



Université Paris X Nanterre-La Défense

Ecole doctorale ED 139 : Connaissance,
langage et modélisation

EA 1589 – Centre de recherche en éducation
et formation

THESE

En vue de l'obtention du doctorat
de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense
en sciences de l'éducation

LE RAPPORT A LA FORMATION DES SENIOR(E)S EN EMPLOI

Contribution à une théorie
de l'*apprenance* tout au long de la vie

Françoise Lemaire

Soutenue publiquement le 26 novembre 2014 à l'université Paris-Ouest Nanterre
La Défense

Jury

Monsieur Jacques AUBRET, professeur honoraire de Psychologie, Inetop-CNAM.

Monsieur Philippe CARRE, professeur de Sciences de l'Education, Université Paris
Ouest Nanterre La Défense, Directeur.

Monsieur Pierre DOMINICE, professeur honoraire de Sciences de l'Education à
l'Université de Genève (Suisse).

Monsieur Jean-Marie DUJARDIN, professeur de Gestion des Ressources
Humaines et Didactique de l'Economie, HEC école de Gestion de l'Université de
Liège (Belgique).

Monsieur Even LOARER, professeur en psychologie, directeur de l'INETOP-CNAM



Université Paris X Nanterre-La Défense

Ecole doctorale ED 139 : Connaissance,
langage et modélisation

EA 1589 – Centre de recherche en éducation
et formation

THESE

En vue de l'obtention du doctorat
de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense
en sciences de l'éducation

LE RAPPORT A LA FORMATION DES SENIOR(E)S EN EMPLOI

Contribution à une théorie
de l'*apprenance* tout au long de la vie

Françoise Lemaire

Soutenue publiquement le 26 novembre 2014 à l'université Paris-Ouest Nanterre
La Défense

Jury

Monsieur Jacques AUBRET, professeur honoraire de Psychologie, Inetop-CNAM.

Monsieur Philippe CARRE, professeur de Sciences de l'Education, Université Paris
Ouest Nanterre La Défense, Directeur.

Monsieur Pierre DOMINICE, professeur honoraire de Sciences de l'Education à
l'Université de Genève (Suisse).

Monsieur Jean-Marie DUJARDIN, professeur de Gestion des Ressources
Humaines et Didactique de l'Economie, HEC école de Gestion de l'Université de
Liège (Belgique).

Monsieur Even LOARER, professeur en psychologie, directeur de l'INETOP-CNAM

« Il est impossible que nous accomplissions un acte uniquement parce qu'il est commandé et abstraction faite de son contenu. Pour que nous puissions nous en faire l'agent, il faut qu'il intéresse en quelque sorte notre sensibilité, qu'il nous apparaisse, sous quelque rapport, désirable »
(Durkeim, 1906).

Remerciements

Philippe Carré m'a incitée à oser l'aventure de la thèse.
Tout au long de ce parcours, du master 2 en Ingénierie Pédagogique
pour la Formation des Adultes à la thèse en Sciences de
l'Education, il m'a accompagnée avec bienveillance et exigence,
prodiguant encouragements et m'offrant l'occasion de vivre de
riches échanges. Oui, on apprend toujours seule mais jamais sans
les autres ! ...Comment lui dire tout simplement MERCI ?

Et puis aussi, MERCI à Francis pour sa patience,
sa patience et encore sa patience ...
Et aussi son initiation aux statistiques !

INTRODUCTION: EN PLEINE FORCE DE L'AGE	6
I-PROBLEMATIQUE	10
1-LES SENIORS EN EMPLOI	11
L'AGE SUBJECTIF	13
RESUME : LA POLICE DES AGES TOUJOURS PRESENTE	14
2-EVOLUTION SOCIETALE	15
2.1 DATES-CLE DES DERNIERES DECENNIES	15
2.2 LE NOUVEAU VISAGE DE LA SOCIETE	17
2.3 LA VIE N'EST PLUS UN LONG FLEUVE TRANQUILLE	20
2.4 ETRE ADULTE AUJOURD'HUI : LE PROCESSUS DE MATURESCENCE	21
2.5 EVOLUTION DU MARCHE DE L'EMPLOI.....	23
RESUME : PRESERVER SON EMPLOYABILITE.....	28
3-L'ENJEU DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LES SENIORS	30
3.1 L'EMPLOYABILITE DES SENIORS	30
3.2 L'ALLONGEMENT DU TEMPS DE TRAVAIL.....	34
3.3 LES DYSFONCTIONNEMENTS DU SYSTEME DE FPC	40
3.4 LE RAPPORT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (FPC) DES SENIORS EN EMPLOI.	52
RESUME : L'INTERET DE MESURER L'IMPACT DE L'AGE SUR L'ENVIE DE SE FORMER.	60
II- ETUDES EMPIRIQUES	63
4- PRESENTATION DE L'ETUDE QUANTITATIVE	64
4.1 L'ATTITUDE D'APPREANCE : DEFINITION	65
4.2 L'ECHELLE D'APPREANCE	66
4.3 LE TERRAIN D'ETUDE.....	67
RESUME : LA POPULATION ETUDIEE	73
5-RESULTATS DE L'ETUDE QUANTITATIVE	74
5.1 DETERMINATION DE TROIS PROFILS	74
5.2 OBSERVATIONS DU SCORE D'APPREANCE SELON LES VARIABLES	78
5.3 SIGNIFICATIVITES DES RESULTATS CONSTATES	80
5.4 FOCUS SUR LES VARIABLES AGE ET ANCIENNETE EN POSTE.....	83
5.5 CALCUL DU POIDS ET DE L'INTENSITE DES VARIABLES : LES PLANS D'EXPERIENCE	85
RESUME : L'INFLUENCE DE L'AGE SUR LE RAPPORT A LA FORMATION N'EST PAS CONFIRMEE.	88
6- PRESENTATION DE L'ETUDE QUALITATIVE	89
6.1 PRESENTATION DES NARRATEURS SENIORS, AGES DE PLUS OU MOINS 55 ANS.....	92
6.2 PRESENTATION DES NARRATEURS MEDIANS, AGES DE PLUS OU MOINS 40 ANS.....	99
RESUME : LES PROFILS DES NARRATEURS SELON L'AGE.....	107

7- RESULTATS DE L'ETUDE QUALITATIVE : L'ANALYSE LEXICALE	109
7.1 ANALYSE SANS LA VARIABLE ANCIENNETE	109
7.2 ANALYSE AVEC LA VARIABLE ANCIENNETE	113
7.3 OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES	116
RESUME : DE NOUVELLES PISTES DE REFLEXION	118
8- RESULTATS DE L'ETUDE QUALITATIVE : L'ANALYSE DES RECITS	119
8.1. PRESENTATION DE LA METHODE	119
8.2 LES CARACTERISTIQUES DES APPRENTISSAGES COMMUNES A TOUS LES AGES.....	128
8.3 LES CARACTERISTIQUES DES APPRENTISSAGES VARIABLES SELON L'AGE	138
RESUME : RESULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE.....	165
III- DISCUSSION	167
9-LA SITUATION DES SENIORS EN EMPLOI	169
9.1 « ETRE FORME » EST-CE « SE FORMER » ?	170
9.2 IMPACT DE L'AGE SUR L'APPRENTISSAGE.	172
9.3 LES APPRENTISSAGES SELON L'AGE	173
RESUME : RESULTATS DES ETUDES EMPIRIQUES.....	179
10- DISCUSSION :	181
10.1 L'EXPERIENCE : ATOUT OU HANDICAP ?.....	181
10.2 L'HORIZON PROFESSIONNEL VARIE SELON L'AGE	184
10.3 LES SENIORS EN INTERACTION AVEC LEUR ENVIRONNEMENT.	187
10.4 LE RAPPORT DECLINANT A LA FPC AU FIL DE L'AGE TRADUIT UN RAPPORT DECLINANT AU TRAVAIL.....	189
10.5 ECLAIRCIR L'HORIZON PROFESSIONNEL DES SENIORS EN EMPLOI	189
10.6 PERSPECTIVES.....	190
10.7 LIMITES DE L'ETUDE	192
BIBLIOGRAPHIE	194
RESUME	208

Introduction: en pleine force de l'âge

Dès 2014, 50% des français seront âgés de plus de 40 ans¹, conséquence du vieillissement de la population conjuguant deux phénomènes, l'allongement de la durée de vie avec une espérance de vie dépassant 80 ans depuis 2004 et la montée en âge des générations du baby-boom, nées entre 1946 et 1975. En effet, le taux de fécondité des françaises (1,99 enfant en 2012), pourtant le plus élevé d'Europe, est inférieur au seuil de renouvellement des générations évalué à 2,1 (Insee, 2013). La proportion des plus de 60 ans en France métropolitaine devrait évoluer de un habitant sur cinq en 2005 à un sur trois en 2050 (Gimbert et Godot, 2010). Par conséquent, selon la Dares (2013) la population des actifs vieillit: 14,2 % d'entre eux étaient âgés d'au moins 55 ans en 2012 contre 7,1 % en 2000.

Dans le même temps, même si le taux d'activité des 55-64 ans en France progresse (47,9 % en 2012 contre 44,4% en 2011), il reste inférieur de 4,9 points à la moyenne européenne car si plus des deux tiers des 55-59 ans sont en emploi, un quart seulement des 60-64 ans le sont. En effet, le taux d'emploi décroît rapidement dès 54 ans² au point qu'un français sur deux seulement est en activité à 59 ans, bien avant la liquidation de leur retraite à 61,5 ans en moyenne, dont ils bénéficieront pendant 20 ans. Après l'âge légal de départ à la retraite à 62 ans désormais, moins de deux français sur dix sont en activité. En moyenne, les travailleurs français quittent le marché du travail à 58,4 ans environ (Wakim, 2010, p.7 et 26) pour des motifs variés tels invalidité et longue maladie, licenciements ou ruptures conventionnelles devenues première cause des fins de contrat à durée indéterminée des 58 à 60 ans en 2010³. Par conséquent, le nombre d'actifs par

¹ http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=bilan-demo&page=donnees-detaillees/bilan-demo/pop_age2b.htm, consulté le 21 janvier 2014

² Le Monde du 29/11/11

³, <http://www.wk-rh.fr/actualites/detail/66213/plus-d-un-quart-des-seniors-ont-mis-fin-a-leur-cdi-en-signant-une-rupture-conventionnelle.html>, lu le 24/01/14

retraité ne cesse de décroître, de 2,5 actifs en 2009 à 1,25 actif prévu en 2040 (Pech, 2010), ce qui met en péril le système des retraites.

Dans ce contexte socio-économique, allonger la vie active, que ce soit en entrant plus précocement en emploi via des formations par alternance par exemple, ou en retardant le départ à la retraite, se présente comme une solution qui vient inverser le mouvement engagé jusqu'alors, qu'A.M. Guillemard (2010) - pour caractériser la culture de l'âge en France - a nommé « *la culture de la sortie précoce d'activité* ». Cette solution présente un double intérêt : d'une part, accroître les ressources grâce aux cotisations supplémentaires, d'autre part réduire les dépenses de retraite mais aussi de chômage.

Cependant, retarder le départ en retraite engendre un allongement de la durée des transitions subies entre emploi et retraite, « ce qui soulève la question de la place et du rôle des dispositifs sociaux intermédiaires (préretraite, invalidité, handicap, maladie, chômage, assistance) et de leur capacité à prendre en charge les seniors exclus du marché du travail » (Godot, 2010). De plus, des conséquences sociales sont à envisager, par exemple sur les activités associatives auxquelles 57,8% des plus de 60 ans contre 42,2% des moins de 60 ans adhèrent, ou sur la prise en charge d'un parent dépendant (*care deficit*), rôle d'aidant dévolu la plupart du temps aux femmes (Prouteau, Wolff, 2010, p161). Enfin, retarder l'âge de départ en retraite nécessite de maintenir les travailleurs en emploi à un âge plus tardif, et par conséquent, de recourir à la formation professionnelle continue (FPC) à un âge plus avancé.

Or, « de nombreuses études convergent pour souligner la rupture de l'effort de formation continue à partir de 40 ans » (Leplatre, 2004, p.25). En effet, le taux d'accès à la formation décroît à mesure que l'âge augmente (Fournier, 2010 ; Gossiaux, 2013), au point qu'un salarié sur trois se forme après cinquante ans contre un sur deux avant trente ans quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle⁴. Le déclin du taux d'accès à la FPC résulte pour partie de la demande en formation, elle aussi déclinante avec l'âge, car un salarié sur trois après 50 ans contre deux sur trois avant 40 ans déclare des *besoins futurs de formation*. De même, moins d'un salarié quinquagénaire sur cinq contre un tiers des moins de 40 ans déclarent des *besoins de formation non satisfaits* (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009). Il semblerait ainsi que l'attitude d'apprenance, définie comme « *une attitude d'ouverture à l'idée d'apprendre* » (Carré, 2005), décline avec l'âge.

Aussi, mesurer l'impact de la dimension « âge » sur le rapport à la formation et à l'apprentissage présente un fort intérêt. Dans quelle mesure, l'âge détermine-t-il le degré

⁴ Plus précisément : 44 % des salariés accèdent à une formation en 2009, soit 51 % des moins de 30 ans, 36 % des 50 à 59 ans et 28 % des 60 ans et plus.

d'apprenance des individus ? Par conséquent, remet-il en cause l'efficacité des actions de formation menées auprès des travailleurs vieillissants ? Est-il une variable explicative de la chute de l'accès à la formation après 50 ans ou un amplificateur des inégalités d'accès à la formation (Fournier, 2003)? *In fine*, dans quelle mesure la formation est-elle considérée par les individus eux-mêmes comme un bon moyen de se maintenir ou de retrouver un emploi ?

Dans un premier temps, nous présentons l'évolution de la société et du marché de l'emploi lors des trente dernières années, d'où nous déduisons les déterminants de l'employabilité des travailleurs vieillissants, appelés *seniors* dès l'âge de 45 ans⁵. Puis, après avoir présenté le système de la formation continue, nous analysons les inégalités qu'il engendre, concernant l'âge notamment.

Dans un deuxième temps, au regard de l'influence de l'environnement socio-économique et des représentations négatives portant sur l'âge, nous considérons que le rapport déclinant à la FPC des seniors ne traduit pas leur rapport à l'apprendre. Celui-ci est approché par deux études. La première porte sur la mesure de l'attitude d'*apprenance* de 215 salariés de trois organisations tandis que la seconde compare après analyse les récits recueillis auprès de deux groupes de travailleurs âgés soit de 55 ans, soit de 40 ans.

A partir des résultats obtenus, une discussion peut s'engager dans un troisième temps et des pistes de réflexion sont avancées, visant à rétablir un rapport positif des seniors à la formation professionnelle dans la perspective de faciliter leur maintien en emploi.

⁵ L'entretien de deuxième partie de carrière, mis en place à partir de la 45^{ème} année puis tous les cinq ans par l'ANI du 20/09/03 est remplacé depuis la loi du 5 mars 2014 par un entretien tous les deux ans quel que soit l'âge

Problématique

I-Problématique

Dans l'entreprise, domaine considéré ici, les collaborateurs sont désignés « seniors » selon leur âge et les actions à mettre en place : dès 45 ans pour les entretiens de deuxième partie de carrière (ANI du 20 septembre 2003), dès 50 ans, 55 ou 57 ans pour les actions menées dans le cadre du Plan d'Action Senior (PAS) ou du « contrat de génération ». D'emblée cette approche permet de relativiser l'intérêt de la borne âge dans les politiques de l'emploi puisque celle-ci varie au gré des circonstances.

Les travailleurs de plus de 55 ans représentent en moyenne un quart des effectifs des entreprises contre 16% en 1995 (Minni, 2013). Près de la moitié sont des femmes. Des variations sont constatées selon la fonction mais aussi le secteur. Ainsi près de 40 % des dirigeants d'entreprises, des médecins ou des cadres de la fonction publique ont entre 50 et 64 ans tandis que moins d'une personne sur six est âgée de plus de 50 ans parmi les emplois non qualifiés d'ouvrier du bâtiment. De même, les plus de 50 ans sont nombreux dans les services auprès des ménages et dans l'agriculture mais peu nombreux dans des secteurs d'expansion récente (surtout dans les activités informatiques et multimédia), ou dans ceux où le turn-over est important. L'association nationale des directeurs de ressources humaines (ANDRH) établit en 2010 que 60% des entreprises comptent moins de 20% de collaborateurs de plus de 50 ans et moins de 10% de collaborateurs de plus de 55 ans. Encore minoritaire dans nombre d'entreprises, la population des seniors s'impose néanmoins comme un sujet de préoccupation actuelle pour les employeurs car leurs effectifs vieillissent inexorablement conformément au vieillissement de la population, du fait de l'évolution démographique mais aussi des nouvelles contraintes légales de départ à la retraite visant à maintenir plus longtemps les travailleurs en emploi.

1-Les seniors en emploi

La notion de génération recouvre des acceptions différentes selon les domaines « Pour un démographe, elle est synonyme de «cohorte de naissance» et s'applique à la totalité des individus nés une même année. « Du point de vue généalogique, la génération désigne à la fois une relation de filiation et l'ensemble des personnes classées selon celle-ci. En histoire, elle représente une période correspondant à la durée du renouvellement des hommes dans la vie publique ou encore au nombre d'années séparant l'âge du père de celui du fils. Généralement évaluée à trente ans, elle peut aussi se réduire à une décennie, quand elle se rapporte aux idées ou aux modes. » (Attias-donfut et Daveau, 2004)

Cependant, depuis les travaux de Mannheim (1928), la notion de génération se définit plus précisément non pas seulement par l'âge mais aussi « par des expériences sociales partagées au moment de la jeunesse, ainsi qu'une interrogation quant à l'influence partielle de ces expériences sur la constitution d'une appartenance commune » (Peugny, Van de Velde, 2013, p. 642).

Cette conscience partagée d'expériences communes structurantes dans le rapport au monde se fonde sur les expériences vécues dans la jeunesse et se trouve accentuée en période de déstabilisation sociale et de changements sociaux. La variable *génération* est utilisée en sociologie des générations comme un outil d'analyse de la structure sociale au même titre que le sexe, le milieu social ou le revenu. L'approche a migré depuis 1990 du paradigme de la contestation socioculturelle des jeunes générations, à celui des inégalités intergénérationnelles portant notamment sur les thèmes de la dégradation continue de l'emploi des jeunes ou encore de la « génération sacrifiée », caractérisant les individus nés dans les années 1960 comparés à ceux nés dans les années 1940.

En effet, ces derniers ont connu une entrée plus facile dans le monde du travail, comparée à celle de leurs cadets. Or, la difficulté d'accès détermine le devenir professionnel des travailleurs d'après L. Chauvel (2010). Celui-ci considère deux générations:

- L'une, regroupant les cohortes nées dans les années 40, qui connaît un destin social des plus enviables par rapport à leurs ascendants et leurs descendants car elles n'ont pas connu les privations de la guerre, elles ont bénéficié de l'expansion de l'enseignement, de la couverture médicale, et ont échappé presque intégralement au chômage dans le contexte porteur des Trente Glorieuses et de l'Etat-providence. Concrètement, leur pouvoir d'achat est en moyenne 10 fois plus élevé que la génération née en 1850, leurs études ont duré 10 ans de plus, et la durée de leur vie a doublé. De plus, elles ont connu l'émancipation par rapport aux normes et aux repères sociaux traditionnels, symbolisée par la révolution de mai 68. Aujourd'hui, elle bénéficie de retraites confortables par rapport à la carrière passée. Cependant, ce fabuleux destin peut être considéré comme exceptionnel et devrait rester comme une singularité de l'histoire sociale.

- L'autre génération, regroupant les cohortes nées après 1950, à l'exception de celle née début 1970 nommée « décennie dorée », est marquée par la stagnation sociale des Trente Piteuses. En effet, d'après l'auteur considérant que le destin d'une cohorte est joué à 30 ans, « leur parcours professionnel est marqué par une situation de l'emploi défavorable lors de leur entrée dans la vie active ». Elles sont les premières victimes des licenciements, des contrats précaires, du chômage de masse et dans le même temps du déclassement scolaire.

