

## ELEMENTS EPISTEMOLOGIQUES D'UNE FORMATION SPECIFIQUE AUX RETRAITES

**Dominique Kern**

Université de Haute Alsace LISEC (EA2310)  
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines – Sciences de l'Éducation  
16 rue de la Fonderie  
F – 68093 Mulhouse Cedex  
dominique.kern@uha.fr

---

**Mots-clés :** seniors, personnes âgées, formation tout au long de la vie, vieillesse, géragogie/gérontagogie

---

**Résumé.** Les pratiques de la formation à l'âge adulte avancé se distinguent à plusieurs égards de celles des publics plus jeunes. Mais, les processus d'apprentissage sont possibles dans toutes les phases de la vie adulte et deviennent déterminants pour la qualité de vie en vieillissant. Dans la pratique, elles existent sous forme formelles comme dans les Université de troisième âge, mais, le plus souvent, elles se présentent de manière implicite et intégrée à d'autres activités. Bien que la recherche sur la formation des seniors se positionne nécessairement dans un cadre interdisciplinaire l'ancrage épistémologique dans les Sciences de l'éducation est indispensable à la recherche sur ce public émergent. Notre contribution vise à établir ce lien autour de trois axes, à savoir historique, sémantique et conceptuel avec l'objectif de contribuer au développement systématique de la formation des seniors au sein des Sciences de l'éducation.

---

### 1. Introduction

Avec l'augmentation de l'espérance de vie et l'arrivée à la retraite des générations d'après guerre à fort effectif, la pratique de formation des personnes retraitées se développe continuellement. Pourtant, les termes « vieillesse » et « formation » ne sont que rarement mis en lien que ce soit par les spécialistes de la formation ou par les spécialistes du vieillissement et des personnes âgées. En générale, la vieillesse est définie davantage par rapport aux déficits qu'on lui attribue communément que par rapport aux ressources qu'elle engendre ou permet de développer. Il est possible que cette absence de lien dans les représentations entre formation et vieillesse contribue également à la problématique de la conceptualisation des offres. En effet, par absence d'une base théorique commune, elles s'orientent le plus souvent vers la pratique du contexte disciplinaire relatif, respectivement dans le champ d'application, ce qui fait que les expériences de formation dans un domaine ne sont pas transférables dans d'autres contextes. La condition au développement d'une base théorique commune serait l'identification des références épistémologiques de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation des personnes âgées qui sous-tend la conceptualisation des offres.

Notre contribution porte sur une exploration d'une partie de cette thématique avec un regard spécifique sur trois aspects épistémologiques. L'objectif consiste à contribuer au développement systématique de la formation des seniors au sein des Sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des analyses bibliographiques réalisées dans le cadre de la préparation d'une enquête visant à étudier les pratiques d'apprentissage et les offres de formation et d'information du public ayant quitté l'âge lié au travail rémunéré ainsi que sur une étude empirique (Kern2007).

L'article présentera dans un premier temps une introduction à la formation des personnes âgées, évoquant l'apport important de la formation tout au long de la vie pour l'intégration des personnes âgées, le caractère pluriel des pratiques de formation des personnes âgées ainsi qu'une brève réflexion sur les enjeux. Les paragraphes suivants abordent trois aspects de l'épistémologie portant sur l'histoire, la sémantique ainsi que sur les interrogations conceptuelles.

## **2. L'émergence des personnes retraitées dans la formation des adultes**

Bien que des personnes âgées aient existé déjà par le passé dans nos sociétés, elles commencent à être perçues progressivement comme un groupe distinct avec l'augmentation de leur nombre. Ça n'a été qu'une question de temps pour que ce nouveau public fasse également son apparition au sein des Sciences de l'éducation. Car, malgré les regards déficitaires que porte la société sur les aînés, l'apprentissage leur est possible et bénéfique, peut-être même plus directement que pour d'autres publics plus jeunes. Mais l'intégration de ce nouveau public au sein des Sciences de l'éducation étant récent, la plus grande partie du travail reste à faire. Une des difficultés à sa reconnaissance à part entière réside dans les pratiques plurielles de formation des personnes âgées. En effet, si des formations formelles existent, les pratiques d'apprentissage dans la vieillesse sont le plus souvent à caractère informel et même intégrées dans des activités n'étant pas spontanément attribuées à des pratiques de formation. Néanmoins, les enjeux de la formation des personnes âgées sont importants à plusieurs égards. D'abord pour le bien-être et l'épanouissement de la personne, mais également en terme de prévention dans la mesure où vieillir nécessite des adaptations aux différents niveaux de la vie, faisant inéluctablement appel à des processus d'apprentissage.

