer un premier tri à plat distinguant les réponses positives (« oui ») et négatives (« non »), voire une autre modalité de réponse telle que « parfois ».

– Questions à échelle (QA et QF) :

De façon générale, pour les deux questionnaires, nous avons utilisé des échelles d'intensité à cinq niveaux (boutons allant de 1 à 5). Étant donné un taux important de réponses centrales, nous aurions pu prévoir un nombre pair de modalités (quatre ou six modalités au lieu de cinq), afin d'exclure la possibilité du positionnement central et ainsi nuancer les différents choix. Une conséquence pourrait cependant être le nombre plus important de non-réponses en cas de refus ou d'impossibilité pour le participant de trancher¹⁵⁵.

¹⁵⁵ D'après Coupaud *et al.* (2015), « les modalités de réponses centristes (échelles de Likert au nombre de modalité impaire, modalité « je ne sais pas ») sont critiquées car elles peuvent servir de refuge pour le répondant » (p. 112).

Les différents points de critique soulevés ci-dessus sont exclusivement en lien avec le choix et la construction des instruments d'enquête, en termes d'atouts et de difficultés nécessitant des propositions d'amélioration. Dans le point à venir, il s'agit d'élargir notre analyse en portant un regard plus global sur les limites de l'enquête.

5.1.2. Limites de l'étude

Des imperfections demeurent dans ce travail qui s'inscrit au sein d'une discipline, les sciences de l'éducation et de la formation, qui n'en est encore qu'à ses débuts en termes de travaux sur la formation des adultes plus âgés. Comme le montrent Coupaud *et al.* (2015) dans un article sur la méthode d'analyse statistique exploratoire, « l'usage des statistiques, notamment exploratoires, dans le traitement de données de la recherche en éducation offre des perspectives intéressantes. Il convient cependant d'en discuter la pertinence et le sens des résultats ainsi obtenus » (p. 100). En cherchant à recueillir des informations pertinentes sur le public des adultes plus âgés en formation, nous situons notre démarche scientifique au stade de la recherche exploratoire. L'hypothèse de départ va ainsi donner lieu à la formulation de nouvelles hypothèses à l'issue de cette présente recherche (en page 405).

Concernant le questionnaire destiné aux BIATSS, il serait pertinent d'envisager la comparaison des résultats obtenus par notre échantillon au niveau local (UHA / Unistra) avec l'ensemble de la population BIATSS au niveau national (ou au moins auprès de deux autres universités dans un premier temps). Cela permettrait de donner plus de largeur à la recherche en proposant une autre dimension, mais aussi d'observer les similitudes et les écarts. Si la taille du corpus s'avère déjà intéressante (N=482), un nombre plus important de répondants aurait permis de rendre les résultats encore plus fiables d'un point de vue statistique : « plus le nombre de répondants est élevé, plus il y a de chances que les conclusions de l'analyse soient généralisables » (Tchibozo, 2019, p. 61). Bien que nous l'ayons envisagé, l'échantillon n'a pas pu être redressé à temps en raison de l'absence de certaines données actualisées dans les délais impartis. Il s'agit toutefois d'un travail que nous envisageons de réaliser à l'issue de la restitution du manuscrit, afin de tester les éventuels écarts après pondération¹⁵⁶. Par ailleurs, rien ne permet d'affirmer que les BIATSS, et plus précisément ceux de l'UHA et de l'Unistra, sont représentatifs de l'ensemble des apprenants, ne connaissant pas les spécificités de cette population-mère.

¹⁵⁶ L'objectif est de s'assurer de la représentativité de l'échantillon au regard de la population générale des BIATSS des deux universités (UHA / Unistra). À partir d'une sélection de variables (le plus souvent sociodémographiques), ce travail consiste à faire correspondre les caractéristiques de la population générale à celles de l'échantillon.

Le second questionnaire a été adressé aux formateurs occasionnels et permanents qui interviennent dans les services de formation continue de Mulhouse (SERFA) et de Strasbourg (SFC) par le biais d'une adresse mail générique. Ne disposant d'aucune autre information quant aux profils des personnes contenues dans cette liste (qui doit par ailleurs être régulièrement mise à jour), la question du redressement de l'échantillon n'a pas été envisagée ici. En conséquence de quoi, les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés (même à l'échelle locale) à l'ensemble des formateurs intervenant dans les services de formation continue. Cependant, on considère qu'ils permettent quand même de faire évoluer notre objet de recherche, ne serait-ce qu'en soulevant plusieurs constats et en relevant de nouvelles interrogations visant à aller plus loin dans la démarche. Avec un nombre de répondants presque de moitié inférieur aux BIATSS (N=239), il conviendrait de renouveler une enquête de ce type auprès d'autres services de formation continue, ou même plus largement à des organismes de formation pour adultes, afin de vérifier la pertinence de nos résultats.

Pour chaque questionnaire, il pourrait également être intéressant de reformuler les questions ouvertes en questions fermées (choix unique ou choix multiples) en partant de nos résultats. Dit autrement, il s'agirait de s'appuyer sur les résultats aux questions ouvertes ayant fait l'objet d'une analyse thématique, afin de déterminer les différentes options de réponses. Il conviendrait à cette occasion de proposer à la fin de la liste une modalité de réponse « autres » offrant au répondant la possibilité de préciser un autre élément de réponse (non suggéré dans les choix prédéfinis). Cela nécessiterait par ailleurs de finaliser l'analyse qualitative des questions ouvertes restantes issues du questionnaire à destination des BIATSS.

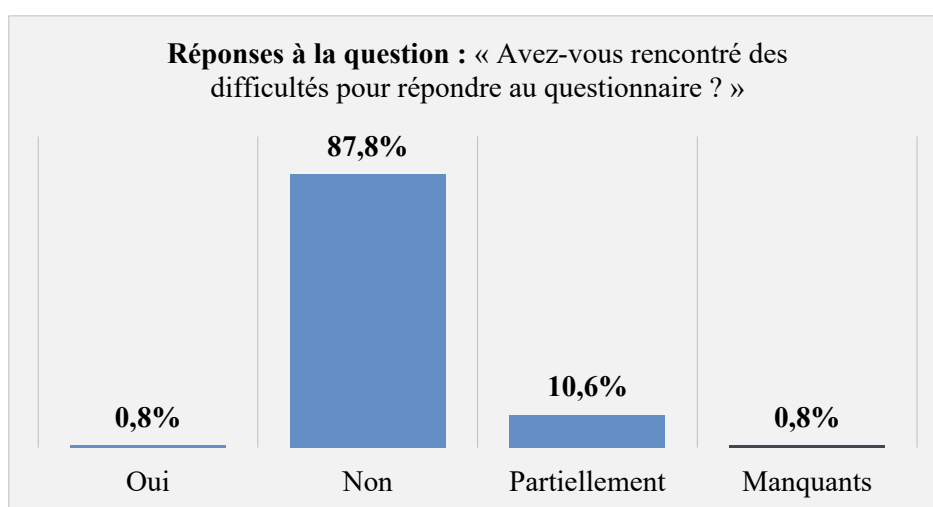
Enfin, même si des éléments qualitatifs ont pu être traités à travers l'analyse des questions ouvertes, nous considérons qu'à ce stade des recherches sur cette thématique en sciences de l'éducation et de la formation, cela reste insuffisant. Une enquête de terrain au contact de la population d'intérêt, suivant la méthode de recherche qualitative, doit venir compléter ces résultats et ainsi approfondir le sens des résultats obtenus. Que ce soit auprès des professionnels comme potentiels apprenants (et plus particulièrement des adultes plus âgés), mais aussi auprès des formateurs de terrain qui travaillent avec ces publics diversifiés. Les détails de cette réflexion sont présentés en fin de manuscrit (en page 405).

Afin d'approfondir certains éléments abordés au cours de ces deux premiers points, le suivant présente les résultats recueillis à la dernière question issue de chaque questionnaire. Les enquêtés étaient invités à apprécier leur participation en indiquant s'ils avaient rencontré des

difficultés pour répondre au questionnaire. En plus de ces données quantitatives (question fermée à choix unique), cette question permettait de laisser un commentaire dans l'encadré vide prévu à cet effet. L'inventaire de ces commentaires s'est avéré précieux pour illustrer le regard critique que nous avons porté jusque-là sur notre étude.

5.1.3. Appréciation globale de l'enquête par les participants

Dans l'ensemble, les enquêtés BIATSS indiquent ne pas avoir rencontré de difficultés pour répondre au questionnaire (cf. graphique 15) : seuls 4 d'entre eux ont répondu « oui » (0,8%) contre 423 « non » (87,8%) et 51 « partiellement » (10,6%).



Graphique 15 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les BIATSS pour répondre au questionnaire (QA, N=482).

Lecture : dans la deuxième colonne, 87,8% des enquêtés déclarent ne pas avoir rencontré de difficultés pour répondre au questionnaire.

La part des BIATSS ayant laissé un commentaire est de 8,1% (n=39). Un seul commentaire a été laissé parmi ceux qui ont choisi la modalité « oui » : l'enquêtée en question soulève la difficulté à répondre sans dévoiler son type de mission (id.165). S'agissant des commentaires associés à la modalité de réponse « non » (n=17), il s'agit principalement d'enquêtés qui expriment une certaine satisfaction quant à la qualité de l'enquête (clarté, intérêt, logiciel, etc.) et au fait qu'on s'intéresse à eux. Certains ont également formulé des encouragements pour la suite de la recherche. Une enquêtée ayant répondu par « non » s'interroge toutefois sur la question relative aux apprentissages quotidiens au travail (échelle d'apprenance). Sa réflexion est intéressante puisqu'elle émet l'idée que ce qui lui semble être redondant en termes de formulation des affirmations puisse être intentionnel de notre part :

« Juste sur la partie concernant les questions type "aimez-vous apprendre" etc. Beaucoup de questions semblent redondantes, mais c'est peut-être fait exprès (?) exemple : est-ce qu'apprendre vous rend heureux / est-ce que découvrir de nouvelles choses vous rend heureux Pour moi découvrir = apprendre » (id.241)

Ce commentaire met en évidence la complexité de l'échelle d'apprenance qui pose question pour certains enquêtés d'un point de vue de l'exploitation. Cette question fait à ce propos l'objet de trois autres commentaires d'enquêtés parmi ceux qui ont répondu « partiellement » (n=21) :

« La question sur la joie d'apprentissage était un peu répétitive (?) sauf si ça c'était le but. » (id.467)

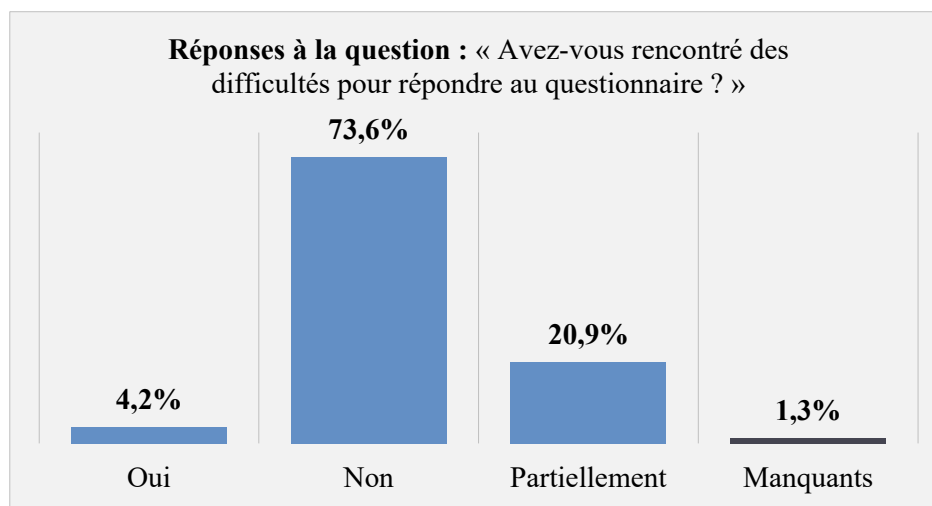
« Dans la 1ère partie, je trouve que certains adjectifs rendent les réponses difficiles (exemple : "joie intense", de mémoire) » (id.547)

« Les notions d'appréciation sur l'acquisition de connaissances dépendent souvent du contexte et du sujet. Difficile donc de répondre de manière généraliste. » (id.560)

Le premier commentaire soulève le même point que le précédent quant au sentiment de répétition (peut-être voulu ?) entre les affirmations. Le second porte sur l'usage de certains termes qui peuvent être considérés comme complexes au niveau de la compréhension. Le troisième évoque la difficulté de répondre de manière générale, précisant que les réponses peuvent varier en fonction du contexte. Ces remarques montrent que ce concept mérite encore certains ajustements, grâce notamment à la conduite de nouveaux travaux de recherche faisant usage de l'instrument en question. Ce dernier ne constitue finalement pas tant une échelle de mesure absolue, mais plutôt un outil permettant d'apprécier le positionnement des individus à des fins de comparaison au sein même de l'échantillon analysé.

S'agissant des autres commentaires associés à la modalité de réponse « partiellement », les motifs sont entre autres les suivants : difficulté à se positionner, questions ouvertes, lointaine ou faible participation à des formations, généralité des questions (pas assez ciblées sur des formations spécifiques), incompréhension de certaines questions, absence de modalité de réponse centrale, etc. Une enquêtée soulève par ailleurs un élément intéressant en lien avec l'enquête sur la formation des adultes (Demailly, 2016, p. 9) que nous développons dans la problématisation (en page 166) : « J'aurais aimé pouvoir préciser que parfois c'est par surcharge de travail que je ne demande pas de formation car cela ralentirait encore plus l'avancement de mon travail. » (id.492). Il aurait en effet pu être pertinent de demander aux professionnels quels sont les éléments qui peuvent les empêcher à se former sur la base des résultats de cette enquête antérieure, afin notamment de vérifier l'existence d'éventuels autres facteurs.

Concernant le retour des formateurs sur cette question (cf. graphique 16), les parts de ceux qui ont répondu « oui » (4,2%, soit n=10) et « partiellement » (20,9%, soit n=50) sont plus élevées que chez les BIATSS. Une majorité de « non » se dégage également (73,6%, soit n=176).



Graphique 16 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les formateurs pour répondre au questionnaire (QF, N=239).

Lecture : dans la deuxième colonne, 73,6% des enquêtés déclarent ne pas avoir rencontré de difficultés pour répondre au questionnaire.

La part des formateurs ayant laissé un commentaire est quant à elle de 22,6% (n=54). Certains commentaires présentent une idée similaire alors que les modalités de réponses choisies sont différentes. C'est pourquoi, nous relevons parmi l'ensemble des commentaires ceux qui évoquent des points essentiels de critique visant une analyse constructive. Tout d'abord, bien qu'aucune question n'était obligatoire, deux enquêtés évoquent le manque d'une case de type « non applicable » ou « non concerné » (id.245 et id.323). Cette option de réponse suggérée semble vouloir ajouter une précision sur le sens de la non-réponse. Celle-ci peut en effet être interprétée de multiples façons : souhait de ne pas y répondre, manque d'attention (oubli), non compréhension de la question, non concerné, etc. Le contenu d'autres commentaires montre à ce propos que selon le profil de l'enquêté, la nature des interventions ou le contexte, il a été difficile pour certains d'entre eux de se positionner sur certaines questions. L'ajout d'une option de réponse complémentaire de ce type aurait de ce fait pu permettre de mieux les identifier.

Par ailleurs, il est intéressant de constater les commentaires d'enquêtés en lien avec l'objet de notre recherche (cf. figure 29). Sans surprise, certains participants s'interrogent sur la question du seuil d'âge, de l'appellation du public, ainsi que de l'existence d'autres facteurs pouvant être à l'origine d'une distinction entre les publics (que le seul critère d'âge).

Dénomination du public	Distinction selon le seul critère d'âge
<p>« il existe des adultes de 18 ans et d'autres de bien plus. Et la différence n'apparaît pas dans le terme "adulte". D'où mes expressions de jeunes et anciens. » (id.45)</p> <p>« sinon situer les termes "plus âgés", "moins âgés" » (id.379)</p> <p>« J'interviens dans diverses formations (initiales et continues, sur site) où la question des apprenants âgés ne se pose pas toujours dans les mêmes termes. » (id.414)</p>	<p>« Il serait très dangereux de mettre toutes les personnes âgées dans le même sac » (id.47)</p> <p>« Je ne suis pas ok avec l'hypothèse selon laquelle les apprenants pourraient être différenciés selon leur âge...bien d'autres caractéristiques interviennent dans la différenciation entre individus » (id.165)</p> <p>« je pense ce questionnaire moyennement adapte ce qui compte c est le niveau de compétence de l étudiant plus que son âge plus celui ci est élevé plus la personne sera adaptable je me suis toujours demande si ceci n était pas lie a un problème me de confiance en soi et/ou en le formateur » (id.238)</p> <p>« La généralisation "public âgé" me pose problème. L'environnement culturel, les croyances, l'intérêt pour son activité professionnelle ou extra professionnelle joue un rôle important. J'ai moi-même 66 ans et je continue à me former et à exercer avec plaisir à un autre rythme il est vrai. » (id.285)</p>
<p>« Toujours difficile de juger une population d'apprentis selon un seul critère en l'occurrence "l'âge" mais les tendances sont là ! Nous avons eu la même démarche dans mon entreprise sous le doux nom des différences entre les "Yoyo, Momo et Bobo " » (id.302)</p>	
Objet d'étude	Question sur le seuil d'âge
<p>« Je m'étais jamais posé ce genre de questions » (id.36)</p> <p>« Je n'en comprends pas bien la visée » (id.39)</p>	<p>« âgé commence à quel âge ? toujours plus âgé que soi je crois ! Pour moi, surprise par les questions autour de l'âge, mais je comprends ! Merci et bonne réussite à vous ! » (id.140)</p> <p>« à partir de quel âge on considère un apprenant âgé ? » (id.267)</p>

Figure 29 : Quelques exemples de commentaires laissés par les formateurs à la dernière question relative à l'appréciation globale du questionnaire (QF).

Lecture : les commentaires mis en évidence ici (en référence à notre objet d'étude) ont été classés selon quatre principaux thèmes. Le fléchage entre les thèmes signifie un lien entre ceux-ci : plus précisément, le commentaire dont le fond est orangé peut à la fois s'inscrire dans le thème « dénomination du public » et dans le thème « distinction selon le seul critère d'âge ». De même, le premier commentaire issu du thème « question sur le seuil d'âge » peut également s'inscrire dans le thème « objet d'étude ».

Cette réflexion est semblable à la nôtre au moment de la construction de notre problématique¹⁵⁷. Par exemple, dans le premier commentaire issu du thème « distinction selon le seul critère d'âge » (id.47), l'enquêté évoque de lui-même l'expression « personnes âgées » sans que celle-ci soit évoquée de la sorte dans notre enquête. Cet avis montre une nouvelle fois combien le rapport entre le signifiant et le signifié peut être complexe autour de ce public cible.

Si la référence à l'âge est mise en avant, c'est peut-être parce que nous avons fait le choix de ne pas définir un seuil numérique comme c'est explicité à la fin du deuxième chapitre (en page 192), en préférant l'usage des appellations « plus jeunes » et « plus âgés ». Cependant, si nous avons fixé arbitrairement un seuil d'âge pour déterminer notre public, les enquêtés auraient-ils pour autant tous été d'accord sur le choix de ce seuil numérique ? N'aurait-il pas aussi suscité des questionnements de la part de ceux qui l'estiment trop élevé ou alors pas assez ?

¹⁵⁷ Pour rappel, des commentaires de ce type ont également été identifiés parmi les réponses à la question : « auriez-vous des besoins particuliers en termes de connaissances / compétences sur les particularités de formation de ce public ? », dont les résultats sont présentés dans le chapitre précédent (en page 319).

Un enquêté suggère même de s'adresser directement au public en question pour obtenir des réponses : « Je ne suis pas très convaincu que le temps fasse grand-chose à l'affaire. Il me semble que plusieurs des questions qui m'ont été adressées devraient d'abord recevoir des réponses de la part des "apprenants plus âgés" » (id.61). Outre le choix de mener une double enquête comme nous l'avons fait, il aurait pu être intéressant de poser directement la question des particularités des apprenants plus âgés en formation dans le questionnaire destiné aux BIATSS. Or, nous avons tout d'abord estimé important de questionner ce public sur la formation d'une manière générale, dans le but d'obtenir des premières données pouvant constituer une base de travail à approfondir. En effet, dans l'hypothèse de la poursuite de ces travaux, il conviendrait de mener une enquête d'ordre qualitatif en recensant directement les avis de ces professionnels autour de ces questions. Nous reviendrons sur ces points en fin de chapitre (en page 405). En lien avec le commentaire ci-dessus, une enquêtée a notamment précisé avoir répondu selon son propre vécu du fait de son âge : « Ayant 54 ans, je me suis aussi référée à mon propre vécu. » (id.64).

Contrairement à l'un des commentaires issus du questionnaire destiné aux BIATSS, une formatrice indique avoir apprécié les questions ouvertes : « De manière générale, je n'aime pas les réponses fermées des questionnaires et j'ai bien apprécié les espaces pour rédiger. » (id.137). Bien que certains expriment des retours positifs (clarté des questions, précision, présentation, rapidité, etc.), d'autres évoquent des difficultés comme le fait de répondre via un smartphone, la compréhension de certaines questions ou l'usage d'un vocabulaire spécifique.