De ce fait, cette génération a évolué dans un climat d'incertitude, au point de parler d'une société du malaise (Ehrenberg, 2010), dans une société où la distance entre les mieux nantis et les autres s'intensifie et où le pouvoir d'achat des nouveaux entrants sur le marché du travail, bien que plus qualifiés que précédemment, n'a pas ou peu progressé depuis 20 ans.

Les « seniors » étudiés ici appartiennent à cette dernière génération. Nés entre 1952 et 1968, ils sont âgés de plus de 45 ans en 2012 et sont considérés avoir entamé leur deuxième partie de carrière.

Ce terme, issu d'un de l'anglicisme *senior*, ou plus exactement du latinisme *sénile*, est employé depuis les années 1980 « pour éviter les mots « vieux » et plus encore « vieillard »⁶. Il signifie « plus âgé », par opposition à « junior » ou « plus jeune », et désigne un individu appartenant à une classe d'âge qui varie cependant selon le domaine considéré : avant 40 ans, dans le domaine sportif, au moins 60 ans dans la société (carte

⁶ « A 50 ans tout est possible ! », *hors-série Express*, 2010, p.33.

senior de la SNCF), plus de 75 ans en gériatrie. Il désigne aussi le statut de retraité en opposition au statut d'actif sur le marché de l'emploi. Quant à l'appellation « baby boomer », elle traduit la situation d'explosion démographique située entre 1946 et 1975, résultant d'un fort taux de fécondité soit 2,6 enfants par femme au lieu de 1,8 à partir de 1976 (Daguet, 2002) .

A noter cependant qu'aux caractéristiques intergénérationnelles s'ajoutent des caractéristiques intra-générationnelles déterminées notamment par le diplôme ou la solidarité familiale, déterminants dans l'insertion sociale et en emploi des individus.

L'âge subjectif

Indépendamment des appartenances à une génération c'est toujours l'année de naissance qui donne accès à un certain droit (ex : droit de vote à la majorité soit 18 ans). Cependant, les normes ne sont plus aussi strictes qu'auparavant où jeunesse, vie adulte et vieillesse correspondaient à des situations sociales précises : école, travail (qui durait entre 40 et 45 ans) et retraite (qui durait une dizaine d'années au lieu de 20 à 25 ans aujourd'hui). Désormais, « tout ou presque devient possible à tout âge » (Heslon, 2007), ainsi que le veut par exemple la notion de « formation tout au long de la vie ». C'est ainsi que nombre d'auteurs parlent de confusion des âges ou de brouillage des âges et non plus de fossé des générations « qui se caractérisait par un style de vie très contrasté de celui de la génération précédente qui a connu la guerre et par un style d'éducation très libéral où la figure autoritaire du père s'efface ... A partir de 1975, la logique de singularisation au lieu de classification s'impose sur fond de déritualisation du cours de la vie et d'arasement des seuils d'âge...Les âges sont brouillés car les individus se différencient avant tout de leurs congénères...et doivent affronter ce problème lancinant de la reconnaissance » (Boutinet, 1999, p. 7-27) . Avec le dérèglement des horloges biographiques apparaissent deux nouvelles séquences de vie les « jeunes adultes » entre 20 et 30 ans et les « âgés sans être vieux » entre 55 et 70 ans.

La notion d'âge subjectif apparue il y a trentaine d'années prend alors tout son intérêt. Elle désigne la façon dont chacun se vit et se perçoit comme plus ou moins âgé, indépendamment de son âge civil effectif (Heslon, 2007). Il s'avère ainsi que enfants et adolescents se sentent plus vieux que leur âge civil alors que l'adulte se sent plus jeune que le sien, traduisant un besoin de *self control* tout au long de la vie ou une façon positive de réagir au poids des ans. Cette conception opérationnelle de l'âge, remarquant l'ensemble des aptitudes, possibilités et compétences acquises avec l'âge à travers les épreuves de la vie, présente le vieillissement comme une conquête et non plus seulement comme un déclin inexorable. Pour illustration, « le sport, symbole de jeunesse

et de dynamisme, offre une mise en tension maximale entre âge chronologique et âge subjectif, entre âge biologique et âge social » (Henaff-pineau, 2012,p.86). Ou encore, d'après le premier baromètre générationnel⁷ « le gap entre âge perçu et âge réel est désormais supérieur à dix ans. Un individu âgé de 57 ans se comporte comme un individu âgé de 45 ans et présente les mêmes centres d'intérêt qu'un individu âgé de 42 ans⁸ ».

Il n'en reste pas moins que « nous agissons en fonction de notre âge plus qu'il n'y paraît : s'installer à la trentaine, reconsidérer ses choix de vie à la cinquantaine, se préparer à la retraite à la soixantaine ...Changer d'âge, fêter son anniversaire est même devenu, depuis les années soixante-dix « un des rituels de ce nouveau culte de soi, que relaient les valeurs d'autonomie, d'estime de soi, d'affirmation de soi ou de développement personnel ... (rituel organisé à partir) de cinq ingrédients, personnalisables à l'infini : les bougies, le gâteau, la chanson, le cadeau et la surprise ». (C. Heslon, 2007, p. X). A ce sujet, l'auteur précise que « l'anniversaire des 50 ans est un temps de bascule à partir duquel on se sent moins en référence à ses propres origines qu'au regard du terme de sa propre vie, à cause des transformations du corps, des alertes de santé, des deuils de parents ou de proches, du grandissement des enfants et de l'approche de la retraite".

Résumé : la police des âges toujours présente

Ainsi, si l'âge ne détermine plus strictement une activité dans la société postmoderne, il reste un marqueur social, à partir duquel se structure la police des âges et se déterminent les projets individuels (Boutinet, 201). C'est ainsi que le statut de senior est décrété en entreprise à partir de 45 ans bien que l'âge biographique, au contraire de l'âge subjectif, ne rende pas compte de la réalité d'un individu. En effet, l'individu se sentira plus jeune que son âge s'il bénéficie d'une forte estime de soi, d'un fort sentiment d'intégrité, d'un bon état de santé, d'une faible vulnérabilité psychique et d'une condition socio-économique satisfaisante. Autrement dit, l'âge subjectif d'un individu dépend des situations vécues tout au long de sa vie.

Les seniors d'aujourd'hui évoluent depuis 50 ans au sein d'une société, qui elle-même s'est transformée, comme nous allons le retracer

⁷ Baromètre réalisé par deux chercheurs de Paris Dauphine , D. Guyot et Z. Malas associés au groupe de protection sociale Vauban Humaniste qui ont interrogé 1000 personnes entre juin et juillet 2010 via le web et un blog collaboratif.

⁸ « Les seniors en pleine cure de jouvence » *Marketing Magazine* n°149, 2011, p. 27

2-Evolution sociétale

Considérant que des expériences spécifiques sont partagées par les membres d'une génération tout au long de leur vie, on peut admettre « les générations identifiées correspondent aux naissances 20 ans plus tôt et se différencient les unes des autres par leur contexte historique de leur âge de jeune adulte ...c'est à 20 ans que l'individu est le plus réceptif aux « influences du temps » et que les choix de vie s'opèrent » (Batal, Carre, Charbonnier, Colette s, 2009, p.24).

C'est ainsi que repérer les évolutions de la société depuis 1980 permet de caractériser le contexte dans lequel ont vécu les seniors âgés de 45 à 62 ans aujourd'hui.

2.1 Dates-clé des dernières décennies

Lors des années 1960, au cours de l'enfance ou de la naissance des seniors d'aujourd'hui, la société française se modernise, l'expression des valeurs hédonistes jusque-là réprimées, devient licite : la société française est entrée dans la révolution de la vie choisie comme l'indique Ehrenberg (2010) entraînant un processus d'indépendance par rapport à ses origines sociales, où la carrière professionnelle devient structurante pour se caractériser socialement. C'est l'avènement d'une société de consommation.

En mai 1968 (les seniors d'aujourd'hui étaient âgés de 18 ans pour les plus anciens tandis que d'autres naissaient), la France connaît une révolution sociale, avec pour conséquence un bouleversement des mentalités où l'autorité est remise en cause amorçant la société individualiste. Les rapports de force s'inversent : au lieu des rapports verticaux à travers la hiérarchie en entreprise ou à travers les classes sociales, ce sont des rapports horizontaux qui s'installent à travers des participations à des projets au sein des entreprises ou au sein de diverses communautés dans la sphère privée. Cette liberté

de l'individu a son revers car « selon toute vraisemblance, jamais l'adulte dans son histoire, n'a été autant confronté à un tel monde de possibles, ployant sous le poids des responsabilités dont on il a la charge, devant sans arrêt et à tout moment décider de tout » (Boutinet, 2003). Dans cet esprit, les femmes s'émancipent d'une part en maîtrisant le contrôle des naissances (la contraception est autorisée en 1965 et l'avortement dépenalisé en 1975) et d'autre part en accédant à un emploi (liberté de s'engager professionnellement sans l'autorisation du mari), acquérant enfin une autonomie financière. Le travail fut émancipateur pour nombre de seniors d'aujourd'hui. Dans cette mouvance, les rôles attribués aux femmes et aux hommes sont de moins en moins spécifiques, moins cantonnés à des espaces (dans ou hors foyer selon le cas) car « les mentalités se modifient au fil des générations » (Mainguene, 20119)...mais lentement considérant que 80% des tâches domestiques sont toujours assurées par les femmes en 2011.⁹

La conception sociale humaniste de « l'éducation permanente » développée entre 1960 et 1970 aboutit le 16 juillet 1971 à la loi Delors , texte fondateur de la loi sur la formation professionnelle continue en France. A cette période eut lieu en 1973, le premier choc pétrolier, (les seniors d'aujourd'hui naissaient ou avaient 20 ans pour les plus anciens). Depuis,, d'incessantes crises économiques se succèdent du fait de la mondialisation de l'économie, entraînant par ricochet la multiplication des réorganisations des entreprises et par conséquent des licenciements, nouvelle menace dans la vie professionnelle. Simultanément, un nouveau droit est octroyé aux travailleurs par la loi Delors du 16 juillet 1971 : celui de se former professionnellement. Dans ce contexte, actualiser ses connaissances et ses compétences devient une démarche stratégique pour se préparer voire se prémunir des transitions et des évolutions professionnelles, notamment subies et ainsi contrer le risque d'exclusion sociale suite à la perte de son emploi, et la perte de confiance et d'estime de soi.

Entre 1990 et 2000, (les seniors d'aujourd'hui étaient âgés de 20 à 50 ans) les technologies de l'information et de la communication (TIC), sous forme de logiciels dédiés, de smartphones ou avec l'arrivée d'Internet et le développement des réseaux sociaux depuis 2005, vont bouleverser les modes de communication, dans la vie professionnelle comme dans la vie personnelle. En 2012, 80% à 99% selon l'âge des personnes nées après 1950 utilisent Internet (Gombaut, 2013) ; en 2009, d'après l'ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques et des Postes) 90,7%, des français ont un smartphone.

⁹ GRSEY B « Mais qui va garder les enfants ? », *Le Monde* du 8 mars 2011.

Cette révolution technologique entraîne un autre rapport au temps où l'instantanéité et l'opportunité s'imposent et instituent un autre rapport à l'espace : l'ubiquité est devenue possible, les distances sont gommées, les possibilités de contacts multipliées à l'infini¹⁰. Elle entraîne un tel déferlement d'informations, que les salariés comme les citoyens souffrent désormais d'« infobésité », définie comme la difficulté à faire face aux multiples informations. De plus, elle nécessite le recours à de nouvelles compétences professionnelles et entraîne l'obsolescence de compétences issues de l'expérience, remettant en cause l'intérêt de l'ancienneté au poste .

Au fil du temps et des événements rencontrés, le visage de la société se modifie, ses modes de fonctionnement se complexifient pour l'individu, vivant désormais hors des repères traditionnels que furent l'école, la famille, le travail et la religion.

2.2 Le nouveau visage de la société

D'après Cohen (2006), l'évolution de la société de ces dernières décennies résulte d'une série de ruptures. Elles concernent la société avec l'avènement de l'individualisme et la remise en cause des institutions ; la technologie avec l'arrivée d'Internet ; l'organisation du travail avec la mondialisation des échanges, où de nouvelles compétences d'adaptabilité sont primordiales ; l'ascendance de la finance sur le marché des affaires depuis 1980, qui impacte fortement le marché de l'emploi, remettant en cause la valeur même du travail.

Au cours de cette évolution/révolution, la société française change de visage :

- La population française augmente de dix millions d'individus depuis 1980 et compte 66 millions d'habitants en 2014, mais surtout continue de vieillir : l'âge moyen en France dépasse 40 ans alors qu'il était tout juste inférieur à 37 ans il y a 20 ans. Aujourd'hui près d'un français sur six a plus de 65 ans et près du quart au lieu du tiers en 1980 ont moins de vingt ans (Insee, 2011) .

¹⁰35% plus de 65 ans surfent sur Internet, trois fois plus qu'il y a 5 ans selon société Médiamétrie, citée dans l'article du Monde du 7 juillet 2011 intitulé « Frisson Meetic des seniors » .

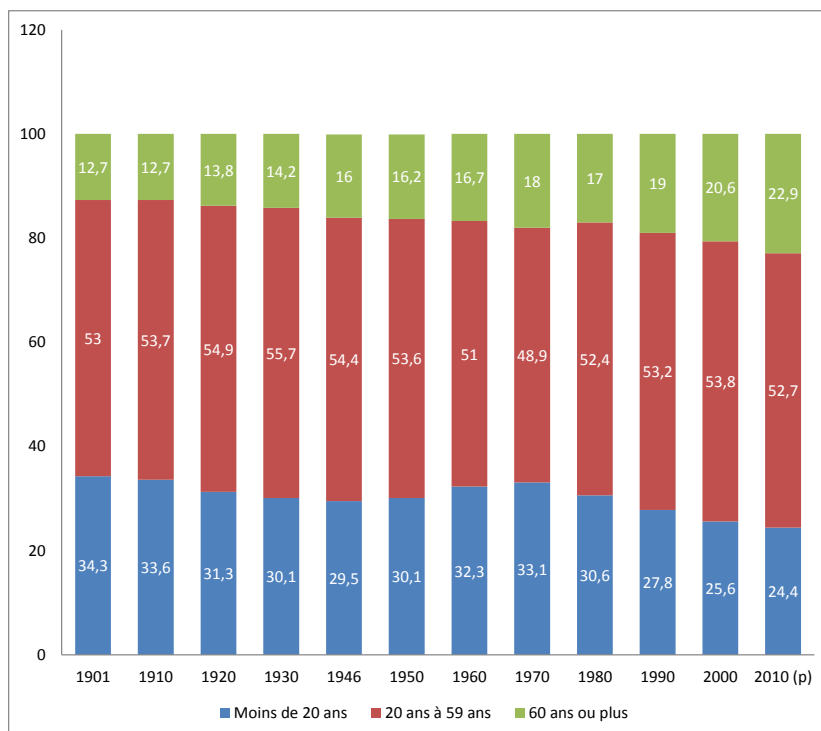


Tableau 1- Poids des groupes d'âge en % dans la métropole française (source : Insee)

En 1900, on comptait huit français âgés de 15 à 64 ans pour un français de 65 ans et plus, alors qu'en 2000 on en compte quatre pour un et qu'en 2050, on en comptera deux pour un.

L'espérance de vie croît d'un trimestre par an et se situe en 2014, d'après l'Insee (Blanpain, 2011), à 85 ans pour les Françaises et 78,7 ans pour les Français. En effet, quelle que soit leur catégorie sociale, les femmes vivent plus longtemps que les hommes (l'espérance de vie des ouvrières est supérieure d'un an et demi à celle des hommes cadres). De plus, elle varie aussi selon la catégorie sociale : l'espérance de vie en bonne santé à 65 ans est de 9 ans pour les cadres mais de 5 ans pour les ouvriers (Jeanneau, 2011).

- L'entrée dans la vie adulte est plus tardive qu'auparavant et varie désormais selon les individus. Toujours marquée par la double installation dans la vie professionnelle (fin de la scolarité, entrée sur le marché du travail, départ du domicile parental) et la vie familiale (vie en couple et premier enfant), l'entrée dans la vie active se traduit par la triple indépendance résidentielle, financière et affective. Ce processus est aujourd'hui ralenti et dure en moyenne près de 10 ans pour deux raisons principales :

- L'allongement des études, les diplômes étant considérés comme investissement-clé pour accéder à un rang social déterminé très tôt. Or, d'après une étude comparative européenne (Van de Velde, 2008), cette conception française, survalorisant l'orientation initiale, est inadaptée dans

la société actuelle où les parcours sont de plus en plus mobiles et nécessitent le recours à la formation continue

- Les difficultés d'insertion au travail, sans compter le coût élevé du logement. En effet, chercher un premier emploi dure 30 mois dans 30 % des cas, selon un rapport de la Direction de l'Emploi, du Travail et des Affaires Sociales (2008). Comme il s'agit d'un emploi précaire dans près de 75 % des cas, l'accès au premier CDI s'effectue à 28 ans en moyenne. Par conséquent, se mettre en couple mais surtout devenir parent se réalise à près de 30 ans désormais.

- Si on vit plus longtemps, on travaille paradoxalement moins longtemps aussi : 40% du temps de vie moyen est consacré au travail, le temps libre a été multiplié par quatre en un siècle (Viard, 2012). En effet, non seulement l'arrivée sur le marché du travail est plus tardive mais le départ à la retraite est anticipé à 60 ans en 1982 au lieu de 65 ans auparavant, sous condition néanmoins d'une durée de cotisation suffisante. De plus, la durée annuelle de travail a baissé depuis les cinquante dernières années : la durée des congés annuels augmente de quatre à cinq semaines en 1982, la durée hebdomadaire du travail se réduit de 39 à 35 heures pour certains salariés (Bouvier et Diallo, 2010). Ainsi, sont apparus de nouveaux jours de congés, les « RTT » signifiant « Réduction du Temps de Travail ». Enfin, la précarisation de l'emploi à travers les périodes forcées d'inactivité et l'individualisation des horaires de travail, qui a entraîné le développement du temps partiel, ont réduit le temps de travail moyen d'un individu.

Aussi, le moment de cessation d'activité à la retraite est plus flou qu'auparavant. Pour certains individus, l'emploi cesse avant l'âge légal de la retraite comme déjà vu. Parfois aussi, l'activité se poursuit au-delà du départ en retraite au travers d'activités bénévoles, voire rémunérées (Jolivet, 2012, p.7).

-Parallèlement, le niveau de vie s'est amélioré depuis trente ans grâce à un gain de pouvoir d'achat du salaire moyen de 56% pour les hommes et de 76% pour les femmes¹¹. Les logements sont en moyenne plus confortables (99% au lieu de 62% des logements équipés d'eau courante et de WC intérieurs), plus spacieux (10m2 supplémentaires disponibles par habitant) et le taux d'équipement des ménages s'est amélioré (63% des ménages ont deux voitures par rapport à 34% en 1980). A noter que de nouvelles dépenses courantes sont apparues avec les nouveaux modes de communication. Par ailleurs, les « papy boomers », , jouissant de revenus supérieurs à

¹¹ Mermet G « La vie changée mai 1981-mai 2011 », Le Monde 10 mai 2011.

la moyenne (Insee, 2011), sont considérés par le marketing comme « un marché à capter... une cible à fort potentiel¹² .

Au final, dans une société vieillissante, les conditions de vie se sont améliorées depuis les années 1980 avec l'augmentation du niveau de vie et la réduction de la durée de travail, résultant d'une entrée plus tardive en emploi et d'un départ plus précoce en retraite mais aussi de parcours professionnels plus heurtés.