### ***2.1 L'intégration des personnes retraitées dans la formation tout au long de la vie***

Sous différents intitulés, évoluant au fil du temps, les personnes ne relevant plus de la formation initiale font partie intégrante des Sciences de l'éducation. Cependant liée par le passé étroitement à la formation continue professionnelle, comme l'indique les termes utilisés dans la loi d'orientation sur l'enseignement technologique (n°71-577 du 16 juillet 1971), la portée de la formation des adultes évolue fortement avec l'émergence de la notion de formation tout au long de la vie, promue par des organismes internationaux depuis une quinzaine d'années (p. ex. (OCDE 2004).

Influencé, entre autres, par l'accroissement de l'espérance de vie et l'augmentation des années de vie après la retraite en bonne santé générale, conduisant à l'accroissement du nombre des personnes âgées dans la société, un nouveau public aux contours mal définis émerge dans le champ de la formation : les seniors. La loi du 16 juillet 1971, déjà citée ci-dessus, déclare déjà que « l'éducation permanente constitue une obligation nationale. Elle a pour objet d'assurer à toutes les époques de sa vie la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social ». Mais les personnes ayant quitté la phase de la vie consacrée au travail rémunéré n'y apparaissent, n'y nommément, n'y implicitement.

Ce n'est qu'au niveau Européen qu'apparaissent en 2006 les personnes retraitées dans les « recommandations du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » : « il convient en particulier, en mettant à profit les diverses compétences individuelles, de répondre aux besoins spécifiques des apprenants en garantissant l'égalité et l'accès aux groupes qui, désavantagés dans leur formation en raison de circonstances personnelles, sociales, culturelles ou économiques, ont besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage. De tels groupes sont constitués par exemple par les ... les personnes âgées » (Journal Officiel de l'Union Européenne 2006). Les recommandations, en attribuant des besoins spécifiques aux personnes âgées, les intègrent explicitement dans la formation. Certes, il ne s'agit que d'une première reconnaissance symbolique qu'il convient de développer à présent dans la théorie et la pratique de la formation. Mais, pour l'argumentation de la légitimité d'une formation spécifique aux retraités, ce soutien est précieux.

## **2.2 Les pratiques plurielles de formation des personnes retraitées**

Les pratiques de la formation à l'âge adulte avancé se distinguent à plusieurs égards de celles des publics plus jeunes au point qu'on n'en identifie pas aisément le caractère éducatif. Dans un cadre formel comme dans des cours ou conférences aux universités du troisième âge ou dans des ateliers équilibre ou d'activation cérébrale, le caractère éducatif est déclaré et évident. Dans une activité de formation non-formelle comme dans le cadre de l'apprentissage des pratiques bénévoles au sein d'une association par l'accompagnement ou le coaching d'un bénévole expérimenté, le caractère éducatif, bien qu'existant, n'est le plus souvent pas identifié comme tel, ni par l'apprenant, ni par le formateur. Dans le contexte informel le caractère éducatif d'une activité n'est pas non plus reconnu comme une formation, même si le lien est évident. Il s'agit par exemple d'apprentissages dans le cadre de groupes autogérés exerçant une activité culturelle (visite de musées, club de littérature, club de généalogie etc.) ou encore de l'autodidaxie à travers l'approfondissement de connaissances ciblé sur un thème spécifique (histoire, scientifique, cuisiner, jardiner) à l'aide par exemple d'un documentaire à la télévision, d'un site Internet spécifique ou d'un livre spécialisé.