Nous concluons ce point avec trois commentaires, certes de natures différentes, mais qui ont de l'intérêt pour cette recherche (enquêtés indiquant ne pas avoir eu de difficultés à répondre) :

« ayant un master en pédagogie dans le domaine de la santé, j'ai pu aborder ces thèmes durant ma formation » (id.372)

« J'ai un public qui se situe entre 18 et 62 ans, donc j'ai l'impression des sensations de montagnes russes en permanence » (id.375)

« Merci pour le rappel sur la didactique professionnelle. J'en avais déjà entendu parler sans avoir pris le temps de l'explorer : je vais donc approfondir cette thématique. » (id.377)

Le premier commentaire montre qu'il s'agit d'un sujet transversal puisqu'il est abordé dans le domaine de la santé (et plus précisément ici dans le cadre d'un master en pédagogie). Cela suscite notre intérêt en termes de connaissances transmises : quel en est le contenu, quel est le message véhiculé et en référence à quelles sources ? Le second indique quant à lui l'amplitude des âges des publics en formation des adultes : il aurait été intéressant d'obtenir plus de précisions quant au sens des termes « montagnes russes » et ce que cela signifie pour lui au

regard de ses expériences. Enfin, le troisième commentaire répond à notre double objectif fixé lors de la construction de la question fermée sur la didactique professionnelle¹⁵⁸. Pour rappel, cette question avait non seulement pour but d'évaluer la connaissance des formateurs sur ce concept mais aussi, dans une visée pédagogique, faire un rappel à ceux qui en ont déjà entendu parler ou encore sensibiliser les autres sur son existence (avec une très courte définition introductive). Bien que ce commentaire soit le seul laissé à ce sujet, cette question a tout de même pu susciter l'intérêt de plusieurs autres participants qui ne l'ont pas forcément précisé.

Pour conclure, si ce type de question n'est pas systématiquement proposé en fin de questionnaire, son usage dans le cadre de notre enquête aura permis de recenser des commentaires intéressants (pouvant en outre compléter des points d'analyse déjà abordés). D'une part, pour comprendre ce qui a pu être source de difficultés dans l'expérience de chaque participant et ainsi veiller à une meilleure efficacité pour d'éventuelles futures enquêtes. D'autre part, afin de récolter de manière générale les avis des participants quant à l'objet d'enquête principal, ce qui a été davantage le cas chez les formateurs.

Le sous-chapitre suivant poursuit cette discussion, amorcée par l'analyse critique de l'étude, en se focalisant plus spécifiquement sur les résultats marquants issus de chaque questionnaire dont la présentation détaillée fait l'objet du précédent chapitre. Ces éléments sont abordés sous la forme d'une énonciation de principes à partir d'une vue globale de la recherche, c'est-à-dire une discussion large et non centrée exclusivement sur les résultats du questionnaire destiné aux apprenants d'un côté et ceux du questionnaire destiné aux formateurs de l'autre.

¹⁵⁸ « Le concept de "didactique professionnelle" vise à analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (activité = objet d'étude principal). Connaissez-vous ce concept ? » (oui / non / partiellement).

5.2. Discussion des résultats marquants sur la base de principes

Dans ce deuxième sous-chapitre, nous reprenons de manière synthétique l'ensemble des résultats marquants de notre enquête en vue d'ouvrir la discussion, tout en faisant référence aux éléments théoriques qui nous ont permis de construire notre problématique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'article de Germain (2010) qui, désireux de pouvoir susciter la critique et éventuellement contribuer au développement de la didactique, structure son article sous la forme d'une série de principes suivis, si nécessaire, de leurs corollaires¹⁵⁹. Ce sous-chapitre est ainsi constitué de sept principes formulés sur la base des résultats présentés dans le chapitre précédent. Les deux volets de l'enquête, « apprenants » et « formateurs », ne sont pas abordés de manière dissociée (une discussion pour les deux questionnaires). La formation étant considérée au sens large, chaque résultat est discuté en lien avec ces deux volets, bien que certains principes puissent être plus axés sur l'un des deux volets. C'est en partie à travers la formulation de ces principes que se manifeste ma progression en termes d'apprentissage depuis le début de mes recherches, ainsi que les zones d'ombre qui subsistent et pour lesquelles je suggère des pistes en vue de les combler.

¹⁵⁹ Pour rappel, Germain part du constat que de nombreuses questions relatives à la didactique subsistent et tente par cette méthode d'y apporter des éclairages (se reporter en page 11 pour plus de détails).

5.2.1. Principe 1. Les trois principales dimensions d'apprentissage au travail : une dynamique d'apprentissage à maintenir tout au long de la carrière

Le recours au réseau relationnel, la recherche par soi-même et le recours à la formation constituent les trois principales dimensions pour qu'un professionnel entre dans un processus d'apprentissage au travail. Ces trois dimensions doivent être soutenues de façon complémentaire et renforcées par les organisations de travail, afin de favoriser et maintenir les professionnels dans une dynamique d'apprentissage tout au long de leur carrière.

L'important recours à l'apprentissage informel des BIATSS pour faire face à d'éventuels problèmes au travail ressort assez nettement dans notre enquête¹⁶⁰. Aussi bien par la demande d'aide auprès de tierces personnes que par des actions personnelles impliquant l'autoformation. Au regard des sept situations de formation exposées par Carré (2020, p. 178), on peut dissocier la première dimension de la seconde sur la base du type de guidance (externe ou par le sujet apprenant). Bien que des efforts ont été menés pour inclure davantage l'apprentissage informel dans les enquêtes statistiques (Eurostat, 2016), il reste toutefois encore difficilement quantifiable (Fournier *et al.*, 2017, p. 73).

Nos résultats soutiennent la nécessité d'accorder de l'importance à ce type d'apprentissage, que ce soit de façon plus systématique dans les enquêtes, mais aussi au sein des organisations de travail. En effet, tout professionnel, quelle que soit sa fonction, peut à un moment donné se retrouver en position d'accomplir un acte visant l'apprentissage d'un contenu à un pair, sans forcément y être préparé ni même percevoir cet acte comme tel. Le bénéficiaire peut alors être considéré comme double : celui qui reçoit l'information élargit ses connaissances / compétences et celui qui transmet l'information valorise son savoir en mettant à profit son expérience.

Ces formes d'apprentissage s'apparentent au concept de l'organisation apprenante qui encourage au quotidien l'initiative et le développement des compétences sur le terrain (Conjard et Devin, 2004, p. 5). C'est notamment ce que Billett *et al.* (2012, p. 15-18) mettent en avant dans leurs travaux, à savoir la nécessité de recourir à différents modèles de formation pour répondre aux besoins des travailleurs en termes de formation tout au long de la vie. Parmi les

¹⁶⁰ Cette question ouverte a été transformée en une question fermée dans la variante du questionnaire adapté aux usagers du SFC de Strasbourg. C'est sur la base des réponses recueillies auprès des BIATSS que nous avons créé les trois options de réponses dans le second questionnaire. Ce choix s'est avéré pertinent puisque les résultats au second questionnaire montrent qu'aucun participant n'a mentionné dans l'option de réponse « autres » un critère ne se laissant pas regrouper dans l'une des trois options proposées. De plus, les résultats à cette question fermée (choix multiples) montrent que le classement des trois catégories suit le même ordre que dans le graphique 5 (en page 271) : sur un échantillon de 252 répondants au total, 86,5% (n=218) ont coché l'option « je sollicite l'aide d'un tiers », 79,8% (n=201) ont coché l'option « j'essaie de trouver les solutions par moi-même » et 52,8% (n=133) ont coché l'option « je demande à suivre une formation ».

trois modèles de base d'éducation et de formation continue qu'ils distinguent (wholly practice-based / practice-based experiences with educational interventions / wholly education institution-based), ces chercheurs montrent l'importance des expériences basées sur le lieu de travail à travers les activités quotidiennes et les interactions. Plus ou moins structurés, ces apprentissages permettent de développer des connaissances / compétences aux côtés de collègues plus expérimentés par divers moyens (observation, mentorat, conseils, résolution de problèmes, apprentissage par l'action, etc.). De telles expériences renforcent les capacités des travailleurs qui participent à des activités d'apprentissage intrinsèquement riches.

On peut cependant soulever une limite à ces trois dimensions d'apprentissage au travail : comment s'assurer que les professionnels aient accès aux ressources nécessaires et disposent de suffisamment de temps pour entreprendre ce type de démarche ? L'enjeu réside alors dans l'organisation et le suivi régulier de ce type d'action, dans le but de favoriser l'apprentissage tout au long de la carrière (en page 71). D'où des répercussions possibles sur l'organisation, notamment pour les services de formation qui doivent repenser les dispositifs, afin de proposer davantage de formations adaptées aux besoins individuels et liées à un contexte professionnel précis. L'objectif est de sensibiliser tous les professionnels, y compris (ou surtout) ceux qui sont les moins nombreux à déclarer rechercher des solutions par eux-mêmes (principalement les enquêtés de catégorie C et ceux ayant l'ancienneté la plus élevée) et avoir recours à la formation (principalement les enquêtés de catégorie C et ceux ayant à la fois l'ancienneté la moins élevée et la plus élevée). Cela implique de réaliser un travail de fond pour chercher à mobiliser les publics plus effacés et moins proactifs (Fournier *et al.*, 2017, p. 80).

Néanmoins, faut-il nécessairement attendre qu'un problème survienne pour que de telles actions soient mises en place ? Dit autrement, n'est-il pas aussi pertinent d'anticiper les situations-problèmes et solliciter des actions régulières pour soutenir une dynamique d'apprentissage ? Prenons l'exemple de cette enquêtée pour qui « dans tous les cas il est important de suivre des formations dans les domaines que l'on connaît afin de faire une mise au point pour rester dans le mouvement. Il faut s'autoévaluer. » (id.574). Ce commentaire pointe l'intérêt à se former sans pour autant qu'un problème en soit l'origine. Cela soulève l'importance de maintenir tout au long de sa carrière un rythme de participation à la formation régulier de manière à ne pas perdre les habitudes d'apprentissage au fil des années (Dworschak *et al.*, 2009, p. 242). Rappelons à cet effet combien la question du développement chez l'adulte est cruciale (en page 48) : il se construit dans la durée par et dans son travail (Pastré *et al.*, 2006, p. 157).

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux adultes plus âgés qui constituent notre public cible, Collette *et al.* (2009) se demandent si la meilleure façon de les impliquer dans la formation ne serait pas de leur permettre de participer régulièrement à la formation des plus jeunes ?

Il est reconnu qu'on apprend souvent en enseignant, que la nécessité de préparer des actions de formation entraîne des efforts d'autoformation, que l'interaction avec les plus jeunes et leurs questionnements entraînent des effets de remise en cause, d'apprentissage et de recherches complémentaires qui ne peuvent qu'être salutaires pour des anciens motivés pour assumer ces responsabilités et par ailleurs peu tentés par l'engagement dans des formations formelles. (p. 172)

Cette hypothèse peut faire l'objet de nouvelles pistes de réflexion, basées sur la question de la transmission des savoirs en situation de formation professionnelle. Cette démarche permettrait aux adultes plus âgés de continuer à se développer en concevant et en animant des activités de formation, de tutorat ou encore d'accompagnement. Cela peut aussi faire l'objet d'actions dans le cadre de l'aménagement des fins de carrière.

Les résultats montrent par ailleurs que le recours à la formation est moins mentionné par les participants en cas d'éventuels problèmes au travail. Ceci pourrait s'expliquer par la nécessité de résoudre le problème rapidement pour poursuivre son travail convenablement. Or, l'inscription à une formation « classique »¹⁶¹ exige un temps plus ou moins important entre le moment où le problème survient et le début de la formation. Cela peut avoir pour conséquence un manque d'engagement pour la formation professionnelle, mais à l'inverse, un renforcement de l'apprentissage informel en donnant lieu à la résolution plus immédiate du problème. Dans le cas d'un engagement en formation, le formateur doit alors avoir conscience qu'entre le moment où le professionnel rencontre le problème et celui où il se retrouve en situation de formation, la situation peut évoluer. Le problème a pu être résolu par d'autres moyens ou au contraire, d'autres difficultés ont pu apparaître. Les besoins peuvent ainsi ne pas être les mêmes entre chaque apprenant qui arrive en formation avec des problématiques et des expériences différentes. Le concept de didactique professionnelle semble ici pertinent, non seulement pour analyser le travail en vue de la formation, mais aussi pour développer l'analyse réflexive de ses propres actions. C'est ce que nous développons à travers le deuxième principe (en page 376).

¹⁶¹ La formation dite « classique » renvoie à la formation cadrée, planifiée et animée par un formateur. Il est à ce propos intéressant d'observer la réponse d'une enquêtée qui précise ce qu'elle entend par la demande d'une formation : « Je m'autoforme avec des tutoriels sur internet, je pose des questions à mes pairs ou je demande une "vraie" formation si nécessaire. » (id.554). Ce commentaire montre l'intérêt de donner plus d'importance à l'apprentissage informel, afin qu'il soit davantage considéré comme un moyen d'apprendre et de se former à part entière, au même titre que la participation à des formations formelles ou non formelles (en page 84).

En conclusion, un acteur peut dans son activité professionnelle se soumettre à trois types d'apprentissages : en ayant recours à son réseau relationnel, en effectuant des recherches par lui-même et en ayant recours à la formation professionnelle. La question est de savoir quelle est l'importance attribuée à chacun de ces trois axes par les professionnels et comment sont-ils soutenus et renforcés par l'organisation ? L'intérêt de ces résultats réside alors dans l'usage que les organisations de travail peuvent en faire : celles-ci ont tout intérêt à intégrer ces trois dimensions d'apprentissage dans leur gestion et les rendre complémentaires. Ce travail peut en effet constituer un outil de base, certes assez simple mais conceptuel, pouvant aider à réfléchir et à construire une stratégie de formation à l'intérieur d'une université (BIATSS et enseignants-chercheurs), mais aussi plus largement dans toutes les organisations / entreprises.

5.2.2. Principe 2. Le concept de didactique professionnelle : une approche à vulgariser

L'état de connaissance du concept de didactique professionnelle par les formateurs soulève la nécessité de sensibiliser davantage les acteurs de la formation autour de ses principes, quels que soient leur statut et la nature de leur activité. Plus largement, aborder ce concept de manière simplifiée, à partir de son cadre théorique de référence et sa mise en pratique, doit permettre de rendre son usage plus systématique, mais aussi plus conscientisé.

En s'intéressant à l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle par les formateurs, nous faisons l'hypothèse qu'il puisse être pertinent dans le cadre des réflexions autour de la formation des adultes plus âgés. Avec 24,7% des enquêtés qui indiquent connaître ce concept, ce résultat peut déjà être considéré comme intéressant : développé au début des années 1990 dans le secteur industriel, il se développe progressivement. Ceci pourrait certainement expliquer que seul un quart des participants indique en avoir connaissance.

Un tel dispositif requiert un important travail de mise en place, de suivi, ainsi que des compétences spécifiques. Compte tenu des résultats sur la fréquence de mise en place des mesures préconisées par les formateurs (en page 303), ainsi que les obstacles auxquels ils sont couramment confrontés (en page 307), il paraît difficile d'envisager en pratique sa mise en place si le cadre de la formation ne le permet pas. Le principe d'analyse du travail en vue de la formation issu de la didactique professionnelle nécessite en effet un travail intensif d'analyse qui n'est pas nécessairement prévu dans une formation dite « classique », notamment en raison d'un manque de temps et de moyens pour mener une analyse du travail préalable à une formation, comme l'explique Tourmen (2014, p. 19). Avec l'émergence du deuxième principe de la didactique professionnelle, l'analyse du travail est pleinement conçue comme une modalité de formation et non plus comme un préalable à cette dernière (Tourmen, 2014, p. 17). Ainsi, outre le potentiel formateur de ces dispositifs de retour sur expérience mis en avant par l'auteure, ils présentent également un avantage pratique :

[...] ces modalités s'inscrivent aisément dans des dispositifs plus globaux d'accompagnement des apprenants, dispositifs en plein développement actuellement. Ces modalités sont en effet prisées en formation professionnelle et en formation d'adultes, là où les apprenants arrivent souvent avec une expérience professionnelle préalable qui peut faire obstacle mais aussi servir de ressource à la formation [...]. (p. 19-20)

La chercheuse évoque le caractère ambivalent de l'expérience professionnelle qui peut autant constituer un atout qu'une difficulté à la formation. Nous y reviendrons plus tard dans l'analyse des particularités du public des adultes plus âgés (notons que Tourmen parle de l'expérience

sans y associer le critère d'âge). Dans le cadre du principe d'analyse du travail en vue de la formation, le formateur tient le rôle d' « enquêteur / analyste » sujet à observer les professionnels en situation réelle de travail. Or, la mise en place du principe de formation par l'analyse du travail implique un changement de rôle pour l'activité des formateurs. Tourmen (2014, p. 20) évoque les rôles d' « accompagnateur / animateur » (médiation entre soi et son expérience) et de « chercheur » (recherche collaborative et publication). Quels que soient les rôles adoptés, si les formateurs choisissent de s'investir dans de telles démarches, ils doivent un minimum être sensibilisés à ce type de pratiques et plus largement au cadre théorique de référence dans lequel elles s'inscrivent. Cela ne semble pas pour l'instant être le cas au regard de nos résultats qui sont toutefois à relativiser par la taille de notre échantillon (N=239).

La compétence des formateurs est soulevée par Cau-Bareille *et al.* (2018) pour évoquer les activités réflexives nécessaires au développement des compétences des acteurs (qui constituent l'un des axes de la didactique professionnelle). Ils soulignent l'importance de ne pas se contenter de signaler une erreur : « c'est bien l'analyse de ce qui a échoué mais aussi de la réussite, qui est un facteur de développement des compétences : il s'agit de comprendre pourquoi, comment une opération a échoué ou réussi dans tel ou tel contexte » (p. 74)¹⁶². D'où l'intérêt de pouvoir s'appuyer sur un formateur capable de conduire une analyse de la situation et comprendre précisément ce qui a conduit à l'échec ou à la réussite (débriefting analytique).

Ces résultats suscitent par ailleurs notre intérêt pour ceux qui ont répondu « oui » à la question. En d'autres termes, ceux qui font partie des 24,7% à avoir indiqué connaître ce concept. Il aurait été intéressant de proposer une question sous-jacente les invitant à indiquer de quels types de connaissances il s'agit, mais aussi s'ils ont déjà eu l'occasion de mettre en place des actions de formation construites à partir de concept (ou s'ils ont souhaité le faire, mais n'ont pas pu pour telle ou telle raison peut-être déjà mentionnée). De même pour ceux qui ont déjà entendu parler de ce concept sans en connaître davantage quant à ses principes et ses modalités. De ce point de vue, ces résultats doivent à notre sens être renforcés par des éléments qualitatifs.

L'approfondissement de cette question par des éléments qualitatifs permettrait en outre de mieux cerner la compréhension que chacun a de ce concept. Par exemple, alors qu'un quart des formateurs seulement déclare connaître ce concept, plus de la moitié d'entre eux indiquent construire « souvent » (32,6%) ou « toujours » (38,9%) leurs formations en lien avec la situation

¹⁶² Les auteurs se réfèrent notamment à Weill-Fassina et Pastré (2004) et Pastré (1999) sur l'analyse des formations à la conduite de centrales nucléaires.

de travail réelle (mesure n°3 en page 303). Cela laisse penser qu'il existe plusieurs formateurs qui mettent en application l'un des principes de la didactique professionnelle, sans en avoir réellement conscience. Ceci engendre une autre question : quelles pourraient être les motivations d'accroche ou au contraire l'absence d'intérêt des formateurs pour ce type d'approche ? Si nous attachons de l'importance à ce concept en considérant certains axes intéressants pour développer les réflexions autour de la formation des adultes plus âgés, nous convenons qu'il n'en est pas forcément de même pour tous les acteurs de terrain. On peut faire l'hypothèse que cette approche puisse être perçue par certains (y compris les formateurs de formateurs) comme non pertinente puisqu'elle a visiblement du mal à s'imposer. Ou alors est-elle trop complexe, ce qui nécessiterait de l'aborder de manière plus simplifiée, afin qu'elle parvienne à s'imposer de façon plus systématique. Il faudrait moins se focaliser sur le terme du concept, mais plus sur ce qui en découle, c'est-à-dire s'appuyer véritablement sur les problématiques réelles de terrain et sur le niveau d'expérience de chacun qui peut être à l'origine de besoins très diversifiés. L'objectif d'adaptation de la formation à la diversité des publics pourrait ainsi en être favorisé. Les formations proposées se créeraient sur la base d'un diagnostic des futurs participants, en vérifiant notamment leurs préacquis avant la formation pour garantir une meilleure efficacité pendant la formation et pour le suivi post-formation.

En conclusion, même si la didactique professionnelle peut être considérée comme une piste de réflexion sérieuse pour adapter les formations aux particularités des adultes plus âgés, tout reste à construire, en commençant par se spécialiser davantage à ces différentes pratiques, afin d'être capable non seulement d'identifier parmi ces méthodes celles qui sont les plus pertinentes, mais aussi de voir comment en pratique ces recherches peuvent être menées dans ce sens.

5.2.3. Principe 3. Les trois temporalités de la formation : des actions nécessitant d'être renforcées

La construction des savoirs débute avant la formation, se poursuit durant la formation et se prolonge au-delà, c'est-à-dire au moment de réinvestir sur le terrain les apports transmis en formation. Ces trois dimensions temporelles nécessitent d'être prises en compte de manière plus systématique dans chaque processus de formation, que ce soit par le formateur (ou tout autre expert de la formation) lors de la conception de la formation ou plus largement le cadre organisationnel de la formation qui doit rendre possible la mise en place de ces actions.