Dans ce contexte, la génération des seniors peut paraître enviable car « épargnée par la guerre, elle est arrivée sur un marché du travail porteur : l'emploi précaire n'existait quasi pas en 1970 ...Ceux qui avaient une formation un peu plus longue que la moyenne ont bénéficié d'un généreux ascenseur social. Ceux qui disposaient de quelques économies - souvent les mêmes - ont pu s'endetter à bon compte pour acheter leur logement et rembourser leur emprunt en monnaie de singe grâce à l'inflation des années 1970 » (Maurin, 2010, p.64). Non seulement l'espérance de vie n'a cessé de s'allonger mais la plupart ont bénéficié d'une pension de retraite dès 60 ans, (égale à plus de 70% du salaire perçu entre 50 à 59 ans¹³).

Cependant, comme vu précédemment, ces conditions ne se présentent plus désormais aux seniors nés après 1950. Ils devront cotiser plus longtemps que précédemment alors qu'ils sont arrivés plus tard sur le marché du travail et qu'ils ont connu des parcours plus heurtés, en tous cas moins linéaires que précédemment. Participant de gré ou de force aux évolutions des mœurs, des pratiques et des états d'esprit, ils ont du faire preuve de capacité d'adaptation aux situations pour se maintenir en emploi durablement.

2.3 La vie n'est plus un long fleuve tranquille

Ainsi, désormais, la vie professionnelle est plus accidentée qu'auparavant, l'emploi à vie de plus en plus rare, remettant en cause le terme « carrière » au profit du terme « parcours » semé d'embûches. En effet, 61 % des salariés des entreprises de 10 salariés ou plus du secteur concurrentiel ont connu au moins une interruption dans leur carrière depuis leur premier emploi. Près de la moitié des salariés (49%) ont connu le chômage (Moschion, Muller, 2011). La vie personnelle connaît elle aussi des ruptures, traduites par l'augmentation de 60% du nombre de divorces en trente ans, entraînant la recomposition des familles. Néanmoins, la famille reste toujours une valeur-refuge centrale pour la majorité des français (Jeanneau, 2011).

Le dysfonctionnement des trois intégrateurs sociaux traditionnels que sont famille, religion et école, qui « prescrivaient les devoirs et sens des pratiques de tout un chacun

¹² « Les seniors, un cible à fort potentiel » *Marketing Direct*, n°151, 2011.

¹³ http://www.securite-sociale.fr/IMG/pdf/indicateur1-1_pqe_retraite.pdf, consulté le 22/01/14

(laissent désormais)l'individu face à lui- même, dans un doute permanent quant à la possibilité de se réaliser, voire la difficulté de s'assumer » (Autran, 2009).

Ainsi, la vie d'adulte se construit au gré des aléas et ses phases sont plus difficiles à identifier. Etre adulte est devenu un processus et non plus un état, caractérisé par sa réversibilité et non plus sa stabilité. Dès lors, Heslon (2007) préfère parler de vagues de vie plus que de cycles de vie.

2.4 Etre adulte aujourd'hui : le processus de maturation.

L'évolution de la société de ces dernières décennies a transformé le rapport au monde de l'individu postmoderne. Devenu individualiste, celui-ci porte « de moins en moins d'intérêt et de regard pour autrui, a de plus en plus envie de communiquer, de ne pas être agressif, de comprendre autrui » (Obayon, 2006). En effet, de sujet habitus (Bourdieu, 1980), l'individu est devenu un sujet social actif, sommé d'être agent de son propre changement, résultant de sa propre action et non plus de celle d'un autre.

Lahire (1998) le définit comme un être à la fois singulier et social, pluriel même car « les acteurs incorporent des modèles d'actions différents et contradictoires, variant selon le contexte social. L'acteur a des comportements qui ne sont jamais entièrement prévisibles car trop multi socialisés et multi déterminés. »

L'autonomie, « définie comme la capacité à se gouverner par soi-même et à agir de soi-même » (Ehrenberg, 2010) devient la valeur suprême. Elle imprègne désormais toute la vie sociale, accompagnée de son lot de souffrances. Cette mutation libératoire de l'individu exige que chacun se prenne en charge, fasse des choix de vie d'autant plus difficiles que réalisés dans un climat d'incertitude, c'est-à-dire sans connaître a priori les conséquences mais devant les assumer quoi qu'il arrive.

Cette injonction à être libre et à agir, dans un contexte sans cesse mouvant et sans repères, est inquiétant voire insupportable pour certains (Ehrenberg, 1998). A tel point que l'adulte est devenu immature d'après JP Boutinet (1998) car « des blocages momentanés ou durables dans le développement des capacités d'autonomie de l'adulte voire de régressions installent la personne dans telle ou telle dépendance ».

Face à une telle incertitude, anticiper son parcours professionnel, élaborer le projet qu'on souhaite ou qu'on veut éviter, devient difficile. Il s'agit désormais d'adopter de nouveaux comportements, de tirer parti des opportunités qui se présentent à soi (Heslon (2008). Dans cette approche, le réseau de contacts est devenu un capital à part entière pour l'individu, qu'il faut entretenir et développé avec attention.

Cependant, saisir l'opportunité exige d'une part d'être *disposé à devenir*, ce qui nécessite, non seulement de récapituler le passé à travers récits et histoires de vie, afin d'en « tirer les leçons », mais aussi d'adopter une attitude *d'apprenance*, définie par

Carré (2005) comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprentissage, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Cette attitude pro-active se présente stratégique dans la société d'aujourd'hui¹⁴ car elle prépare aux transitions et aux évolutions professionnelles.

Dans cette société individualiste « la maturité est un point nodal : c'est vers elle que convergent les aspirations des jeunes. C'est d'elle qu'émanent la sollicitude et la responsabilité à l'égard des enfants ; c'est à partir d'elle que le vieillesse peut se définir » (Dechavanne et Tavoillot, 2007, p.278). Pour ces auteurs, être adulte repose finalement sur trois piliers:

- Avoir de l'expérience, c'est-à-dire disposer d'un point de vue qui permet d'intégrer les évènements à une trame, de les interpréter et d'y faire face et ainsi de relativiser la nouveauté. Elle s'acquiert et ne peut pas se transmettre. Comme rapporté par Masingue (2009, p.18) « l'expérience professionnelle, c'est du travail, plus du travail sur ce travail ». Acquis au fil du temps, elle se présente comme un atout pour les seniors, sous réserve cependant que sa valeur soit reconnue au sein des organisations et que les apprentissages réalisés ne deviennent pas obsolètes.

- Faire preuve de responsabilité de ses actions et envers les autres donc de discernement, ce qui exige décentrement de soi et non-réciprocité. La parentalité illustre parfaitement cette double responsabilité, qui confère une supériorité *de sollicitude* de l'adulte vis-à-vis de l'enfant, « enfant gâté car l'adulte lui donne tout ce qu'il peut et enfant ingrat car ce don ne produit aucune dette ». Le tutorat ou compagnonnage dans le cadre professionnel illustre aussi cette attitude: transmettre autant que possible ses connaissances pour permettre à l'autre d'accroître ses compétences, sans se sentir démuné pour autant. A l'âge-pivot, situé entre 50 et 60 ans, se cumulent responsabilité à l'égard des enfants mais aussi à l'égard des ascendants, devenus parfois dépendants du fait d'une santé défaillante. Avec de telles charges, concilier vie professionnelle et personnelle devient ardu, notamment pour les femmes à qui est dévolu traditionnellement le rôle d'aidant. Dans ce conditions, la retraite se présente comme un âge d'or désiré, où la personne va profiter de temps pour soi.

- Faire preuve d'authenticité, c'est-à-dire être soi-même, autrement dit avoir le sentiment que l'on a un « moi » permettant d'affirmer une volonté dans la vie banale et quotidienne, qui réside plus dans un sens moral interne que dans la conformité à un

¹⁴ Le Conseil de Lisbonne en mars 2000 décide de faire de l'Europe "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde".

ordre transcendant et ainsi permet d'agir de soi-même et par soi-même, permet de ne plus se mentir à soi-même. L'importance accordée au sens du travail par les seniors traduit bien cet aspect. Aussi, le senior s'impliquera d'autant moins dans son travail qu'il lui semblera dénué de sens, envisageant de partir dès que possible à la retraite et le détournant de la formation professionnelle continue (FPC).

Trois étapes sont repérées par les auteurs tout au long de ce processus de maturation. La première vise l'ascension, proche de la jeunesse où l'individu continue de grandir ; la seconde vise l'élargissement au cours de laquelle l'individu multiplie les expériences, fait preuve de responsabilité dans sa vie personnelle comme dans sa vie professionnelle et affirme son authenticité comme vu auparavant. Cette seconde maturité nous semble correspondre à la deuxième partie de carrière, estimée à partir de 45 ans par le législateur. Enfin, la troisième étape est incarnée par le grand parent, faisant preuve de sollicitude et de tolérance, attentif au sort des petits et des faibles.

Pour Boutinet (2013), l'individu se définit toujours par des cadres de référence traditionnels à savoir la famille, le travail, les idéologies ou religions, bien qu'ils soient effacés ou en cours de recomposition. Il se définit aussi appartenant à une génération et à un genre, homme ou femme et disposant d'une personnalité ou d'un tempérament plus ou moins constant au cours de la vie. Celle-ci se ponctue de multiples crises et transitions, qu'elles soient anticipées ou subies, repérées à travers quatre périodes, sans limites d'âge précises : le jeune adulte en insertion sociale et professionnelle ; l'adulte du milieu de la vie entre 45 et 55 ans ayant capitalisé réussites et échecs et éprouvant expérience et lassitude aussi; l'adulte accompli, qui a structuré son histoire d'après son parcours et commence à se désengager parfois vers la retraite ; l'adulte en retraite ou en retraitement qui se maintient dans une activité, la même ou une nouvelle, ou se désengage de toute activité. Les seniors en emploi sont situés au milieu de leur vie pour les plus jeunes ou à la recherche d'une sortie prometteuse de la planète travail pour les plus âgés (Riverin-Simard, 1984).

2.5 Evolution du marché de l'emploi

Dans ce contexte de la société postmoderne, « se construit le parcours professionnel (ou trajectoire) à travers emplois successifs, formation, chômage, interruption d'activité... selon un schéma horizontal, ascensionnel ou avec des plateaux de carrière, avec ou sans changement de métier, de secteur d'activité, avec ou sans changement géographique ». (Quintreau, 2004, p.23) De fait, l'emploi c'est-à-dire « avoir un travail qui s'inscrit dans un cadre défini par des contraintes : subordination, contenu, organisation et conditions

de travail ...(ainsi que) ses conséquences sur l'individu en termes d'épanouissement et d'usure » (Marchand, 2010), s'est modifié ces dernières décennies.

La modification de la structure de l'emploi et des statuts,

Avec la mondialisation des échanges, s'est développée la salarisation (près de 90% des actifs sont salariés contre tout juste 72% en 1962) ainsi que les fonctions de gestion.

Le double effet de l'informatisation et du recul de l'industrie ont profité au secteur tertiaire des services qui regroupe dorénavant près de trois quarts des emplois. Par conséquent les professions intermédiaires ont fortement progressé (près de 25% des emplois contre 11% en 1960).

Enfin, l'évolution des statuts remet en cause jusqu'à le rendre caduque le traditionnel rapport conflictuel des classes. En effet, en 2010, une personne sur deux en emploi est ouvrière (21,3% contre 39% en 1960) ou employée (28,9% contre 18% en 1960) et 15,1 % contre à peine 5% en 1960 est cadre (Mansui et Wolff, 2012).

L'élévation du niveau de qualification.

Cette évolution des emplois nécessite un niveau de qualification supérieur, rendu possible par l'élévation du niveau de formation, qui a crû plus vite que le niveau de qualification, engendrant un déclassement des diplômés. En effet : 65% d'une génération obtient le baccalauréat dorénavant contre 30 % en 1985 ; aujourd'hui 40% au lieu de 15% en 1985 ont un diplôme du supérieur (Lherete , 2012).

A noter le rôle déterminant des études en France. Le diplôme ne constitue pas seulement un passeport pour entrer dans le système professionnel, il détermine dès son obtention le champ des possibles de l'ensemble d'une carrière. C'est ainsi, que les diplômés de niveau bac+5 accèdent directement dans leur très grande majorité au statut de cadre (72% à la première embauche), tandis que les bac+2 ne sont que 2% à y accéder, 11% après 7 ans de vie active (Institut Montaigne, 2010).

Des employeurs plus exigeants

De ce fait, les emplois sont pourvus par des personnes de plus en plus diplômées, révélant « un besoin de réassurance des entreprises sur les critères personnels, tels le comportement ou les capacités relationnelles, plus encore que sur les capacités professionnelles. » (Fournie et Guitton 2008). Le niveau de qualification pour un emploi donné augmente pour deux raisons : les emplois nécessitent désormais plus de connaissances et de compétences et les entreprises recrutent des niveaux plus qualifiés dotés de compétences transversales, (relationnelles, sociales, psychologiques ou personnelles) facilitant leur adaptation aux nouvelles situations de travail. Ainsi, le

modèle précédemment centré sur le poste évolue depuis 1980 sur un modèle centré sur la personne et ses compétences.

Plus d'actifs et plus de demandeurs d'emploi.

10% des actifs sont demandeurs d'emploi alors qu'à peine 6% l'étaient en 1980 et 2% en 1962 du fait d'un marché de l'emploi incertain et d'un volume croissant de travailleurs (en 2007 on compte 26 millions d'actifs pour 19 millions en 1962). Dans ce contexte, « les plus de 55 ans restent une variable d'ajustement au sein des entreprises de l'Hexagone...61% des plus de 55-59 ans sont en emploi contre 81% des 50-54 ans¹⁵ ».

La précarisation du travail.

En effet, selon la DARES (Moschion et Muller , 2010), 61 % des salariés des entreprises privées de plus de 10 salariés ont connu au moins une interruption dans leur carrière depuis leur premier emploi pour trois motifs essentiellement par ordre d'importance : le chômage, les enfants et la maladie.

La proportion de périodes de chômage s'accroît. Elles concernent plutôt les emplois les moins qualifiés , les salariés du secteur privé hors grandes entreprises industrielles et financières. La précarité n'est plus un mauvais moment à passer pour beaucoup de gens mais devient une condition de vie.¹⁶

Parallèlement, la précarisation des emplois, sous forme de contrats d'intérim ou à durée déterminée (CDD), se développe représentant 18% des contrats contre 12% en 1990. Selon une enquête de l'Insee (2007), ils concernent un tiers des actifs de moins de 25 ans pour 9% des 30-49 ans, plus souvent les femmes que des hommes. De même, le temps partiel, subi pour les deux tiers des cas (Cochard, Milewski f, 2011) croît inexorablement. Il concerne 18% des salariés en 2007, 30% des femmes et 6% des hommes (Alet, 2011) , contre seulement 6 à 9% entre 1970 et 1982 (Marchand, 2011) .

Dans ce contexte, les seniors semblent préservés par rapport à leurs collègues considérant d'une part leur faible taux de chômage comme déjà vu et d'autre part leur indemnisation moyenne supérieure de 20 à 30% à celle de leurs collègues âgés de 30 à 39 ans, selon l'Insee (Aubert, 2005). En revanche, la durée de recherche d'emploi est plus longue pour eux (Chevallier, 2010) ; après un an de chômage, 78% des 55-64 ans contre 61% des 30-49 ans se déclarent toujours demandeurs. Quel que soit l'âge, les interruptions de carrière engendrent perte d'expérience professionnelle, baisse du niveau de salaire (environ 18% entre les salariés stables et les autres) et par conséquent

¹⁵ Le Monde 29/11/11

¹⁶ CASTEL R « Travail : allons-nous vers une précarité permanente ? », *Télérama* n°3095, 2009

du montant de la pension future de retraite ainsi qu'augmentation du nombre d'annuités restant à réaliser pour obtenir une retraite à taux plein.

La féminisation du marché du travail.

Aujourd'hui, les trois quarts des femmes âgées de 25 à 59 ans sont actives alors qu'elles n'étaient que 50% en 1970 et 25% en 1960. Par conséquent, le taux d'activité des femmes de plus de 50 ans a augmenté de plus de 12 points en dix ans contre moins de 15 points pour les hommes (Diederichs-diop, Dupray, 2007). L'insertion professionnelle des femmes a débuté lors de l'avènement de la société de consommation où le besoin d'un second salaire s'est fait sentir, mais aussi à l'occasion du mouvement de libération des femmes dans les années 1970. En France, elle a été facilitée par l'organisation collective des modes de garde des enfants (crèches collectives ou parentales, mise en place d'allocations spécifiques).

La féminisation du travail a modifié les comportements des individus (l'âge moyen du premier enfant, divorce, repas pris à l'extérieur...). De même, on constate une mixité croissante dans différentes professions, particulièrement les métiers en croissance et qualifiés (médecins, juristes, journalistes...), une élévation du niveau de qualification des femmes (Nahapetian, 2011)

Néanmoins, leur niveau de responsabilité dans le travail comme leur niveau de rémunération restent inférieurs à celui des hommes : l'écart « ajusté » entre les salaires moyens des hommes et des femmes est de 5 à 7% (Autran, 2009) et le niveau de salaire moyen des femmes est inférieur de 25% à celui des hommes (Meurs et Ponthieux, 2011) car elles travaillent plus souvent à temps partiel et sont massivement présentes dans les métiers de service et du soin, traditionnellement moins payés, résultat d'une orientation scolaire plus restreinte.

De plus, leur investissement au travail est plus limité que celui des hommes car plus difficilement compatible avec les charges familiales, qu'elles assument toujours à 80%.

Au final, le niveau de pension de retraite moyen des femmes est plus faible que celui des hommes, du fait non seulement d'un niveau de rémunération plus faible mais aussi de trajectoires professionnelles interrompues plus souvent pour des raisons familiales

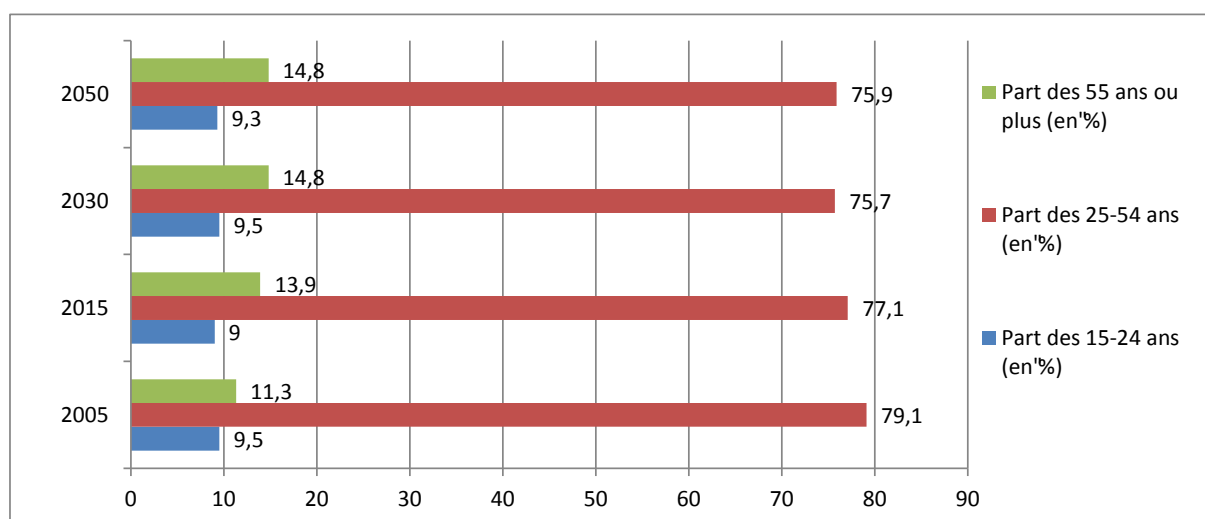
La concentration de l'emploi sur les âges intermédiaires

Les 25-54 ans représentent 41% des Français mais occupent près de 80% des emplois¹⁷. En effet, les moins de 30 ans ne représentent plus que 20% des actifs contre plus de 25% en 1962 car les jeunes arrivent plus tard sur le marché de l'emploi comme déjà vu; de même les plus de 50 ans représentent désormais 25% des actifs au lieu de 35% en

¹⁷ OCDE, *Labour Force Statistics Database*, 2008.

