

« Âge et retour en formation à l'heure de la retraite. Réflexions critiques au niveau institutionnel et individuel »

Chamahian Aline

Université Lille 3

Docteure en sociologie – Post-doctorante au CeRIES

1. Introduction

Analyser l'expérience du retour aux études des retraités, le rapport qu'ils entretiennent à la formation et aux structures éducatives d'inscription, mais aussi le mouvement de constitution des Universités Tous Âges¹ (UTA) en France, a permis de penser sociologiquement le poids et les enjeux de l'âge dans les pratiques de formation.

Malgré le développement de l'activité de formation à l'âge adulte, il reste encore surprenant, dans les représentations communes, de penser que les personnes vieillissantes souhaitent continuer à se former. Alors que le principe même de formation tout au long de la vie est porté, au niveau international, par les politiques, la question de la formation de la population vieillissante se trouve le plus souvent cantonnée au développement personnel et culturel. Et, plus récemment, les revendications en matière de formation de la main d'œuvre vieillissante, dans un contexte d'allongement de la vie au travail, ont du mal à être mises en œuvre tant du point de vue des employeurs (qui restent dans la logique de la culture de la sortie précoce d'activité (Guillemard, 2010)), que du point de vue des salariés (qui aspirent encore fortement, en France, à la retraite).

L'âge « chronologique » se présente ainsi comme un critère normatif qui oriente les pratiques et les représentations. En matière de formation, il est mobilisé pour définir les temps de l'apprentissage, pour construire une offre de formation spécifique, pour caractériser le groupe des étudiants et leurs besoins. L'âge joue ainsi un rôle au niveau institutionnel et individuel : les institutions construisent une identité qui se fonde sur les publics qu'elles accueillent et les individus développent un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs « du même âge ». En ce sens, l'âge est un critère de standardisation, qui construit des catégories supposées homogènes en définissant des parcours types.

Il est bien évident que ce qui se joue autour du critère d'âge « chronologique » est bien plus complexe, ce qui apparaît en premier lieu comme un « allant de soi » est en réalité une variable « socialement manipulée et manipulable » (Bourdieu, 1984). Notre communication consiste à mobiliser notre matériau sur les retours en formation des retraités en posant ce critère comme grille de lecture.

2. Méthodologie

Cette communication se fonde sur plusieurs recherches menées entre 2005 et 2011 sur les démarches de retour en formation à l'heure de la retraite saisies dans leurs dimensions individuelles et institutionnelles. La première a consisté en une étude exploratoire du mouvement de constitution des UTA en France (Chamahian, 2005). Elle a été prolongée par notre thèse de doctorat en sociologie sur les formes de l'engagement en formation des retraités au sein des universités traditionnelles et des UTA (Chamahian, 2009). Puis, plus récemment, nous avons conduit une étude au Québec sur les retours à l'emploi des retraités, dont l'un des volets réinterroge la problématique du lien

¹ Terme générique pour qualifier les structures appelées, à l'origine de leur création, en France, « Universités du Troisième Âge ». Nous reviendrons sur cette modification d'appellation, révélatrice du poids de la catégorie « 3^e âge » dans la manière de penser la formation à la retraite.

formation/emploi dans cette période de l'existence² (Chamahian, Tremblay, 2011). Ces terrains ont permis de recueillir un matériau diversifié qui révèle la pluralité des démarches de formation des retraités, qui, selon les buts visés se développent au sein d'institutions éducatives différenciées dont l'offre de formation est ouverte à tous les âges de la vie.

Le matériau mobilisé dans cette communication est essentiellement qualitatif. Il s'appuie, au niveau institutionnel, sur une vingtaine d'entrevues, de type semi-directif, menées avec les dirigeants/fondateurs (dont Pierre Vellas, à Toulouse) et les responsables des UTA observées (principalement celles de Nice, Lille, Lyon, Strasbourg). Et, au niveau individuel, sur une centaine d'entrevues menées avec des retraités engagés dans un processus de formation. Ceux-ci devaient être inscrits dans une université traditionnelle ou une UTA (ou même être passés d'une structure à l'autre) depuis deux ans minimum et, s'ils n'étaient pas nécessairement à la retraite au moment de leur 1^{ère} inscription (l'engagement pouvant s'opérer avant, pendant ou après le départ en retraite), ils étaient impérativement en retraite au moment de l'entrevue.

3. « Un âge pour apprendre » ?

Il n'est pas rare d'observer que la formation des retraités interroge, car son utilité est remise en question. Ce constat corréle l'interrogation riche de sens posée en amont de la thèse de doctorat de Philippe Carré : « A quoi sert-il d'apprendre quand on a cessé de vivre ? » (Carré, 1981). C'est bien ce type de remarques que nous avons rencontré au cours de nos enquêtes de terrain par des personnes proches des retraités interviewés ou, plus généralement, dans le cadre de discussions informelles sur les recherches en cours. Au départ, étonnée, nous avons ensuite été attentive aux réactions que pouvaient susciter nos recherches, car ces dernières nous donnaient une idée de la valeur accordée à un tel sujet d'étude. En définitive, nous nous sommes aperçue que cette thématique est rarement prise au sérieux par les acteurs qui ne sont pas concernés par ces démarches : apprendre à l'heure de la retraite reste de l'ordre de la futilité, du loisir hédoniste dans une période de l'existence consacrée au repos bien mérité. Dès lors « à quoi sert-il de travailler sur une telle question ? ».