Sur la base des recommandations susceptibles de favoriser les conditions de formation des adultes plus âgés issus de travaux ergonomiques (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113), les formateurs étaient invités à indiquer la fréquence de mise en place de plusieurs mesures dans l'organisation de leurs formations. Les réponses laissent percevoir d'importantes variations, d'une part entre les questions (chaque question étant rattachée à une mesure préconisée), d'autre part entre les modalités de réponses (« jamais », « parfois », « souvent », « toujours »). Au regard des réponses nuancées, on peut tout d'abord souligner la pertinence des pistes de réflexion des experts dans leurs travaux. On distingue parmi ces mesures l'avant, le pendant et l'après formation qui ressortent comme les trois grandes temporalités de la formation. La prise en compte de ces trois dimensions dans l'organisation des formations doit favoriser les conditions d'apprentissage, notamment des plus âgés, comme le soutiennent Cau-Bareille *et al.* (2018) :

[...] la formation de seniors nécessite de prendre en compte le contexte de l'arrivée en formation (formation imposée ou volontariat, formation programmée ou non anticipée), d'intégrer les spécificités des seniors dans la conception des formations (implication des opérateurs dans le projet de formation, dispositifs en lien avec l'activité réelle de travail, méthodes pédagogiques participatives, formations modulables, gradation des difficultés), et de préparer l'après formation (laisser le temps de l'appropriation, mettre en place un formateur local, permettre de poser des questions au formateur après coup). (p. 10)

La fréquence de mise en place des mesures relatives à ces trois temporalités par notre corpus est très variable et faible pour certaines d'elles. Ce constat doit inviter les acteurs de la formation (ingénieurs, formateurs, RH, etc.) à repenser la conception des formations en référence à ces trois axes de temporalité, tout en continuant les efforts pour chercher à vérifier et/ou approfondir ces pistes sur la base d'études complémentaires. Cela nécessite de se pencher sur les modalités d'exercice des formateurs (question de la professionnalisation) et la qualité de la prestation du formateur en envisageant des temps consacrés spécifiquement à une expertise auprès des formés avant et après la formation. L'avant formation consiste à prendre connaissance des problématiques de terrain, ainsi que des attentes à la fois des futurs formés et des organisations.

Le fait de disposer d'informations sur le profil des futurs participants peut donner lieu à plus d'anticipation de la part du formateur qui pourra plus facilement s'adapter. Il s'agit principalement de prendre en considération les spécificités de la situation de départ de l'apprenant (en page 35), dont les variables sont multiples : connaissances, expérience, lacunes, rythme d'apprentissage, etc. (De Corte *et al.*, 1996, p. 84-89). Dans le cadre d'une formation en interne par exemple, cela est davantage possible car le public se trouve sur place, ce qui devrait permettre de rendre ce type d'action plus automatique. L'après formation est davantage marquée par une phase d'accompagnement sur le terrain lors du retour au poste, car « les apprentissages débordent largement les temps de formation et se poursuivent en production » (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 95)¹⁶³. Là encore, l'accompagnement peut en être simplifié si le formateur fait partie de l'organisation où s'est déroulée la formation.

La formation ne se limite ainsi pas à la transmission d'un contenu en situation de formation. Le processus débute avant la formation et se poursuit au-delà. Or, compte tenu des résultats de notre enquête, des efforts doivent encore se poursuivre d'un point de vue didactique pour élargir l'action de formation à ces trois principales temporalités. Cependant, c'est essentiellement ce qui pose problème pour certains formateurs contraints d'intervenir dans des contextes de formation qui ne leur offrent pas suffisamment de souplesse de ce point de vue (manque de temps, absence d'informations, cadre préfini, etc.). Au final, augmenter le temps de formation pour les publics qui rencontrent des difficultés ou des besoins particuliers semble insuffisant. Cette action doit être corrélée avec la mise en place d'un cadre permettant au formateur de disposer de suffisamment de temps pour s'organiser et répondre aux différents besoins.

Le profil du formateur soulève alors des interrogations concernant son type d'activité, c'est-à-dire s'il exerce cette fonction à titre occasionnel ou s'il s'agit de son activité principale (en page 91). Dispose-t-il du même bagage en termes de compétences pédagogiques et didactiques ? Le temps consacré à l'organisation générale de la formation est-il le même ? A-t-il le même degré d'autonomie en ce qui concerne la programmation du contenu et l'organisation pratique de la formation ? Il conviendrait de développer ces questions sur la base d'une étude qualitative en confrontant les expériences des uns et des autres et en s'adressant à des formateurs

¹⁶³ Une enquêtée (BIATSS) m'a envoyé une indication complémentaire sur l'après formation (mail du 9 avril 2021) : « J'ai répondu à l'enquête il y a quelques jours déjà, mais j'ai repensé à un détail en échangeant avec une collègue : il pourrait être pertinent de proposer "un service après-vente", quelques temps après une formation. On les clôture souvent avec plein de nouveaux savoirs, mais la mise en pratique n'est pas toujours aisée et une déperdition est presque inévitable... C'est peut-être à noter. ». Cette remarque soulève l'importance de considérer l'action de formation dans son ensemble et pas uniquement sur le pendant formation qui est souvent insuffisant pour permettre de vérifier réellement l'acquisition et la capacité de réinvestir les savoirs, les compétences, etc.

aux profils variés. Dans le cadre de notre présente étude, la comparaison des résultats en fonction du profil des formateurs ne s'est pas avérée déterminante au regard de la taille de l'échantillon, mais aussi de la répartition non homogène entre ces deux indicateurs.

Par ailleurs, nous soulevons une certaine contradiction en contexte normal (hors pandémie) entre les réponses aux deux mesures suivantes : « intégrer les participants au projet de formation en amont (avant le début de la formation) » (mesure n°2) et « construire les formations en lien avec la situation de travail réelle (analyse de l'activité) » (mesure n°3). La première regroupe la majorité des répondants sur les deux premières modalités de réponses « jamais » (44,8%) et « parfois » (34,3%). La seconde mobilise quant à elle la majorité des répondants sur les deux dernières modalités de réponses « souvent » (32,6%) et « toujours » (38,9%). On peut se poser la question du lien entre le fait de réaliser une analyse de l'activité et d'associer les futurs formés au projet de formation en amont. Construire une formation en lien avec la situation de travail réelle, autrement dit en réalisant une analyse de l'activité, implique-t-il nécessairement d'intégrer le futur formé au projet de formation ? Si l'on fait l'hypothèse que oui, on se rapproche du concept de didactique professionnelle pour lequel l'environnement de travail (observation des situations de travail au contact direct des opérateurs) constitue le point de départ en ingénierie didactique professionnelle (principe 2 en page 376). En faisant l'hypothèse que non, cela sous-entend que le formateur se base essentiellement sur la fiche de poste (autrement dit les missions) du professionnel sans observation du terrain ou entretien préalable avec lui. Cela peut avoir pour conséquence un défaut d'informations essentielles pour la conception et le suivi de la formation.

Enfin, il convient d'évoquer la question des fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session, comme phase transitoire entre le pendant et (l'hypothétique) après formation. Outre la majorité des enquêtés qui considère qu'elles représentent un outil pour améliorer leurs formations, certains évoquent (dans leurs commentaires) l'exemple du débriefing oral mené en direct avec les usagers. Il s'agit d'une action préconisée par la didactique professionnelle dans le cas des apprentissages professionnels, notamment après l'action. Nous considérons qu'il serait intéressant de combiner systématiquement les deux méthodes (fiches et temps de débriefing), afin que chaque participant puisse s'exprimer librement dans la forme qui lui convient le mieux. Ce travail réflexif est à la fois intéressant pour l'apprenant vis-à-vis de l'expérience qu'il a vécue et pour le formateur en vue d'un travail réflexif sur son activité. Cependant, comme le fait remarquer une enquêtée, l'accès à ces données n'est pas systématique : « il faut souvent les réclamer quand elles sont envoyées au centre de formation.

C'est un problème. Dans ce cas, je n'ai parfois pas les retours. Lorsque je suis en direct avec l'entreprise ou mon client, c'est différent. » (id.410). Son usage dépend du contexte dans lequel la formation est organisée : certains formateurs précisent même ne pas disposer de ces fiches.

Les données résultant de ces fiches ne peuvent en outre pas garantir à elles seules des perspectives d'amélioration des formations : la construction de l'outil s'avère tout autant, voire encore plus importante¹⁶⁴. En fonction du contexte, du type de formation, du contenu, etc., les informations à recueillir à l'issue de la formation peuvent différer. Il semblerait alors nécessaire de construire l'évaluation sur des éléments qui portent à la fois sur le cadre général de la formation et sur les aspects didactiques et pédagogiques mis en œuvre. La construction de ces fiches autour d'un travail collaboratif entre le demandeur et le formateur en fonction des attentes de chacun est à envisager. Du surcroît, la phase d'exploitation des fiches d'évaluation nécessite du temps si l'on souhaite réaliser une analyse précise des données, comme le montre cet enquêté : « L'analyse fine des questionnaires nécessite du temps. Cela constitue un obstacle non négligeable à leur utilisation efficace, notamment dans une visée réflexive. » (id.164). Une nouvelle fois, le critère du temps ressort comme élément qui semble cruellement manquer aux formateurs si l'on se base sur les obstacles relatifs à la mise en place des mesures préconisées. Pourtant, l'utilisation de ce type de méthode par le formateur pourrait constituer un moyen de développer un suivi post-formation qui inviterait les participants qui le souhaitent à maintenir un contact avec le formateur après la formation pour toute demande spécifique aux besoins du terrain. Ceci permettrait de nourrir les échanges, non plus à chaud, mais quelques semaines ou mois plus tard, après réinvestissement des éléments vus en formation dans le travail réel :

« les évaluations à chaud sont souvent élogieuses, il est tout aussi intéressant de mesurer le retour sur expérience (à froid, après 3 mois de pratique) » (id.12)

« Le questionnaire à 3 mois post formation sert à évaluer l'impact de la journée sur les pratiques professionnelles. » (id.156)

Mais là encore, cela exige au formateur de disposer d'un minimum de temps à consacrer pour nourrir ces échanges avec les professionnels à l'origine de la prise de contact post-formation. Finalement, n'est-ce pas cet aspect-là qui nous intéresse le plus : pouvoir mesurer quelques temps après la formation si les éléments abordés ont pu être intégrés convenablement dans la pratique ? Cette démarche s'avèrerait quelque peu différente des fiches d'évaluation remises à

¹⁶⁴ Ce commentaire vaut pour la construction de tout instrument d'enquête dans le cadre d'une étude empirique (en page 210) : pour être le plus efficace possible, l'instrument doit être construit à partir de bases théoriques solides et en lien avec un objet de recherche précis.

l'issue de la formation qui portent sur les éléments formalisés de la formation (satisfaction liée à l'organisation, au contenu par rapport aux attentes, etc.).

Un autre type de questionnaire, celui d'avant formation, est évoqué par un enquêté comme un moyen de « moduler la présentation » (id.156). Cet élément paraît pertinent en complémentarité des différentes pistes d'amélioration relevées pour l'organisation des formations. Son usage courant avant la formation par les formateurs permettrait en quelque sorte d'établir un premier contact tout en ayant un premier aperçu du public, de ses préacquis et de ses attentes. Il pourrait en ce sens constituer une piste d'action qui s'inscrirait en lien avec l'analyse du travail en vue de la formation, abordée à travers le concept de didactique professionnelle (ou à la place si le cadre ne permet pas une analyse du travail). C'est certainement plus simple à mettre en place qu'une observation directe sur le terrain. Cela constituerait une bonne alternative à l'adaptation des formations aux différents contextes, publics, etc. D'autant plus qu'avec l'évolution des outils numériques aujourd'hui, et plus particulièrement son utilisation élargie suite à la crise sanitaire, il pourrait être diffusé par des canaux qui deviennent de plus en plus familiers.

En conclusion, deux principales réflexions se dégagent en termes d'enjeux organisationnels pour la formation professionnelle. La première concerne l'importance d'envisager l'activité des formateurs autour des trois dimensions temporelles de la formation, en intégrant plus systématiquement l'avant et l'après formation comme des phases essentielles faisant partie intégrante de tout processus de formation. Ne serait-ce que par l'utilisation dans un premier temps des questionnaires d'avant et d'après formation (si le cadre ou l'activité du formateur ne permet pas d'aller plus loin dans le développement de ces deux phases). La seconde porte sur les mêmes enjeux, mais d'un point de vue des organisations (entreprises, RH, organismes de formation, etc.), afin qu'ils prennent suffisamment en compte ces aspects de manière à les rendre réalisables en pratique.

5.2.4. Principe 4. Positionnement des formateurs sur les particularités de formation des adultes plus âgés : un effort de sensibilisation à poursuivre

Les avis partagés sur la question des particularités de formation des adultes plus âgés révèlent l'importance de mener un travail de sensibilisation auprès des formateurs pour une meilleure prise en compte des spécificités de ce public en formation. Des actions de sensibilisation doivent également cibler les organisations qui sont en partie garantes de la bonne mise en place de certaines mesures.

Corollaire :

La mise en place d'actions de sensibilisation à destination des formateurs implique une modification du rapport au savoir en passant du rôle de celui qui transmet à celui qui reçoit (apprenant). Outre la question de la diversité des publics en formation, ce changement de rôle souligne par ailleurs l'importance de considérer la diversité des profils des formateurs.

Les résultats relatifs à la sensibilisation des formateurs à l'égard des apprenants plus âgés donnent un premier aperçu de l'intérêt des acteurs de terrain pour ce public. Compte tenu des résultats nuancés sur ces questions (perceptibles également à travers certains commentaires), nous confirmons la pertinence éducative de cette thématique de recherche. On relève les avis divisés quant aux affirmations sur les dix points de connaissances de base autour de la formation des adultes plus âgés (construits, pour rappel, sur la base de l'analyse détaillée de la littérature). À partir du calcul du score global moyen, nous obtenons la moyenne de 6,67 sur 10 (N=215), ce qui traduit un niveau (ou une capacité) de connaissance moyen(ne).

Lorsque les formateurs sont directement interrogés sur le niveau d'attention qu'ils portent aux apprenants plus âgés en formation et leurs connaissances relatives aux particularités de formation de ce public, on constate un positionnement central important (troisième position sur une échelle à cinq boutons). Il aurait pu être intéressant de proposer une échelle à quatre ou six niveaux de façon à avoir un chiffre pair obligeant les répondants à se prononcer. Cependant, il s'agit plus d'une échelle de graduation qu'une distinction entre un côté négatif et un côté positif. Par conséquent, ce positionnement central est intéressant, car il laisse percevoir un sentiment mitigé de la part des répondants qui ne semblent pas réussir à trancher. D'autant plus que parmi ceux qui considèrent avoir un niveau de connaissance moyen (bouton 3), élevé (bouton 4) ou très élevé (bouton 5), la part de ceux qui expriment des besoins en termes de connaissances / compétences sur ce sujet (« oui ») est inférieure à ceux qui expriment le contraire (« non »). Au total, c'est un peu moins de la moitié des formateurs qui déclarent avoir des besoins particuliers en termes de connaissances / compétences sur les particularités de formation de ce public : 44,3% (n=98) contre 55,7% (n=123).

Bien que certains de ces résultats puissent être considérés comme encourageants, ils restent insuffisants si l'on a pour ambition une meilleure prise en compte de ces spécificités par les formateurs. On peut par ailleurs émettre l'hypothèse selon laquelle la majorité des formateurs n'accordant que peu d'intérêt pour le public des adultes plus âgés n'adaptent pas leurs formations à leurs spécificités. On peut également penser que pour certains, ce public n'est pas à considérer comme un public à besoins spécifiques, alors même que plusieurs études en lien avec cette thématique tendent à le souligner. Les avis mitigés d'une partie des formateurs sur ces questions mettent en évidence la nécessité de rendre cette thématique plus courante dans les discussions et les réflexions autour de la formation des adultes en général.

Finalement, n'est-il pas tout aussi important de sensibiliser les organisations (dirigeants, RH, organismes de formation, etc.) au même titre que les formateurs sur ces questions ? Plus particulièrement par la mise en place d'actions de sensibilisation visant à la fois des décideurs (ou organisateurs) et des formateurs qui interviennent directement auprès du public. Ceci a pour objectif d'attirer l'attention de tous les acteurs concernés d'une manière ou d'une autre par ces questions, mais aussi d'asseoir ce sujet un peu plus dans l'actualité. En effet, lorsqu'on met en parallèle ces résultats avec ceux relatifs à la fréquence de mise en place des mesures préconisées dans l'organisation des formations (principe 3 en page 379), cela soulève la question de la connaissance et de l'intérêt de tous les acteurs à ce sujet. La mise en place non régulière de certaines mesures provient souvent de contraintes liées au contexte dans lequel la formation est organisée (temps, manque d'informations, cadre prédéfini, etc.). C'est pourquoi, il paraît crucial que non seulement les formateurs, mais aussi les organisations plus généralement, soient informés et sensibilisés à ce sujet, afin que la mise en application soit rendue possible, efficiente et plus systématique. Cela permettrait en outre d'éviter l'ignorance sur ces particularités et de persuader les plus réticents à repenser et à réajuster leurs pratiques.

Par ailleurs, poursuivre de tels objectifs nécessite d'avoir conscience que cette thématique n'est pas forcément connue, maîtrisée ou encore admise par tous. Cela peut entraîner la confrontation à des réactions très partagées, y compris des formes d'opposition. C'est pourquoi, cette sensibilisation doit être construite à partir d'une base théorique solide. De plus, lorsqu'on s'intéresse de plus près aux profils des formateurs, la question de la diversité peut être soulevée de la même manière que pour les apprenants : indicateurs sociodémographiques, statuts, fonctions, domaines d'activité, etc. Cela revient à dire que les enjeux éducatifs pour ce public sujet à être formé ne sont pas fondamentalement différents de ceux visant les participants à la formation professionnelle au sens large. Une différence réside toutefois dans le fait que

l'objectif poursuivi porterait principalement sur le développement de leurs capacités (compétences, connaissances, etc.) à tenir compte des spécificités d'apprentissage des adultes plus âgés dans leurs formations. D'où l'importance pour eux de faire preuve de suffisamment de recul puisqu'ils peuvent eux-mêmes se sentir concernés par certaines problématiques évoquées. C'est notamment ce que nous avons pu voir à travers les deux commentaires suivants (QF) : « Ayant 54 ans, je me suis aussi référée à mon propre vécu. » (id.64) et « Par ailleurs, je suis un professionnel que vous qualifieriez d'âgée, voire de dinosaure, donc c'est un peu compliqué de répondre » (id.393).

De ce point de vue, le lien formateur-apprenant peut constamment s'inverser et ainsi modifier le rôle des uns et des autres par rapport au troisième élément du triangle didactique ou pédagogique (en page 7) : le savoir. Nous sommes ainsi amenés à élargir notre angle d'observation pour reconsidérer ce lien : le formateur d'adultes doit également être perçu comme apprenant. Cette position s'impose dès lors qu'il se retrouve lui-même en situation d'apprentissage pour faire évoluer ses pratiques, s'adapter à une situation nouvelle, etc. Outre ces potentielles actions de sensibilisation sur la thématique des adultes plus âgés en formation que nous jugeons essentielles d'un point de vue éducatif, nous pouvons évoquer l'exemple des compétences liées à l'usage des outils numériques dans le cadre des formations à distance. Aux questions relatives à l'impact de la situation pandémique sur l'activité professionnelle, on constate en effet des difficultés plus marquées chez les formateurs (par rapport aux apprenants). Ils expriment par ailleurs en majorité d'éventuels besoins de formation pour l'adaptation à ces nouvelles pratiques. Les enquêtes ergonomiques pointaient déjà des difficultés liées à l'usage de l'informatique au travail (en page 181). Menées dans les années 1990, cela s'explique par une période marquée par la montée de l'informatisation et le changement des procédures impliquant de nouvelles façons de travailler. Aujourd'hui, près de 30 ans plus tard, on constate que la question de l'usage de ces outils concerne encore plus les formateurs pour qui leur maîtrise est devenue indispensable pour pouvoir poursuivre leurs activités durant la crise sanitaire. Les problématiques soulevées il y a quelques années semblent aujourd'hui s'être renouvelées avec l'apparition de nouvelles difficultés, liées notamment à l'évolution rapide des avancées en matière de technologie. Les formateurs sont alors perçus comme des apprenants qui doivent se mettre à jour continuellement sur des outils qui leur sont essentiels pour travailler. D'autant plus durant cette période particulière qui les a contraints à faire preuve d'importantes capacités d'adaptation dans des délais parfois très courts. Il serait ainsi intéressant de connaître plus précisément comment les formateurs ayant rencontré des difficultés ont procédé pour les

surmonter et poursuivre leurs activités dans un contexte totalement nouveau pour certains. On peut faire l'hypothèse qu'ils se soient investis dans l'un ou l'autre (ou même les trois) processus d'apprentissage que nous avons identifiés dans le premier principe (en page 372) : recours au réseau relationnel, recherche par soi-même et recours à la formation. Compte tenu du caractère d'urgence du début de la crise, on peut même penser que le recours au réseau relationnel et les actions d'autoformation ont pu être privilégiés par rapport au recours à la formation¹⁶⁵.

En conclusion, ces premières données soulèvent l'importance d'engager d'autres recherches complémentaires, afin d'approfondir le volet « formateurs » et d'élargir la recherche vers un nouveau volet, celui du « contexte » (au sens des organisations, entreprises, organismes de formation, etc.). Cet objectif s'inscrit pleinement dans notre discipline, les sciences de l'éducation et de la formation, où l'on cherche à développer des dispositifs qui poussent l'ensemble de ces acteurs à se poser des questions, dans le but d'améliorer la qualité didactique et pédagogique des actions de formation. Outre la diversité des publics, les formateurs aussi présentent leurs spécificités. Entre un médecin qui intervient une ou deux fois par an pour une action de formation ponctuelle et un formateur d'adultes pour qui c'est son métier et qui anime régulièrement des formations, les enjeux ne sont pas les mêmes, ni même les prédispositions didactiques et pédagogiques. Autrement dit, se focaliser uniquement sur la diversité des publics qui entrent en formation n'est pas suffisant. Il convient également de s'intéresser plus en détail sur les différents profils des formateurs et voir comment et dans quelles conditions il est possible d'intégrer les formateurs occasionnels dans des actions qui aboutissent à certains principes clés, comme le concept de didactique professionnelle, la prise en compte des trois temporalités de la formation, les particularités des publics, etc.¹⁶⁶

¹⁶⁵ En ce qui me concerne par exemple, la formation que j'ai suivie pour l'usage de l'interface Webex a eu lieu après que mes séances à distance aient débuté (cours magistral, deuxième année de licence en sciences de l'éducation et de la formation). Il m'a ainsi fallu faire preuve d'adaptation et de curiosité en allant chercher les informations à travers des tutos en ligne, mais aussi auprès de mes collègues confrontés à la même situation.