Une des raisons pour la non-attribution du terme formation ou apprentissage dans la vieillesse peut être lié au ralentissement cognitif. On peut effectivement observer un ralentissement général du traitement de l'information lié à une diminution de la performance de différentes parties de la mémoire au cours du vieillissement (Lemaire et Bherer 2005, pp. 146). Mais, et cette information est souvent ignorée du grand public, dans le cadre d'un vieillissement normal, aucune des fonctions cognitives ne disparaît complètement. De ce fait, des processus d'apprentissage sont possibles dans toutes les phases de la vie adulte y compris dans la vieillesse où ils deviennent déterminants pour la qualité de vie. Disposer des compétences nécessaires à l'apprentissage permet une meilleure adaptation aux difficultés pouvant survenir au cours du vieillissement. Par exemple, étant ouvert à l'apprentissage en termes de gestion de la maladie à la première apparition de problèmes au niveau de l'appareil urinaire, la consultation rapide d'un spécialiste et la recherche d'informations détaillées sur les diagnostics, traitements etc. permettant à l'homme concerné une gestion précoce et autodéterminée d'une éventuelle maladie de la prostate, augmentant la probabilité du maintien d'une bonne qualité de vie. Alors qu'un délai d'attente trop important et surtout l'absence d'ouverture à l'apprentissage, de la gestion de la maladie peut la faire progresser de manière à réduire gravement la qualité de vie.

Il en va de même pour la diminution générale de la force physique au cours du vieillissement, imposant à la personne des adaptations dans la vie quotidienne. Il s'agit de processus d'apprentissage qui ne s'installent pas automatiquement. Bien qu'il soit vrai que les faits s'imposent aux personnes, leur prise en compte et leur gestion dépendent des compétences spécifiques en termes d'apprentissage. Un exemple en est l'âge de la fragilisation (Lalive d'Épinay & Guilley 2004, p. 128). Il s'agit de la phase de transition entre l'âge de la retraite, caractérisé par une grande continuité par rapport à la phase précédente (l'âge de la préretraite) et le grand âge, caractérisé par l'installation d'une dépendance nécessitant l'intervention de tierce personnes pour la gestion de la vie quotidienne. Dans l'âge intermédiaire de la fragilisation commencent à apparaître les premières difficultés au niveau physiologique sans que les conséquences mènent inéluctablement à la dépendance. La durée de cette phase dépend pour une grande partie de la personne elle-même et notamment de sa capacité à continuer à gérer activement son processus d'adaptation, malgré les difficultés. La compétence à l'apprentissage devient dans cette phase un facteur déterminant pour la future évolution de la vie.

## **2.3 Les enjeux de la formation des personnes retraitées**

Sur cette base, on peut faire l'hypothèse que la formation des seniors possède un potentiel évident pouvant également contribuer à la résolution du « défi humain et financier » que constitue le vieillissement de la population (Le monde, 20 janvier 2010, p. 3). Les recherches gérontologiques de ces dernières décennies l'ont démontré, la prévention est possible et permet de ralentir voire, sous certaines conditions, de stopper les dégradations de l'état physiologique (Kern 2007, pp. 29-

299). Le gain pour la personne concernée peut se mesurer en années de vie en bonne santé ce qui influe également sur son bien-être. Pour la société, le bénéfice réside d'une part dans la diminution des frais de prise en charge de la dépendance, d'autre part, dans l'intérêt pour la société d'avoir des membres disposant de suffisamment de ressources (affectives, cognitives, conatives, physiologiques, sociales, environnementales etc.) pour participer activement à la société. Dans cet esprit, le conseil Economique, Social et Environnemental rappelle dans son rapport Seniors et cité que « les seniors représentent (...) une richesse pour les territoires, qu'il serait imprudent de sous-estimer » (2009, p. 123).

Aujourd'hui, la formation des seniors se présente comme une pratique générique, le plus souvent implicite et intégrée à d'autres activités. Selon des études allemandes, seule une minorité – Sommer, Künemund et Kohli indiquent des taux entre 2 et 30% (2004, p. 21) – participe à des offres de formation formelle comme les cours proposés par les Universités du troisième âge. En outre, les activités de formation des personnes âgées à la retraite sont caractérisées par des différences interindividuelles considérables, liées à de multiples facteurs comme le niveau de formation initiale ou l'état de santé. L'âge lui-même est également identifié comme « facteur aggravant les inégalités face à la formation », déjà dans les années précédant la retraite (Collette, Batal, Carré & Charbonnier 2009, p. 152).