1960 car ils quittent plus tôt l'emploi. Ainsi, depuis une quarantaine d'années, l'espérance de vie au travail s'est réduite de 12 ans tandis que l'espérance de vie a augmenté de 10 ans (Guérin, 2011), doublant la durée de la retraite en cinquante ans pour atteindre 20 ans depuis 2007.

Cependant, la part des actifs âgés de 55 ans ou plus croît inexorablement compte tenu du vieillissement de la population tandis que celle des 25 à 44 ans diminue et que celle des 15-24 ans se stabilise, comme l'illustre le graphique ci-dessous :



Graphique 1-Part des actifs selon l'âge (source Insee, enquêtes Emploi)

La dégradation des conditions de travail.

La flexibilité du travail imposée par la mondialisation des marchés, l'instabilité économique et les mutations technologiques exigent de s'adapter sans cesse aux aléas, de travailler toujours plus vite, de moins contrôler son travail. Une enquête de l'Union Européenne parue en 1996 estime que 48% des salariés perçoivent une intensification du travail, source d'opportunités d'apprentissage pour un tiers seulement des salariés mais de souffrance au travail pour les autres.

Une étude de la Dares (2011)¹⁸ pointe la détérioration des conditions de travail provoquant une usure physique prématurée, un stress plus important et des troubles musculo- squelettiques plus fréquents: les efforts physiques et contraintes posturales augmentent, l'environnement de travail et les conditions d'hygiène se dégradent, les nuisances sonores et les travaux répétitifs s'intensifient. De même que le rythme de travail avec des contraintes machiniques et une dépendance plus forte aux collègues mais aussi aux normes, aux délais et aux procédures augmente et le contrôle hiérarchique voire informatique est plus présent voire pesant.

¹⁸ « Enquêtes conditions de travail 1984-2005 : résultats détaillés » accessible sur le site du ministère de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social : <http://travail-emploi.gouv.fr/etudes-recherches-statistiques-de,76/statistiques,78/conditions-de-travail-et-sante,80/les-enquetes-conditions-de-travail,2000/enquetes-conditions-de-travail,189/>

Afin de tenter de remédier à cette évolution, le législateur prend désormais en compte la pénibilité physique¹⁹ au travail, définie comme une exposition à un ou plusieurs facteurs de risques professionnels susceptibles de laisser des traces durables, identifiables et irréversibles sur la santé²⁰. Il s'agit soit de contraintes physiques marquées (manutentions de charges lourdes, vibrations mécaniques, postures pénibles), soit d'exposition à un environnement physique agressif (agents chimiques dangereux, bruit, rythme de travail, travail de nuit, travail en équipe par alternance, travail répétitif à une cadence contrainte, températures extrêmes, activités exercées sous pression supérieure à la pression atmosphérique). Cette loi vise trois objectifs :

- Assurer une meilleure traçabilité de l'exposition professionnelle à certains facteurs de pénibilité par la mise en place d'une fiche individuelle d'exposition aux risques, à partir de 2012.
- Permettre un départ à la retraite anticipée (à 60 ans au lieu de 62 ans) pour les salariés exposés à un ou plusieurs facteurs de pénibilité, et ce sous certaines conditions. Pour ce faire, le compte pénibilité sera mis en place au 1^{er} janvier 2015.
- Prévenir, à travers la négociation d'un accord ou mise en place d'un plan d'actions pour trois ans depuis juillet 2011, la pénibilité dans les entreprises ou groupes d'au moins 50 salariés déclarant plus de 50% de leur effectif exposé à un ou plusieurs facteurs de pénibilité tels que définis par la loi, .

Conséquence de ces mauvaises conditions de travail, toujours selon la Dares : un tiers des 50 à 59 ans depuis au moins 10 ans en emploi sortent prématurément du marché du travail pour inaptitude suite à des accidents du travail ou des problèmes de santé. Un tiers des personnes déclarent avoir été exposés pendant quinze ans ou plus à un travail pénible. Enfin, un quart d'entre elles se déclarent limitées dans leurs activités quotidiennes suite à un problème de santé.

Résumé : Préserver son employabilité

Lors de ces dernières décennies, la société est devenue société de consommation, marquée par la remise en cause des rapports de force, la perte des repères traditionnels, la mondialisation des échanges économiques révolutionnant les organisations et la révolution technologique remettant en cause les modes de communication usuels à travers l'espace et le temps. Ces (r)évolutions ont généré de nouveaux modes de vie,

¹⁹ Article 60 de la loi 2010-1330 du 9 novembre 2010.

²⁰ Article L. 4121-3-1 du code du travail

plus confortables à bien des égards qu'auparavant, et un nouveau mode de pensée basé sur l'individualisme..

Porteur de libertés, l'individualisme est aussi porteur de peur, de mal être dû à la déliaison entre les individus (Ehrenberg, 2010), il exige autonomie et capacité à saisir les opportunités. Dans ce contexte, être adulte n'est plus un statut mais un processus qui se déroule au fil du temps, au gré des expériences vécues.

Cette transformation de la société a impacté le marché de l'emploi : l'accès et le maintien dans l'emploi sont devenus plus difficiles et fragiles depuis les années 1970, la mobilité professionnelle plus intense, les conditions de travail tant physiques que relationnelles se sont dégradées au point de générer de la souffrance au travail (Dejours, 2009). Néanmoins, le travail est toujours considéré par les Français²¹ comme un élément essentiel du statut social qui permet de maintenir ou gagner de l'estime de soi, sentiment précieux dans une société individualiste mais il devient un bien qui se raréfie.

Dans ces conditions le rapport au travail s'en trouve modifié : désiré, d'autant plus qu'il est difficile à obtenir ou à préserver, il évolue d'un rapport d'appartenance au collectif vers un rapport contractuel (Leplatre, 2004). « Il pèse sur les adultes...l'injonction de réussite et de performance qui passe par une formation continue, tout au long de la vie avec un devoir implicite d'être « à niveau », de développer ses compétences , de gérer son employabilité » (Bourdon cité par Gausse, 2011). La capacité d'adaptation et un comportement opportuniste deviennent vitaux pour se maintenir en emploi.

Dans ce contexte, quels facteurs interviennent sur l'employabilité des seniors hormis les tensions du marché de l'emploi ? La FPC joue-t-elle un rôle déterminant pour leur maintien en emploi ?

²¹ « Travail : ce que veulent les français », Le Monde du 24/01/12.

3-L'enjeu de la formation professionnelle pour les seniors

Dans ce contexte dégradé du marché de l'emploi, développer et préserver ses compétences pour maintenir son employabilité tout au long de sa vie devient stratégique pour les seniors comme pour les autres salariés, qui devront désormais travailler plus longtemps que leurs aînés.

3.1 L'employabilité des seniors

En effet, les compétences liées à l'expérience en termes de savoir-faire notamment, peuvent être remises en cause par l'évolution des métiers au sein de l'organisation, notamment si les personnes ont passé de nombreuses années dans le même poste sans bénéficier de formations régulières (Hamayon, 2010). D'autant que la faible mobilité horizontale au sein des grandes organisations ainsi que le modèle de la promotion à l'ancienneté, toujours d'actualité, limitent le renouvellement des savoirs en cantonnant la progression de carrière à l'encadrement de toujours plus de personnes (Molinie, 2010).

Une étude de l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (Anact) sur la gestion des âges (Caser, 2009) précise par ordre d'importance les trois facteurs qui interviennent sur l'employabilité des seniors, à savoir la santé, les compétences et l'engagement au travail.

3.1.1 Santé et usure au travail.

Près de 80% des seniors français en emploi présentent un bon état de santé, en moyenne meilleur que ceux qui ne travaillent pas (il est vrai pour raisons de santé parfois). L'état de santé de ceux qui travaillent est moins bon lorsque leur travail est pénible (Blanchet, Debran, Dourgnon, Laferrere, 2007), notamment pour une femme. Les travaux pénibles sont plutôt dévolus aux ouvriers, qui subissent de fait une double peine. D'une part une durée de vie plus courte car à 35 ans un cadre peut espérer vivre 6 ans de plus qu'un ouvrier et 25 % des ouvriers contre 10% des cadres décéderont avant 65 ans (Jeanneau, 201). D'autre part, une durée de vie avec incapacité ou handicaps plus longue car l'espérance d'être indemne de toute incapacité à 35 ans est de 34 ans pour les cadres mais 24 ans pour les ouvriers (Blanpain, 2011).

Une étude, menée à partir de l'enquête européenne SHARE en 2004, établit les liens entre état de santé et pénibilité au travail (Debrand et Lengagne ,2007). L'état de santé d'une personne est difficile à mesurer car il est apprécié selon le cas à partir de trois modèles : le modèle médical qui envisage la santé par rapport à une norme physiologique ou psychique ; le modèle fonctionnel qui définit la santé comme la capacité d'un individu à réaliser des tâches dans son environnement social ; le modèle subjectif qui retient la perception de l'individu sur son état de santé avec les risques que l'individu ne sait pas qu'il est malade ou qu'il ne déclare pas sa maladie (oubli, déni, conception personnelle de la limite entre le normal et le pathologique). *In fine*, c'est l'état de santé subjectif qui apparaît être l'approche la plus efficace pour mesurer l'état de santé.

Quant à la pénibilité au travail, elle est appréciée à travers trois dimensions: la « demande psychologique », qui intègre pénibilité physique perçue et pression psychologique, la « latitude décisionnelle », renvoyant aux possibilités d'action et d'évolution professionnelle et enfin « la récompense reçue », qui reflète le sentiment de recevoir un salaire correct relativement aux efforts fournis, d'avoir des perspectives d'avancement ou de progression personnelle et de recevoir une reconnaissance méritée.

Les résultats de l'étude démontrent l'existence de relations entre un mauvais état de santé et chacune de ces trois dimensions. Ainsi, l'état de santé apparaît plus corrélé avec la récompense reçue qu'avec les deux autres dimensions. De plus, elle établit des liens entre mauvais état de santé et situations de déséquilibre entre les trois dimensions, notamment entre demande psychologique et lassitude professionnelle et entre demande psychologique et manque de récompense reçue. Enfin, elle met en évidence l'importance du soutien au travail et de la sécurité de l'emploi et constate que les liens entre santé et pénibilité au travail sont plus forts pour les femmes que pour les hommes.

Autrement dit, un niveau de demande psychologique peu élevé, une latitude décisionnelle forte et un niveau de récompense reçue important caractérisent de bonnes conditions de travail, qui jouent un effet protecteur sur l'état de santé des seniors.

Ces résultats confirment qu'occuper un travail soutenable (Gollac, Guyot, Volkoff, 2010), défini comme « exempt de contraintes ou nuisances susceptibles de provoquer des pathologies durables, tolérant une large diversité entre les individus, permettant le libre jeu de l'activité humaine et porteur de sens c'est-à-dire reconnu, ni monotone, ni bridé, ni bâclé», préserve la santé et l'espérance de vie. Toujours d'après les auteurs, un tel travail «fournit des opportunités de développement et d'apprentissage et constitue un terreau d'expériences formatrices et transformatrices pour le salarié».

3.1.2 Compétences : l'expérience comme atout.

«Les compétences se fondent sur des connaissances, que ce soit des savoirs explicites ou formalisés acquis par l'étude et les formations ou des savoir-faire pragmatiques non formalisés ou non formalisables. Situées dans un champ professionnel, les compétences s'inscrivent dans l'action, elles sont liées à la tâche à accomplir et à la performance dans ce rôle. Elles utilisent les connaissances acquises grâce à des schèmes opératoires, conscients ou inconscients qui guident l'action ²²» et font référence non seulement à des connaissances et des capacités mais à des attitudes et aptitudes aussi. Comme les connaissances explicites, elles nécessitent d'être actualisées pour être toujours utiles dans les nouvelles situations.

Ces compétences s'acquièrent tout au long du parcours professionnel, à travers l'expérience notamment. Atout majeur des seniors en entreprise, l'expérience professionnelle se définit comme «une capitalisation de connaissances, de savoir-faire et de comportements mis en œuvre sur le terrain, dans le cadre de l'exercice de l'activité... Nait de la confrontation entre des savoirs et des réalités, elle est contextualisée... Elle se construit dans le cadre d'un environnement, d'une entreprise, d'un réseau par accumulation mais également actualisation et renouvellement.²³» Elle est considérée par tous les salariés (Paloniemi, 2010) quel que soit leur statut et leur âge comme source principale de compétences professionnelles (46%) devant la formation formelle (25%) et les caractéristiques professionnelles (29%)...sous réserve cependant que ces compétences soient toujours nécessaires à l'activité de l'entreprise.

Le senior accède ainsi plus facilement qu'un autre au statut envié d'expert, caractérisé par une expérience d'au moins 10 ans dans un métier.

²² Guide OPCALIA, *Pour construire un plan d'action*, élaboré par le cabinet MCC

²³ *ibid.*

L'expert connaît d'emblée la solution au problème au contraire du spécialiste, plus récent dans la fonction, qui sait comment trouver la solution mais ne la connaît pas encore. Il optimise son temps car il va directement à l'essentiel sans se perdre dans des détails, il sait comment s'y prendre dans un contexte donné et anticiper les situations car sa vision du sujet est globale, ce qui lui permet de sélectionner les données pertinentes dans une masse d'informations et de mettre en relation des données ou des faits entre eux. Cette capacité à prendre de la distance sur son activité lui permet de détenir des compétences-clés c'est à dire précieuses pour la pérennité de l'entreprise qui l'emploie. C'est ainsi que « l'étendue des connaissances, du jugement, de l'aptitude à surmonter des situations critiques se développe au fil du temps » (Leplatre, 2004, p.10) et requiert une capacité de réflexivité

De plus, l'expérience permet de compenser le déclin de certaines capacités physiques survenues avec l'âge. En effet, avec l'âge, peuvent apparaître des déficiences physiques telles la capacité pulmonaire, le tassement des os et des disques intervertébraux entraînant des douleurs, la force musculaire réduisant la capacité de travail musculaire, les réflexes devenus plus lents. D'autres capacités, d'observation du fait sans doute d'une moindre acuité visuelle (95% des plus de 45 ans sont presbytes) ou auditives apparaissent. De même, un déclin cognitif, appelé senescence par les biologistes, apparaît avec le temps, dès 45 ans d'après une récente étude de l'Inserm (Sauneron, 2010), mais significatif qu'à partir de 60 ans (Loarer, Delgoulet, 2011). Ce déclin concerne les aptitudes qui relèvent de l'intelligence fluide, relative au traitement de l'information, telles les capacités de concentration, d'association et de rapidité de traitement de l'information, notamment sous conditions de temps limité ou de stress, très sollicitées en période d'apprentissage. En revanche, les capacités liées à l'intelligence cristallisée, les habiletés en jeu lors des interactions sociales telles la gestion des conflits ou la prise de risques mesurée, nourries de l'expérience, des connaissances et de la culture sont préservées voire s'améliorent au fil du temps.

Pour remédier à ce déclin les individus mettent en place diverses stratégies dites de préservation, qui visent à mettre en œuvre régulièrement certaines capacités, à s'appuyer sur le collectif en multipliant les échanges verbaux, à anticiper des situations afin d'éviter les perturbations, soit de stratégies de compensation visant à annuler les effets du vieillissement. Encore faut-il que ces stratégies puissent se mettre en place, en disposant de suffisamment de marges de manœuvre c'est à dire d'autonomie, sans trop de pression de temps. En fait, la performance qualitative augmente avec l'âge car les capacités de travail mental (conscience, concentration) se maintiennent (Buck, Dworschak, Schletz, 2009), d'autant plus si l'activité est stimulante, c'est-à-dire offre des

possibilités d'apprendre et si la personne bénéficie d'une formation continue régulière, à intervalles de moins de quatre ans (Leplatre, 2004).

3.1.3 L'engagement au travail.

Plus la personne est engagée au travail, moins elle aura envie de partir à la retraite et plus elle identifiera facilement ses besoins en formation car elle souhaitera améliorer son efficacité pour se maintenir en poste ou acquérir de nouvelles compétences pour évoluer professionnellement.

Une enquête menée par l'observatoire de la CEGOS (2010 ²⁴), remet en cause les idées reçues (les seniors sont désabusés, perdus devant les nouvelles technologies, moins adaptables aux changements). En effet, 69% des plus de 50 ans se déclarent satisfaits au travail, 79% se déclarent attachés à leur entreprise. Tout comme les plus jeunes, la satisfaction au travail est prioritaire pour 59% d'entre eux devant le bien être (37%) et la rémunération (36%). Ils veulent progresser en compétences et être reconnus pour ce qu'ils font. Enfin, la plupart souhaitent que leurs compétences mais aussi leur fatigue soient prises en considération par l'entreprise, par exemple que leurs managers reconnaissent leur expérience (51%).

De même 68% d'entre eux regrettent que les entreprises ne prennent pas en compte leurs souhaits, telle leur évolution professionnelle désirée par 41% d'entre eux mais que 23% seulement croient possible. Au final, d'après l'étude, les plus de 50 ans pensent encore et surtout à leur équilibre et à leur place au sein de l'entreprise et non pas à transmettre leurs compétences comme le souhaiteraient 80% des DRH.

A remarquer que 76% des plus de 50 ans admettent mal les directives sans explications alors que 63% d'entre eux admettent l'autorité en général : ils respectent l'organisation sous réserve que l'action ait du sens.

Bien sûr, ces tendances générales varient selon le secteur et la catégorie socioprofessionnelle et logiquement ceux qui ont un emploi pénible manifestent un plus fort sentiment de fin de vie professionnelle que les autres (Marbot, Peretti, 2007) .

3.2 L'allongement du temps de travail

Afin de garantir le système des retraites, la solution de maintenir plus longtemps sur le marché de l'emploi les travailleurs vieillissants est privilégiée depuis une dizaine d'années par les gouvernements français successifs.

²⁴ L'étude intitulée « Les 50-65 ans et le travail : Regards croisés des DRH et des Séniors » a été menée auprès de 1000 salariés de 50 à 65 ans dont 60% de 50 à 57 ans , 38% de cadres, 25 % de techniciens ou agents de maîtrise, 12% d'ouvriers et 128 DRH

En effet, depuis la loi du 21 août 2003 relative aux pensions de retraite et à la sauvegarde de la protection sociale, diverses mesures sont mises en place par les pouvoirs publics. Selon le cas, elles poursuivent divers objectifs :

3.2.1 Organiser un départ à la retraite plus tardif.

Afin d'organiser un départ à la retraite à 62,5 ans en 2020 au lieu de 61,5 ans en 2012, les conditions d'ouverture d'une retraite sans pénalités (Benallah et Legendre, 2009) sont durcies :

- la durée de cotisation nécessaire à l'obtention d'une pension de retraite (41,5 au lieu de 37,5 annuités en 2012²⁵) est augmentée
 - L'âge d'ouverture des droits est reporté de 60 ans depuis 1982 à 62 ans en 2018
- Néanmoins, un départ anticipé à la retraite est prévu pour les salariés à carrières longues c'est-à-dire ayant commencé de travailler avant 17 ans ou pour les travailleurs souffrant d'un taux d'invalidité supérieur à 20%²⁶. Mais les conditions sont tellement restrictives dans ce dernier cas que 1 243 retraites au lieu de 30 000 prévues par an, ont été attribuées les premiers six mois.²⁷
- L'âge d'accès à une pension à taux plein quel que soit le nombre de trimestres cotisés est reporté de 65 à 67 ans.
 - L'âge de mise à la retraite d'office est reporté de 65 à 70 ans.
 - Les cessations anticipées d'activité sont restreintes : les coûts des dispositifs de préretraites sont renchérissés pour les employeurs, les dispenses de recherche d'emploi à 57 ans sont supprimées pour les demandeurs d'emploi.