De telles représentations ne sont pas anodines, elles ont marqué pendant un temps l'idéologie selon laquelle il existerait un âge pour apprendre qui ne recouvre pas le temps de la vieillesse. Le poids de l'âge est ici particulièrement prégnant, considérant le processus de vieillissement comme un processus de déclin et de pertes irréversibles. « Prendre de l'âge » signifierait ainsi « perdre ses capacités cognitives et intellectuelles ». L'ensemble des travaux qui ont porté le champ de la formation et du vieillissement se rejoint pour remettre en cause cette conception et insister sur les potentialités des aînés en matière de formation.

Du point de vue des retraités rencontrés, il est intéressant de constater une certaine intériorisation de cette conception. Malgré leur engagement dans des structures éducatives, certains s'appuient sur leur âge pour justifier une mémoire moins vive, des capacités qui déclinent par rapport au temps de leurs premières études. Nous retrouvons alors la fameuse expression « À mon âge » pour rendre compte de ce vécu. D'autres estiment ne pas être en situation de formation à proprement parler, considérant que le terme même de formation s'applique au temps de la jeunesse. Cette représentation rejoint la structuration ternaire des parcours de vie qui attribue une temporalité spécifique à chaque âge.

4. À chaque âge de la vie sa formation ?

Le processus d'industrialisation qui a marqué nos sociétés occidentales a posé au cœur des parcours de vie l'activité professionnelle, les structurant en trois temps : le temps de la formation pour la jeunesse, le temps de l'activité professionnelle pour la vie adulte, le temps de la retraite pour la vieillesse. Cet ordonnancement des temps de la vie assimile en effet la jeunesse au temps de la formation, saisi dans sa fonction préparatoire. La population étudiante « typique » correspond à la

² Recherche conduite en collaboration avec Diane-Gabrielle Tremblay dans le cadre d'un financement de recherche au sein de l'ARUC-GATS.

catégorie jeunesse et la prise en compte des étudiants adultes – avec les lois sur la formation pour adultes au début des années 1970 –, caractérisés comme des étudiants « atypiques », reste difficile (Béduwé, Espinasse, 1995). Dans ce contexte, envisager la formation à l'âge de la retraite est possible, mais dans un cadre institutionnel bien spécifique : les Universités du Troisième Âge (U3A). Ce contexte politique et l'institutionnalisation du « 3^e âge » caractérisant l'âge d'or de la retraite (Lenoir, 1979) à la même époque ont réamorcé la revendication d'un droit à la formation au 3^e âge, qui s'est concrétisé avec la création des premières U3A. Ce sont avant tout ces structures et certains clubs qui proposent une offre de formation aux aînés. Ces structures et leurs offres de formation étaient alors marquées symboliquement par l'âge, du fait de leur appellation et de leur public. Le principe de formation tout au long de la vie, du berceau jusqu'à la tombe, est de ce fait validé, néanmoins, force est de constater qu'il s'appuie sur la tripartition des âges, où chaque âge de la vie entretient un rapport spécifique à la formation. Les travaux d'A. Lemieux conceptualisent ces rapports différenciés avec la construction de trois modèles de formation selon les âges : les jeunes s'inscrivent dans le modèle de la formation initiale qui intègre à la société et prépare à la vie professionnelle, les adultes s'inscrivent dans le modèle du perfectionnement et du recyclage et les aînés dans le modèle « compétentiel » c'est-à-dire l'acquisition de compétences en vue d'améliorer son bien-être physique, psychologique et social (Lemieux, Sanchez Martinez, 2000, p. 489). L'âge comme critère de standardisation sert ici de cloisonnement des pratiques de formation, dont l'effet pervers est d'enfermer un public dans des institutions et des formations pensées, en l'occurrence pour ce qui nous intéresse ici, *pour* le « 3^e âge ».

Pourtant, nos travaux ont montré comment l'âge de la retraite était une réalité en perpétuelle évolution et que, de ce point de vue, la formation des personnes vieillissantes doit participer à la mise en œuvre d'une vision intégrée du processus de formation tout au long de la vie (Forquin, 2004). Ce qui n'exclut pas qu'une offre de formation spécifique pour les personnes âgées soit pensée et proposée.