¹⁶⁶ Un enquêté évoque par exemple le manque de considération des vacataires : « Ils sont laissés de côtés quant aux réflexions sur la pédagogie et du contenu de leur cours. Il y vraiment des progrès au niveau management et animation des équipes à faire à ce niveau-là. » (id.281).

5.2.5. Principe 5. Diversité des publics : est-ce seulement une question d'âge ?

L'âge chronologique n'est pas le seul facteur déterminant des différences entre les individus. D'autres éléments doivent être pris en compte tels que l'ancienneté, la catégorie d'emploi, mais aussi plus largement les conditions d'exercice du métier et l'environnement de travail. L'objectif n'est pas de considérer les adultes plus âgés comme un groupe homogène qui se différencie à tout point de vue des autres, mais d'admettre qu'ils présentent des spécificités (variables d'un individu à l'autre) qu'il convient de prendre en compte au sein d'un collectif.

Pour évoquer la question de la diversité des publics, ce principe s'appuie sur les résultats marquants issus des deux questionnaires. Grâce aux statistiques du KHI-carré, il est en premier lieu important de constater que l'âge chronologique¹⁶⁷ a très peu de lien avec les autres indicateurs retenus pour les croisements (cf. tableau 85). D'autres indicateurs liés au profil sociodémographique et à l'activité professionnelle des BIATSS présentent des relations positives. Le tableau ci-dessous ne reprend que certains éléments (associations les plus significatives) parmi tous ceux qui sont développés dans le chapitre précédent.

Associations significatives avec les indicateurs liés au profil sociodémographique	
Âge <>	– Objectifs de formation (détails en page 292)
Ancienneté <>	<ul style="list-style-type: none"> – Sentiment de vivre dans une routine professionnelle ($p=0,010$) – Sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation ($p=0,004$) – Environnement de travail comme favorable à l'apprentissage ($p=0,042$) – Dimension d'apprentissage « recherche par soi-même » ($p=0,034$) – Dimension d'apprentissage « recours à la formation » ($p=0,023$) – Niveau d'apprenance ($p=0,015$) – Objectifs de formation (détails en page 296)
Catégorie d'emploi <>	<ul style="list-style-type: none"> – Sentiment de vivre dans une routine professionnelle ($p=0,025$) – Sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation ($p=0,038$)

¹⁶⁷ Pour rappel, nous avons procédé à une répartition de l'indicateur d'âge selon les quartiles. Cette construction mathématique permet de découper de façon objective l'échantillon en quatre groupes de taille (quasiment) égale.

	<ul style="list-style-type: none"> – Dimension d'apprentissage « recherche par soi-même » ($p=0,000$) – Dimension d'apprentissage « recours à la formation » ($p=0,000$) – Objectifs de formation (détails en page 292)
Associations significatives avec les indicateurs liés à l'activité professionnelle	
Sentiment de vivre dans une routine professionnelle \diamond	<ul style="list-style-type: none"> – Niveau d'apprenance ($p=0,000$) – Objectifs de formation (détails en page 296)
Sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation \diamond	<ul style="list-style-type: none"> – Dimension d'apprentissage « recours au réseau relationnel » ($p=0,000$) – Dimension d'apprentissage « recours à la formation » ($p=0,000$) – Niveau d'apprenance ($p=0,048$) – Objectifs de formation (détails en page 296)
Environnement de travail comme favorable à l'apprentissage \diamond	<ul style="list-style-type: none"> – Dimension d'apprentissage « recours au réseau relationnel » ($p=0,040$) – Objectifs de formation (détails en page 296)

Tableau 85 : Tableau synoptique des associations significatives les plus marquantes issues des résultats au questionnaire à destination des apprenants (QA).

Lecture : sur la première ligne, on relève une association significative entre l'âge et les objectifs de formation.

NB : la probabilité au seuil de 5% (après test du Khi-carré) est indiquée après chaque indicateur, excepté pour celui des objectifs de formation qui se compose de dix sous-indicateurs (suivre le renvoi pour retrouver le détail de ces informations dans le chapitre 4 « présentation et interprétation des données »).

Ce tableau montre d'une manière générale que l'ancienneté et la catégorie d'emploi présentent plus de corrélations que l'âge dans notre corpus. Pour reprendre certains éléments marquants visant à soutenir cette discussion à partir de ces deux indicateurs, reprenons quelques exemples : plus les enquêtés ont un niveau d'ancienneté élevé, plus ils ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle et plus ils appartiennent à une catégorie d'emploi élevée, moins ils ont le sentiment de vivre dans une routine professionnelle. De plus, les enquêtés qui ont le plus d'ancienneté sont ceux qui déclarent se sentir les moins soutenus par leur hiérarchie en ce qui concerne leurs demandes de formation. Ce sont aussi eux qui considèrent le moins leur environnement de travail comme favorable à l'apprentissage. Enfin, plus la catégorie d'emploi est élevée, plus les enquêtés s'estiment être tout à fait soutenus par leur hiérarchie. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ceux qui appartiennent à la catégorie A ont moins de supérieurs hiérarchiques que ceux issus de la catégorie C (circuit de validation des choix de formation plus court). On peut en déduire que l'environnement de travail a un rôle crucial à jouer en matière

de mobilisation et d'incitation à l'apprentissage de ses salariés et ce, d'autant plus qu'ils ont un niveau d'ancienneté élevé et qu'ils appartiennent à une catégorie d'emploi basse.

Par ailleurs, s'agissant des indicateurs ayant un lien avec le rapport à l'apprendre des enquêtés, le test du Khi-carré montre d'une part une relation significative entre l'ancienneté et le niveau d'apprenance¹⁶⁸ : la part des enquêtés se situant au niveau d'apprenance le plus bas (NAP Q1) augmente à mesure que l'ancienneté augmente. Ces résultats confirment ceux de Lemaire (2013, p. 86-87) d'un point de vue de l'absence de relation de dépendance entre l'âge et le niveau d'apprenance. En revanche, ils diffèrent pour ce qui concerne la relation entre l'ancienneté et le niveau d'apprenance¹⁶⁹ : nos résultats mettent en évidence l'association positive de l'ancienneté avec le rapport à l'apprendre. Cela laisse supposer que le fait d'exercer une même activité pendant plusieurs années peut réduire l'envie d'apprendre, indépendamment de l'âge. Ainsi, on peut penser qu'un individu plus âgé se situant en deuxième partie de carrière, qui s'oriente vers une nouvelle activité professionnelle ou acquiert de nouvelles responsabilités, puisse être davantage disposé à apprendre qu'un individu d'une trentaine d'années exerçant la même activité depuis une dizaine d'années. D'autre part, parmi les cinq indicateurs liés à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier, deux d'entre eux se démarquent en termes de relation de dépendance avec le niveau d'apprenance. L'un est plus centré sur l'exercice du métier (routine professionnelle) et l'autre sur l'environnement de travail, plus particulièrement d'un point de vue du cadre décisionnel (soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation).

Pour résumer, l'âge n'est pas le seul critère à prendre en compte pour aborder le thème de la formation des adultes plus âgés. L'ancienneté et l'environnement professionnel sont également des éléments essentiels sur lesquels s'appuyer si l'on souhaite réellement garantir la prise en compte de la diversité des apprenants. Nos résultats confirment ainsi la pertinence des pistes de réflexion de Lemaire (2013, p. 87) en conclusion de ses travaux. Ils concordent aussi avec les résultats des ergonomes qui montrent que c'est moins l'âge des salariés qui joue que leur ancienneté dans l'entreprise et les habitudes de travail qui ont pu être prises (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 87, 94-95).

¹⁶⁸ Pour rappel, les trois niveaux d'apprenance (NAP) ont été définis sur la base d'une répartition en quartiles : NAP Q1, NAP Q2/Q3 et NAP Q4 (en page 279).

¹⁶⁹ Rappelons toutefois que les résultats n'ont pas été calculés sur la même base de répartition des scores d'apprenance, ni à partir de la même échelle qui a depuis évolué (en page 219).

Invités à partager leurs perceptions et leurs expériences de terrain à travers plusieurs questions ouvertes, nous relevons également plusieurs points intéressants chez les formateurs. Concernant les résultats liés aux caractéristiques des publics (distinction apprenants plus jeunes / plus âgés), le lien avec la réalité du terrain et l'apport d'éléments concrets en formation est une attente qui semble toucher tous les apprenants, bien qu'elle soit plus marquée chez les apprenants plus âgés qui disposent de plus d'expérience et qui ont envie de la partager. Si les plus jeunes semblent plus à l'aise avec les outils actuels et présentent des facilités d'apprentissage (rapidité, plasticité cognitive, etc.), les plus anciens parviennent plus facilement à contextualiser les apports par rapport au terrain. Par ailleurs, si les jeunes font plus aisément preuve de flexibilité et d'adaptation que leurs aînés, ces derniers sont davantage participatifs et impliqués. On peut en conclure qu'il n'y a pas une attention unique à porter aux apprenants plus âgés en formation au détriment des plus jeunes : chaque public présente ses spécificités qu'il convient de prendre en compte pour répondre aux besoins de tous. L'apprenant plus jeune aura sans doute besoin d'être davantage sollicité pour participer et interagir, mais aussi plus canalisé et cadré. L'apprenant plus âgé aura sans doute besoin de plus de temps, de se sentir valorisé et d'être rassuré sur ses acquis, afin de conduire de manière plus souple le changement. Les progrès en matière d'adaptation des formations aux particularités des publics doivent ainsi se situer non pas dans une logique de différenciation, mais de complémentarité au sein même du collectif.

De plus, les difficultés liées à l'usage du numérique soulevées par certains formateurs forcent à penser qu'une plus grande attention portée à la sensibilisation et à l'accompagnement à la maîtrise de ces outils qui évoluent rapidement puisse favoriser leur utilisation en formation. En effet, même si la formation ne porte pas spécifiquement sur l'usage de ces outils, ces derniers font partie intégrante de son déroulement (formation à distance, support, prise de note, etc.), plus particulièrement au cours de ces derniers mois avec l'émergence du travail à distance (situation pandémique). En plus de prendre connaissance du niveau du stagiaire dans ce domaine avant ou au début de la formation, cet accompagnement doit être pérennisé pour être efficace et plus intuitif (suivre la rapidité de l'évolution technologique dans le temps). Ce point constitue notamment une des suggestions d'éléments favorables permettant d'améliorer les conditions de formation des adultes plus âgés proposées par les formateurs (en page 337). Si l'ensemble des éléments suggérés se rapproche fortement des mesures préconisées issues des différents travaux sur lesquels nous nous appuyons (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille *et al.*, 2012, p. 138-139, 2018, p. 84-85; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113), leur conduite n'est pas systématique. Il suffit d'observer les résultats à la question sur la fréquence

de mise en place des mesures préconisées (en page 303) qui ont déjà fait l'objet d'une discussion (principe 3 en page 379). On peut en déduire qu'il s'agit d'éléments se situant encore à l'état de recommandation sans que cela soit suffisamment généralisé. Les raisons peuvent être multiples et ne sont pas forcément liées à la seule volonté de l'intervenant, le contexte ayant aussi sa part d'importance, comme nous l'avons déjà très souvent souligné. Des actions de sensibilisation auprès des intervenants dans le champ de la formation sont alors indispensables, ne serait-ce que pour informer et faire prendre conscience des recherches existantes sur la thématique. D'ailleurs, le taux de non-réponse plus conséquent (60,3%) pour la question relative à la suggestion d'éléments favorables aux conditions de formation des adultes plus âgés peut déjà révéler un manque de connaissance ou d'intérêt pour ces questions.

Ces résultats confirment la nécessité de sensibiliser et d'impliquer tous les acteurs concernés (de près ou de loin) par ces questions à l'ensemble des particularités de ce public : qu'ils soient formateurs de terrain permanents ou occasionnels, enseignants, chefs d'entreprise, responsables de formations, employés dans les services de ressources humaines, gérants d'organismes de formation, etc. Ceci non pas dans le but de vouloir le différencier, mais pour permettre de tenir davantage compte de ses spécificités. Cela suppose l'articulation de la formation en fonction de la diversité des profils. Il semblerait que ce sujet soulève des réactions diverses au regard de certains commentaires de formateurs qui laissent percevoir un manque de connaissance sur ces questions. Cela montre en outre qu'ils ne se situent probablement pas dans une logique de diversification. Poursuivre les recherches sur ces questions et parler plus ouvertement et fréquemment de ce sujet permettraient de réduire les incompréhensions, accroître progressivement l'intérêt pour ce public et ainsi, représenter un point d'attention plus systématique chez les intervenants lors de la conception des formations.

En conclusion, l'âge chronologique apparaît moins souvent associé à d'autres indicateurs que le sont l'ancienneté et la catégorie d'emploi. Il s'agit d'un critère parmi d'autres et non pas le seul critère de différenciation entre les individus. Toutefois, si l'âge n'est pas le premier facteur déterminant et bien qu'on reconnaisse une certaine continuité, les adultes plus âgés présentent des particularités qui tendent à se généraliser avec l'avancée en âge : diminution de la capacité cognitive (notamment la mémoire de travail), diminution de la participation à la formation, besoin de trouver du sens à l'apprentissage, etc. C'est pourquoi, si ce public mérite d'être regardé de manière spécifique, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille uniquement prévoir

des formations spécifiques pour lui¹⁷⁰ (dans certains domaines, comme pour l'informatique, il pourrait être pertinent de le faire, mais pas de façon systématique). En revanche, il convient d'adapter les approches didactiques et pédagogiques à l'égard de ce public, compte tenu de son positionnement au mitan de la vie (temps déjà vécu supérieur au temps qu'il reste à vivre). Ces éléments doivent être pris en compte dans ce sens de diversité. Cela renvoie principalement aux compétences des formateurs, mais aussi à la sensibilisation plus générale de tous les acteurs en lien avec ces questions (entreprises, RH, organismes de formation, etc.).

¹⁷⁰ Cela limite les possibilités de transfert de compétences des salariés vieillissants (Volkoff *et al.*, 2000, p. 113).

5.2.6. Principe 6. La question de la dénomination du public : un pari impossible ?

Bien que senior soit le terme le plus couramment employé, il n'existe pas de définition officielle de cette notion qui fait alors l'objet d'une diversité d'utilisations selon le contexte dans lequel elle est abordée. L'analyse de la littérature laisse percevoir de grandes difficultés à trouver un consensus pour définir une catégorie de la population dont on essaie encore d'améliorer la compréhension. Si le signifiant diffère du signifié selon les travaux, il convient toutefois d'apporter des précisions quant au choix de l'usage de tel ou tel terme à partir d'une argumentation référencée pour donner plus de sens au lecteur.

Afin de définir le public cible de notre étude, nous avons réalisé une analyse détaillée du terme senior qui est le plus couramment employé pour désigner à la fois des individus encore en emploi et des retraités (en page 128). Ce terme regroupe ainsi une très large période de la vie. L'analyse de cette notion a aussi permis d'aborder un ensemble d'autres dénominations courantes pour désigner ce public. La première observation que nous avons faite est la suivante : il n'existe pas de définition précise (ni officielle) de ce terme et son utilisation dépend très largement du contexte dans lequel il est employé. Le signifiant est différent mais le signifié (l'idée derrière) est le même ; on utilise simplement d'autres termes pour le désigner. Autrement dit, lorsqu'on observe quelque chose dont on n'a pas forcément un terme précis pour le désigner, on a tendance à utiliser un terme standard qui facilite son usage (« senior » par exemple). Or, dans certains cas, le terme choisi n'est souvent pas le plus adapté. Généralement, on utilise dans la société l'âge chronologique (simple à mesurer) qui s'avère pourtant rarement pertinent. Collette *et al.* (2009) montrent à cet effet que les seniors ne doivent pas être perçus comme une catégorie homogène :

[...] une nuance dans l'approche des seniors est à garder en tête : sans doute y a-t-il un très grand risque à parler de seniors comme d'une catégorie qui, en tant que telle, force à une représentation homogène de ce qu'elle recouvre. Toute l'étude, tout l'ouvrage tendent à montrer qu'il n'y a pas *une* population senior mais bien *des* populations seniors et que ces *fractions* ne peuvent s'aborder de la même façon en termes de performance, de motivation, d'engagement en formation, de management. (p. 183)

Ceci rend davantage complexe son usage puisqu'il convient d'observer non pas une catégorie en un seul ensemble mais plusieurs populations qui, dans cet ensemble, présentent des spécificités. Pourtant, ce qui est d'emblée assez marquant c'est de rattacher quasiment systématiquement le senior au critère de l'âge chronologique. Qui plus est, cet âge varie de façon considérable selon (encore une fois) le contexte dans lequel il est utilisé. Statistiquement, les seuils les plus courants sont 45, 50 voire 55 ans, car c'est à cette période que s'observe un déclin de la participation à la formation. Il s'agit aussi des seuils pour lesquels les décrets relatifs à l'emploi des seniors fixent l'accès à certaines mesures (50 ans et plus pour les objectifs de

recrutement et 55 ans et plus pour les objectifs de maintien en emploi). Il serait de ce point de vue intéressant d'observer si dans les 20 prochaines années, les seuils fixés suivent toujours les mêmes tendances ou s'ils sont repoussés, notamment en raison de l'allongement de l'espérance de vie et de l'âge légal de départ à la retraite. Il faut également considérer la modernisation des outils de travail qui continue d'évoluer et qui n'en est plus à ses débuts comme c'est souvent le cas dans les travaux auxquels nous faisons référence dans ce manuscrit.

L'âge permet alors de se repérer, mais il ne constitue pas l'unique critère de différenciation entre les individus. Un senior est aussi quelqu'un qui commence à sentir le poids de ses expériences « dont la mise au jour conditionne en partie les difficultés et facilités dans les apprentissages » (Delgoulet *et al.*, 2019, p. 3). En accumulant les expériences, on construit progressivement des routines qui peuvent entraîner un risque relativement élevé de ne plus être dans une logique d'apprentissage en considérant que notre expérience suffise. Les habitudes d'apprentissage peuvent en effet se perdre quand elles n'ont pas été suffisamment entretenues (Dworschak *et al.*, 2009, p. 242). D'autant plus que ces études montrent qu'on n'apprend pas de la même manière en fin de carrière professionnelle. En lien avec ces éléments, les résultats de notre enquête (QA) mettent en évidence les liens significatifs plus nombreux de l'ancienneté et de l'environnement de travail avec d'autres indicateurs par rapport à l'âge (principe 5 en page 388). C'est pourquoi, nous soutenons notre intention initiale qui vise à écarter l'idée d'un seuil défini par l'âge chronologique et envisager la poursuite de l'étude des différenciations entre les publics par rapport à d'autres critères tels que l'expérience, les conditions de travail, les trajectoires professionnelles, etc.

Par ailleurs, si nous reprenons ici cette notion dans l'énoncé d'un principe, c'est aussi parce qu'avant la construction de nos outils d'enquête, nous avons été amenés à nous positionner sur le terme que nous allons utiliser dans le cadre de notre enquête, plus particulièrement dans le questionnaire à destination des formateurs. Sur la base d'une argumentation détaillée (en page 192), nous avons convenu de l'usage de l'expression « adultes plus âgés » ou « apprenants plus âgés » (en référence au champ de la formation dans lequel s'inscrit notre recherche). Sans surprise, les réponses ouvertes permettant aux enquêtés de s'exprimer librement ont laissé percevoir certaines interrogations quant à l'usage de ce terme et même plus largement au sens de notre démarche par rapport à ce public. Cette question (fréquente) s'avère très pertinente et la réponse n'est toutefois pas si facile, comme nous venons de le démontrer

dans les premières lignes de ce principe¹⁷¹. L'analyse de ces commentaires confirme notre constat : quel que soit le terme employé, il ne peut faire l'unanimité. Cependant, bien qu'il semble impossible de trouver un consensus, nous relevons l'importance pour chaque expert qui fait usage de l'un ou l'autre de ces termes, et/ou l'un ou l'autre seuil d'âge, d'apporter des précisions quant à ce choix (ce qui n'est pas toujours le cas dans les articles qui abordent diverses problématiques autour de ce public). Cela permettrait plus facilement au lecteur de comprendre les tenants et les aboutissants. En effet, il arrive souvent qu'entre le titre de l'article et son contenu, les termes diffèrent et une confusion sur le sens peut faire perdre la compréhension au lecteur. D'où l'intérêt de l'informer de ces éléments dès les premières lignes du texte, en précisant même les références qui ont pu orienter ce choix et qui donnent en outre la possibilité au lecteur de développer son intérêt et sa curiosité sur ces questions.

Lors de la construction de l'instrument d'enquête (QF), je me suis interrogée sur la pertinence (ou non) de demander aux formateurs leurs avis par une question sur la manière dont ils considèrent le terme senior par exemple. Or, en leur posant cette question, on leur demande d'entrer dans une métacognition qui peut s'avérer très complexe et exiger un temps de réflexion important. Cette question aurait ainsi pu être pertinente s'il s'agissait de l'objet principal de l'enquête, mais dans mon cas, je serais sortie du cadre en la soumettant. Parallèlement à cette réflexion, une autre s'est posée : est-ce réellement maintenant à travers les avis d'experts que je vais trouver « la » bonne réponse alors que cela fait plusieurs mois que j'y travaille ? Je fais l'hypothèse qu'après analyse des réponses, la finalité aurait été la même : un sujet complexe qui ne peut être fondamentalement résolu par une question. C'est pourquoi, nous confirmons qu'il s'agit bien d'un sujet qui demande à être approfondi par d'autres recherches, dont l'idée principale pourrait être de demander ce qui influence les représentations des individus et non pas ce qu'ils entendent par l'usage de tel ou tel terme. Mais là encore, on se demande si un jour nous parviendrons à trouver un consensus, malgré la poursuite des recherches en ce sens ?