3.2.2 Favoriser l'offre de travail des seniors

Les dispositifs de cumul emploi-retraite incitent à choisir le départ en retraite plutôt que l'imposer. Il s'agit de décote/surcote en cas de départ avant/après l'âge d'obtention d'une retraite à taux plein, ou de retraite progressive²⁸ permettant, de conjuguer une partie de la pension de retraite avec des revenus de travail à temps partiel, tout en

²⁵ Cette pension, calculée sur les vingt-cinq meilleures années de salaire au lieu des dix meilleures auparavant, représente 60 à 70% du salaire de référence

²⁶ Si ce taux est compris entre 10% et 20 %, il revient aux personnes de prouver qu'elles ont été exposées pendant au moins dix-sept ans à au moins un des facteurs de pénibilité définis par la législation : poste pénible (manutentions manuelles de charges, postures pénibles, vibrations mécaniques) ; environnement physique agressif (bruits, températures extrêmes, agents chimiques ou milieu hyperbar, dans les sous-marins par exemple) ; rythme de travail éprouvant (travail de nuit, répétitif ou équipe successive alternante type 3x8)

²⁷ http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2012/02/09/penibilite-un-bilan-tres-maigre_1640834_1471069.html, consulté le 21/01/14

²⁸ Le Monde 29 novembre 2011.

cotisant à l'assurance retraite sur la base d'un temps plein, sous réserve d'avoir l'âge légal de départ à la retraite, de justifier de 150 trimestres d'activité. Ces dispositifs sont mobilisés par moins de 7% des nouveaux retraités en 2012, soit deux fois plus qu'en 2006. Dans ce cas, l'emploi est occupé très souvent à temps partiel, par des hommes, par des cadres et des diplômés du supérieur et pour des emplois non-salariés (Govillot,2013) .

En effet, la personne doit disposer d'une marge de décision suffisante, par exemple d'un état de santé compatible avec l'activité ou encore d'une offre d'emploi existante. Aussi, décider de partir en retraite ou de continuer de travailler dépend de trois types de facteurs : ceux liés au système de protection sociale en vigueur dans le pays concerné (emploi, retraite, maladie), ceux liés à l'environnement proche de la personne (familial et professionnel) et, enfin, ceux liés à l'individu (âge, sexe, niveau d'éducation), (Godot, 2010).

Deux déterminants notoires sont repérés : l'état de santé et les conditions de travail, souvent corrélés pour expliquer des sorties d'activité précoces.

3.2.3 Maintenir les conditions d'employabilité des seniors,

Afin de préserver l'aptitude des seniors à évoluer sur le marché de l'emploi, un accès prioritaire aux dispositifs de formation ou d'orientation dès 45 ans est organisé mais peu efficient en réalité:

- La « période de professionnalisation », alternant enseignement théorique et pratique, destinée prioritairement aux demandeurs d'emploi ou aux salariés en CDI présents dans l'entreprise depuis au moins un an, depuis plus de vingt ans en emploi ou âgés au moins de 45 ans. Cependant, 30% seulement de ses bénéficiaires ont plus de 45 ans, pour moitié employés ou ouvriers et pour plus de la moitié salariés de petites entreprises (moins de 500 personnes)²⁹. Au final, ces mesures « restent de faible ampleur... 4300 contrats de professionnalisation ont été conclus pour les seniors en 2011 alors que l'objectif était de 10 000 » déplore l'OCDE dans un rapport de suivi³⁰.

- Jusqu'en janvier 2015, l'accès de plein droit dès 50 ans au Droit Individuel à la Formation (DIF) pour les salariés en CDI à plein temps depuis plus d'un an d'ancienneté

²⁹ 50% des périodes de professionnalisation durent plus de 40 heures et 16% moins de 20 heures, 80% s'effectuent pendant le temps de travail.

³⁰ Note « Examen thématique de l'OCDE de suivi des politiques pour améliorer les perspectives des travailleurs âgés sur le marché du travail », septembre 2012

dans l'entreprise, soit 20 heures de formation par an, cumulable jusqu'à 120 heures. Cependant, 32% seulement des stagiaires DIF ont plus de 44 ans. De même les stagiaires du CIF (congé individuel de formation) CDI ou CDD de plus de 44 ans représentent 17 à 28% seulement des bénéficiaires.

- L'accès facilité dès 45 ans au « bilan de compétence » et à la VAE (Validation d'Acquis de l'Expérience) permettant d'obtenir un diplôme en faisant valoir son expérience : 17% seulement des bénéficiaires ont 50 ans ou plus.

- L'institution d'un entretien professionnel de deuxième partie de carrière tous les cinq ans à partir de 45 ans fut mis en place dans la moitié seulement des entreprises (54%). Depuis la réforme de 2014, ces entretiens sont supprimés au bénéfice d'entretiens professionnels pour tous les salariés, tous les deux ans et systématiquement au retour de divers congés (maternité, parental d'éducation, soutien familial, adoption ou sabbatique, longue maladie) ou fin de périodes (mobilité volontaire sécurisée, activité à temps partiel, mandat syndical). Ces entretiens ont pour objectif, contrairement aux entretiens annuels d'évaluation, d'examiner les perspectives d'évolution de qualification et de carrière du salarié en fonction de ses souhaits et au regard des possibilités de l'entreprise. Une fois sur trois, soit tous les six ans, l'entretien donne lieu à un bilan écrit, déclenchant éventuellement dans les entreprises de plus de 50 salariés un abondement de 100 heures supplémentaires (130 heures pour les salariés à temps partiel) sur le Compte Personnel de Formation (CPF) de la personne si un manquement était constaté, ainsi défini : absence d'entretiens ou de formation ou de nouvelle certification acquise éventuellement par la VAE ou encore absence de progression professionnelle ou salariale, traduisant implicitement dans ces deux derniers cas que la personne a amélioré son employabilité.

- D'autres mesures visant le contrat de travail (CDD seniors, prime à l'embauche, suppression contribution Delalande) n'ont pas eu les effets escomptés.

Ces chiffres relativisant les effets des mesures mises en place, signifient-ils que les seniors ne sollicitent pas ces dispositifs, peut-être même ne les connaissent-ils pas, ou sont-ils évincés par les autorités administratives compétentes ? Basées sur le principe d'égalité au lieu d'équité contribuent-elles à responsabiliser l'individu dans son maintien en emploi ou encore son départ plus tardif à la retraite ? Font-elles suffisamment appel à la dynamique d'autonomie de l'individu prônée par le « vieillissement actif » défini comme « le fait de vieillir en bonne santé en conservant pleinement sa place dans la société, en restant épanoui dans sa vie professionnelle, autonome dans la vie quotidienne et engagé

en tant que citoyen» (Vranken et Macquet, 2006, p.102)? Ne sont-elles pas trop centrées sur les statuts et pas assez sur les individus, conformément à la conception traditionnelle déterministe du vieillissement ? Ce dernier aspect est en effet identifié comme un obstacle à l’allongement de la vie au travail..

3.2.4 Modifier les représentations socioculturelles

A cette fin, des actions de communication auprès des acteurs sociaux et administratifs, voire du grand public sont mises en place. C’est ainsi que 2012 est déclarée « année européenne du vieillissement actif et de la solidarité intergénérationnelle »³¹ . De même les « Trophées Trajectoires » dans le cadre du projet « toutes les générations en entreprise » initié par la Direccte 95, récompense les meilleures pratiques d’entreprises européennes concernant le maintien des seniors en emploi.

D’après une étude de la Dares (Defresnes, Marioni et Thevenot, 2010) portant sur l’opinion des employeurs au sujet des seniors, un travailleur est considéré âgé à partir de 58,5 ans (pour rappel, l’âge moyen de la sortie du marché du travail). De plus, les employeurs estiment que les plus de 50 ans présentent des atouts en termes de compétences issues de l’expérience, de savoir-faire et de conscience professionnelle, de disponibilité d’horaires et de motivation ainsi que de stabilité au poste, limitant ainsi le *turnover* des effectifs. Cependant, ils estiment que les seniors présentent aussi des limites : ils sont moins capables que les autres de s’adapter au changement ou aux nouvelles technologies ; leur mobilité est plus limitée, d’autant qu’ils ont plus de souci de santé que les plus jeunes ; leur salaire est comparativement plus élevé que celui de leurs collègues. En effet, contrairement à la majorité des pays industrialisés où une baisse du salaire de l’ordre de 10 à 15% s’amorce entre 50 à 55 ans, le système de rémunération en France ne permet pas de réduire le salaire d’un salarié, par ailleurs abondé parfois de prime à l’ancienneté pour récompenser sa fidélité à la structure. Or, ce modèle, qui a permis de fidéliser et motiver les salariés, est devenu inadapté voire peu incitatif en matière d’emploi des seniors car « le coût du travail des seniors augmentant plus vite que leur productivité, les employeurs se montrent réticents à les maintenir dans leur emploi au-delà d’un certain âge et encore plus à recruter des seniors». (Godot, 2010)

³¹ <http://www.touteurope.eu/fr/actions/social/emploi-protection-sociale/presentation/dossier-special-annee-europeenne-2012-vieillissement-actif-et-solidarite-intergenerationnelle.html>

3.2.5 Relancer la négociation collective.

La dernière mesure, datée de 2013, concerne « le contrat de génération »^{32 33} et vise un triple objectif : favoriser le maintien dans l'emploi des seniors, faciliter l'accès des jeunes à un emploi durable en contrat à durée indéterminée et enfin assurer la transmission des savoirs et des compétences. Concrètement, le législateur impose aux entreprises de plus de 300 salariés, sous la menace d'une double sanction financière (1% de la masse salariale et non versement des allègements de cotisation sociale sur les salaires inférieurs à 1,6 SMIC) de mettre en place un accord pluriannuel « précisant la stratégie et les engagements partagés sur l'emploi des jeunes et des seniors, et la transmission des compétences au sein de l'entreprise ». Pour les entreprises de moins de 300 salariés ce contrat se présente sous forme d'incitations financières à signer un contrat individuel liant l'embauche d'un jeune âgé 16 à 25 ans au maintien en emploi d'un travailleur de 57 ans et plus.

Cette mesure fait suite au « Plan d' Action Seniors » (PAS) mis en place le 1^{er} janvier 2010³⁴ pour une durée maximale de 3 ans. Sous peine d'une pénalité financière de 1% de la masse salariale, les entreprises d'au moins 50 salariés devaient mettre en place un accord ou à défaut un plan d'action. Selon une étude de la Dares (Claisse, Daniel, Naboulet 2011) portant sur 116 PAS, les actions concernaient les seniors dès 45 ans au lieu de 50 ou 55 ans et particulièrement l'accès à la formation, action présente dans 75% des textes. Peut-être était-elle plus facile que d'autres à mettre en place rapidement par l'entreprise ?

Depuis dix ans, ces diverses mesures sont mises en place, avec des effets positifs sur l'emploi des seniors considérant l'évolution du taux d'activité des 55-64 ans de 3,6 points en 2012, à un rythme supérieur à celui des années précédentes (Minni, 2013). Autre effet d'un autre ordre : l'émergence de la catégorie des *seniors* en entreprise, justifiant une gestion des ressources humaines basée sur la police des âges. Ainsi, contrairement aux évolutions sociétales, les individus sont prématurément seniors (Guerin, Fournier, 2009). En même temps, elle doit composer désormais avec des travailleurs vieillissants considérant le vieillissement de la société et l'allongement de la durée de vie au travail. Comment les employeurs d'un côté, les salariés seniors de l'autre appréhendent-ils ce nouveau contexte, notamment dans le cadre de la FPC ? Après avoir présenté le système français de la FPC et une analyse du rapport des seniors à la FPC, l'étude quantitative

³² Document d'orientation relatif à la négociation interprofessionnelle sur le contrat de génération, présenté le 4/9/12 par ministère du Travail et de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social

³³ Accord National Interprofessionnel du 19 octobre 2012 relatif au contrat de génération.

³⁴ Article 87 de la loi du 17 décembre 2008 relative au financement de la Sécurité Sociale.

sur la mesure de l'apprenance sera présentée et le rapport à l'apprendre des seniors commenté.

3.3 Les dysfonctionnements du système de FPC

La conception sociale humaniste de « l'éducation permanente » développée entre 1960 et 1970 aboutit le 16 juillet 1971 à la loi Delors, texte fondateur de la loi sur la formation continue en France³⁵. En réalité, « contrairement aux idées reçues, le patronat s'est impliqué sur le long terme dans la formation des salariés bien avant la loi de 71 » (Quenson, 2012, p.16).

En effet, soit pour fidéliser la main d'œuvre, soit pour augmenter ses performances et s'adapter aux changements, soit pour sortir de la confrontation entre le monde ouvrier et patronat caractéristique de l'époque d'après-guerre, diverses actions de formation ont été menées depuis le début du siècle dernier. Basées sur une pédagogie pragmatique et non idéaliste, elles renouvellent les méthodes pédagogiques en faisant du stagiaire un sujet actif et autonome.

Dans un contexte de reconstruction de l'économie, de forte croissance et donc de forte demande en compétences et main-d'œuvre, la loi sur la FPC répond à des enjeux économiques mais aussi à des enjeux sociaux, en pacifiant les relations sociales au travers du dialogue social qu'elle structure. Ce faisant, la loi institue la formation comme moyen d'adaptation au poste de travail, comme outil d'intégration et de promotion sociale des salariés, réduisant son lien à l'éducation et à la culture. La formation devient plus un moyen au bénéfice des entreprises, qu'un moyen de développement des individus. Par la suite la conception de « la formation tout au long de la vie » (LFTLV) affirmée en 2004, privilégie l'individualisation des relations entre les salariés et la formation, responsabilisant celui-ci sans que les moyens suffisants lui soient donnés comme on le verra plus loin.

Dans cette dynamique, l'éducation initiale n'est plus qu'un moment initiant la dynamique de formation (Forquin, 2004). Pourtant, le diplôme, preuve tangible d'une réussite scolaire, est aussi le sésame d'une réussite professionnelle d'autant qu'il présente l'avantage par rapport aux formations professionnelles traditionnelles d'être certifié, reconnu sans conteste sur le marché de l'emploi. Pour rappel, il détermine très largement en France le destin des individus (Pech, 2011).

³⁵ ANI du 9 juillet 1970 et loi du 16 juillet 1971 relative à la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

Le contexte socio-historique rapidement brossé, permet de remarquer que les seniors d'aujourd'hui sont la première génération de salariés à bénéficier de ce nouveau droit à la formation continue. Les actions de formation considérées sont caractérisées comme « un espace-temps clairement distinct de l'espace-temps du travail, conçu et opéré par des professionnels dédiés à cette fonction (ingénieur de formation, responsable de formation, formateur), impliquant la définitions d'objectifs d'apprentissage explicites, des moyens et des ressources organisés pour maximiser ces objectifs et des dispositifs censés évaluer les résultats -satisfaction, acquis transferts et/ou impact » (Bourgeois, 2014, p. 149). Organisé par le législateur, le système présente quatre caractéristiques majeures, développées et argumentées plus loin :

- L'abondance de moyens financiers avec un des budgets les plus importants au monde, 32 milliards d'euros en 2011, consacrés à la formation professionnelle et à l'apprentissage, permettant à près de 44% des salariés de suivre une formation dans l'année (Delort, 2011)
- La complexité de son fonctionnement dans les mains de spécialistes et où pléthore d'acteurs interagissent, accordant finalement peu d'espace d'expression à l'individu.
- L'inadéquation aux bénéficiaires car les méthodes pédagogiques reconnues (éligibles sur le document 2483) sont les moins adaptées aux apprentissages des adultes.
- L'iniquité car il renforce les inégalités d'accès à la formation initiale au lieu de les corriger.

3.3.1 Le marché de la FPC, une nébuleuse financière

Depuis la loi de 1971, le législateur exige que toutes les entreprises contribuent plus ou moins à l'effort de formation en fonction de leur effectif faisant émerger un marché concurrentiel de la formation.

C'est ainsi que la nouvelle réforme professionnelle de 2014 fait évoluer la logique de dépenses en formation vers une logique d'investissement en formation, réduisant l'obligation fiscale des entreprises de 10 salariés et plus à 1% de la masse salariale contre 1,6 % auparavant et maintenant celle des entreprises de moins de 10 salariés à 0,55 %: le montant des fonds collectés se réduirait ainsi d'1,5 milliard d'après les premières estimations.

A noter que l'effort de formation variant avec la masse salariale, il peut donc être augmenté en valeur relative mais diminué en valeur absolue et inversement. Comme auparavant, ces fonds permettent de financer divers dispositifs mais à un degré moindre : le nouveau Compte Personnel de Formation (CPF) détaillé plus loin, le Fonds

de Sécurisation des Parcours Professionnels, le Compte Individuel de Formation (CIF) présenté plus loin, la Professionnalisation et enfin le Plan de Formation (PF), sauf celui des entreprises de plus de 300 salariés.

En effet, celles-ci doivent toujours financer un plan de formation (au minimum 0,2% au lieu de 0,9% de leur masse salariale auparavant,) mais elles ne sont plus tenues de respecter des règles d'imputabilité. Autrement dit, elles sont désormais libres de choisir la modalité de formation qui leur paraît la plus appropriée, s'affranchissant ainsi du modèle scolaire des stages. Dorénavant l'effort de formation ne pourra plus être suivi aussi attentivement qu'auparavant. Il était estimé en 2010, à près de 3% de la masse salariale, bien au-dessus des 1,6% obligatoires, variant selon la taille de l'entreprise d'1,5 % pour les moins de 20 salariés à 4% pour les plus de 2000 salariés³⁶.

Le budget total de la formation s'élève à 32 milliards au total : 41% sont dépensés par les entreprises (Delort, 2011), premier financeur ; les 59% restants sont dépensés pour un tiers par les trois fonctions publiques (d'Etat, des territoires et hospitalière), pour moins d'un tiers par l'Etat, pour un quart par les régions puis et, pour les 10% restants par les autres administrations et par les ménages.

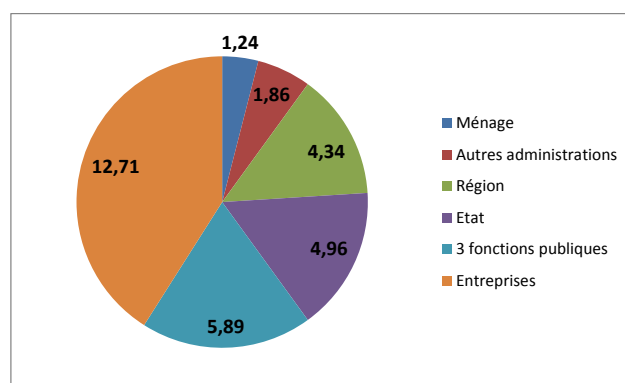


Figure 1- Dépenses de formation selon les acteurs

Les dépenses de formation concernent, outre les frais pédagogiques (de 9,30€ en moyenne variant de 4€ pour les formateurs individuels à 12,40€ pour les organismes non lucratifs), les frais annexes de restauration et d'hébergement ainsi que les salaires si la formation a lieu pendant le temps de travail comme dans 84% des cas (Cereq, 2009)). Les salaires représentent en moyenne 38% du coût total d'une formation, rapportant le coût moyen d'une formation pour l'entreprise à 1784 euros soit 63 euros l'heure.

Deux tiers de ce budget sont destinés aux salariés, un quart aux jeunes et le reste (13%) aux demandeurs d'emploi. Cependant la durée de formation de ces derniers est double

³⁶ *Le Monde* du 2 mars 2010.

de celle des salariés : 109 heures au lieu de 53 heures pour les salariés. Le coût moyen s'élève en 2009 à 614€.

Les entreprises dépensent donc 13 milliards d'euros au total en versant la moitié de ce budget (46%) à leur OPCA, et l'autre moitié (54%) soit 7 milliards à des organismes de formation (OF) ou de conseils (Simon et Valette, 2011).