5. L'âge de la retraite : réalité en mutation et enjeu de la formation

L'âge ne constitue pas une variable neutre et s'il caractérise des catégories d'âge, il ne prétend pas à leur homogénéité. De fait, au cours des années 1990, la catégorie vieillesse s'est profondément transformée : le temps de la vieillesse s'est détaché du temps de la retraite et le troisième âge s'est transformé en une catégorie stigmatisante (Caradec, 2001). Les retraités deviennent porteurs de nouvelles attentes en matière de formation, celles-ci sont plus diversifiées et nécessitent non seulement un ajustement de l'offre de formation des structures spécialisées telles que les UTA, mais aussi, une certaine ouverture de la part d'autres structures, telles que les universités traditionnelles.

L'histoire des UTA françaises est assez révélatrice des enjeux dont est porteur le travail de catégorisation par l'âge, celles-ci ayant préféré changer l'appellation « Universités du 3^e Âge » en Universités « Tous Âges », du « Temps Libre », « Inter-Âges », etc. Il s'agit pour ces structures de ne pas devenir des « ghettos pour vieux » et de ne pas stigmatiser leur public finalement plus attaché au label universitaire qu'à l'expression « 3^e âge ». Bien évidemment, à travers ce changement d'appellation et la volonté de s'ouvrir à un plus large public que les seuls aînés, l'offre de formation de ces structures a évolué. Pourtant, il faut bien reconnaître que ces institutions restent marquées par cette première appellation et qu'elles constituent aujourd'hui des lieux communs de l'engagement en formation des retraités. Par contre, l'inscription de ce public à l'université traditionnelle étonne toujours autant.

Du point de vue des individus, à un âge identique (âge chronologique donné ou âge de la retraite), les pratiques et les projets de formation ne sont pas les mêmes. Ainsi, s'il est possible aujourd'hui de prendre sa retraite à différents âges et dans des conditions bien différentes, selon le parcours professionnel et les modalités de la cessation d'activité, le développement personnel et l'ouverture

culturelle ne justifient plus à eux seuls l'intérêt des retraités pour les études. D'autres objectifs peuvent les animer et parmi eux, la volonté de se perfectionner et d'actualiser leurs compétences en vue d'un retour au travail ou d'une reconversion professionnelle. Selon ces objectifs et leur rapport à l'expérience du vieillissement, les lieux d'apprentissages – qui ne sont pas neutres du point de vue des représentations du vieillir – seront différents. Trois exemples seront plus précisément présentés pour rendre compte d'expériences qui ont favorisé un décloisonnement des pratiques de formation au regard de l'âge.

6. Conclusion

Alors que le critère d'âge est aujourd'hui remis en question au profit de critères plus fonctionnels, comme en témoignent les récentes réformes en matière de retraite et d'allongement de la vie au travail, il continue à peser de tout son poids dans les représentations et l'organisation des institutions.

En matière de formation, il est au cœur du principe de la formation tout au long de la vie, néanmoins, deux conceptions peuvent se dessiner ici. D'une part, une vision ségrégative qui pense que chaque âge doit entretenir un rapport particulier à la formation, étroitement liée à la structuration ternaire des âges de la vie, elle utilise l'âge comme un critère de standardisation et de cloisonnement des pratiques de formation. D'autre part, une vision intégrative qui suppose une formation de/à tous les âges de la vie de façon décloisonnée. Ici, il s'agit moins d'envisager une formation « pour chaque âge », que de multiples formules (formation personnelle, culturelle, professionnelle, adaptative, thérapeutique, etc.) et différents types de formations (formelles, non-formelles et informelles (Kern, 2007)) pour tous les âges de la vie.

7. Bibliographie

- Bédoué, C. & Espinasse J.-M. (1995). L'université et ses publics. *Éducation et Formation*, 40, 33-46.
- Bourdieu, P. (1984). La jeunesse n'est qu'un mot. *Questions de sociologie*, Paris : Minuit, 143-154.
- Caradec, V. (2001). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris : Nathan.
- Carré, P. (1981). *Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Université Paris 5.
- Chamahian, A. (2009). *Vieillir et se former à l'université et dans les Universités Tous Âges. Sociologie de l'engagement en formation à l'heure de la retraite*. Thèse de doctorat de sociologie. Lille : Université Lille 3.
- Chamahian, A. (2005). *Approche sociologique des Universités Tous Âges. Quel sens donner aux pratiques éducatives à l'heure de la retraite ?* Mémoire de Master Recherche 2. Aix-Marseille 1 : Université de Provence.
- Chamahian, A. & Tremblay D.-G. (décembre 2011). Ces retraités qui deviennent « experts » : stratégie de recrutement et place de la formation dans la fonction publique. *Télescope*, 17-3 (A paraître).
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 60. *Savoirs*, 6, 11-44.
- Kern, D. (2007). *La prévention de l'isolement à travers la formation tout au long de la vie – étude sur les besoins de formation des personnes en transition entre l'âge de la retraite et le grand âge*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Mulhouse : Université de Haute Alsace.
- Lemieux, A. & Sanchez Martinez, M. (2000). Gerontology beyond words : a reality. *Educational Gerontology*, 26, 475-498.

Lenoir, R. (1979). L'invention du troisième âge. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 57-82.