Cette situation spécifique de la formation des seniors fait que la recherche se positionne nécessairement à l'intersection entre les Sciences de l'éducation et d'autres disciplines comme celles constituant traditionnellement la gérontologie (la sociologie, la psychologie, l'ethnologie, les sciences des sports, les sciences de la santé, notamment la prévention, l'ergothérapie, la gériatrie, la pharmacologie etc.). Ces disciplines développent dans la pratique des offres de formation pour seniors, dont certaines sont de très bonne qualité conceptuelle comme la prévention de chutes<sup>1</sup>, l'activation cérébrale<sup>2</sup>. Mais comme les cadres conceptuels se réfèrent exclusivement au contexte disciplinaire relatif, les expériences ne sont pas transférables dans d'autres contextes. On constate l'absence de références théoriques communes liées à une épistémologie de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation des personnes âgées. Les paragraphes suivants abordent trois aspects de cette épistémologie avec des regards sur l'évolution historique de la formation des personnes retraitées, sur la question de la sémantique dans la désignation des publics cibles, ainsi que les interrogations conceptuelles.

### **3. Apport épistémologique pour la formation spécifique aux personnes retraitées**

Du fait de l'absence de sensibilisation sur la formation des personnes retraitées, y compris parmi les spécialistes de l'éducation ainsi que de la vieillesse, son existence ne va pas de soi et doit être argumentée voire justifiée. L'absence d'une base épistémologique identifiée, pouvant servir de référence aux chercheurs fait défaut au développement de la formation des personnes âgées au sein des Sciences de l'éducation. Il ne s'agit pas d'une réflexion limitée à la « théorie de la connaissance », mais d'une orientation large, visant l'exploration de la portée et la réflexion sur un sens plus vaste de la discipline (Granger 2010). L'objectif réside dans la détermination de son origine logique, des valeurs qui la sous-tendent ainsi que de sa portée supposée. S'agissant d'une entreprise d'envergure, il va de soi que la présente contribution ne peut qu'effleurer certains aspects de la thématique. Nous faisons le choix de nous focaliser sur trois aspects étroitement emboîtés entre eux : l'émergence historique de la formation des retraités dans les sciences de l'éducation, les difficultés sémantiques liées à la définition des publics cibles ainsi que les orientations conceptuelles de la discipline.

---

<sup>1</sup> Par exemple sur la base de CRAM Bourgogne et Franche-Comté. Prévention des effets du vieillissement [En ligne]. [http://www.cram-bfc.fr/sanitaire\\_et\\_social/sanit\\_et\\_soc\\_n2/frameset/prevention\\_dependance\\_frame.htm](http://www.cram-bfc.fr/sanitaire_et_social/sanit_et_soc_n2/frameset/prevention_dependance_frame.htm) (Page consultée le 17 août 2010).

<sup>2</sup> Par exemple sur la base de Rotrou de, J. 2001.

### 3.1 L'émergence des seniors dans les Sciences de l'éducation

Depuis le début de l'humanité, la capacité à apprendre est une condition sine qua non de développement et de survie. Plusieurs témoignages de l'antiquité démontrent une activité de formation des adultes (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 9) et les grands enseignants de l'époque comme Confucius, Aristote, Socrate, Cicéron etc. enseignaient essentiellement aux adultes sur la base d'une expérience fondée sur l'observation de ces derniers (Knowles 1990, p. 41). Par la suite, au 17<sup>e</sup> siècle, Comenius développe dans son ouvrage *Pampaedia* un modèle éducatif différencié pour les sept phases de la vie qu'il identifie, en particulier, pour ce qui nous intéresse, les 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> écoles, à savoir, la *schola virilitatis* (écoles de l'adulte) et la *schola senii* (école de l'âge avancé) (Comenius, 1960, p. 12 et Schaller, 1958, p. 1).

Plus empiriquement, les personnes âgées ont réussi leur entrée dans les Sciences de l'éducation grâce à la psychologue américaine Wilma Donahue et sa publication *Education for Later Maturity* (1955). Depuis, dans les pays anglo-saxons et germaniques, se sont développées des activités de recherche et d'enseignement qu'il serait exagéré de qualifier d'abondantes, mais l'existence – et la qualité des articles – de la revue *Educational Gerontology* témoigne à elle seule de l'existence d'une recherche scientifique sur la formation des seniors. Cependant, il convient de préciser que la revue se plaçant dans la tradition gérontologique, les contributions relevant explicitement des Sciences de l'éducation et utilisant des références disciplinaires spécifiques sont l'exception. S'y ajoute, comme l'a constaté Carré dans son analyse voici un quart de siècle mais qui reste toujours actuelle, l'approche « *educational gerontology* » englobe trois fonctions : l'éducation des adultes au cours de la seconde moitié de l'existence ; l'éducation du public sur le vieillissement humain et la formation gérontologique professionnelle (1985, p. 40). Cette orientation large, mais marquée par la gérontologie qui, à son tour est influencée fortement par l'approche médicale, explique que les articles publiés dans la revue ne s'appuient généralement pas sur une épistémologie en lien avec les Sciences de l'éducation.