Il s'avère au final que « la mobilisation des fonds consacrés à la formation professionnelle donne l'impression d'une véritable nébuleuse financière soigneusement entretenue par des organismes de toute nature qui profitent d'une véritable rente de situation »³⁷, au point que l'impact de la formation continue sur l'employabilité des actifs français soit très relative d'après un rapport de l'institut Montaigne (2003)

3.3.2 Un système complexe, de multiples acteurs.

Selon l'article L.6311-1 du code du travail, la formation continue vise à « favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnels des travailleurs, à permettre leur maintien dans l'emploi, à favoriser le développement des compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, à contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à la promotion sociale ».

A cette fin, le législateur organise les interactions entre les divers acteurs que sont les entreprises, les partenaires sociaux (avis du comité d'entreprise sur le plan de formation prévisionnel et réalisé, négociation d'accords d'entreprise) et les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). Ces derniers sont chargés depuis 1993 d'une part de mutualiser les fonds de formation collectés auprès de leurs entreprises adhérentes et de les redistribuer selon des règles établies en commissions paritaires, d'autre part d'apporter aide et conseil notamment aux entreprises de 10 à 200 salariés. En effet, celles-ci, participent à 50% des versements mais ne bénéficient que de 40% des aides. Afin de remédier à cette injustice, des sections de mutualisation sont créées : les fonds récoltés par les moins de 10 salariés d'un côté, par les 10 à 50 salariés de l'autre leur sont strictement destinés.

Côté financeurs du secteur public, ils intervenaient jusqu'à la réforme de 2014 pour la formation des jeunes de 16 à 25 ans et pour les demandeurs d'emploi mais pas pour les salariés. Comme notre réflexion est centrée sur ces derniers, le système n'est pas détaillé ici.

³⁷ Livre Blanc, *La formation professionnelle, diagnostics, défis et enjeux*, contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999

Dans ces diverses interactions, l'acteur le moins entendu est bien le salarié, potentiellement apprenant, car le recueil de ses besoins est laissé à la libre appréciation de l'entreprise. Ce recueil se réalise soit lors d'entretiens professionnels, mis en place par seulement 10% des entreprises, soit le plus souvent lors d'entretiens annuels d'évaluation menés par le manager. Encore faut-il que l'individu soit en capacité de discuter face à sa hiérarchie, c'est à dire soit capable de recenser et d'argumenter ses besoins en formation (Lambert, Vero, 2010). C'est ainsi que « les inégalités traditionnelles, fondées sur des critères sociaux et professionnels, sont redoublées par de nouvelles inégalités individuelles, à savoir la capacité à négocier avec sa hiérarchie». (Quenson, 2012, p.45). Aussi, la plupart des formations suivies par les salariés concernent l'adaptation au poste remettant ainsi en cause le rôle de la formation dans la promotion sociale (Pinte, 2007) . De ce fait, trois quarts d'entre elles durent moins de quatre jours au lieu de 60 heures soit huit jours en 1974 (Pommier,2013).

Pour remédier à cette situation, défavorable à l'employabilité des personnes, le nouveau Compte Personnel de Formation (CPF) mis en place par la réforme de 2014, ne sera mobilisable que pour des formations diplômantes ou des formations listées par les branches professionnelles ou la Région répondant à des besoins de recrutement.

3.3.3 Un système inadéquat

L'inadéquation du système de la FPC repose sur deux constats. D'une part, alors que la plupart des apprentissages des adultes et notamment d'un senior, sont réalisés en situations informelles (Nyhan, 2009), il reconnaît surtout les situations formelles. D'autre part, il accorde à l'employeur un rôle souverain dans l'accès à la formation, limitant la responsabilité de l'individu dans ses apprentissages, contrairement aux discours d'intention. C'est ainsi que le motif prescrit (Carré, 1998) est le motif le plus courant d'engagement en formation.

Les apprentissages informels, continent caché de la formation tout au long de la vie

Bien que la réforme de 2014 adopte une logique de d' »obligation de payer » à « obligation de former » elle ne reconnaît toujours pas les situations de formation informelles. Or, les salariés apprennent surtout par eux-mêmes car « ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même» (Kant, 1803, Traité de pédagogie). Dans ce cas, il s'agit d'apprentissages informels, plus ou moins intentionnels ou incidents voire implicites liés spécifiquement à l'action professionnelle, à travers les nouvelles pratiques de management par exemple (management de projet, de la qualité ou des connaissances pour éviter la fuite des savoirs). Ils se réalisent hors structures instituées : ni leur

contenu, ni leur programme ne sont prévus d'avance et les connaissances préalables ne sont pas organisées.

Cette modalité de formation où les apprentissages sont autodirigés (Cosnefroy, 2010), se définit selon Knowles (1950,1975) comme un processus par lequel l'apprenant prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, de formuler ses objectifs, d'identifier les ressources humaines, et matérielles, de choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et d'évaluer les résultats obtenus. Elle se déclenche lors de situations de travail caractéristiques qui permettent de réaliser des tâches diverses et maîtrisées, qui demandent l'application de nouvelles connaissances, qui suscitent des critiques constructives de l'entourage, qui laissent du temps pour réfléchir sur ces tâches et pour participer à la conception de l'environnement de travail, à la résolution de problèmes et aux activités de développement.

Le caractère spontané et individuel des formations informelles ne permet pas à l'entreprise de les décréter, tout au plus de les détecter et de les favoriser. Par conséquent, impossible pour elles de les imputer comme dépenses de formation sauf au travers du dispositif de VAE (Validation d'Acquis d'Expériences) mis en place depuis 1985 puis repris dans la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Grâce à ce dispositif, 200 000 actifs (Beque ,2012) ont obtenu tout ou partie d'un diplôme ou d'une certification professionnelle figurant sur la liste du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) en lien avec leur activité professionnelle exercée pendant au moins trois ans, qu'elle soit salariée ou non, bénévole ou syndicale.

De fait, au-delà de la fonction de certification qui reconnaît l'effet formateur du travail, ce dispositif constitue un processus de formation innovant qui inverse les approches traditionnelles car il se focalise sur des apprentissages réalisés parfois implicitement et non sur des savoirs inconnus de la personne. Processus toujours jugé innovant au bout de vingt années si on considère son faible poids dans le budget total de formation (1,3%). Peut-être aussi est-il trop sélectif si on en croit une étude réalisée dans la région Rhône-Alpes entre 2007 et 2009 (Havet,2014). En effet, d'une part, les certifications visées concernent quelques secteurs d'activité, notamment les emplois réglementés du secteur médico-social tels aide-soignant, auxiliaire de vie ou de puériculture, éducateur de jeunes enfants ou spécialisé. D'autre part, seulement 47% des 17 022 candidats ayant répondu aux critères de recevabilité se sont présentés devant un jury de certification. L'accompagnement individuel mais plus encore collectif au sein de l'entreprise semble favoriser l'aboutissement de la démarche mais de nombreuses variables individuelles entrent en jeu. C'est ainsi que « les individus les plus âgés qui visent une certification de niveau V ou de niveau III et plus ont davantage de chances d'être passés en jury. Pour la validation totale, les individus de plus de 40 ans qui visent

un diplôme bac ou plus ont les meilleurs taux de réussite, toutes choses égales par ailleurs » (Havet, p.62)

Comme le bilan de compétences, il met en scène le concept d'histoire de vie, apparu dans les années 1980, popularisé par G Pineau (1983) et que P. Dominicé (2005) nomme « biographie éducative » car il traite de la vie d'une personne telle qu'elle la perçoit subjectivement, donnant l'occasion à celle-ci de préciser ses apprentissages à partir desquels « rebondir » vers de nouvelles perspectives.

Il s'agit d'«analyser les déterminants internes (compétences, ressources, motivations, freins) et les déterminants externes (opportunités, exigences et contraintes de l'environnement) afin de mettre à plat les paramètres de la décision à l'aune de deux critères, le souhaitable et le désirable» (Fillon-Nallet, 2007, p33). D'après Bézille (2010), cette pratique est désormais courante en formation d'adulte, particulièrement pertinente en situation de transition car «elle permet de recomposer des «perspectives de sens» en permettant à chacun d'explorer son rapport à l'apprendre.

Les modalités de formation évoluent peu.

Le stage est la modalité la plus fréquente en 2009 d'après le Cereq (Lambert , Marion-Vernoux et Sigot, 2009), rencontrée dans 74% des situations de formation formelle, par 96% des entreprises et 56% des apprenants. Cette modalité, basée sur les contraintes d'unité de temps, de lieu et d'action, c'est à dire avec un formateur face à des stagiaires pendant un temps donné dans un lieu prévu, est calquée sur le modèle scolaire, privilégiant la posture transmissive du formateur au lieu de favoriser une posture active de l'apprenant. Dans ces conditions, aller en formation rappelle à certains des situations scolaires mal vécues ; leur rapport au savoir lors de leur vie adulte s'en trouve dégradé au point de remettre en question l'efficacité des actions. De fait « rien ne coûte plus cher qu'un stagiaire qui n'apprend pas³⁸ » (Carré, 2011).

Cette modalité prend parfois la forme de conférences, colloques, séminaires et foires commerciales. D'autres fois, moins transmissive, elle devient expérientielle en permettant aux apprenants de tirer parti de leurs pratiques professionnelles. Dans ce dernier cas, la source d'apprentissage se réalise après plutôt qu'avant action et la pédagogie est qualifiée d'ascendante au lieu de descendante comme dans le cadre du stage³⁹ car le contenu provient des échanges entre apprenants et exige de mobiliser des capacités d'autonomie, mais aussi des capacités cognitives et motivationnelles

³⁸ http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/11-12/carre/medias/carre_p_apprenance_diapo.pdf, consulté le 23/01/14

³⁹ Conférence de P. Carré le 14/10/11 accessible sur le site de l'ESEN :<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1324&cHash=61e82637dd&p=2>

permettant de définir un but à atteindre, de mettre en place des stratégies et d'observer son propre comportement.

Toujours selon le Cereq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009), d'autres modalités sont utilisées par les entreprises. Il s'agit de :

- La formation en situation de travail (FEST). Cette modalité concerne 18% des pratiques de formation, notamment les fonctions d'exécution occupées le plus souvent par des salariés de moins de 40 ans, ouvriers et intérimaires. Elle est mobilisée lors de l'intégration des nouveaux arrivants dans leur poste, lors de la mise en place de nouveaux équipements ou encore à l'occasion d'une réorganisation du travail. Cette modalité représente 20% des formations des moins de 40 ans mais seulement 14% de celles des plus de 50 ans, plus rarement en situation de nouveaux entrants. Dans ce cadre, l'alternance, mise en place à travers des dispositifs tels les contrats de professionnalisation ou d'apprentissage dans le cadre de la formation initiale, ou dans le cadre de périodes de professionnalisation, concerne seulement 1% des salariés notamment des jeunes de moins de 30 ans. Combinant formation théorique et formation pratique, elle fait appel au tutorat, accompagnement d'un nouvel entrant par un travailleur expérimenté.

- D'autres modalités sont repérées. Elles représentent 19% des pratiques de formation et concernent des formations réalisées soit lors de conférences et séminaires, foires et salons ou encore par rotation sur poste facilitant la polyvalence ou à travers des logiciels de *e-learning*. Cette dernière pratique, qui concerne seulement 7% des formations, proposée plutôt à des salariés qui occupent des fonctions de gestion ou comptabilité. décroît avec l'âge jusqu'à représenter 5% seulement des formations des plus de 50 ans, supposés moins habiles avec les nouvelles technologies. A noter que si les outils ont évolué du tableau noir aux nouvelles technologies, le mode de transmission reste transmissif bien souvent, avec des apprentissages toujours incertains car attestés uniquement par la présence en formation. D'autant plus incertains que réalisés dans des conditions parfois peu propices car le temps de formation doit s'imbriquer tant bien que mal dans le temps de production, complexifiant la gestion du temps pour l'individu et contrariant peut être son intérêt pour la formation.

L'employeur souverain dans l'accès à la formation

Reconnaissant l'importance de l'individu dans le succès des apprentissages et l'efficacité de la formation, le législateur lui donne l'initiative de la démarche depuis l'accord national interprofessionnel (ANI) de décembre 2003, à travers divers dispositifs :

- Le Compte Personnel de Formation qui remplace le Droit Individuel à la formation (DIF) à partir de janvier 2015. Ouvert à tout actif dès la sortie de formation initiale à partir de 16 ans et jusqu'à son départ en retraite, ce compte sera abondé, proportionnellement au temps de travail, même pendant les absences pour maladie, congés maternité, parental ou familial à raison de 24 heures par an pendant six ans puis 12 heures par an pour un travail à temps plein, dans la limite de 150 heures soit 21 jours ou 250 heures soit 35 jours si le salarié n'a pas suivi de formation pendant les six dernières années.

Cependant, le CPF ne pourra être mobilisé que pour des formations inscrites au Répertoire National des Certifications professionnelles (RNCP) ou sur les listes de branche professionnelle ou de la Région. Le financement de la formation est assuré soit par l'OPCA auquel adhère l'employeur, soit par ce dernier, soit par la personne elle-même. Considérant qu'il reste soumis à autorisation d'absence par l'employeur si il se réalise pendant le temps de travail, sa mobilisation risque d'être limitée, comme pour le DIF qui n'a pas remporté le succès escompté : son taux d'accès de 6,5% en 2010, la durée moyenne des formations stagne autour d'une vingtaine d'heures et moins de 30% des entreprises l'utilise (Descamps, 2012) .

- Le congé individuel de formation (CIF) pour des durées de formation jusqu'à un an, sous réserve autorisation d'absence de l'employeur et accord de l'organisme paritaire collecteur agréé au titre du CIF (OPCACIF). D'après une étude de l'observatoire des transitions professionnelles⁴⁰, ce dispositif se présente comme une réelle seconde chance pour les salariés, un bon moyen de réaliser une mobilité professionnelle maîtrisée. En effet, le projet de reconversion professionnelle aboutit pour 57% d'entre eux.

- Les bilans de compétence et la Validation d'Acquis d'Expérience (VAE) qui permettent d'identifier les compétences acquises implicitement, comme déjà vu.

Si le droit d'initier une formation existe pour le salarié, encore faut-il qu'il le connaisse pour l'activer. Or, cette information obtenue souvent via les managers ou les accords d'entreprise, est connue de la moitié seulement des salariés, plus des cadres que des employés ou des ouvriers.(Sigot et Vero ,2009). En effet, 70% des ouvriers et 25% des cadres méconnaissent leurs droits à la formation, communiqués le plus souvent par leur employeur. Pour remédier à cette situation, la loi du 24 novembre 2009, renforcée par la réforme de 2014 qui crée le Conseil en Evolution Professionnelle (CEP), institue un service public de l'orientation visant à garantir à tout individu, quel que soit son statut, l'accès à une information gratuite et objective sur les métiers et l'offre de formation, ainsi

⁴⁰ Article paru dans Liaisons Sociales du 24/10/13 « Le CIF permet à une majorité de salariés de réussir leur transition professionnelle ».

que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation. A ce jour son bilan, contrasté selon les régions, fait apparaître la nécessité de renforcer la professionnalisation des acteurs de l'orientation (Delpech Q, 2012).

De plus, pour les salariés, l'accès aux divers dispositifs est systématiquement soumis à accord de l'employeur, ne serait-ce que sous forme d'autorisation d'absence. Au final, d'après le Cereq (2009), 61% des salariés insatisfaits ont effectué une démarche mais elle aboutit dans seulement 13% des cas, confirmant que le droit à la formation se réduit bien souvent à un droit à le réclamer.

Alors que les salariés sont sommés de développer leurs compétences, de gérer leur employabilité et de se former, le législateur ne leur accorde pas les moyens effectifs de devenir responsable de leur formation.

3.3.4 Un système inéquitable

La formation tout au long de la vie (FTLV) se présente plus comme un slogan qu'une réalité compte tenu de la complexité du système et des inégalités d'accès à la formation qu'il engendre. Ces inégalités varient selon les caractéristiques de l'entreprise (taille, secteur), de l'emploi exercé (catégorie socioprofessionnelle, type de contrat de travail, temps de travail) mais aussi des caractéristiques de l'individu (catégorie socio professionnelle, niveau de formation initiale âge, sexe). C'est ainsi que «toutes les recherches soulignent que la formation s'institue plutôt en instrument d'élévation de la productivité au travail mais de moins en moins comme un moyen d'acquisition d'une qualification pour ceux qui en sont dénués» (Quenson, 2012,p.32)

Au lieu d'être corrigés au fil du temps, ces dysfonctionnements persistent comme en témoigne le rapport du Cereq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009, p.9) «La formation appelle la formation, elle est d'abord l'affaire des grandes entreprises et du secteur public, elle concerne avant tout les cadres et les professions intermédiaires, et surtout les plus jeunes... c'est dans une large mesure l'articulation entre niveau de diplôme initial et situation en emploi qui détermine les probabilités de se former».

L'accès varie selon la taille et l'activité des entreprises

En France comme en Europe, les PME forment moins que les autres entreprises avec un taux d'accès de 30% contre 56% et une moyenne de 9 heures par stagiaire contre 18 heures pour les autres. Or, ce sont les PME, particulièrement de moins de 50 personnes, qui sont les principales pourvoyeuses d'emploi.

Comme déjà vu, l'effort financier des entreprises représente en moyenne 3% de leur masse salariale, d'autant plus importante que les effectifs sont nombreux. Ainsi, 63% des dépenses de formation sont réalisées par des entreprises de plus de 500 salariés⁴¹. Non seulement 40% seulement des petites entreprises recourent à la formation, visant pour moitié l'adaptation au travail, mais un tiers d'entre elles sont durablement non formatrices, invoquant diverses raisons, notamment l'absence de besoins, le manque de temps et le coût trop élevé (Marion-Vernoux, 2013).

Outre la taille de l'entreprise, le secteur d'activité est discriminant toujours d'après le rapport du Céreq ((Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009) . En effet, le taux d'accès varie de 74%, dans les secteurs privilégiés comme la banque, à 42% dans le secteur industriel de la fabrication de machines, ou 31% seulement dans la construction et à peine 30% dans les entreprises manufacturières et commerce de détail.

De plus, le rapport à la formation des salariés varie selon les politiques de formation menées car «dans les entreprises qui combinent opportunités de formation pour tous et existence d'espaces de discussion, individuels et collectifs sur la formation (à travers des procédures fixées et encadrées par un accord collectif, des entretiens individuels pour tous, desquelles découlent des formations, aboutissant à une mobilité horizontale ou verticale), les salariés aspirent davantage à se former. Une entreprise sur dix seulement est dans cette configuration. Toutes choses égales par ailleurs, la probabilité que les salariés de ces entreprises déclarent des besoins non satisfaits augmente de 60%.

À l'inverse, dans les entreprises où il existe peu de débats organisés et où il y a peu d'opportunités de formation, l'expression de besoins de formation non satisfaits est aussi faible, voire inexistante...» (Lambert et Vero, 2010). Ainsi «La sécurisation des parcours des salariés doit –elle être mise en relation avec la politique de formation de l'entreprise car « un ensemble plus vaste de facteurs englobant la gestion des ressources humaines et l'organisation du travail semble devoir être pris en compte.» (Sigot et Vero, 2014). Au final, près de la moitié des salariés bénéficient de politiques de formation favorables à leur employabilité, mises en œuvre par 14% seulement des entreprises.

L'accès varie selon les caractéristiques des individus

Bien que près d'un salarié français sur deux se forme pour une durée moyenne de 28 heures, de fortes inégalités d'accès à la formation sont constatées, relatives d'une part à l'emploi occupé et d'autre part aux caractéristiques individuelles.