En conclusion, aucun consensus n'existe pour définir une population dont on essaie encore d'améliorer la compréhension. Dans le cadre de notre enquête, les retours sur ces questions restent toutefois minimes, ce qui nous amène à déduire que le choix du terme que nous avons utilisé s'avère pertinent, du moins par rapport à notre échantillon. Peut-être que les commentaires auraient été plus nombreux et plus divisés avec d'autres répondants. On peut d'ailleurs faire

¹⁷¹ Que ce soit à travers notre enquête, mais aussi plus largement dans les discussions courantes autour de mon sujet de thèse (avec des connaissances proches et même au cours d'échanges avec d'autres chercheurs au sein de la même discipline ou issus d'autres disciplines scientifiques).

l'hypothèse que les avis des personnes qui ont répondu à notre enquête puissent aujourd'hui (quelques mois plus tard) avoir changé, notamment si notre questionnaire a suscité des interrogations. Le temps et l'expérience de vie peuvent entraîner une évolution des manières de penser. Il convient toutefois de rester sensible à la possibilité de faire usage d'autres dénominations pouvant être pertinentes. En effet, la décision n'a pas été simple malgré une longue réflexion : j'ai notamment été attentive au terme « travailleur » couramment employé dans les articles du Code du travail¹⁷² (actions concourant au développement des compétences qui entrent dans le champ des dispositions relatives à la formation professionnelle). Préféré à « travailleur âgé » ou « travailleur vieillissant »¹⁷³ en raison de leurs connotations négatives (Fournier, 2003), le « travailleur senior » reflèterait une image plus dynamique de la fin de carrière où tout est encore possible. Je propose ainsi d'ouvrir cette conclusion vers une nouvelle réflexion suite au titre d'un texte que j'ai découvert au moment de rédiger cette discussion : que penser du terme « aux âges de fin d'activité » qui évoque le critère d'âge tout en laissant percevoir l'existence de plusieurs sous-ensembles ? (Barnay, 2019, p. 5).

¹⁷² Se reporter en page 76 pour plus de détails (lien d'accès vers le site en ligne).

¹⁷³ En menant une recherche par mots-clés sur le site d'Eurostat, l'office statistique de l'Union européenne, le terme senior renvoie d'emblée à deux articles en français (pour plus de détails : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/>). Dans l'un, les seniors sont rattachés à la catégorie des 55-64 ans et dans l'autre, à celle des 45-64 ans. En anglais, on peut y voir l'expression « older workers » que l'on peut définir comme « travailleurs âgés ».

5.2.7. Principe 7. Les conséquences de la situation pandémique sur l'activité de travail : d'importantes capacités d'adaptation à développer

La crise sanitaire a modifié les manières de travailler d'une grande partie des professionnels, notamment avec l'accélération du travail à distance. Si cette situation est à l'origine de plusieurs types de difficultés liées aux différents changements, l'adaptation de ces nouvelles pratiques dans l'activité de travail peut favoriser le rapport à l'apprendre des individus.

La période durant laquelle nous avons construit nos instruments d'enquête a été marquée par une actualité assez inédite. En lien avec ces événements, nous avons interrogé les professionnels sur l'impact de cette situation dans leurs pratiques. Lors de l'exploitation des données quelques mois plus tard, nous avons constaté qu'il s'agit d'un sujet qui soulève des commentaires multiples permettant d'apporter des informations complémentaires aux données quantitatives.

La part des formateurs qui déclare avoir rencontré des difficultés à exercer leurs fonctions dans ce contexte de pandémie est supérieure à celle des BIATSS pour la même question (58,5% ont répondu par la positive chez les formateurs contre 35,3% chez les BIATSS). Il en est de même pour les besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (54,8% ont répondu par la positive chez les formateurs contre 18,9% chez les BIATSS). On peut supposer que les formateurs expriment plus de difficultés (et par conséquent plus de besoins de formation) en raison des conséquences du passage du présentiel vers le distanciel. Outre les aspects liés aux contenus à adapter, il y a aussi la question des moyens et des modalités de formation à reconsidérer, ainsi que la maîtrise du numérique en ce qui concerne l'usage des différentes plateformes interactives, les techniques d'animation en groupe, etc. Tout cela doit être assuré dans un temps relativement court, afin de permettre la continuité des activités. On peut par ailleurs penser que si les BIATSS expriment moins de difficultés, c'est peut-être en raison de la dématérialisation progressive du travail administratif mise en place depuis quelques années qui permet d'assurer tout ou partie du travail à distance. Les moindres besoins de formation relevés chez les BIATSS peuvent quant à eux s'expliquer par la sollicitation de l'aide de tierces personnes ou grâce à l'autoformation, si l'on se réfère aux résultats à la question sur la manière dont ils gèrent d'éventuels problèmes au travail pour lesquels ils n'ont pas les compétences nécessaires (en page 271). D'ailleurs, cette question avait été posée aux enquêtés en début de questionnaire dans une visée générale, sans qu'ils soient invités à répondre par rapport à un contexte précis (situation ordinaire ou contexte pandémique). Cela laisse penser que certaines personnes ayant rencontré des difficultés durant la crise sanitaire ont pu se laisser influencer par cette situation et répondre par rapport à des exemples liés à cette période.

Le commentaire d'une formatrice qui pense que le problème provient plus du temps nécessaire à cette adaptation que d'un problème de formation attire notre attention : « un temps infini qu'on n'a pas eu le loisir d'avoir » (id.337). Cela soulève la question de l'utilisation de ce temps supplémentaire. Le fait de disposer de plus de temps pour s'adapter peut sous-entendre avoir plus de facilité pour chercher la manière la plus appropriée d'organiser ses interventions. Ceci peut en outre être assimilé à de l'autoformation avec différents supports et différentes manières de procéder. Finalement, on peut faire l'hypothèse qu'une majorité des intervenants (formateurs, enseignants, etc.) a eu recours d'une façon ou d'une autre à des actions d'autoformation dès lors qu'il leur a fallu s'adapter, plus ou moins dans l'urgence, à ces nouvelles pratiques. Il peut être intéressant, dans l'idée d'approfondir un peu plus cet aspect, d'interroger les formateurs (au même titre que les BIATSS) sur la manière dont ils ont procédé pour s'adapter au contexte (recherches individuelles, formations organisées, échanges informels, etc.). Par ailleurs, alors qu'un formateur déplore le manque de formations : « Malheureusement, aucune formation "sérieuse" n'a été envisagée pour les formateurs » (id.125), certains autres commentaires laissent percevoir un réel besoin d'être formé : « on a toujours besoin d'évoluer c'est l'essence du formateur » (id.238), « c'est une demande unanime de l'équipe pédagogique » (id.6), « please please please !!! » (id.151), « oh oui!!! » (id.282), « J'en ai eu un peu dans l'urgence et suis restée sur ma faim donc oui » (id.414).

C'est pourquoi, si les difficultés mentionnées par les enquêtés sont de natures diverses, on peut faire l'hypothèse qu'en suscitant de nombreux changements dus en grande partie au passage au distanciel, cette situation puisse également avoir eu un impact positif. En effet, pour pouvoir s'adapter le mieux possible à cette situation particulière (et totalement nouvelle pour certains), il est nécessaire d'être suffisamment ouvert aux changements qui se présentent. Cela signifie être réceptif aux différentes formes d'apprentissage existantes (principe 1 en page 372). Pour certains, c'est peut-être même l'occasion de renouer avec des processus d'apprentissage parfois écartés, oubliés ou délaissés au profit d'autres.

À ce propos, l'analyse des résultats liés au contexte professionnel des BIATSS montre qu'ils sont un peu moins nombreux à indiquer avoir le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte pandémique par rapport au contexte normal. On peut supposer que cela provienne des conditions d'adaptation aux nouvelles façons de travailler à distance qui nécessitent de sortir d'une certaine zone de confort, afin d'organiser son travail et interagir avec ses collègues de manière différente qu'à l'habitude. De plus, l'environnement de travail semble moins propice à l'apprentissage en situation pandémique par rapport au contexte normal. Ces

variations peuvent peut-être s'expliquer par la réorganisation du travail en mode distanciel (avec tout ou partie du travail réalisé à distance). Cela peut en outre réduire les interactions quotidiennes avec les collègues ou encore la participation à des actions de formation (tout au moins au début compte tenu du caractère d'urgence dans lequel les changements ont eu lieu).

En conclusion, si cette situation particulière a été (ou est encore) vécue de diverses manières selon les individus (fonctions, responsabilités, tâches quotidiennes, moyens disponibles, etc.), elle aura aussi permis de solliciter d'importantes capacités d'adaptation essentielles pour assurer la poursuite des activités. Cela implique la mobilisation de différents moyens pour s'adapter à ces nouvelles façons de travailler qui, même si elles peuvent sembler temporaires, auront un effet positif sur les mois et les années à venir. En effet, l'individualisation de la formation pourrait être une solution pour adapter les formations aux particularités des publics (à distance, séquences d'apprentissage en autonomie, etc.). De la même façon que nous considérons cette situation comme un tremplin en termes de progrès dans l'accélération de l'utilisation par tout un chacun des outils numériques (Carré et Caspar, 2017, p. 39).

5.3. Réflexion conclusive sur la question de recherche et l'hypothèse

Dans ce présent travail de recherche exploratoire, nous avons tenté d'identifier les éléments clés qui permettraient d'améliorer la compréhension et les conditions de formation des adultes plus âgés. Notre approche se veut assez globale puisqu'elle s'intéresse à la fois au point de vue des formateurs sur la question, mais aussi à celui des apprenants sur leurs expériences. En proposant un modèle construit sur la base d'une énonciation de principes (en page 371), nous envisageons qu'il puisse servir d'outil et de support à tout formateur en contact avec des publics diversifiés, mais également à toute personne touchée de près ou de loin par ces questions.

Engager une réflexion a posteriori sur le travail réalisé jusque-là implique nécessairement de mener une analyse critique des orientations et des choix en matière de construction de l'objet de recherche (question de recherche, hypothèse, etc.). En référence au concept récent de l'agnostologie qui désigne l'étude des diverses formes de l'ignorance, Kern (2021) montre que « le chercheur qui tente de produire des savoirs pour gagner en certitude ne fait qu'augmenter l'ignorance, mais – et c'est une lueur d'espoir – augmente également la connaissance sur elle » (p. 183)¹⁷⁴. Autrement dit, plus on avance et on apprend, plus on s'aperçoit des lacunes qu'on avait au début du processus. Par conséquent, ce point vise à décrire cette évolution en mettant en évidence les aspects sur lesquels j'ai évolué. Ne disposant pas d'un contexte théorique et d'un corpus préalablement très établis, j'ai essayé de mieux comprendre tout en restant assez large. Ceci explique pourquoi la question de recherche était générale¹⁷⁵, de la même manière que les résultats le sont aussi. La question de recherche ainsi formulée ne correspondait pas à une orientation très précise à laquelle je peux maintenant être en mesure de répondre de manière exacte. Il s'agissait plutôt d'une sorte de guide (un cadre) qui a permis de structurer mon travail. Toutefois, bien que je sois parvenue à répondre aux objectifs définis lors de la construction de l'objet de recherche (en page 199), je mesure après tout ce processus que ma question de recherche aurait pu être formulée de manière plus précise. Plus exactement par la déclinaison en deux questions visant chacune un des deux publics cibles : les formateurs d'un côté et les apprenants de l'autre. Concernant les formateurs, il aurait pu être pertinent de formuler la question directement sur les éléments contribuant à la prise en compte des spécificités des apprenants plus âgés en formation, en cherchant à savoir si ceux qui sont identifiés par les spécialistes dans leurs travaux se confirment auprès de notre échantillon. S'agissant des

¹⁷⁴ Kern se réfère notamment à Mathias Girel pour son « mode d'emploi » sur l'agnostologie (Girel, 2013, p. 964-979 ; cité par Kern, 2021, p. 182-183).

¹⁷⁵ Se reporter en page 202 pour plus de détails (représentation détaillée du champ de recherche).

apprenants, il aurait pu être pertinent de formuler la question directement sur les éléments de différenciation entre les publics, en cherchant à connaître les facteurs qui différencient les apprenants plus âgés des apprenants plus jeunes.

Avec une approche herméneutique, les informations recueillies auront permis d'approfondir les connaissances sur notre thématique de recherche. Les adultes plus âgés ne sont pas fondamentalement différents des autres apprenants, mais ils nécessitent une attention particulière par rapport à des spécificités dont la diversité est un élément essentiel. Pour permettre la compréhension individuelle des éléments de différenciation entre les publics, c'est avant tout une étape de sensibilisation des formateurs qui doit être envisagée. Celle-ci devrait permettre de susciter l'intérêt des principaux concernés sur ces questions, afin qu'ils puissent contribuer de manière efficace et spécifique à la prise en compte des apprenants plus âgés en formation. L'action de sensibiliser les formateurs reste cependant insuffisante. C'est de la responsabilité de chaque acteur concerné de près ou de loin par ces questions (RH, ingénieurs de formation, etc.) de porter un regard plus attentif à ce public. C'est pourquoi, si nous considérons certains résultats comme encourageants, notamment le niveau d'attention porté à ce public et l'expression des besoins de formation au sujet de cette thématique, on constate qu'il est nécessaire de démultiplier les efforts pour soutenir les formateurs (et l'ensemble des acteurs) dans l'acquisition (ou la consolidation) de ces connaissances. Cet investissement s'avère crucial, tant pour la société que pour les organisations de travail et la personne elle-même. Pour la société (et l'économie en général) car dans un contexte où les carrières s'allongent et le travail se modifie, la formation professionnelle a un rôle essentiel à jouer dans le maintien en emploi des seniors. Pour les organisations de travail dans la mesure où il est devenu indispensable de faire preuve d'importantes capacités d'adaptation : plus les travailleurs parviennent à se situer régulièrement dans une posture d'apprenant, moins ils auront tendance à se reposer sur leurs acquis d'expérience et moins les changements qui se présentent à eux seront appréhendés. Et enfin, pour la personne elle-même puisqu'en restant opérante, elle se sentira davantage valorisée, ce qui entraînera des conséquences positives sur l'estime d'elle-même et la confiance en elle en développant son sentiment d'efficacité personnelle (en page 107) et son bien-être général. C'est en effet fondamental que les travailleurs soient accompagnés et sachent comment apprendre dans un contexte en perpétuelle évolution et qui plus est, dans des situations parfois difficiles en vieillissant (apparition de maladies, dispositions personnelles, etc.). Autrement dit, au-delà du rôle premier de former à l'acquisition de compétences, savoirs, etc., le formateur doit être capable de soutenir et renforcer l'apprenance des personnes avec pour objectif qu'ils

puissent le réinvestir et le reproduire plus tard. Nous venons de souligner les points essentiels qui favoriseraient la compréhension individuelle des éléments de différenciation entre les publics (variable d'intérêt), afin de permettre une meilleure prise en compte des spécificités des apprenants plus âgés en formation. Nous pouvons ainsi identifier comme variables associées la sensibilisation des formateurs (mais aussi plus largement de tous les acteurs concernés de près ou de loin par ces questions), ainsi que l'intérêt et l'attachement de ces acteurs pour le public des adultes plus âgés en formation.

S'agissant plus particulièrement des éléments de différenciation entre les publics, certains éléments identifiés par les spécialistes comme spécifiques aux adultes plus âgés se confirment auprès de notre échantillon de formateurs (bien qu'ils sont nombreux à indiquer n'avoir qu'une connaissance moyenne de ces particularités). D'un point de vue des apprenants, nous relevons tout d'abord l'importance de considérer les trois dimensions d'apprentissage au travail comme éléments essentiels au développement d'une posture d'apprenance favorable des travailleurs sur leurs lieux de travail. En effet, « les apprentissages professionnels se déploient tout autant en situation de formations professionnelles formelles organisées par l'entreprise, qu'en situation de travail réel au travers d'interactions informelles » (Cau-Bareille *et al.*, 2018, p. 19). Puis, la concordance de certains de nos résultats avec ceux des spécialistes sur la question de l'âge notamment qui n'est pas le critère le plus déterminant. Par exemple, si cet indicateur ne présente aucune relation avec le niveau d'apprenance, l'ancienneté et l'environnement de travail présentent un lien significatif avec le rapport à l'apprendre des enquêtés. Ces éléments pourraient permettre d'ajuster la liste des dix points de connaissances de base des particularités de formation des apprenants plus âgés soumis aux formateurs sous la forme d'une échelle mesurant le degré d'accord (en page 231). Enfin, il convient de noter que dans l'ensemble, les BIATSS interrogés appréhendent très peu le changement (technique, technologique, organisationnel, etc.) dans leur travail. Ils se sentent plutôt bien soutenus par leur hiérarchie (demandes de formation) et l'environnement dans lequel ils travaillent semble plutôt favorable à l'apprentissage. Nos résultats ne permettent ainsi pas de confirmer que l'âge et la peur du changement au travail sont associés. Cela ne signifie pas pour autant que ce ne soit pas un élément pertinent (émanant de la littérature) à prendre en considération. On peut s'interroger sur l'hypothèse d'un lien avec le terrain de recherche que nous avons choisi, mais aussi l'échantillon qui a répondu à l'enquête. Nous avons en effet soulevé le potentiel des deux établissements (en tant qu'universités) en ce qui concerne la diversité des offres de formation proposées au personnel qui œuvrent chaque jour dans un environnement au service de

l'éducation et de la recherche (en page 204). D'où peut-être un contexte plus favorable et plus propice à l'apprentissage qu'au sein d'autres types d'organisations, entreprises, etc. D'autre part, on peut également rappeler que parmi les BIATSS qui ont répondu à l'enquête, presque la moitié d'entre eux est issue de la catégorie A. Un échantillon plus équilibré au niveau du profil des répondants aurait pu permettre une interprétation plus précise.

En conclusion, l'ingénierie de formation c'est avant tout penser à l'individu dans le dispositif et pas uniquement au dispositif : il faut adapter la formation le plus possible à ce que l'individu fait déjà. Une formation adaptée au public plus âgé, c'est finalement une formation construite avec une base solide qui prend en compte une multitude de facteurs : personnels, démographiques, sociologiques, psychologiques, etc. pouvant en définitive profiter à tous.

Nous contribuons à l'augmentation du savoir déjà en le relativisant : si certains résultats ne sont pas significatifs par rapport aux sources théoriques auxquelles nous avons fait référence, c'est qu'il s'agit de questions qu'il faut continuer à approfondir par d'autres travaux de recherche. Les résultats issus du questionnaire à destination des formateurs auront permis de montrer « en quoi » il est important de les sensibiliser sur cette thématique et les résultats issus du questionnaire à destination des apprenants auront permis d'approfondir les éléments « sur quoi » ils doivent être sensibilisés. En aspirant à développer des actions (dispositifs) qui poussent les professionnels concernés par ces problématiques à se poser des questions, nous rappelons que ce travail doit permettre non seulement d'approfondir cette thématique au sein des sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi d'accroître les recherches en ce sens. Le point suivant ouvre à ce sujet notre travail vers de nouvelles perspectives pour d'éventuels prochains travaux en lien avec cette thématique de recherche.

5.4. Représentation avancée du champ de recherche et perspectives

À travers les sept principes qui reprennent de manière synthétique les résultats les plus marquants de l'enquête (en page 371), un élément central ressort : l'importance d'inclure ce sujet de façon plus systématique dans les réflexions autour de la formation d'adultes et de sensibiliser de manière plus générale les acteurs clés dans les organisations de travail. Si nous avons choisi au départ de nous focaliser principalement sur le lien apprenants-formateurs au sein duquel la formation en constitue le socle commun, nous avons très vite constaté au fil de l'analyse que l'environnement a toute son importance puisqu'il représente le cadre général dans lequel ce lien peut se créer. C'est pourquoi, à partir des deux versions précédentes¹⁷⁶, nous proposons de prendre un peu plus de hauteur dans notre schéma évolutif (cf. figure 30), afin d'y intégrer cette autre dimension qui s'avère tout autant, voire encore plus essentielle.

¹⁷⁶ Se reporter en page 4 (présentation de la partie 1) et en page 202 (chapitre 3) pour plus de détails.