De l'autre côté, les spécialistes de la formation des adultes, n'ont pas intégré les personnes âgées de manière explicite dans leurs concepts et une des interrogations centrales de la formation des seniors porte sur l'existence, ou non, d'une spécificité singulière en termes de formation, nécessitant une distinction entre les adultes en phase active et ceux ayant franchi le seuil de la retraite. A ce propos et pour les besoins de l'analyse épistémologique, il est instructif d'appliquer la méthode utilisée par Malcolm Knowles pour distinguer la formation des jeunes de la formation des adultes, à savoir, l'identification des caractéristiques spécifiques entre l'adulte apprenant et le jeune apprenant. On constate que les éléments caractérisant l'apprenant adulte sont également valables pour l'apprenant âgé : le besoin de savoir, le concept de soi chez l'apprenant, le rôle de l'expérience de l'apprenant, la volonté d'apprendre, l'orientation de l'apprentissage, la motivation (Knowles 1990, p. 70-75). Mais, au moins une dimension nouvelle s'ajoute progressivement pour les personnes ayant quitté la phase de la vie liée au travail rémunéré, celle de se trouver dans la dernière phase de la vie.

Avec la prise de conscience croissante de l'avancement en âge et en même temps de la finitude de la vie, les activités de formation et d'apprentissage perdent l'orientation exclusive sur l'objectif à atteindre pour accorder davantage d'importance aux processus d'apprentissage. Progressivement, la dimension sociale de l'activité de formation devient un élément central, voir déterminant de la formation spécifique aux seniors. Les résultats d'une étude récente suggèrent un lien significatif entre la disposition à l'apprentissage et le capital social chez les personnes âgées (Kern 2008).

En effet, avec sa propre mort qui mue, dans la représentation, d'une évidence intellectuelle à une réalité vitale, l'orientation des projets de formation évoluent nécessairement. Atteindre un objectif plus ou moins lointain devient anachronique. Les bénéfices d'une activité d'apprentissage doit se situer à court terme, voire dans l'immédiateté. Dans cette modification réside probablement une des différences importantes entre l'apprenant adulte plus jeune et l'apprenant adulte âgé. C'est-à-

dire, les personnes disposant de relations satisfaisantes sont plus ouvertes à des processus d'apprentissage.

### **3.2 Les difficultés sémantiques dans la désignation des publics cibles**

Trois cents ans après le modèle de Comenius, le psychologue Erick Erickson développe un modèle du cycle de vie (1972) qui rend également évident l'intégration des personnes âgées dans ce qui sera appelé plus tard la formation et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans son modèle, Erickson subdivise la vie en huit étapes et attribue à chaque âge une crise spécifique en termes de croissance humaine. Bien entendu, les évolutions des dernières décennies nécessitent un élargissement du modèle. Il convient ainsi de fragmenter la 8<sup>e</sup> phase, qu'Erikson a intitulé « la vieillesse », en plusieurs étapes. Nous proposons l'âge de la préretraite, l'âge de la retraite, l'âge de la fragilisation et le grand âge. Cette modélisation se conceptualise à la fois sur la base d'enquêtes empiriques recensant les pratiques de formation et d'apprentissage des personnes dans les différentes phases de la vieillesse, mais également, en référence à des modèles théoriques du vieillissement cognitif, sociologique et biologique (Kern 2007, pp. 29-299). Les différences importantes caractérisant les personnes âgées dans ces différentes phases de la vieillesse renforcent les représentations quasi exclusivement négatives et stigmatisant que porte chaque groupe sur les suivants. Il n'est alors pas envisageable de développer des offres de formation générique, incluant systématiquement plusieurs phases de la vieillesse. Il convient également de développer des termes acceptables pour les publics cibles. Les jeunes retraités ne se reconnaissent pas dans le terme « personnes âgées » qu'ils assimilent spontanément au groupe – supposé homogène – des personnes plus vieilles, caractérisées par les signes visibles de la vieillesse dépendante. Ainsi, l'intitulé « formation spécifiques aux retraités » que nous utilisons dans le titre de notre proposition de communication n'exprime pas une orientation conceptuelle mais constitue tout simplement l'essai d'une désignation générique acceptable de la formation s'adressant aux adultes qui ont quitté du fait de leur âge la phase de la vie consacrée au travail rémunéré ou qui s'appêtent à passer ce seuil prochainement.