⁴¹ Etude du cabinet KPGM, accessible sur site : <http://www.formaguide.com/mieux-former/les-pme-face-a-la-formation-professionnelle>"

Concernant l'emploi occupé, il est apprécié selon le niveau hiérarchique, la fonction et le statut ainsi que le type de contrat. Ainsi, les catégories socioprofessionnelles supérieures sont privilégiées car les employeurs sont plus enclins à accéder aux demandes des cadres, bénéficiant d'un niveau de formation initiale élevé, qu'à celles des autres salariés (Frétigné, 2007). Il s'avère qu'ouvriers et employés sont beaucoup plus contraints que les cadres dans leur formation, moins informés, moins souvent formés, et qu'ils expriment moins de besoins non satisfaits du fait de leur faible espoir d'améliorer leur statut professionnel mais aussi de leur bas niveau de formation initiale (Santelman, 2007). En effet, comment des jeunes étant sortis de la formation initiale en situation d'échec peuvent-ils avoir une image positive de la formation professionnelle continue ? De plus, certaines fonctions sont plus favorisées que d'autres, notamment celles nécessitant des compétences dans quatre domaines, où trois formations sur quatre ont lieu : « échanges de gestion », « communication et information », « services à la personne », « services aux collectivités ». Enfin, un salarié a d'autant moins accès à la formation qu'il est intérimaire et que son temps de travail est partiel : 37% d'entre eux contre 45% des salariés à temps plein ont suivi une formation.

Concernant les caractéristiques individuelles, la formation continue renforce les inégalités au lieu de les compenser :

- Les deux tiers des salariés formés ont un diplôme de l'enseignement supérieur tandis qu'un quart d'entre eux ne sont pas diplômés. 13% d'entre eux contre 25 à 30% des diplômés bac et plus déclarent des besoins de formation, illustrant de l'importance de l'expérience scolaire dans les dispositions à participer aux activités de formation.

- Les femmes ont globalement autant de chances que les hommes d'être formées même si des écarts sont constatés : plus formées que les hommes dans les entreprises de moins de 50 salariés mais moins dans les plus grandes, plus formées lorsqu'elles sont professions intermédiaires mais moins lorsqu'elles sont cadres. Des disparités entre mères et célibataires sont de plus constatées. En effet, la présence d'enfants de moins de 6 ans dans le foyer réduit de 30% l'accès à la formation des femmes mais pas celle des hommes (Fournier, 2006). Enfin, 13% seulement d'entre elles pour 21% des hommes suivent une formation certifiante (Lambert, Marion-Vernoux et Sigot 2009) freinant ainsi leur évolution professionnelle faute de diplôme suffisant.

- Enfin, le taux d'accès à la formation décroît à mesure que l'âge augmente quel que soit le niveau de qualification (Fournier, 2010). Alors que 44% des salariés accèdent à une formation en 2009, seulement 34% des plus de 50 ans y accèdent, plus précisément

51% des moins de 30 ans, 36% des 50 à 59 ans et 28% des 60 ans et plus. Ainsi, en 2007, 57% des établissements forment des salariés mais 37% seulement des seniors (Defresnes, Marioni et Thevenot, 2010).

En résumé, l'accès à la formation d'un salarié semble plus déterminé par son entreprise (taille, activité changements organisationnels...) et ses caractéristiques sociologiques (son niveau de qualification, son âge et son sexe) que par ses (pré)dispositions à se former. En effet, « l'engagement en formation n'est pas assujéti à la seule volonté du salarié, mais, au contraire, est sous dépendance étroite des caractéristiques totalement indépendantes de sa bonne volonté...comme l'effet modérateur de la hiérarchie » (Fenouillet, 2011, p. 14). A partir de ce constat, Frétigné (2007) dénonce l'utilisation abusive du terme *appétence* dans le champ de la formation professionnelle « qui tient davantage de l'idéologie, de l'évidence que de la véritable recherche scientifique » (Fenouillet, 2011, p. 16).

3.4 Le rapport à la formation professionnelle continue (FPC) des seniors en emploi.

Pour Bourgeois (2014, p.160) « reprenant la position de Pierre Rabardel selon laquelle l'apprentissage est une dimension *inhérente* à l'activité du travail et constitutive de celle-ci, la question de l'engagement du sujet dans l'apprentissage en contexte de travail ne peut être séparée de celle, plus vaste, de son engagement au travail ». En d'autres termes, « pour exprimer des besoins de formation encore faut-il être dans un environnement professionnel favorable et espérer des bénéfices de cette formation » (Triby, 2013, p. 129)

Aussi, nous attarderons dans un premier temps sur le rapport au travail des seniors et les spécificités de la FPC les concernant avant de préciser dans un second temps leurs dispositions à son égard.

3.4.1. Le rapport au travail des seniors

Lors de ces dernières décennies, la pénibilité au travail, qu'elle soit physique ou psychologique, ainsi que les problèmes de santé d'origine professionnelle se sont accrus dans tous les secteurs d'activité, entraînant le risque de perdre son emploi pour inaptitude et le versement d'une pension pour invalidité, attribuée à l'âge moyen de 50 ans (Lasfargue, 2010). Les conséquences pèsent non seulement sur l'individu mais aussi sur l'entreprise, qui doit remédier à la perte de productivité des seniors et à l'accroissement de leur absentéisme, la conduisant à des mesures de rupture de contrat (Blanchet, Debrand, Dourgnon, Laferrere, 2006). A noter cependant que la pression peut

caractériser un travail sollicitant, mais aussi un travail stimulant (Baudelot, Gollac, 2003). Elle constitue même dans certains métiers (médecins urgentistes, pompiers, techniciens de maintenance, assistantes de direction,...) une composante de l'identité professionnelle

Or, avec l'âge, certaines conditions de travail deviennent insupportables (Mardon et Volkoff, 2008), notamment les contraintes physiques (postures, port de charges lourdes...), les expositions multiples au bruit et aux vibrations, aux produits toxiques, au stress ainsi que l'intensification du travail (horaires décalés, accélération du rythme...). Des troubles de santé se manifestent alors, tels des douleurs, de la fatigue, de la nervosité, des troubles du sommeil ou digestifs, des pertes de mémoire, une sensation de découragement. D'après l'Anact (2014), des conditions de travail pénibles accélèrent ou amplifient les mécanismes de vieillissement ; les contraintes de temps s'avèrent particulièrement pénalisantes car elles empêchent les seniors d'anticiper ou de réguler leur charge de travail c'est à dire de mettre en place des stratégies compensatoires permettant de maintenir leurs performances. Au final, « il n'existe finalement pas de relation univoque et systématique entre avancée en âge et diminution des capacités productives... (d'autant) que les pertes de capacités physiques ou cognitives restent modérées jusqu'à 65-70 ans et qu'elles sont compensées par l'expérience » (Anact, 2014, p.3)

Aussi, l'engagement dans le travail d'un salarié ayant une longue expérience professionnelle, réalisé parfois dans des conditions pénibles, et une perspective de départ à la retraite qui se rapproche est nécessairement différent de celui d'un salarié nouvellement embauché d'après Molinié (2010). De plus, cet engagement varie fortement d'un individu à l'autre car si la satisfaction et la reconnaissance du travail sont des moteurs déterminant la poursuite d'activité tandis que les problèmes de santé et de faibles perspectives d'avancement sont les principales motivations de départs précoces.

Dans le même ordre d'idée, Autier (2011) précise les quatre éléments -clé qui influencent l'implication au travail des seniors :

- L'importance du sens donné au travail, rappelant l'importance du sentiment d'avoir un but et de s'accomplir (Nyhan,2009). En effet, jusqu'à 35 ans, les obligations, nourrissant le sentiment de sécurité et d'appartenance, sont acceptées dès lors qu'elles s'accompagnent de promotion salariale et/ou hiérarchique. En revanche, autour de la quarantaine, elles deviennent facteur de démotivation tandis que les initiatives, alimentant l'identité personnelle et professionnelle, et les aspirations, procurant un sentiment de réalisation de soi et générant du sens au travail, deviennent motrices de l'implication.

- La *soutenabilité* du travail, comme vu précédemment, au travers de la préservation de la santé et de la sécurité des personnes et des parcours, ainsi qu'une rémunération jugée satisfaisante.

- La perception de la contribution des seniors, plutôt négative comme l'atteste leur rejet du marché de l'emploi⁴², nourrit un sentiment de fin de vie au travail (Marbot, Peretti, 2006) qui se manifeste non seulement par un désengagement au travail, mais aussi par un recentrage sur soi et ses centres d'intérêt, quitte à éroder son image sociale ; les rôles et les projets en dehors du travail sont privilégiés ; l'avancée en âge est acceptée et l'appartenance à un groupe d'âge avancé assumée. En illustration, l'enquête CEGOS, citée plus haut : plus d'un tiers des quinquagénaires ne se projettent plus dans un avenir professionnel, plus de la moitié ne comptent pas sur l'entreprise pour la suite de leur carrière, la plupart (75%) désirent partir en retraite à temps plein, synonyme de renouveau (66% des répondants) et de liberté (51%) même si elle s'accompagne de baisse de revenus (64%). Pour Aillard et Desmettes (2010) l'utilisation actuelle de catégories sociales définies sur la base de l'âge des travailleurs peut avoir des effets délétères sur la motivation et la capacité des plus âgés à prolonger leur vie professionnelle.

Gaillard (2010) détaille les effets des stéréotypes sur le vieillissement, présentés comme une construction sociale. Considérant que les stéréotypes affectent le comportement des individus qui en sont la cible, le regard social (les pratiques d'employeur, les interactions avec la hiérarchie, les collègues, les clients...) détermine l'attitude des seniors à se maintenir en emploi : être considéré ou être traité d'une manière équivalente (indépendamment de son âge) à un travailleur plus jeune favorise le maintien en emploi tandis qu'être perçu comme travailleur âgé conduit à envisager de prendre la retraite au plus tôt, à adopter une attitude conflictuelle vis à vis des travailleurs plus jeunes et à être peu disposé à se développer professionnellement. Par conséquent, toute action en faveur des seniors peut avoir un effet inverse de celui visé tandis que reconnaître un senior au travail comme producteur de performances, appartenant à un collectif se présente comme la solution la plus adéquate pour un maintien en activité. Aussi, développer des actions de formation pour les seniors (pour devenir tuteur par exemple), aménager des conditions et des temps de travail pour eux comme l'envisagent dorénavant la moitié des employeurs n'est peut-être pas une bonne idée malgré les meilleures intentions du monde. Non seulement infondés mais aussi injustes, ces stéréotypes influencent l'appréciation des seniors sur eux-mêmes, les conduisant à adopter une conduite conforme aux attentes ... ce qui renforce l'appréciation de leurs employeurs et collègues. A ce sujet, la réputation des plus de 50 ans d'être plus réfractaires que leurs collègues

⁴² « La dynamique des départs anticipés persistent » *Le Monde* du 1^{er} février 2011

aux innovations technologiques n'est dorénavant plus d'actualité car ce sont eux qui ont intégré depuis près de trente ans les TIC (Technologies de l'information et de la Communication), aussi bien dans leur quotidien professionnel que personnel (Klein et Ratier, 2012).

Par ailleurs, les stéréotypes, négatifs ou positifs, présentent l'inconvénient de considérer comme homogène une population caractérisée par l'âge. Or, les trajectoires de vie varient selon les individus, d'autant plus que l'âge avance, amplifiant les différences interindividuelles. Ainsi, « de profondes disparités en termes de santé, emploi, formation, durée de cotisation retraite des personnes (sont constatées) du fait de parcours d'activité individuels différents » (Jolivet, 2010, p.7)

Compte tenu du nombre croissant de seniors au travail du fait de l'augmentation de la moyenne d'âge des actifs et du relèvement de l'âge légal de la retraite, ces stéréotypes perdureront -ils ou au contraire évolueront -ils positivement ?

- L'éducation tout au long de la vie, qui permet non seulement le maintien ou l'acquisition de compétences mais aussi de réussir les transitions de vie en aidant les travailleurs à se préparer à la phase suivante, suppose que le travailleur dispose d'une information pertinente à travers le dispositif de GPEC (Gestion prévisionnelle des Emplois et des Compétences) par exemple. En effet, d'après Bourgeois (2014, p.159) « encore faut-il que les collaborateurs aient effectivement accès à des opportunités d'apprentissage. On touche là à la question du positionnement de l'acteur dans l'organisation », fonction d'une part de sa place plus ou moins centrale dans sa communauté de pratiques, d'autre part des rapports de pouvoir au sein de l'entreprise.

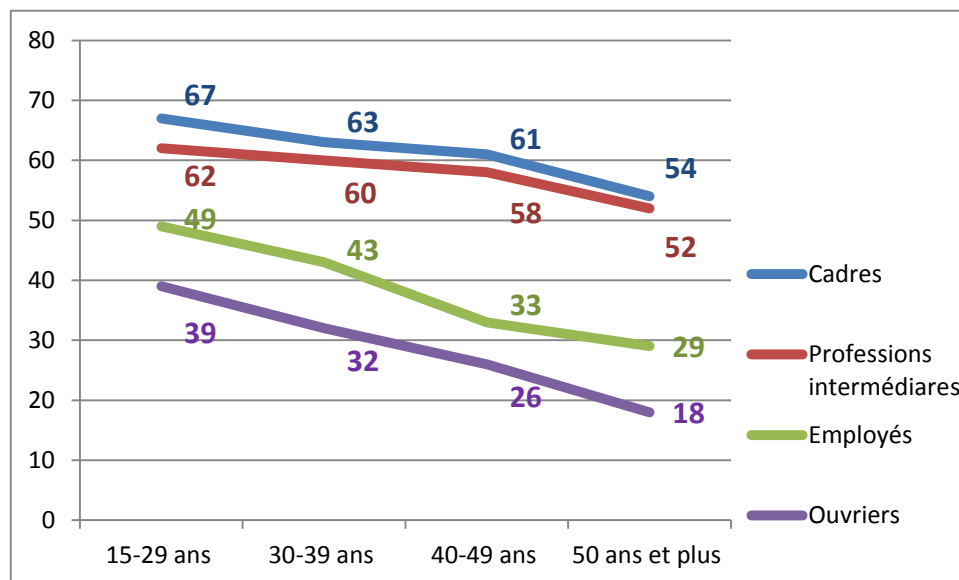
De même que le rapport au travail évolue avec l'âge selon les individus, les caractéristiques d'accès à la FPC évoluent, elles aussi, selon l'âge.

3.4.2 L'accès à la FPC décroît avec l'âge

Le taux d'accès à la formation décroît à mesure que l'âge augmente non seulement en France mais dans toute l'Europe « la participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie diminue avec l'âge sans exception dans tous les pays d'UE-25 » (Descy, 2009, p.89). D'après le Cereq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009), si 44% des salariés accèdent à une formation, seulement 35% des plus de 50 ans y accèdent pour 42% des 40-49 ans, 48% des 30-39 ans et 51% des moins de 30 ans. Autrement dit, un salarié sur trois se forme après cinquante ans contre un sur deux avant trente ans.

Cette tendance est constatée pour tous les salariés, avec des intensités variables selon la catégorie socio professionnelle (CSP). En effet, après 50 ans, 52 à 54% des professions

intermédiaires ou cadres mais 29% des employés et 18% des ouvriers accèdent à la FPC. De plus, cette dynamique négative s’amorce d’autant plus tôt que la CSP est moins élevée (Fournier, 2003).



Graphique 2- Taux d'accès à la formation des salariés tous secteurs selon l'âge et la CSP (Source : FC2006,)

De plus, avec l'âge, d'autres différences que le taux d'accès en formation apparaissent, toujours selon le rapport du Céreq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009) :

- L'impact de la formation se réduit au fil de l'âge. En effet, plus le salarié est âgé moins les formations visent un nouvel emploi, un diplôme ou une qualification reconnue à l'issue d'une formation (Fournier, 2003) et moins elles visent un gain financier à son issue : 6% des moins de 50 ans mais 1% des plus de 50 ans déclarent avoir bénéficié d'une augmentation de salaire à la suite d'une formation.

- L'objectif de formation est différent. Il s'agit toujours d'être plus à l'aise dans son travail mais moins de changer d'emploi (objectif de 2% des plus 50 ans contre 8% des moins de 30 ans) considérant les perspectives professionnelles qui se réduisent et les parcours professionnels qui se stabilisent au fil du temps. A noter, le motif de changement d'emploi après 50 ans concerne 1% des cadres mais 4% des ouvriers car des conditions de travail pénibles sont devenues insupportables pour eux.

Par ailleurs, du fait de l'évolution des centres d'intérêt de la sphère du travail vers la sphère privée (Riverin-Simard, 1984) 9% des salariés après 50 ans contre 5% avant 30 ans déclarent viser des objectifs extra professionnels, associatifs, syndicaux ou personnels.

- Le contenu proposé varie avec l'âge, en fonction des besoins identifiés : les contenus de formation proposés aux seniors concernent par ordre de fréquence le développement des compétences générales, l'évolution des emplois puis l'adaptation au poste de travail, parfois la préparation à la retraite.

- Le nombre de formations suivies au cours d'une année décroît avec l'âge : 10% seulement des plus de 50 ans contre 14% des moins de 30 ans ont suivi trois formations en 2006.

- Les modalités de formation varient aussi avec l'âge : cours et stages concernent 80% des formations suivies par les plus de 50 ans contre 67% de celles suivies par les moins de 30 ans. Elles se resserrent donc sur le modèle scolaire, pourtant le moins adapté aux adultes car la plupart des « travailleurs seniors apprennent surtout dans les situations d'apprentissage informelles et non formelles » (Nyhan, 2009, p.66), c'est-à-dire sur le lieu de travail et au fil du temps. De plus, les seniors, dont l'expérience scolaire est lointaine, préfèrent une modalité d'accompagnement sur le terrain à toute autre modalité que ce soit en salle ou à distance.

Dans ce dernier cadre, les modalités peuvent néanmoins être adaptées et viser à :

- Développer des modalités basées d'une part sur les acquis de l'expérience des participants et d'autre part sur des dysfonctionnements constatés.
- Limiter autant que possible la pression du temps, contrariant d'autant plus les apprentissages que la personne est âgée.
- Organiser la disponibilité de collègues pour faciliter après le stage le transfert d'habiletés anciennes et l'utilisation de connaissances fraîchement acquises.

Dans cet esprit, l'analyse du travail apparaît comme une solution pertinente car elle permet, à travers des échanges organisés, de transformer les représentations des opérateurs ou de leur hiérarchie et de prendre conscience des compétences nécessaires au poste, parfois déjà détenues sans en avoir conscience (Falzon et Teiger, 2011).

- La durée de formation souhaitée décroît avec l'âge : 17% parmi les plus de 50 ans contre 40% en moyenne auraient souhaité une formation d'une durée supérieure à un mois. Ainsi, contrairement à ce que voudrait le bon sens, moins les salariés se forment, moins ils déclarent avoir de besoins de formation.

Considérant d'une part le rapport au travail fluctuant selon l'âge, d'autre part l'accès non seulement réduit mais aussi spécifique des seniors à la FPC, quelles dispositions à la FPC déclarent-ils ?

3.4.3 Les seniors adoptent une attitude d'auto-exclusion vis-à-vis de la formation professionnelle continue (FPC) .

L'efficacité de la FPC est conditionnée par la combinaison des différentes formes d'apprentissages, dont celles proposées par le système de FPC d'après Bourgeois (2014) mais surtout par l'engagement de l'apprenant, autrement dit sa motivation, déterminée par des facteurs externes qui viennent d'être exposés mais aussi des facteurs internes (Fenouillet, 2011).

Or, les travailleurs âgés de 50 ans et plus déclarent moins de *besoins futurs de formation* (27% contre 50% dans les autres tranches d'âge) et moins de *besoins de formation non satisfaits* (15% contre 22 à 25% dans les autres tranches d'âge), leurs collègues plus jeunes d'après le Cereq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009).

Pour Fournier (2006) ces indicateurs doivent cependant être maniés avec prudence car ils dépendent intimement d'une part des représentations que les salariés ont des bénéfices de la formation (adaptation à l'emploi ou changement d'emploi ou maintien dans l'emploi, gain salarial...), d'autre part des expériences vécues en formation parfois décevantes, et enfin de l'accès à l'information comme déjà évoqué car moins il est organisé, moins le champ des possibles est ouvert. De même pour Tribby (2013, p. 129) « les différences d'usage de la formation se construisent dans la formation elle-même ; comme dans d'autres domaines, il existe une dynamique auto-entretenu, une dimension cumulative des différences...»