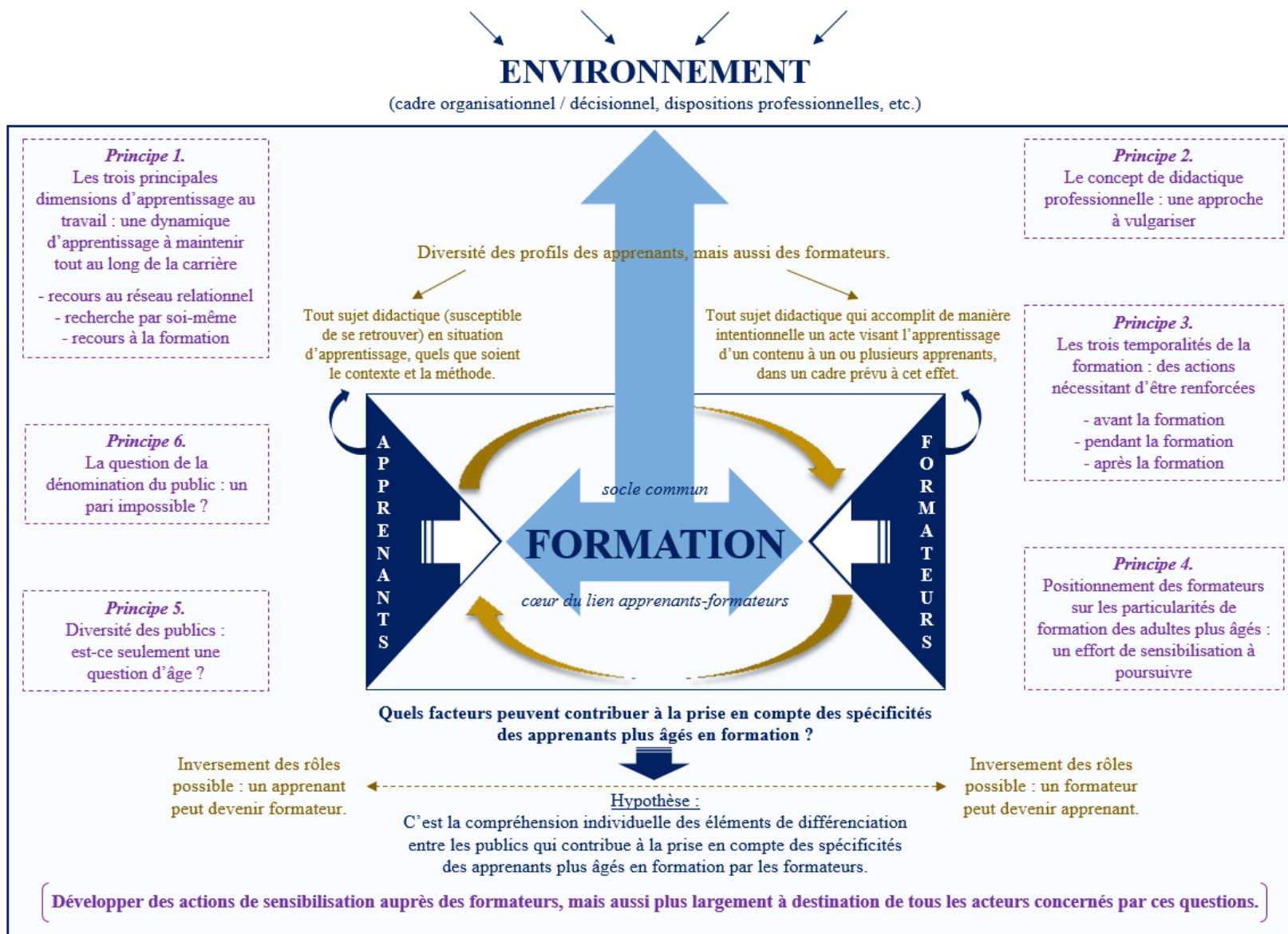


Figure 30 : Représentation schématique conclusive du champ de recherche de cette présente thèse.

La structure de base reste identique : à ces éléments s'ajoute d'abord le cadre qui englobe le lien de base apprenants-formateurs au sein duquel s'inscrit la formation. L'environnement constitue en effet une autre dimension essentielle à prendre en compte dans les réflexions autour de la formation des adultes. L'espace ainsi créé entre le petit (premier) et le grand (second) cadre est fondamental à la fois pour le formateur et l'apprenant. D'un point de vue du formateur, l'environnement répond à un double enjeu : d'une part, soutenir et garantir les meilleures conditions possibles pour l'exercice de ses fonctions et d'autre part, créer et entretenir le lien avec les apprenants durant tout le processus de formation. L'environnement est notamment en grande partie garant de la bonne mise en place de certaines actions considérées comme capitales dans la formation des adultes plus âgés. En ce qui concerne l'apprenant, l'environnement correspond aussi bien à son poste de travail qu'à tous les éléments qui gravitent autour (missions, soutien de la hiérarchie, travail d'équipe, etc.) pouvant favoriser ou au contraire inhiber le développement de ses compétences, ses connaissances, son bien-être au travail, son envie d'apprendre, etc. Le formateur a alors également un rôle à jouer au niveau de l'interaction entre le professionnel (futur formé) et son environnement, d'où l'importance qu'il ait une bonne connaissance des problématiques de terrain avant le début de la formation.

Puis, au sein de l'espace entre les deux cadres sont intégrés six des sept principes résultant de la discussion des résultats marquants de notre enquête (en page 371). Ceux-ci sont positionnés en fonction du lien qu'ils entretiennent avec chaque public : les apprenants (à gauche) et les formateurs (à droite). Notons qu'en ce qui concerne les apprenants, deux des trois principes utilisent la forme interrogatoire. Cela reflète les nombreuses questions qui restent à approfondir, notamment en termes de réflexions épistémologiques autour de la définition du public, mais aussi d'un point de vue statistique sur la relation entre les indicateurs sociodémographiques et le rapport à l'apprendre (l'âge n'étant pas l'indicateur le plus associé à cette dimension).

Enfin, les quatre flèches disposées en-haut du schéma (au-dessus de terme environnement) ont pour but de montrer qu'outre l'importance de l'environnement dans le lien entre les formateurs et les apprenants, mais aussi sur l'exercice même de leurs fonctions respectives, il y a également d'autres facteurs externes à prendre en compte. Nous les avons brièvement évoqués au cours de la problématisation (partie 1), notamment à travers les articles du Code du travail, les contraintes légales en matière d'emploi, etc. Un autre exemple concerne le contexte pandémique qui a impacté (d'une manière ou d'une autre) les pratiques courantes des professionnels contraints à faire preuve d'importantes capacités d'adaptation (en page 398).

Par ailleurs, le choix d'avoir formulé une hypothèse de recherche de type univariée (ou descriptive) qui vise à explorer un champ peu connu nous amène (sur la base de l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats) à formuler de nouvelles hypothèses à l'issue de cette présente recherche :

- Le cadre organisationnel et décisionnel des formations influe sur la manière dont les formateurs adaptent leurs formations à la diversité des publics.
- Les dispositifs de formation qui s'appuient sur les principes de la didactique professionnelle favorisent l'activité d'apprentissage des adultes plus âgés.
- Les adultes plus âgés ne sont pas suffisamment reconnus comme un public à besoins spécifiques en termes de formation.

Afin de formuler une autre hypothèse sur le niveau de significativité plus marqué de l'ancienneté par rapport à l'âge, il conviendrait de soumettre l'échelle d'apprenance à une sous-population de référence (BIATSS) plus grande en vue de vérifier nos résultats. Il pourrait s'agir d'autres établissements universitaires qui accepteraient de s'engager dans cette démarche. Cette enquête se limiterait aux questions liées au profil sociodémographique, à l'environnement professionnel et à l'échelle d'apprenance, afin d'avoir en référence exactement les mêmes indicateurs (et sur la base de la même répartition de l'échantillon selon les quartiles pour l'analyse). Parallèlement, cette nouvelle démarche pourrait être conduite auprès d'une ou plusieurs entreprises privées de même type dont la taille de l'échantillon concorderait avec celle des universités partenaires, dans le but de mener une étude comparative entre le domaine public et le domaine privé. De plus, il pourrait être pertinent de poursuivre le traitement de toutes les questions ouvertes du questionnaire destiné aux apprenants, puis d'analyser les réponses par quartile pour illustrer par exemple l'échelle d'apprenance avec des éléments qualitatifs.

Une fois l'analyse des questions ouvertes restantes aboutie (QA), ces réponses qualitatives pourront également constituer des arguments utiles en vue d'alimenter les actions de sensibilisation à destination des formateurs (convaincre, démontrer, illustrer, etc. avec des éléments qualitatifs). Par ailleurs, en visant une meilleure compréhension de l'objet de recherche étudié, les résultats aux questions ouvertes servent d'une façon générale à compléter les éléments quantitatifs. Ils peuvent de ce fait servir à construire une nouvelle grille de recherche pour un potentiel futur travail de recherche qualitative (formulation de nouvelles hypothèses à vérifier sur le terrain). Nous envisageons en effet d'organiser à l'issue de cette

recherche des groupes de discussion (focus group) avec entre autres les enquêtés qui ont répondu favorablement au message de remerciement / d'invitation de fin de questionnaire. Pour rappel, ce message invitait chaque participant à prendre contact directement avec moi par mail pour faire part de leur volonté de participer à d'éventuelles poursuites¹⁷⁷. Ces données qualitatives permettraient une compréhension plus fine des situations énoncées dans les réponses ouvertes au questionnaire. Par ailleurs, elles seraient également prévues pour étayer les données quantitatives issues de cette première phase d'étude (enquête par questionnaire). Plus concrètement, un groupe de discussion avec les formateurs volontaires¹⁷⁸ dans un premier temps permettrait de répondre à un double objectif : d'une part, aborder la manière dont les critères de différenciation entre les publics peuvent être pris en compte dans la conception des formations, tout en axant principalement la discussion autour des adultes plus âgés. D'autre part, construire et tester une formation à destination des formateurs pour acquérir les connaissances / compétences de base pour s'adresser à un public d'apprenants plus âgés (recherche-formation : sensibilisation au sujet sous forme de formation). En termes d'organisation, il pourrait être envisagé de planifier cette action sur une journée en prévoyant des temps communs (introduction de la journée avec des éléments théoriques, présentation des résultats issus des deux questionnaires et ouverture des débats / échanges guidés) suivis de travaux de groupes (présentation et résolution d'exemples de situations-problèmes, initiation à l'élaboration d'un référentiel de compétences comprenant les outils didactiques permettant de résoudre les situations-problèmes). Dans un deuxième temps, un groupe de discussion avec les apprenants volontaires (BIATSS)¹⁷⁹ pourrait être envisagé, afin de confronter les éléments abordés avec les formateurs au regard de leurs propres expériences. Le référentiel de compétences initié avec ces derniers pourrait être progressivement complété par des éléments abordés dans cette deuxième phase avec les apprenants. Ce référentiel (outil didactique) serait considéré comme un support visant à aider les formateurs à adapter (au besoin) leurs formations aux spécificités du public des adultes plus âgés.

¹⁷⁷ Nous comptabilisons environ une trentaine de mails : cependant, il est complexe de définir précisément s'il s'agit d'enquêtés issus du questionnaire à destination des apprenants ou des formateurs dans la mesure où les deux questionnaires ont été diffusés au cours d'une période proche. Si certains interlocuteurs précisent leurs fonctions (ce qui rend la tâche plus facile), d'autres ne mentionnent pas d'indications particulières. Seule une prise de contact individuelle avec chacun d'eux permettra d'avoir plus de détails. Ceci m'amène à conclure qu'il aurait été pertinent de leur demander d'indiquer certaines informations complémentaires. Chaque mail a fait l'objet d'une réponse personnalisée, tout en répondant aux éventuelles interrogations ou suggestions émises par certains.

¹⁷⁸ Environ une douzaine et dans l'idéal, suivant une répartition homogène entre les formateurs occasionnels et les formateurs permanents.

¹⁷⁹ Une attention particulière doit être portée à la composition du groupe de façon à pouvoir cibler des profils différents (notamment en termes de catégorie d'emploi, d'ancienneté, d'âge, etc.).

Un autre type de recherche qualitative pourrait s'avérer intéressant pour recueillir des témoignages autour du rapport à l'apprendre des individus. Il s'agit du récit de vie qui permettrait de faire parler les adultes plus âgés (professionnels en fin de carrière) sur leurs expériences en termes d'apprentissage au travail, de participation à la formation, etc. Chalmel et Weisser (2013, p. 30) évoquent ce procédé en référence à la transmission sous ses aspects intergénérationnels : le fait d'écouter les personnes avancées en âge par le biais de processus narratifs permet de favoriser l'estime de soi par la transmission de l'héritage. Transposé dans notre contexte, il pourrait s'agir pour ces adultes plus âgés de partager et de transmettre au chercheur des éléments clés permettant de faire avancer les recherches autour de cette thématique. Cette démarche peut s'avérer gratifiante pour l'individu qui valorise ainsi son expérience en la transmettant.

Ces différentes actions n'étant qu'au stage de la réflexion, elles mériteraient d'être davantage développées en vue d'engager de nouvelles dynamiques de recherche en lien avec cette thématique au sein des sciences de l'éducation et de la formation.

Bibliographie

- À Compétence Égale. (2018). *Les séniors et l'accès à l'emploi 2018 : le baromètre À Compétence Égale sur l'accès à l'emploi et l'âge*. <https://acompetenceegale.com/nos-etudes-barometres>
- Altet, M. (2008). Les styles pédagogiques. Dans J.-C. Ruano-Borbalan, *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* (3e édition, p. 201-205). Sciences Humaines Éditions.
- Altet, M. (2009). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8e édition, p. 89-102). ESF éditeur.
- Ardouin, T. (2014). Ingénierie de formation. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 165-168). De Boeck Supérieur.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1157>
- Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Baracat, B. (1993). Âge et expérience : interactions entre le vieillissement des fonctions cognitives et l'expérience de personnes moyennement âgées. Dans J.-P. Martineau, *Psychologie du vieillissement* (p. 53-62). Presses Universitaires du Mirail. <https://books.google.fr/books?id=VmcRhAGAnP0C&pg=PA61&dq=Baracat+1993+Psychologie+du+vieillessement&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjakISLwpriAhVCxYUKHafQC2cQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Baracat%201993%20Psychologie%20du%20vieillessement&f=false>
- Barnay, T. (2019). Santé et emploi aux âges de fin d'activité. *Lettre d'information de l'Institut de la longévité, des vieillessement et du vieillissement*, 16, 5.
- Bastiani-Guthleber, É. (2010). *Passage : un abécédaire de la gestion des âges*. Association Française des Managers de la Diversité (AFMD) et École de Management Strasbourg.
- Billett, S., Henderson, A., Choy, S., Dymock, D., Beven, F., Kelly, A., James, I., Lewis, J. et Smith, R. (2012). Change, work and learning: Aligning continuing education and training. *NCVER, Working paper*.
- Bizzini, L. (2007). L'âgisme : une forme de discrimination qui porte préjudice aux personnes âgées et prépare le terrain de la négligence et de la violence. *Gérontologie et société*, 30(123), 263-278. <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2007-4-page-263.htm>
- Boutinet, J.-P. (2005). *Psychologie de la vie adulte* (4e édition). Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (3e édition, p. 189-207). Dunod.
- Bouyssières, P. (2014). Formation et formateurs. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 131-135). De Boeck Supérieur.
- Briard, K. et Demailly, D. (2015). *Appel à projets de recherches qualitatives : « La formation professionnelle des salariés seniors : pratiques et attentes »*. Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social. <https://dares.travail->

emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/colloques-et-appels-a-projets/appels-a-projets-et-marches-d-etudes/appels-a-projets-de-recherche-et-marches-d-etude/clos-recherches-terminees/article/appele-a-projets-de-recherche-la-formation-professionnelle-des-salaries-seniors

- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(3-4), 107-131. <http://guy-brousseau.com/1388/les-echecs-electifs-en-mathematiques-dans-l-enseignement-elementaire-1980/>
- Brousseau, G. (1983). 2^{ème} école d'été de didactique des mathématiques (Olivet). *Les « effets » du « contrat didactique »*. <http://guy-brousseau.com/2315/les-effets-du-contrat-didactique-1982/>
- Butler, R. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The gerontologist*, 9, 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Caradec, V. (2009). Vieillir, un fardeau pour les proches ? *Lien social et Politiques*, 62, 111-122. <https://doi.org/10.7202/039318ar>
- Carré, P. (2020). *L'apprenance : un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. et Caspar, P. (2017). Introduction : de la formation post-scolaire à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4^e édition, p. 29-43). Dunod.
- Carré, P. et Rieunier, A. (2017). Psychopédagogie des adultes. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4^e édition, p. 383-400). Dunod.
- Cau-Bareille, D. (2012). Y a-t-il des spécificités d'apprentissage des seniors ? *Education permanente*, 2(191), 11-23.
- Cau-Bareille, D. et Gaudart, C. (2012). Formation et changements technologiques : des difficultés liées à l'âge ? Dans A.-F. Molinié, C. Gaudart et V. Pueyo, *La vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail* (p. 95-114). Octarès. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00752075>
- Cau-Bareille, D., Gaudart, C. et Delgoulet, C. (2012). Training, age and technological change: Difficulties associated with age, the design of tools, and the organization of work. *Work*, 41(2), 127-141. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1278>
- Cau-Bareille, D., Jolivet, A., Thebault, J., Tuchsirer, C., Oumeddour, L., Delgoulet, C., Vidal-Gomel, C., Boccara, V. et Gaudart, C. (2018). *Les multiples facettes de la formation professionnelle des salariés âgés : des questions anciennes dans un contexte renouvelé* [Réponse à l'appel à projets de recherches qualitatives « La formation professionnelle des salariés seniors : pratiques et attentes », DARES-MAR, Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social]. Créapt et CEET-Cnam.
- Chalmel, L. et Weisser, M. (2013). La formation des adultes vieillissants : un oxymore qui a de l'avenir ? *Fondation Nationale de Gérontologie*, 36(147), 25-36. <https://doi.org/10.3917/gs.147.0025>
- Chalvin, D. (2006). *Formation méthodes et outils : encyclopédie des pédagogies pour adultes— Tome 2* (4^e édition). ESF éditeur.
- Charbonnier, O. et Darchen, L. (2012). Formation des seniors et changements technologiques. *Education permanente*, 2(191), 37-49.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Collette, S., Batal, C., Carré, P. et Charbonnier, O. (2009). *L'Atout senior : relations intergénérationnelles, performance, formation*. Dunod.
- Colomb, J. (2009). Contrat didactique et contrat disciplinaire. Dans J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8e édition, p. 39-50). ESF éditeur.
- Conjard, P. et Devin, B. (2004). *Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante*. Éditions ANACT.
- Conseil d'orientation pour l'emploi. (2017). *Automatisation, numérisation et emploi. Tome 2 : l'impact sur les compétences*. France Stratégie. <https://www.strategie.gouv.fr/publications/adoption-rapport-automatisation-numerisation-emploi-tome-2>
- Cordesse, A. (2018). *L'emploi des seniors* (Journal officiel de la République française N° 14 ; Les avis du CESE). Les éditions des Journaux officiels.
- Coupaud, M., Castéra, J., Larini, M. et Delserieys, A. (2015). Méthode d'analyse statistique exploratoire pour une étude comparative sur les représentations de la démarche d'investigation d'enseignants de collège. *Review of science, mathematics and ICT education*, 9(2), 99-114.
- Danvers, F. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. Presses Universitaires du Septentrion. https://books.google.fr/books?id=qR4Eq_Pp_3MC&pg=PA39&dq=andragogie&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjjikDlIrtzAhV2D2MBHf_AToQ6AEwA3oECAgQAq#v=onepage&q&f=false
- De Corte, E., Geerligts, T., Peters, J., Lagerweij, N. et Vandenberghe, R. (1996). *Les fondements de l'action didactique* (3e édition). De Boeck Université.
- de Jaeger, C. (2002). *Vieillir. Le Cavalier Bleu*. <https://books.google.fr/books?id=6wNen58L35UC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- de Jaeger, C. (2018). Physiologie du vieillissement. *EMC - Kinésithérapie-Médecine physique-Réadaptation*, 14(1). [https://doi.org/10.1016/S1283-0887\(11\)56633-2](https://doi.org/10.1016/S1283-0887(11)56633-2)
- Defresne, M., Marioni, P. et Thévenot, C. (2010). L'opinion des employeurs sur les seniors : les craintes liées au vieillissement s'atténuent. *DARES analyses*, 055.
- Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle. *PISTES*, 3(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3718>
- Delgoulet, C. (2013a). La formation professionnelle des actifs vieillissants : une combinaison difficile à construire ? *Gérontologie et société*, 4(147), 63-73.
- Delgoulet, C. (2013b). *Le rôle de l'expérience dans les contextes de changement du travail : actes du séminaire Âges et Travail, mai 2010* (Rapport de recherche N° 84 ; p. 11-22). Créapt et CEE.