### **3.3 Les interrogations conceptuelles**

Après l'apparition initiale d'une multitude de termes désignant l'approche éducative des personnes âgées dont certains ont disparu comme la pédagogie des personnes âgées, la pédagogie du grand âge ou encore la gerontopédagogie (pour un aperçu : Kern, 2008), on peut distinguer aujourd'hui trois orientations majeures liées à des termes et concepts distincts. Une première consiste dans la modélisation des trois fonctions de la gérontologie éducative évoquées ci-dessus :

- L'éducation du public âgé ;
- L'éducation de toutes personnes sur le vieillissement humain,
- La formation gérontologique des professionnels et bénévoles (Carré 1985).

Une deuxième position qu'on pourrait qualifier de bipolaire est proposée par André Lemieux, professeur à l'Université de Québec à Montréal. Il distingue la « gérontagogie » (2001, pp. 93-145) de la « gériagogie » qu'il utilise comme synonyme de géragogie. Pour l'auteur, la première est liée aux universités du troisième âge et décrit la formation des personnes âgées « normales » alors que la deuxième renvoie à la gériatrie et serait l'éducation des personnes âgées malades. Une troisième approche est proposée par Maderer et Skiba (2006), praticiens-chercheurs allemands, qui développent une position influencée par la tradition de la pédagogie sociale. Ils utilisent comme terme unique la « géragogie », signifiant pour eux « la formation des personnes âgées ». Ils y attribuent trois fonctions distinctes : la recherche géragogique, une théorie de l'action géragogique et la pratique géragogique.

L'intégration des deux derniers modèles dans le premier est possible dans la mesure où ils ne se focalisent que sur la première fonction de la gérontologie éducative, à savoir la formation du public âgé. Reste à savoir, si la séparation d'un public âgé valide d'un public âgé invalide est *per se* pertinent ou si, du fait du caractère pluriel du vieillissement, une distinction plus fine des

différents publics cibles à l'intérieur d'une seule discipline serait plus adaptée. Or, malgré les différences terminologiques et conceptuelles, l'existence d'un débat sur l'orientation de la formation spécifique aux personnes âgées prouve qu'elle existe, au moins dans ses débuts. Reste à définir sa relation avec l'andragogie ce qui serait une autre tâche pour la réflexion épistémologique.

#### **4. Conclusion**

Avec la notion de formation tout au long de la vie, les personnes retraitées sont intégrées à part entière dans les dispositifs de l'Union Européenne et, progressivement également, dans celles des états membres. En même temps, la pratique de la formation des retraités est riche et les offres diverses et variées se développent rapidement avec l'arrivée à la retraite des générations à fort effectif nées après la deuxième guerre mondiale. Bien qu'il existe des offres conceptualisées par rapport à des références théoriques, elles sont généralement développées sur une base empirique ce qui ne contribue pas à l'innovation des offres ni à l'intégration des publics loin de l'éducation. La formation des retraités, notamment des offres qui visent un public n'entrant très probablement pas spontanément dans des processus d'apprentissage par manque de ressources en termes de formation scolaire ou d'expériences positives d'apprentissages au cours de la vie, nécessite une base conceptuelle, méthodologique et théorique. Mais l'absence de références épistémologiques identifiées, fondant la base de la formation des retraités au sein des Sciences de l'éducation fait défaut.

Une question centrale réside dans l'interrogation sur la nécessité de distinguer les personnes retraitées des personnes adultes en termes de formation. Bien qu'il existe une continuité dans la vie avant et après la retraite, les moments de rupture sont également présents. Le moment de partir à la retraite est une de ces ruptures et peut être particulièrement marquante au point où elle sert même d'appellation à des personnes se trouvant dans cette phase de vie (retraite – retraité). Avec un changement de l'orientation du regard sur la vie, dont la partie la plus importante se trouve progressivement dans le passé au moment du départ à la retraite, la conscience de la finitude de la vie s'impose avec un impact sur la formation et l'apprentissage. Autant atteindre l'objectif est un élément important dans l'appréciation du succès de la formation pour une personne en phase active de la vie, autant pour une personne à la retraite, atteindre l'objectif devient secondaire pour laisser place à une orientation sur le processus d'apprentissage. Avoir du plaisir dans l'activité d'apprentissage devient plus important qu'atteindre l'objectif. La composante sociale gagne alors naturellement en importance.

