

Thématique 3. La pertinence de la formation à l'âge adulte avancé

Titre. Le rapport au savoir à « l'âge adulte avancé » : premières interrogations

Auteur : Triby Emmanuel, PU, chercheur au LISEC, Université de Strasbourg.
triby@unistra.fr

Problématique

L'appel concernant le lien entre formation et vieillissement est pour nous l'occasion de relire des résultats d'enquêtes assez récentes et, de façon résolument originale, de mobiliser des concepts susceptibles de bousculer quelque peu le champ de recherches que constituent la vieillesse et le vieillissement.

L'autonomie constitue l'horizon des sciences humaines qui s'interrogent sur l'éducation, mais aussi le « problème » central des politiques du troisième âge. Cette double occurrence ne va pas de soi et exige de s'interroger sur les liens qu'il est possible de nouer en elle, et de la structurer. Par ailleurs, dans les débats européens, *la formation tout au long de la vie*, véritable slogan au pouvoir performatif, semble souvent s'arrêter, assez paradoxalement, au seuil de « l'âge avancé », ce qui laisse planer un doute sur son éventuelle synonymie avec *l'éducation permanente*. La question entre dans une complexité particulière lorsqu'on relève que « l'âge adulte avancé » est à la fois différencié entre les âges et diversifié entre les personnes (et les milieux sociaux et économiques) (Caradec, 2010).

Notre *cadre conceptuel* est assez spécifique dans la mesure où il associe des notions issues de champs d'investigation et de disciplines assez éloignés les uns des autres. Dans nos recherches sur la formation des adultes, deux concepts nous paraissent particulièrement heuristiques : le *rapport au savoir* (Charlot, 1999, Carré, 2005) et le *dispositif* (comme concept) (Foucault, Agamben). Par ailleurs, nous avons emprunté à l'économie de la régulation le concept de « régime d'activités » (Triby, 2010) qu'il nous paraît intéressant de confronter à cette problématique.

Investigation

Notre enquête – fondée essentiellement sur des entretiens semi-directifs - a concerné respectivement deux groupes bien distincts, entretenant chacun un rapport particulier à notre problématique.

- des professionnels en charge de l'accueil et de l'accompagnement des personnes âgées : directeur et directrice de maison de retraite, psychologues spécialisés en gériatrie, salariés de l'université du Temps libre ;
- des personnes âgées vivant en maison de retraite. Même si elles sont loin d'être majoritaires dans la population totale, ces personnes ont en commun de vivre dans un espace dévolu à la personne âgée. A ce titre, non seulement une certaine homogénéité apparaissait dans notre panel, mais nous nous donnions la possibilité d'interroger l'espace lui-même derrière les discours des personnes qui y vivent.

Ces matériaux ont été repris en fonction de notre cadre conceptuel, le travail de conceptualisation étant ici largement prévalant par rapport à la production de données empiriques.

Résultats provisoires

Confirmant en grande partie les analyses des spécialistes de la question (cf. notamment : Brouillet, 2005 ; Charazac, 2007 ; Kern, 2008 ; Le Rouzo, 2007), notre modeste enquête est pourtant l'occasion de quelques ouvertures sur la place des connaissances et le sentiment développé par les personnes âgées sur leur capacité d'apprendre, en lien avec leur capacité

d'agir. D'autres perspectives s'ouvrent pour questionner la maison de retraite comme *dispositif de socialisation* particulier (entre re- et dé-socialisation...) et comme pratique d'*accompagnement* singulière, quoique fortement différenciée (Boutinet et alii, 2007). Dans cette orientation, la maison de retraite serait le lieu de fonctionnement d'un certain nombre d'*artefacts* déterminant des modalités d'apprentissage originales.

Nos « premières interrogations » ne renvoient pas seulement au caractère encore quelque peu exploratoire de nos investigations. Elles veulent également signifier que la mise en œuvre du concept de « rapport au savoir » à propos de la vieillesse soulève des questions suffisamment nouvelles pour entamer une réinterprétation assez profonde de son sens et de sa portée. Ces questions portent notamment sur le sens du *devenir* à un âge avancé et la portée du parcours perçu à la fois comme expérience et comme passé ; elles concernent surtout les conceptions des savoirs et des rapports qu'ils entretiennent entre eux, lorsqu'un effet épistémique intergénérationnel vient installer ce qu'il est possible d'appeler, après Bachelard (1936), un *obstacle épistémologique*.

Sources bibliographiques

- Bachelard, G. (1936). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Boutinet, J.L. et alii (2007). *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF.
- Brouillet D. (2005) La psychologie cognitive à l'écoute du vieillissement, in Talpin, J.M. (ed). *Cinq paradigmes cliniques du vieillissement*, Paris, Dunod.
- Caradec, V. (2010). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*, Paris, Armand Colin (2^{ème} édition).
- Carré, P. (2005). *L'apprentissage. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- Charazac, P. (2007). *Comprendre la crise de la vieillesse*, Paris, Dunod.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse, *Savoirs*, 18, 79-97.
- Le Rouzo, (2007). *La personne âgée. Psychologie du vieillissement*, Paris, Bréal.
- Triby, E. (2010). L'éducation à la santé au service du savoir médical : les enseignements d'une recherche-intervention, *Recherche et éducations*, 3, 77-98.