- Delgoulet, C., Gaudart, C. et Volkoff, S. (2019). Le CREAPT, un partenariat de recherche sur les relations âge, expérience et travail. *Lettre d'information de l'Institut de la longévité, des vieillesses et du vieillissement*, 16, 3.
- Delgoulet, C. et Gonon, O. (2000). L'épreuve de l'apprentissage en milieu de carrière : conditions affectives et motivationnelles. *Formation Emploi*, 71, 53-64. <https://doi.org/10.3406/forem.2000.2378>
- Demailly, D. (2016). Formation professionnelle : quels facteurs limitent l'accès des salariés seniors ? *DARES analyses*, 031.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1156>
- Duay, D. L. et Bryan, V. C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34, 1070-1086. <https://doi.org/10.1080/03601270802290177>
- Dubois, J.-M. et Fournier, C. (2014). Les freins à la formation vus par les salariés. *Bref - Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, 323.
- Dubois, J.-M. et Fournier, C. (2020). Former les salariés seniors pour les maintenir en emploi : quelle réalité ? Dans D. Guillemot et E. Melnik-Olive, *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise* (p. 83-91). Céreq Échanges.
- Duplessis, P. (2007, septembre 14). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique* [Séminaire]. Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, France.
- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11(2), 44-70. <https://journals.openedition.org/activites/1062>
- Dworschak, B., Buck, H. et Schletz, A. (2009). Créer des lieux de travail adaptés au processus de vieillissement. Dans T. Tikkanen et B. Nyhan, *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie : perspective internationale* (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Vol. 74, p. 234-250). Cedefop Reference series.
- Endrizzi, L. (2015). Le développement des compétences en milieu professionnel. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 103.
- ENGEES, Unistra, UHA, BNU, HEAR, INSA et ENSAS. (2021). *Le programme de formation du contrat de site alsacien en 2021*. Brochure réalisée par l'Unistra.
- Ennuyer, B. (2011). À quel âge est-on vieux ? La catégorisation des âges : ségrégation sociale et réification des individus. *Gérontologie et société*, 34(138), 127-142.
- Eurostat. (2016). *Classification of learning activities (CLA): Manual*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-gq-15-011>
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation Emploi*, 119, 7-27. <https://doi.org/doi.org/10.4000/formationemploi.3684>

- Fernagu-Oudet, S. et Frétygné, C. (2017). Les métiers de la formation. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e édition, p. 587-604). Dunod.
- Forment, V., Guilloux, M. et Pardini, B. (2016). *Accompagner les salariés en fin de carrière : compétences, motivation, comment vieillit-on au travail ?* [Rapport d'étude]. Défi métiers, le carif-oref francilien.
- Fournier, C. (2003). Développer la formation des « seniors » ? Deux questions préliminaires. *Formation Emploi*, 81, 37-49. <https://doi.org/10.3406/forem.2003.2939>
- Fournier, C. (2010). Former les seniors, un objectif à reformuler. *Bref - Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, 278.
- Fournier, C., Lambert, M. et Marion-Vernoux, I. (2017). Apprentissages informels et « dynamique de travail ». *Sociologies pratiques*, 2(35), 73-81.
- Gaini, M. (2018). Accès à la formation : les concepts changent, les constats demeurent. *Insee Références*, 59-68.
- Gangbè, M. et Ducharme, F. (2006). Le « bien vieillir » : concepts et modèles. *médecine/sciences*, 22(3), 297-300. <https://www.medecinesciences.org/fr/component/solr/?task=results#!q=Le%2B%C2%AB%2Bbien%2Bvieillir%2B%C2%BB%2B%3A%2Bconcepts%2Bet%2Bmod%C3%A8les&sort=relevance&rows=10>
- Germain, C. (2010). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3(1-2), 23-33. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19822>
- Grasser, B. et Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation Emploi*, 71, 5-19. <https://doi.org/10.3406/forem.2000.2372>
- Grasset, R. (2019). *Apprenance et équipes de travail : mise à l'épreuve d'une évaluation individuelle du rapport à l'apprendre dans les interactions des collectifs* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre]. https://www.researchgate.net/publication/332441566_Apprenance_et_équipes_de_travail_Mise_a_l%27epreuve_d%27une_evaluation_individuelle_du_rapport_au_savoir_dans_les_interactions_des_collectifs
- Greenan, N. et Messe, P.-J. (2020). La formation des salariés âgés peut-elle favoriser la transmission informelle de savoirs en entreprise ? Dans D. Guillemot et E. Melnik-Olive, *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise* (p. 93-107). Céreq Échanges.
- Groupe Prévoir et Ifop. (2011). *Les français et le bien vieillir* [Rapport d'étude]. <https://www.ifop.com/publication/les-francais-et-le-bien-vieillir/>
- Guiot, D. (1999). Âge subjectif et segmentation des seniors. *Décisions Marketing*, 18, 15-23. https://www.jstor.org/stable/40592695?seq=1#page_scan_tab_contents
- Guiot, D. (2001). Tendance d'âge subjectif : quelle validité prédictive ? *Recherche et Applications en Marketing*, 16(1), 25-43.
- Heslon, C. (2008). Anniversaires et psychologie des âges de la vie. *Le Journal des psychologues*, 8(261), 45-49.
- Heslon, C. (2010). Âge subjectif, anticipation et sentiment d'utilité lors du passage vers la retraite. *Le Journal des psychologues*, 9(282), 28-32.

- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1159>
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique* (3e édition). Peter Lang.
- Houssaye, J. (2009). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8e édition). ESF éditeur.
- Insee. (2020). *Tableaux de l'économie française : édition 2020*. Insee Références. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4318291>
- IUIL, POG, CJBR et UEL. (2010). *Valoriser les seniors au sein des entreprises luxembourgeoises : un défi et une opportunité* [Vademecum]. Projet encouragé et soutenu par le Fonds Social Européen.
- Jobert, G. (2017). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e édition, p. 449-465). Dunod.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et Laurin, S. (2005). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Presses de l'Université du Québec. https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=FA79xj7y7bwC&oi=fnd&pg=PR3&dq=la+didactique+des+disciplines&ots=BjdBPgtGuO&sig=iW4WGsJO1E_6btVijCgHJ3XmT58#v=onepage&q&f=false
- Jorro, A. (2014). Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation ? Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 7-13). De Boeck Supérieur.
- Kern, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie* (volume 1) [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Haute-Alsace.
- Kern, D. (2021). (Dis)Simulation. Dans F. Puech et R. Battiston, *Les dissimulations comme défi pour la réflexion épistémologique du chercheur* (p. 175-183). Dialogues Mulhousiens. <https://dialogues.hypotheses.org/journees-doctorales-des-humanites/dissimulation>
- Kern, D. et Weisser, M. (2015). La formation des adultes dans la deuxième moitié de la vie : épistémologie et hypothèses. *Penser l'éducation*, 36, 101-118.
- Kliegel, M. et Altgassen, M. (2006). Interindividual Differences in Learning Performance: The Effects of Age, Intelligence, and Strategic Task Approach. *Educational Gerontology*, 32(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/03601270500388133>
- Lalive d'Épinay, C. et Cavalli, S. (2007). Changements et tournants dans la seconde moitié de la vie. *Gérontologie et société*, 30(121), 45-60. <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2007-2-page-45.htm>
- Le Boterf, G. (2017). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de professionnalisation. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e édition, p. 407-424). Dunod.
- Le Rouzo, M. L. (2008). *La personne âgée : psychologie du vieillissement*. Bréal. [https://books.google.fr/books?id=JZAb7PMDiLYC&printsec=frontcover&dq=Le+Rouzo+\(2008\).+La+personne+%C3%A2g%C3%A9e+:+Psychologie+du+vieillissement&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwih8d6L0pjiAhUIWhoKHbAXDtsQ6AEIKDAA#v=on](https://books.google.fr/books?id=JZAb7PMDiLYC&printsec=frontcover&dq=Le+Rouzo+(2008).+La+personne+%C3%A2g%C3%A9e+:+Psychologie+du+vieillissement&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwih8d6L0pjiAhUIWhoKHbAXDtsQ6AEIKDAA#v=on)

[epage&q=Le%20Rouzo%20\(2008\).%20La%20personne%20%C3%A2g%C3%A9e%20%3A%20Psychologie%20du%20vieillessement&f=false](#)

- Lemaire, F. (2013). Seniors en emploi : de la distinction entre rapport à la formation professionnelle continue et rapport à l'apprendre. *Gérontologie et société*, 36(147), 75-92.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Luttringer, J.-M. (2017). Le droit à la formation professionnelle tout au long de la vie. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e édition, p. 103-120). Dunod.
- Marbot, É. (2014). Analyse exploratoire de la notion de senior à travers les accords de branche relatifs aux seniors. *Management & Avenir*, 7(73), 131-147.
- Maurin, L., Schmidt, N. et Schneider, V. (2014). *Les inégalités de conditions de vie dans le monde* (Notes de l'Observatoire N° 2). Observatoire des inégalités. https://www.inegalites.fr/Les-inegalites-de-conditions-de-vie-dans-le-monde-1911?id_theme=26
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Mayen, P., Olry, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e édition, p. 467-482). Dunod.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (Que sais-je ?). Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2017). *Les Sciences de l'éducation* (Que sais-je ?). Presses Universitaires de France.
- Motmans, R. (2013). *L'ergonomie sur le lieu de travail*. Wolters Kluwer Belgium. <https://books.google.fr/books?id=qnyGBwAAQBAJ&pg=PA5&dq=qu%27est-ce+que+l%27ergonomie+article&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj6i9-7o6boAhUJ1hoKHdKGCzwQ6AEIMDAB#v=onepage&q=qu'est-ce%20que%20l'ergonomie%20article&f=false>
- Organisation mondiale de la Santé. (2021). *Rapport mondial sur l'âgeisme : résumé d'orientation* [Campagne mondiale contre l'âgeisme]. Organisation mondiale de la Santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/340206>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e édition). Armand Colin.
- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-didactique-professionnelle--9782130585466.htm>
- Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & Society*, 83-95.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://journals.openedition.org/rfp/157#citedby>

- Paumès, D. et Pèlerin, C. (1993). Apprendre ... Est-ce une aptitude réservée aux jeunes ? *Formation Emploi*, 41, 43-54. <https://doi.org/10.3406/forem.1993.1590>
- Poilpot-Rocaboy, G., Pijoan, N. et Chevance, A. (2012). La formation des salariés âgés : accords et plans d'actions seniors. *Education permanente*, 2(191), 67-84.
- Prouet, E. et Rousselon, J. (2018). *Les seniors, l'emploi et la retraite*. France Stratégie.
- Ravon, B. (2014). Usure professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 341-344). De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Système didactique—Triangle didactique. Dans Y. Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e édition, p. 203-210). De Boeck Supérieur.
- Santelmann, P. (2012). Les failles de la formation tout au long de la vie. *Education permanente*, 2(191), 25-36.
- Segati, J.-M. (2018). *20 ans de senior marketing en 20 questions*. Senioragency.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première* (2e édition). De Boeck Supérieur. <https://books.google.fr/books?id=mqKLDwAAQBAJ&pg=PT7&dq=qu%27est-ce+que+la+didactique&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiq4fLltnjAhVE6RoKHRXLDZ8Q6AEILjAB#v=onepage&q=qu'est-ce%20que%20la%20didactique&f=false>
- Tchibozo, G. (2019). *Introduction pratique aux méthodes quantitatives en Sciences de l'Éducation et de la Formation*. Atramenta.
- Tikkanen, T. et Nyhan, B. (2009). *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie : perspective internationale* (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Vol. 74). Cedefop Reference series.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *L'Harmattan*, 3(36), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Trincaz, J., Puijalon, B. et Humbert, C. (2011). Dire la vieillesse et les vieux. *Gérontologie et société*, 34(138), 113-126. <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2011-3-page-113.htm>
- UNESCO et ISU. (2013). *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*. Institut de statistique de l'UNESCO. <http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite>
- Université de Haute-Alsace. (2021). *Bilan social 2020*. <https://www.uha.fr/fr/uha-1.html>
- Université de Strasbourg. (2021). *Le rapport social unique de l'Université de Strasbourg 2020*. <https://www.unistra.fr/universite/organisation/documents-cles>
- Vergnaud, G. (2008). À quoi sert la didactique ? Dans J.-C. Ruano-Borbalan, *Éduquer et former : les connaissances et les débats et éducation et en formation* (3e édition, p. 273-279). Sciences Humaines Éditions.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste : comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37-48. <https://doi.org/10.4074/S0013754511001042>

- Vincens, J. (2001). Expérience professionnelle et formation. *Agora débats/jeunesses*, 25, 55-67.
<https://doi.org/10.3406/agora.2001.2403>
- Volkoff, S., Molinié, A.-F. et Jolivet, A. (2000). *Efficaces à tout âge ? Vieillesse démographique et activités de travail*. La Documentation française.
- Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les sciences de l'éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*, 18, 115-129.
- Weisser, M. (2015). *Pédagogie ? Didactiques ? Faire apprendre !* L'Harmattan.
- Zay, N. (1981). *Dictionnaire-manuel de gérontologie sociale*. Les Presses de l'Université Laval.
https://books.google.fr/books?id=CFA_tv0-8NEC&printsec=frontcover&dq=Dictionnaire-manuel+de+g%C3%A9rontologie+sociale+zay&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwinmL2mtd7qAhUF1RoKHY_FCMcQ6AEwAHoECAyQAg#v=onepage&q&f=false

Table des annexes

Les annexes sont disponibles dans un fichier distinct, dont voici la liste récapitulative :

Annexe 1 :

Quelques exemples d'utilisation du terme senior dans les enquêtes de l'Insee.

Annexe 2 :

La diversité des âges d'entrée dans la séniorité.

Annexe 3 :

Enquête exploratoire de début de thèse sur les représentations de la notion de senior.

Annexe 4 :

Pyramides des âges des personnels BIATSS de l'UHA et de l'Unistra au 31/12/2020.

Annexe 5 :

Détails du processus d'élaboration des deux instruments d'enquête.

Annexe 6 :

Indications visuelles du lancement de l'enquête destinée aux BIATSS de l'UHA.

Annexe 7 :

Relevé de thèmes de la gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail.

Annexe 8 :

Relevé des réponses « autre(s) » à la question sur les objectifs de formation pour l'année à venir.

Annexe 9 :

Relevé de thèmes des obstacles empêchant les formateurs de suivre certaines mesures.

Annexe 10 :

Relevé de thèmes des caractéristiques les plus typiques des apprenants plus jeunes.

Annexe 11 :

Relevé de thèmes des caractéristiques les plus typiques des apprenants plus âgés.

Annexe 12 :

Déclinaison de l'arbre thématique sur les caractéristiques les plus typiques des apprenants plus jeunes / plus âgés.

Annexe 13 :

Relevé de thèmes des suggestions d'éléments qui permettraient de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés.

Annexe 14 :

Relevé de thèmes des difficultés rencontrées par les BIATSS dans l'exercice de leur métier liées au contexte de pandémie (Covid-19).

Annexe 15 :

Relevé de thèmes des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leur métier liées au contexte de pandémie (Covid-19).

Annexe 16 :

Présentation PowerPoint des résultats de l'enquête exploratoire de début de thèse sur les représentations de la notion de senior (transmise aux participants).

Table des tableaux, figures et graphiques

– Table des tableaux :

Tableau 1 : Articulation entre modèle cognitif et modèle opératif (Pastré <i>et al.</i> , 2006, p. 161).....	51
Tableau 2 : Actions concourant au développement des compétences qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle (Code du travail).....	77
Tableau 3 : Les sept situations de formation d'après Carré (2020, p. 178).....	87
Tableau 4 : Les différents sens que revêt le terme senior sur la base de l'analyse de la définition du terme par Bastiani-Guthleber (2010, p. 133-134).	134
Tableau 5 : Synthèse des qualités et des défauts reconnus aux trois tranches d'âge évoqués dans les entretiens par ordre décroissant d'importance (Collette <i>et al.</i> , 2009, p. 60-75).	149
Tableau 6 : Synthèse des spécificités d'apprentissage des sujets plus âgés en formation sur la base des études ergonomiques (Cau-Bareille, 2012; Cau-Bareille <i>et al.</i> , 2012; Cau-Bareille et Gaudart, 2012).....	185
Tableau 7 : Répartition des agents BIATSS de l'UHA selon le sexe et la catégorie d'emploi sur la base du bilan social 2020 (Université de Haute-Alsace, 2021, p. 29).	205
Tableau 8 : Répartition des agents BIATSS de l'Unistra selon le sexe et la catégorie d'emploi sur la base du bilan social 2020 (Université de Strasbourg, 2021, p. 143-145).	206
Tableau 9 : Représentation simplifiée du processus de construction méthodologique de l'instrument d'enquête (déclinaison de la question de recherche vers les indicateurs).	211
Tableau 10 : Les questions liées au profil sociodémographique (QA).	214
Tableau 11 : Les questions liées à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier (QA).	216
Tableau 12 : Les questions liées au rapport à la formation (QA).	220
Tableau 13 : Les questions liées aux conditions de formation (QA).	223
Tableau 14 : Les questions adaptées au contexte de pandémie (QA).	225
Tableau 15 : Les questions de fin de questionnaire (QA).	226
Tableau 16 : Les questions liées au profil sociodémographique (QF).	227
Tableau 17 : Les questions liées aux conditions de formation (QF).	229
Tableau 18 : Les questions liées aux particularités des apprenants plus âgés (QF).	231
Tableau 19 : Les questions adaptées au contexte de pandémie (QF).	234
Tableau 20 : Les questions de fin de questionnaire (QF).	235
Tableau 21 : Principes de base de l'analyse thématique d'après les recommandations méthodologiques développées par Paillé et Mucchielli (2013, p. 231-313).	252
Tableau 22 : Tri à plat de l'indicateur sexe (QA, N=482).	255
Tableau 23 : Tri à plat de l'indicateur âge (QA, N=482).	255
Tableau 24 : Répartition de l'indicateur âge en quartiles (QA, N=482).	256
Tableau 25 : Répartition de l'indicateur ancienneté en quartiles (QA, N=482).	257
Tableau 26 : Tri à plat de l'indicateur catégorie d'emploi (QA, N=482).	257
Tableau 27 : Tri à plat de l'indicateur sexe (QF, N=239).	259

Tableau 28 : Tri à plat de l'indicateur âge (QF, N=239).....	259
Tableau 29 : Répartition de l'indicateur âge en quartiles (QF, N=239).....	260
Tableau 30 : Répartition de l'indicateur ancienneté en quartiles (QF, N=239).....	261
Tableau 31 : Tri à plat des questions liées à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier des BIATSS (QA, N=482).....	265
Tableau 32 : Croisement de l'ancienneté avec le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal (QA, N=476).....	266
Tableau 33 : Croisement de la catégorie d'emploi avec le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal (QA, N=474).....	267
Tableau 34 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec le sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal (QA).....	267
Tableau 35 : Croisement de l'ancienneté avec le sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal (QA, N=470).....	268
Tableau 36 : Croisement de la catégorie d'emploi avec le sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal (QA, N=468).....	268
Tableau 37 : Croisement de l'ancienneté avec l'environnement de travail comme favorable à l'apprentissage en contexte normal (QA, N=468).....	269
Tableau 38 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec le sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation et l'environnement de travail comme favorable à l'apprentissage en contexte normal (QA).....	269
Tableau 39 : Croisement de l'ancienneté avec les deux dimensions « recherche par soi-même » et « recours à la formation » (QA, N=477).....	275
Tableau 40 : Croisement de la catégorie d'emploi avec les deux dimensions « recherche par soi-même » et « recours à la formation » (QA, N=474).....	275
Tableau 41 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de la catégorie d'emploi avec les deux dimensions « recherche par soi-même » et « recours à la formation » (QA).....	276
Tableau 42 : Croisement du sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal avec les deux dimensions « recours au réseau relationnel » et « recours à la formation » (QA, N=475).....	277
Tableau 43 : Croisement de l'environnement de travail comme favorable à l'apprentissage en contexte normal avec la dimension « recours au réseau relationnel » (QA, N=473).....	278
Tableau 44 : Test du Khi-carré pour le croisement des questions relatives au contexte professionnel avec les deux dimensions « recours au réseau relationnel » et « recours à la formation » (QA).....	278
Tableau 45 : Tri à plat des affirmations constituant l'échelle d'apprenance (QA, N=469).....	280
Tableau 46 : Tri à plat de la répartition des scores en trois niveaux d'apprenance sur la base des quartiles (QA, N=482).....	281
Tableau 47 : Croisement du sexe avec le niveau d'apprenance (QA, N=465).....	282
Tableau 48 : Croisement de l'ancienneté avec le niveau d'apprenance (QA, N=464).....	283
Tableau 49 : Test du Khi-carré pour le croisement du sexe et de l'ancienneté avec le niveau d'apprenance (QA).....	283
Tableau 50 : Croisement du sentiment de vivre dans une routine professionnelle en contexte normal avec le niveau d'apprenance (QA, N=468).....	285
Tableau 51 : Croisement du sentiment de soutien de la hiérarchie concernant les demandes de formation en contexte normal avec le niveau d'apprenance (QA, N=462).....	285

Tableau 52 : Test du Khi-carré pour le croisement des questions relatives au contexte professionnel avec le niveau d'apprenance (QA).	286
Tableau 53 : Croisement du niveau d'importance attaché à la formation professionnelle avec le niveau d'apprenance (QA, N=467).	288
Tableau 54 : Test du Khi-carré après simulation Monte Carlo pour le croisement du niveau d'importance attaché à la formation professionnelle avec le niveau d'apprenance (QA).	289
Tableau 55 : Croisement de l'ancienneté avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA, N=475).	290
Tableau 56 : Test du Khi-carré après simulation Monte Carlo pour le croisement de l'ancienneté avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA).	290
Tableau 57 : Croisement de la catégorie d'emploi avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA, N=472).	290
Tableau 58 : Test du Khi-carré après simulation Monte Carlo pour le croisement de la catégorie d'emploi avec le niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA).	291
Tableau 59 : Croisement de l'âge avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=481).	293
Tableau 60 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'âge avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).	294
Tableau 61 : Croisement de la catégorie d'emploi avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=474).	295
Tableau 62 : Test du Khi-carré pour le croisement de la catégorie d'emploi avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).	296
Tableau 63 : Croisement de l'ancienneté avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=477).	297
Tableau 64 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).	298
Tableau 65 : Croisement du niveau d'apprenance avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).	299
Tableau 66 : Test du Khi-carré pour le croisement du niveau d'apprenance avec les objectifs de formation pour l'année à venir (QA).	300
Tableau 67 : Croisement des questions relatives au contexte professionnel avec l'objectif de formation « changer de travail ou de métier » pour l'année à venir (QA, N=481 / N=475 / N=473).	301
Tableau 68 : Test du Khi-carré pour le croisement des questions relatives au contexte professionnel avec l'objectif de formation « changer de travail ou de métier » pour l'année à venir (QA).	302
Tableau 69 : Tri à plat de la fréquence de mise en place des différentes mesures préconisées dans l'organisation des formations (QF, N=239).	304
Tableau 70 : Tri à plat de l'utilité des fiches d'évaluation complétées par les apprenants en fin de session (QF, N=239).	313
Tableau 71 : Tri à plat de l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=239).	315
Tableau 72 : Croisement du type d'activité avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=238).	316
Tableau 73 : Test du Khi-carré pour le croisement du type d'activité avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle.	316