Ces évolutions interviennent progressivement au cours du vieillissement. Au moment du départ à la retraite, la personne est plus proche des pratiques de formation antérieures à la retraite que de celles postérieures à la retraite. Ainsi, un jeune retraité de 65 ans peut avoir des difficultés à se voir assimilé au groupe des personnes âgées. Dès lors, l'interrogation sur l'identification de différentes phases de la retraite s'impose à la réflexion épistémologique sur la formation des retraités. La formation des personnes retraitées doit prendre en compte la diversité des personnes âgées pour son développement tout en identifiant des groupes de publics cibles pertinents.

La réflexion épistémologique se trouve à ses débuts et la communauté discursive (des chercheurs, des formateurs et des praticiens) est loin d'être constituée. Néanmoins, les éléments développés dans cette contribution servent d'arguments à l'hypothèse de l'importance que gagnera la formation des personnes retraitées dans les années à venir au niveau individuel, sociétal mais également pour les Sciences de l'Education. Pour le moment considérée comme phénomène anecdotique de la formation des adultes, la prise en compte à part entière en tant que sujets apprenants, des personnes retraitées pourrait avoir un impact bénéfique pour les Sciences de l'éducation et les défis actuels. Avec l'intégration des aînés dans le concept, la formation tout au long de la vie n'est plus une formule d'affichage, mais reflète une potentialité qui devient réaliste.

## 5. Références et bibliographie

- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1999). Brouillage des âges et quêtes identitaires. *Education permanente* 138, pp. 9-18.
- Carré, Ph. (1985). Education des adultes et gérontologie : Origine d'une rencontre. *Gérontologie et Société*, 33, 39-44.
- Carré, Ph. (2005). *L'apprenance – vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Comenius, J.A. (1960). *Pampaedia – lateinischer Text und deutsche Übersetzung, herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller*. Heidelberg, Deutschland, Quelle & Meyer.
- Conseil économique, social et environnemental (2009). *Seniors et cité (Rapport de la section du cadre de vie présentée, rapporteur Monique Boutrand)*. Conseil économique, social et environnemental : Paris.
- Donahue, W. (1955). *Education for Later Maturity: A Handbook*. New York: Whiteside.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Granger, Gilles Gaston. « Epistémologie ». In Encyclopaedia Universalis [En ligne]. <http://www.universalis-edu.com.scd-proxy.uha.fr:2048/article2.php?napp=4022&nref=G970161> (Page consultée le 26 janvier 2010)
- Journal Officiel de l'Union Européenne (2006). *Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (2006/962/EC)*. Bruxelles : EC.
- Kern, D. (2007). *La prévention de l'isolement à travers la formation tout au long de la vie spécifique aux personnes âgées – étude sur les besoins de formation des personnes en transition entre l'âge de la retraite et le grand âge*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue le 26 juin 2007, Université de Haute Alsace, Mulhouse.
- Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Revue Savoirs*, 18, pp. 79-97.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lalive d'Epinay, C., Guilley, E. (2004). Les dernières années de longues vies : l'incapacité lourde constitue-t-elle aujourd'hui la dernière étape de la vie ? *Gérontologie et société* 110, 121-129.
- Lemaire, P., & Bherer, L. (2005). *Psychologie du vieillissement – une perspective cognitive*. Bruxelles : De Boeck.
- Le monde (2010, 20 janvier). Très vieille et très cher France. *Le Monde* n° 20214, janvier 2010, 3.
- Maderer, P., & Skiba, A. (2006). Integrative geragogy: part 1: theory and practice of a basic model. *Educational Gerontology*, 32, 125-145.
- OCDE (2004). L'apprentissage tout au long de la vie. *Synthèses juin 2004*, 1-8.
- Rotrou de, J. (2001). Stimulation et éducation cognitives. *Gérontologie et Société*, 97, 175-192.
- Schaller, K. (1958). *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius – eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk*. Heidelberg, Deutschland: Quelle & Meyer.
- Skiba, A. (1996). *Fördern im Alter : integrative Geragogik auf heilpädagogischer Grundlage*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Sommer, C., Künemund, & Kohli, M. (2004). *Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie – die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland*. Berlin: Weissensee.