Tableau 74 : Croisement de l'ancienneté avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=238).....	317
Tableau 75 : Croisement de l'âge avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle (QF, N=238).....	318
Tableau 76 : Test du Khi-carré pour le croisement de l'ancienneté et de l'âge avec l'état de connaissance du concept de didactique professionnelle.....	318
Tableau 77 : Croisement du niveau d'auto-positionnement des formateurs concernant leurs connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés avec le sentiment d'un besoin de connaissances / compétences sur cette thématique (QF, N=219).	322
Tableau 78 : Test du Khi-carré pour le croisement du niveau d'auto-positionnement des formateurs concernant leurs connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés avec le sentiment d'un besoin de connaissances / compétences sur cette thématique.....	322
Tableau 79 : Tri à plat du positionnement des formateurs aux dix affirmations relatives aux connaissances de base des particularités de formation des adultes plus âgés (QF, N=215).....	326
Tableau 80 : Synthèse des caractéristiques les plus typiques des apprenants plus jeunes et des apprenants plus âgés en situation de formation par ordre décroissant d'importance (QF).	330
Tableau 81 : Suggestions d'éléments qui permettraient de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés, exemplifiés par quelques extraits de réponses (QF, N=144).....	341
Tableau 82 : Croisement des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions en contexte pandémique avec les besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques (QF, N=232).....	352
Tableau 83 : Test du Khi-carré pour le croisement des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions en contexte pandémique avec les besoins de formation concernant l'adaptation à ces nouvelles pratiques.	353
Tableau 84 : Synthèse du taux de réponse aux questions ouvertes contenues dans chaque questionnaire (QA, N=482 et QF, N=239).	359
Tableau 85 : Tableau synoptique des associations significatives les plus marquantes issues des résultats au questionnaire à destination des apprenants (QA).	389

– **Table des figures :**

Figure 1 : Représentation schématique initiale du champ de recherche de cette présente thèse.	4
Figure 2 : Didactique générale et didactiques disciplinaires (Germain, 2010, p. 27).	12
Figure 3 : Le système didactique, ses trois places (P : l’enseignant, E : les élèves, S : le savoir enseigné) et les interactions entre elles (Chevallard, 1985, p. 22).....	15
Figure 4 : Optimisation du système didactique (Jonnaert, 1988, p. 37).	19
Figure 5 : La transposition didactique (Chevallard, 1985, p. 39-40).	21
Figure 6 : Le triangle pédagogique de Houssaye (2000, p. 35).....	23
Figure 7 : Processus d’un problème rencontré par un opérateur dans son activité professionnelle sur la base des travaux de Pastré (2011b, p. 91).	59
Figure 8 : Les quatre principaux sens du mot « éducation » selon Mialaret (2017, p. 9-12).	72
Figure 9 : Scope of education and learning (Eurostat, 2016, p. 14).	82
Figure 10 : Process of classifying learning activities (Eurostat, 2016, p. 21).	83
Figure 11 : Mise en parallèle de la pyramide des âges de la France au 1 ^{er} janvier 2020 avec celle projetée en 2070 (Insee, 2020, p. 25).	102
Figure 12 : La dynamique développementale du rapport à la formation aux trois âges de la vie au travail (Collette <i>et al.</i> , 2009, p. 173).....	118
Figure 13 : Les cinq domaines de changements les plus fréquents selon les classes d’âge (Lalive d’Épinay et Cavalli, 2007, p. 49).....	123
Figure 14 : Les quatre champs de différenciation des adultes se situant dans la deuxième moitié de la vie par rapport aux plus jeunes, du point de vue de leur pertinence éducative (Kern, 2016, p. 68-82).....	125
Figure 15 : Différences individuelles dans le développement de la performance au travail avec le vieillissement (Dworschak <i>et al.</i> , 2009, p. 236).	153
Figure 16 : Chaînon de finalités de la formation des seniors (Poilpot-Rocaboy <i>et al.</i> , 2012, p. 77)..	160
Figure 17 : Taux d’accès des salariés à la formation professionnelle selon l’âge et la catégorie socioprofessionnelle (Demailly, 2016, p. 3).....	162
Figure 18 : Besoins de formation très ou assez importants pour les prochaines années selon l’âge et la catégorie socioprofessionnelle (Demailly, 2016, p. 8).	165
Figure 19 : Synthèse des enseignements à tirer pour la conception des formations sur la base des résultats d’études ergonomiques (Cau-Bareille, 2012, p. 19-21; Cau-Bareille <i>et al.</i> , 2012, p. 138-139; Cau-Bareille et Gaudart, 2012, p. 111-113).	189
Figure 20 : La recherche en sciences de l’éducation et de la formation sur la base de l’arc herméneutique (Kern et Weisser, 2015, p. 111; Weisser, 2005, p. 9).....	196
Figure 21 : Représentation schématique détaillée du champ de recherche de cette présente thèse. ..	203
Figure 22 : Étapes de diffusion du questionnaire en ligne à destination du personnel BIATSS de l’UHA et de l’Unistra.	240
Figure 23 : Étapes de diffusion du questionnaire en ligne à destination des formateurs (permanents ou occasionnels) du SFC de Strasbourg et du SERFA de Mulhouse.	243
Figure 24 : Arbre thématique issu de l’analyse qualitative des réponses recueillies à la question « Dans votre activité professionnelle, comment surmontez-vous d’éventuels problèmes pour lesquels vous n’avez pas les compétences nécessaires ? » (QA, N=359).	272

Figure 25 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « Quels obstacles peuvent vous empêcher de suivre ces mesures ? » (QF, N=170).	308
Figure 26 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « D'après votre expérience, quelles sont les principales caractéristiques des apprenants plus âgés et des apprenants plus jeunes en situation de formation ? » (QF, N=204 pour l'encadré « apprenants plus jeunes » et N=206 pour l'encadré « apprenants plus âgés »).	329
Figure 27 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies à la question « De manière générale, quels éléments permettraient de favoriser les conditions de formation des apprenants plus âgés ? » (QF, N=144).	338
Figure 28 : Arbre thématique issu de l'analyse qualitative des réponses recueillies aux questions « Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés dans l'exercice de votre métier liées au contexte de pandémie (Covid-19) ? » (QA, N=137) et « Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement des difficultés à exercer vos fonctions de formateur·trice dans ce contexte de pandémie (Covid-19) ? » (QF, N=92).	346
Figure 29 : Quelques exemples de commentaires laissés par les formateurs à la dernière question relative à l'appréciation globale du questionnaire (QF).	368
Figure 30 : Représentation schématique conclusive du champ de recherche de cette présente thèse.	406

– **Table des graphiques :**

Graphique 1 : Participation au questionnaire à destination des BIATSS selon les différentes étapes du processus de communication (UHA et Unistra).	254
Graphique 2 : Histogramme des données recueillies pour l'indicateur âge (QA, N=481).	256
Graphique 3 : Participation au questionnaire à destination des formateurs selon les différentes étapes du processus de communication (SFC et SERFA).	258
Graphique 4 : Histogramme des données recueillies pour l'indicateur âge (QF, N=238).	260
Graphique 5 : Les trois principales dimensions pour qu'un professionnel entre dans un processus d'apprentissage au travail (N=359).	273
Graphique 6 : Tri à plat du niveau d'importance attaché à la formation professionnelle (QA, N=480).	288
Graphique 7 : Tri à plat des objectifs de formation pour l'année à venir (QA, N=482).	292
Graphique 8 : Tri à plat du niveau d'attention attaché par les formateurs pour le public des apprenants plus âgés en formation (QF, N=235).	320
Graphique 9 : Tri à plat du niveau d'auto-positionnement des formateurs concernant leurs connaissances relatives aux particularités de formation des apprenants plus âgés (QF, N=235).	321
Graphique 10 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions en contexte pandémique (QF, N=239).	344
Graphique 11 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les BIATSS dans l'exercice de leur métier en contexte pandémique (QA, N=482).	345
Graphique 12 : Tri à plat des besoins de formation des formateurs concernant l'adaptation aux nouvelles pratiques liées au contexte pandémique (QF, N=239).	349
Graphique 13 : Tri à plat des besoins de formation des BIATSS concernant l'adaptation aux nouvelles pratiques liées au contexte pandémique (QA, N=482).	350
Graphique 14 : Tri à plat des difficultés constatées par les formateurs chez les apprenants plus âgés liées aux nouvelles modalités de formation en contexte pandémique (N=239).	354
Graphique 15 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les BIATSS pour répondre au questionnaire (QA, N=482).	365
Graphique 16 : Tri à plat des difficultés rencontrées par les formateurs pour répondre au questionnaire (QF, N=239).	367

Table des matières

PARTIE 1 : Cadre théorique et fondement de la problématique	4
Chapitre 1 : Du champ didactique aux enjeux de la formation professionnelle.....	6
1.1. La didactique au sens large	7
1.1.1. Les perceptions plurielles de la didactique.....	7
1.1.1.1. Un mot, plusieurs sens	7
1.1.1.2. Le rapport au savoir, objet central de l'étude des didactiques	9
1.1.1.3. Déclinaison de la didactique générale : la didactique des disciplines	11
1.1.2. Le système didactique : un schéma, trois pôles en interaction	14
1.1.2.1. Les éléments constitutifs du système didactique.....	14
1.1.2.2. Une relation ternaire, la relation didactique.....	16
1.1.2.3. L'optimisation du système didactique.....	18
1.1.2.4. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.....	20
1.1.3. Le débat didactique / pédagogie	22
1.1.3.1. Le triangle pédagogique et le principe du tiers exclu.....	23
1.1.3.2. Un nœud de contradictions à l'origine de l'opposition	26
1.1.3.3. L'utile alliance entre didactique et pédagogie.....	27
1.1.4. Contrat didactique et point de départ du travail didactique	30
1.1.4.1. Le principe de réciprocité du contrat didactique.....	30
1.1.4.2. La relation situation de départ / objectifs didactiques	33
1.1.4.3. Les spécificités de la situation de départ.....	35
1.2. Le concept de didactique professionnelle	38
1.2.1. Les origines du concept : cadre théorique de référence.....	38
1.2.1.1. De la formation des adultes à la didactique professionnelle	39
1.2.1.2. Une méthodologie qui s'inspire de la psychologie ergonomique	40
1.2.1.3. Le courant de la conceptualisation dans l'action	43
1.2.2. Des questions soulevées par la didactique professionnelle.....	46
1.2.2.1. Les relations entre activité et apprentissage.....	46
1.2.2.2. La question du développement	48
1.2.2.3. La question épistémologique : le sujet connaissant et agissant.....	50
1.2.3. Le principe d'analyse du travail en vue de la formation.....	52
1.2.3.1. La notion de situation en ingénierie didactique professionnelle	52
1.2.3.2. La notion de concepts pragmatiques	54
1.2.3.3. La notion de structure conceptuelle d'une situation.....	56
1.2.3.4. La notion de modèle opératif	57
1.2.4. Le principe d'analyse des apprentissages professionnels	58
1.2.4.1. Les apprentissages par les situations.....	58
1.2.4.2. Les apprentissages après l'action	61

1.2.4.3.	Le cas des simulations	63
1.2.4.4.	Les formations par alternance	64
1.2.5.	L'analyse d'activités qui s'accomplissent pour et avec des humains	66
1.2.5.1.	Le caractère omniprésent du langage	66
1.2.5.2.	Les spécificités des activités professionnelles entre humains	67
1.2.5.3.	Le travail dans et par les interactions avec les autres	68
1.3.	Les enjeux de la formation professionnelle	71
1.3.1.	Quelques fondamentaux autour de la notion de formation	71
1.3.1.1.	La notion d'éducation	72
1.3.1.2.	La formation tout au long de la vie	74
1.3.1.3.	Principes généraux de la formation professionnelle tout au long de la vie	76
1.3.2.	Les types d'éducation et de formation : formel, non formel, informel	78
1.3.2.1.	Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de 2011	79
1.3.2.2.	Classification of learning activities (CLA) de 2016	81
1.3.2.3.	L'apprentissage informel, une source d'apprentissage importante	84
1.3.2.4.	Les situations de formation autour du concept d'apprenance	86
1.3.3.	De l'ingénierie de formation au formateur d'adultes	89
1.3.3.1.	Les notions d'andragogie et d'ingénierie de formation	89
1.3.3.2.	Le formateur d'adultes et la question de la professionnalisation	91
1.3.3.3.	Les qualités attendues chez un formateur : le cas d'une étude qualitative	94
1.4.	L'essentiel en résumé	97
Chapitre 2 :	Contexte, connaissance et particularités du public	100
2.1.	Développement des notions clés : vieillissement, âge et senior	101
2.1.1.	Le vieillissement : situation démographique et particularités du processus	101
2.1.1.1.	Vieillessement de la population et pyramide des âges	101
2.1.1.2.	Impact du vieillissement démographique sur l'activité	104
2.1.1.3.	Le caractère individuel et progressif du processus de vieillissement	105
2.1.1.4.	Les aspects du vieillissement : sociaux, biologiques et neurologiques, intellectuels et cognitifs	107
2.1.2.	L'âge : une variable complexe	111
2.1.2.1.	L'âge chronologique comme point d'entrée	111
2.1.2.2.	L'âge subjectif au regard de l'âge chronologique	113
2.1.2.3.	La variabilité des perceptions liées à l'âge	115
2.1.2.4.	Les générations au travail : l'âge junior, médian et senior	116
2.1.3.	Le mitan de la vie : changement de l'horizon temporel	119
2.1.3.1.	Étape charnière : une prise de conscience sur sa vie	120
2.1.3.2.	Les principaux changements dans la deuxième moitié de la vie	122
2.1.3.3.	Les particularités éducatives des adultes plus âgés	124
2.1.4.	Senior : les difficultés à s'appuyer sur une définition précise	128
2.1.4.1.	Émergence du terme : senior en substitution d'autres termes	128

2.1.4.2.	Le domaine du marketing à l'origine de l'apparition du terme.....	130
2.1.4.3.	Les multiples facettes du senior : du sportif à la personne dépendante.....	133
2.1.4.4.	Les différents âges d'entrée dans la séniorité.....	136
2.1.4.5.	Un exemple de la représentation des seniors en entreprise	139
2.2.	Vieillesse et formation : un lien instable.....	143
2.2.1.	Les représentations liées à l'âge	143
2.2.1.1.	L'âgisme : une forme de discrimination liée à l'âge	144
2.2.1.2.	Les représentations négatives autour du vieillissement au travail.....	146
2.2.1.3.	Regards croisés entre les générations au travail.....	148
2.2.2.	Vieillir au travail	151
2.2.2.1.	Bien vieillir et performance au travail	151
2.2.2.2.	Maintien en emploi des seniors.....	154
2.2.2.3.	Usure professionnelle et routines au travail	156
2.2.2.4.	Contrainte légale : accords en faveur de l'emploi des salariés âgés.....	158
2.2.3.	L'accès à la formation des seniors.....	161
2.2.3.1.	Une faible participation des seniors à la formation.....	161
2.2.3.2.	Un manque d'intérêt des seniors à l'égard de la formation.....	164
2.2.3.3.	Les principaux freins d'accès à la formation des seniors	166
2.3.	Les spécificités d'apprentissage des seniors	168
2.3.1.	Un contexte profondément modifié : une nécessité d'adaptation	168
2.3.1.1.	Nouvelles exigences et transformation du travail	169
2.3.1.2.	Impact des changements technologiques dans le rapport à la formation	170
2.3.1.3.	Des stratégies compensatoires pour maintenir les performances au travail	173
2.3.2.	Accroissement du temps vécu : les effets de l'expérience.....	175
2.3.2.1.	L'expérience : une vaste notion	176
2.3.2.2.	Les aspects favorables à la mobilisation de l'expérience.....	178
2.3.2.3.	L'expérience mise à mal par des changements profonds	179
2.3.3.	Le cas d'études ergonomiques.....	181
2.3.3.1.	Cadre d'intervention et prémices de l'enquête : avant la formation.....	182
2.3.3.2.	Pendant la formation, des spécificités d'apprentissage selon l'âge.....	184
2.3.3.3.	Après la formation, un apprentissage qui se poursuit	186
2.3.3.4.	Des observations qui conduisent à des pistes de réflexion.....	188
2.4.	L'essentiel en résumé	192
PARTIE 2 :	Cadre méthodologique et présentation des résultats	196
Chapitre 3 :	Une recherche par questionnaire à double entrée	198
3.1.	Construction de l'objet de recherche.....	199
3.1.1.	De la problématisation à la question de recherche	199
3.1.2.	Formulation de la question de recherche et de l'hypothèse.....	202
3.1.3.	Population-mère, sous-population de référence et terrain de recherche	204
3.1.3.1.	Le volet « apprenants » : les personnels BIATSS	204

3.1.3.2.	Le volet « formateurs » : les formateurs permanents et occasionnels	208
3.2.	Élaboration des instruments d'enquête.....	210
3.2.1.	Méthode de construction des instruments d'enquête	210
3.2.2.	Le questionnaire à destination des apprenants.....	213
3.2.2.1.	Les questions liées au profil sociodémographique.....	214
3.2.2.2.	Les questions liées à l'environnement de travail et aux conditions d'exercice du métier	216
3.2.2.3.	Les questions liées au rapport à la formation.....	219
3.2.2.4.	Les questions liées aux conditions de formation.....	223
3.2.2.5.	Les questions liées à la situation pandémique et à la fin du questionnaire	225
3.2.3.	Le questionnaire à destination des formateurs.....	227
3.2.3.1.	Les questions liées au profil sociodémographique.....	227
3.2.3.2.	Les questions liées aux conditions de formation.....	228
3.2.3.3.	Les questions liées aux particularités des apprenants plus âgés.....	231
3.2.3.4.	Les questions liées à la situation pandémique et à la fin du questionnaire	234
3.2.4.	Phase pilote.....	236
3.3.	Communication et diffusion de l'enquête.....	238
3.3.1.	Principes de base	238
3.3.2.	Procédure d'administration du questionnaire à destination des apprenants.....	240
3.3.3.	Procédure d'administration du questionnaire à destination des formateurs.....	242
3.4.	L'essentiel en résumé	245
Chapitre 4 :	Présentation et interprétation des données.....	249
4.1.	Méthodes d'analyse et présentation des corpus.....	250
4.1.1.	Modalités d'exploitation.....	250
4.1.2.	Total des réponses recueillies et présentation du corpus (BIATSS).....	253
4.1.3.	Total des réponses recueillies et présentation du corpus (formateurs)	258
4.2.	Les données issues du questionnaire à destination des apprenants	262
4.2.1.	Analyse de l'environnement de travail et des conditions d'exercice du métier des enquêtés. 262	
4.2.1.1.	Vue d'ensemble des données liées au contexte professionnel	262
4.2.1.2.	Croisement du contexte professionnel avec le profil des enquêtés	266
4.2.1.3.	Gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail.....	271
4.2.1.4.	Croisement de la gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail avec le profil des enquêtés	274
4.2.1.5.	Croisement de la gestion des éventuels problèmes rencontrés au travail avec le contexte professionnel.....	277
4.2.2.	Analyse du rapport à l'apprendre des enquêtés	279
4.2.2.1.	Vue d'ensemble des résultats et amplitude des scores d'apprenance.....	279
4.2.2.2.	Croisement du niveau d'apprenance avec le profil des enquêtés	282
4.2.2.3.	Croisement du niveau d'apprenance avec le contexte professionnel	284
4.2.3.	Analyse de l'intérêt des enquêtés pour la formation professionnelle	287
4.2.3.1.	Niveau d'importance attaché à la formation professionnelle.....	287

4.2.3.2.	Les objectifs de formation selon l'âge et la catégorie d'emploi.....	292
4.2.3.3.	Les autres indicateurs ayant un lien avec les objectifs de formation.....	296
4.3.	Les données issues du questionnaire à destination des formateurs.....	303
4.3.1.	Analyse de l'activité courante des formateurs.....	303
4.3.1.1.	Fréquence de mise en place des mesures visant à améliorer les formations	303
4.3.1.2.	Les principaux obstacles à la mise en place des mesures préconisées	307
4.3.1.3.	L'utilité des fiches d'évaluation de fin de formation	312
4.3.1.4.	État de connaissance du concept de didactique professionnelle	315
4.3.2.	Analyse du public des apprenants plus âgés au regard des formateurs.....	319
4.3.2.1.	Intérêt et sensibilisation des formateurs sur la thématique.....	319
4.3.2.2.	Avis partagés autour des particularités de formation des adultes plus âgés	324
4.3.2.3.	Caractéristiques les plus typiques : apprenants plus jeunes / plus âgés.....	328
4.3.2.4.	Difficultés marquantes relevées au contact d'apprenants plus âgés.....	333
4.3.2.5.	Suggestions d'éléments favorables aux conditions de formation des adultes plus âgés	337
4.4.	Point sur l'impact de la situation pandémique	344
4.4.1.	Des difficultés plus marquées chez les formateurs par rapport aux BIATSS	344
4.4.2.	Expression d'un besoin de formation plus important chez les formateurs	349
4.4.3.	Les adultes plus âgés et la situation pandémique : des avis nuancés	353
Chapitre 5 :	Discussion et perspectives.....	357
5.1.	Analyse critique de l'étude	358
5.1.1.	Critique des instruments d'enquête : atouts et points d'amélioration	358
5.1.2.	Limites de l'étude	363
5.1.3.	Appréciation globale de l'enquête par les participants	365
5.2.	Discussion des résultats marquants sur la base de principes	371
5.2.1.	Principe 1. Les trois principales dimensions d'apprentissage au travail : une dynamique d'apprentissage à maintenir tout au long de la carrière.....	372
5.2.2.	Principe 2. Le concept de didactique professionnelle : une approche à vulgariser.....	376
5.2.3.	Principe 3. Les trois temporalités de la formation : des actions nécessitant d'être renforcées	379
5.2.4.	Principe 4. Positionnement des formateurs sur les particularités de formation des adultes plus âgés : un effort de sensibilisation à poursuivre	384
5.2.5.	Principe 5. Diversité des publics : est-ce seulement une question d'âge ?	388
5.2.6.	Principe 6. La question de la dénomination du public : un pari impossible ?.....	394
5.2.7.	Principe 7. Les conséquences de la situation pandémique sur l'activité de travail : d'importantes capacités d'adaptation à développer	398
5.3.	Réflexion conclusive sur la question de recherche et l'hypothèse	401
5.4.	Représentation avancée du champ de recherche et perspectives	405
Bibliographie.....		411
Table des annexes		420
Table des tableaux, figures et graphiques		421
Table des matières		428