Pour Fenouillet (2011), la motivation d'un individu à s'engager en formation est difficilement appréciable car causes et motifs ou justifications s'entremêlent. Les premières renvoient aux contraintes situationnelles (l'injonction de se former pour se maintenir en emploi par exemple), les seconds au sens que revêt la formation aux yeux de l'individu. Aussi, « pour qu'un individu soit motivé (à s'engager en formation), il est nécessaire qu'il ait un motif, mais aussi que ce motif ait un avenir » (Fenouillet, 2011, p.25).

Les dispositions des seniors, définies selon Lahire (2002) comme « une manière de voir, sentir, agir » se traduisent par une attitude d'auto-exclusion des seniors vis-à-vis de la FPC. D'après Colette, Batal, Charbonnier et Carré (2009), elle varie selon les individus en fonction de leur état de santé, leur trajectoire professionnelle et leurs projets. En effet, le rapport aux savoirs fluctue avec l'âge selon quatre éléments (Carré, 1985):

- Le besoin de sécurité et de stabilité professionnelle et familiale. Si envisager une évolution professionnelle représente une somme de risques plus importante que les avantages envisageables, elle sera logiquement évitée. Or, avec l'âge, les avantages de la situation professionnelle, en termes de rémunération notamment mais aussi d'équilibre

de vie entre travail et famille par exemple, peuvent dissuader de changer de fonction et d'employeur d'autant que le marché de l'emploi devient moins accessible au fil de l'âge. Dans ces conditions, il s'agit plutôt de se maintenir au travail que d'évoluer professionnellement. Si l'engagement au travail reste d'actualité dans ces conditions, « il n'implique pas nécessairement l'engagement dans une dynamique d'apprentissage au travail ...qui nécessite de perturber des connaissances préalables» (Bourgeois , 2014, p. 160), chèrement acquises au fil du temps et de l'expérience.

- Le déplacement des motivations considérant la perspective de la retraite c'est-à-dire le nombre d'années restant à travailler mais aussi les perspectives professionnelles. Avec l'âge, la formation présente moins d'intérêt pour réaliser son projet professionnel car elle « ouvre » moins de possibilités de promotion ou d'évolution. Aussi, la rentabilité de son investissement est perçue insuffisante non seulement par l'entreprise en termes de temps et de budget mais aussi par le salarié en termes d'efforts à fournir. Aussi, les motivations à apprendre des seniors varient selon le scénario qu'ils envisagent à la retraite, « véritable attracteur des motivations à l'engagement ou au désengagement en formation » (Collette, Batal, Carré, Charbonnier, 2009, p.172). Selon le cas les apprentissages seront abandonnés, réorientés vers de nouveaux savoirs relatifs à la culture, les voyages, les loisirs, la vie familiale ou associative, le bénévolat, ou encore poursuivis dans un cadre d'activité toujours professionnel.

- L'appréhension de la formation due à un niveau de formation initiale plus faible que leurs collègues (effet génération). En effet, la durée des études a doublé en cinquante ans, passant de 7 à 14 ans ; l'âge moyen de fin de scolarité est passé de 14 ans en 1955 à 18 ans en 2000. Ce niveau de scolarité s'est particulièrement accéléré depuis le milieu des années quatre-vingt, permettant à deux tiers d'une génération d'obtenir le bac au lieu d'un tiers en 1980 (Estrade et Minni, 1996). C'est ainsi que le diplôme est devenu un moyen nécessaire bien qu'insuffisant de la réussite sociale.

- La représentation du vieillissement, liée à la perception de leurs moindres capacités à continuer à apprendre avec l'âge. Or, comme déjà vu, un senior n'apprend pas moins bien mais différemment de ses collègues plus jeunes. En effet, faisant le lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances issues d'expériences antérieures, il privilégie d'autres stratégies d'apprentissage que ces derniers, telles les approches concrètes, la coopération plutôt que la compétition. Il préfère évoluer à son propre rythme et sans pression de temps. A noter que l'individu, ayant perdu l'habitude d'apprendre peut ne plus se croire capable d'apprendre.

Au final, le rapport à la formation d'un adulte est évolutif au fil du temps, résultant de la combinaison de multiples facteurs, dont certains lui sont externes et d'autres internes. Aussi, l'attitude d'auto exclusion des seniors vis-à-vis de la FPC traduit-elle plutôt une réaction à un environnement professionnel, notamment les perspectives professionnelles envisageables, principal moteur de l'engagement en formation selon Santelman (2001) ou traduit-elle plutôt une disposition vis-à-vis de l'objet même d'apprendre ? Les résultats de l'étude quantitative donneront des éléments de réponse à ce sujet.

Résumé : L'intérêt de mesurer l'impact de l'âge sur l'envie de se former.

Le nombre des travailleurs « vieillissants », appelés *seniors*, augmente conformément au vieillissement de la population française, d'autant plus que l'âge de départ à la retraite est retardé afin de garantir le système des retraites. Par ailleurs, l'évolution du contexte socio-économique fragilise l'accès et le maintien en emploi. Aussi, les parcours professionnels des individus, ponctués de ruptures, se distinguent plus que jamais les uns des autres. Dans ce contexte, développer et préserver ses compétences pour maintenir son employabilité devient vital pour tous les salariés, y compris les seniors. Pour eux aussi la FPC se présente comme un moyen privilégié d'actualiser voire d'accroître ses compétences pour se maintenir en emploi. Droit ouvert à tous les salariés depuis 40 ans, il est en réalité accessible surtout aux plus jeunes, aux plus diplômés et aux salariés des grandes entreprises. Par ailleurs, d'après le Céreq, « plus le salarié vieillit, moins il exprime de besoins futurs de formation et dans une moindre mesure des besoins non satisfaits. Ceci est vrai quelle que soit sa catégorie socioprofessionnelle » (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009, p.54). En effet, les seniors partagent avec leurs employeurs les représentations négatives relatives au vieillissement, à savoir le déclin inexorable des capacités. De fait, ils adoptent une attitude d'auto-exclusion vis-à-vis de la FPC. Or, d'une part les seniors n'apprennent pas moins bien mais autrement que les plus jeunes, d'autre part, si nécessaire, ils mettent en place des stratégies compensatoires afin de maintenir leurs performances au travail. Enfin, l'âge, indicateur pratique et facile à utiliser en gestion des ressources humaines ne permet pas de considérer la grande variabilité interindividuelle des seniors, car plus l'âge avance, plus les parcours se singularisent et plus un individu se distingue d'un autre du même âge.

Au vu de cette analyse, le rapport déclinant à la FPC des seniors ne traduit peut être pas un rapport déclinant à l'apprendre mais un rapport déclinant à l'injonction d'être formé ou de se former pour raisons professionnelles dans un environnement parfois moins porteur d'épanouissement pour l'individu, voire perçu plus hostile.

Aussi, mieux comprendre le rapport aux savoirs des seniors nécessite dans un premier temps de mesurer l'impact de l'âge sur l'envie d'apprendre auprès de salariés de tous âges. Puis, dans un deuxième temps, de poursuivre l'enquête sous une forme qualitative à partir d'entretiens menés avec des salariés âgés soit de \pm 55 ans, soit de \pm 40 ans. Leur analyse permettra peut-être de détecter des spécificités selon l'âge.

Etudes empiriques

II- Etudes empiriques

Alors que la formation est un bon moyen de maintenir voire développer leur employabilité, les seniors semblent avoir moins envie d'apprendre que leurs collègues comme le suggèrent les indicateurs « besoins de formation insatisfaits ».

Or, ces indicateurs mesurent un rapport à la formation situé dans un contexte strictement professionnel piloté par l'employeur car « la plupart des formations (62%) sont réalisées suite à une demande de l'employeur » (Lambert, 2009, p.34). Ils traduisent non pas le rapport à la formation des seniors mais les pratiques des employeurs, influencées par les stéréotypes négatifs relatifs au vieillissement. De fait, non seulement les employeurs n'incitent pas les travailleurs vieillissants à se former mais ces derniers, en réponse aux attentes sociales, ne sollicitent pas ou peu de formation auprès de leur hiérarchie. Ce cercle vicieux des stéréotypes négatifs empêche d'évaluer l'impact de l'âge sur l'envie d'apprendre, déterminante pour se maintenir en emploi.

4- Présentation de l'étude quantitative

Le rapport à la formation des seniors est approché par la mesure de l'attitude d'*apprenance*, qui traduit le désir et la capacité d'apprendre des individus, considérée comme essentielle dans la société actuelle fondée sur la connaissance se présente comme une solution. Les résultats permettront de comparer le degré d'*apprenance* entre groupes de répondants d'âges différents et d'apprécier dans quelle mesure les seniors adoptent une attitude différente de celle de leurs collègues plus jeunes.

Selon que l'impact de l'âge sur l'*apprenance* s'avère positif, négatif ou neutre, l'efficacité des actions de formation menées auprès des seniors variera car *in fine* c'est l'individu et lui seul qui apprend. De fait, le recours à la FPC pour maintenir en emploi les travailleurs se présentera plus ou moins pertinent. D'autres pistes de réflexion sont envisagées :

- L'ancienneté au poste, autre indicateur temporel, étroitement lié à l'âge car l'un et l'autre ont tendance à augmenter au fil du temps, impacte-t-elle le score d'*apprenance* ? En effet, au cours du temps, les compétences expérientielles se sont enrichies permettant la maîtrise voire l'expertise dans le poste ou, au contraire, sont devenues obsolètes.
- Dans quelle mesure le niveau de formation initiale, déterminant la catégorie socio professionnelle (CSP) et traduisant le rapport à la scolarité d'un individu et sa conformité au système éducatif influence-t-il l'*apprenance* des individus ?
- Considérant la récente féminisation du marché de l'emploi et les normes culturelles impactant les trajectoires professionnelles des hommes et des femmes, tels l'orientation professionnelle, l'inégal partage des charges parentales et des tâches ménagères, ou encore le niveau de rémunération et l'accès limité à certains postes, est-ce que le degré d'*apprenance* des femmes est différent de celui des hommes ?

4.1 L'attitude d'apprenance : définition

Selon Carré (2005) « L'attitude, selon Reuchlin (1977), est une « disposition à réagir d'une certaine façon à l'égard de problèmes sociaux à signification collective ». Elle recouvre des « structurations préparatoires », des « schèmes », une « disponibilité » facilitant et orientant la réaction subséquente du sujet dans le domaine considéré ». Il s'agit ici, en mesurant l'attitude d'apprenance, d'apprécier chez le sujet ces dispositions plus ou moins favorables à l'égard des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Pour la majorité des psychologues sociaux, l'attitude résulte d'un mélange de croyances (dimension cognitive), d'émotions (dimension affective) et d'intentions (dimension pré comportementale ou conative).

Résultant d'un apprentissage, l'attitude est souvent saisie par le biais d'une évaluation affective associée à la représentation cognitive de l'objet. Cette représentation est elle-même construite par sédimentation de dispositions héritées de la construction psychosociale et biographique du sujet, sédimentation dont les couches les plus proches sont liées à ses expériences significatives les plus récentes. Elle se précipite en un « résumé affectif », favorable ou défavorable à l'objet, et donc prédisposant plus ou moins à l'action vis-à-vis de lui. Elle a un caractère de stabilité et « exerce une influence directrice et dynamique sur la conduite », sous certaines conditions de spécificité et de concordance entre l'attitude formée et le comportement visé (Lafrenaye, 1994).

Plusieurs facteurs contribuent à relier l'attitude et l'action correspondante. D'abord, les attitudes formées à partir de l'expérience directe, par contact personnel, sont plus cohérentes avec nos comportements que celles qui se sont formées par procuration.

Ensuite, le degré d'identification personnelle à l'attitude considérée est un facteur de proximité entre attitude et comportement : si l'attitude en question participe fortement du concept de soi de l'acteur, la liaison sera plus forte. Le degré de conscience que l'on a d'une action est un troisième facteur de cohésion entre attitude et comportement. Quatrièmement, la relation entre l'attitude et le comportement dépendra de l'évaluation que la personne fait du comportement en question, en regard par exemple de normes sociales plus ou moins fortes vis-à-vis de ce même comportement. Ensuite, la corrélation entre l'attitude et l'action sera d'autant plus forte qu'elles sont soit toutes deux spécifiques, c'est-à-dire tournées vers le même objet ou comportement précis, soit encore toutes deux générales, caractérisant un registre plus large de l'action humaine. Enfin, ces corrélations seront d'autant plus nettes qu'elles seront appréciées à travers une large palette d'observations ».

4.2 L'échelle d'apprenance

L'outil psychométrique, mis au point par l'équipe *Apprenance et formation des Adultes* du CREF (Centre de Recherche Education et Formation) de l'université Paris-Ouest Nanterre La Défense, permet de répondre à ces questions. Appelé *échelle d'apprenance*, cet outil, présenté ci-dessous, prend la forme d'un questionnaire de six items évalués sur une échelle de Likert à six positions où le score d'*apprenance* de chaque individu est apprécié sur une échelle de 6 à 36 points.

	Items	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis plutôt pas d'accord	Je suis plutôt d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
		1 point	2 points	3 points	4 points	5 points	6 points
1	J'aime les études						
2	Quand j'apprends, je m'épanouis						
3	J'ai tendance à saisir toutes les occasions d'apprendre						
4	Je souhaite avoir toujours l'occasion de me former						
5	Plus j'apprends, plus j'ai envie d'apprendre						
6	Quand j'apprends, je me sens bien						

Tableau 2-Echelle d'apprenance

Malgré l'intérêt de ce nouvel outil, les résultats obtenus doivent être maniés avec réserve. D'une part, l'outil est récent et encore insuffisamment utilisé pour identifier ses limites. D'autre part, deux dimensions au lieu de trois sont évaluées : la dimension affective (items 1,2, 6) et la dimension conative (3, 4, 5).

Cet outil ne mesure donc pas l'*apprenance* dans toutes ses dimensions puisque la dimension cognitive est absente.

Cependant, considérant la satisfaisante homogénéité des items traduite par le résultat « alpha Cronbach »⁴³, nous proposons d'utiliser l'échelle à ce stade de maturité en considérant les scores des individus comme le reflet d'une tendance générale, résultant des trois dimensions de l'*apprenance* étroitement liées et indissociables.

C'est ainsi que les résultats entre le groupe des seniors d'un côté et celui des non seniors de l'autre seront comparés afin d'identifier l'existence et l'intensité de la variable *âge*. En revanche, aucune analyse plus fine ne pourra être envisagée.

Ces réserves étant adoptées, un questionnaire rassemblant l'*échelle d'apprenance* et les différents critères d'identification mentionnés ci-dessous est finalisé (annexe 1) :

- Le sexe : homme ou femme.
- La catégorie socio professionnelle : ouvrier, employé ou agent de maîtrise, cadre
- Le dernier diplôme obtenu : avant bac +2, bac, bac+2 ou 3, Bac +4 ou 5, au-delà.
- L'âge : avant 25 ans, entre 25 et 34 ans, entre 35 et 44 ans, entre 45 et 55 ans, au-dessus de 45 ans
- L'ancienneté au poste: moins de 5 ans, 5 à 9 ans, 10 à 20 ans, plus de 20 ans.

4.3 Le terrain d'étude.

Le terrain d'étude⁴⁴ est constitué de trois organisations de 50 à 200 collaborateurs : une collectivité locale et deux PME, issues de deux secteurs d'activité distincts, l'industrie et la vente à distance. En effet, les secteurs d'activité sont discriminants dans l'accès à la formation, qui varie de 74% dans les secteurs privilégiés comme la banque, à 46% dans le secteur industriel de la fabrication de machines et dans les collectivités territoriales et à 31% seulement dans la construction, les entreprises manufacturières et le commerce de détail (Lambert, Marion-Vernoux et Sigot, 2009). De plus, les PME regroupent une

⁴³ « Avec un alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) de $\alpha=0.84$, une valeur propre de 3,69 et 61,4 % de la variance expliquée, l'échelle de l'*apprenance* est acceptable selon les écrits spécialisés » souligne Jore (2012).

⁴⁴ L'autorisation de questionner directement les salariés a été difficile à obtenir auprès des directions de ressources humaines. Divers motifs sont invoqués tels le mauvais climat social, les mauvaises relations avec les représentants du personnel qu'il faudrait informer au préalable ou encore l'effet qu'il risquerait de produire sur les attentes des salariés, que l'entreprise préfère ne pas identifier.

majorité des effectifs du privé (Cereq, 2007) et «représentent d'après Nivet (2010) « le modèle entrepreneurial porteur des vertus de souplesse, de flexibilité et de réactivité adapté à la société actuelle . Elles se distinguent de la collectivité locale d'une part en termes d'objectif car elles visent le profit au lieu du service public, d'autre part en termes de sécurité d'emploi pour les individus, incertaine en PME, garantie en fonction publique. Le questionnaire (QA) a été distribué selon un strict protocole, garantissant la confidentialité des réponses, à tous les salariés présents à leur poste de travail un jour-dit, et remis dans les deux heures qui suivent sa distribution sous enveloppe cachetée identifiée « Université Paris Ouest Nanterre ». Au final, près de 80% des collaborateurs selon l'organisation, soit au total 215 répondants, ont répondu.

Présentation des trois organisations

Même si l'étude considère l'ensemble des réponses, les trois entreprises présentent des caractéristiques différentes :

1- PME, secteur électromécanique, située dans l'Oise, 82 salariés (annexe 2)

70% des salariés ont répondu (58 répondants) :

- Plus de la moitié sont des femmes (53%)
- Près de la moitié sont des ouvrier (e) s (45%)
- Plus d'un tiers ne sont pas diplômés du supérieur (36%)
- Peu de médians car un tiers sont juniors et un quart seniors
- Plus de la moitié ont >20 ans d'ancienneté (55%); près d'un tiers sont récents (29% sont depuis <5 ans en poste)
- Plus de la moitié sont demandeurs de formation (53%)

2- PME, activité Vente à Distance (VAD), située dans l'Eure, 132 salariés.(annexe 3)

88% des salariés ont répondu (118 répondants)

- Près des deux tiers sont des hommes (60%)
- Plus d'un tiers sont des cadres (37%)
- Plus de la moitié sont diplômés du supérieur (53%)
- Une majorité de médians (40%)
- Plus de la moitié ont >9 ans d'ancienneté (52%) et 18% >20 ans.
- Plus des deux tiers ne sont pas demandeurs de formation (69%)

3- Collectivité locale, mairie située dans le Val d'Oise, 40 fonctionnaires hors les écoles. (annexe 4)

95% des agents territoriaux ont répondu (39 répondants)

- Deux tiers sont des femmes (66%)
- Deux tiers sont des employées (66%)
- Trois quarts ne sont pas diplômés du supérieur (72%)
- Plus de la moitié sont des seniors (56%), un quart sont médians
- La moitié ont >10 ans d'ancienneté (49%) et 20% >20 ans.
- Près des deux tiers sont demandeurs de formation (66%)

	IND	VAD	Mairie	Total
Nb de répondants	58	118	39	215
	27%	55%	18%	100%
Nb de femmes	53%	40%	67%	
CSP1	62%	39%	67%	
Diplômés <Bac+2	50%	46%	72%	
Seniors	24%	34%	56%	
>9ans en poste	55%	52%	49%	

Tableau 3-Structure des effectifs

La comparaison des effectifs entre les trois organisations permet de remarquer que :

- Une large majorité des répondants travaillent dans le secteur privé et la moitié des répondants travaillent dans l'entreprise de VAD.
- Les femmes sont majoritaires sauf dans l'entreprise de VAD.
- Les ouvriers et employés, regroupés sous le terme CSP1, représentent près des 2/3 de l'effectif sauf dans l'entreprise de VAD.
- La moitié des salariés du privé et le tiers des salariés du public n'ont pas suivi d'études supérieures.
- Les seniors sont minoritaires sauf à la mairie.
- La moitié des effectifs de chaque organisation est depuis plus de 9ans en poste

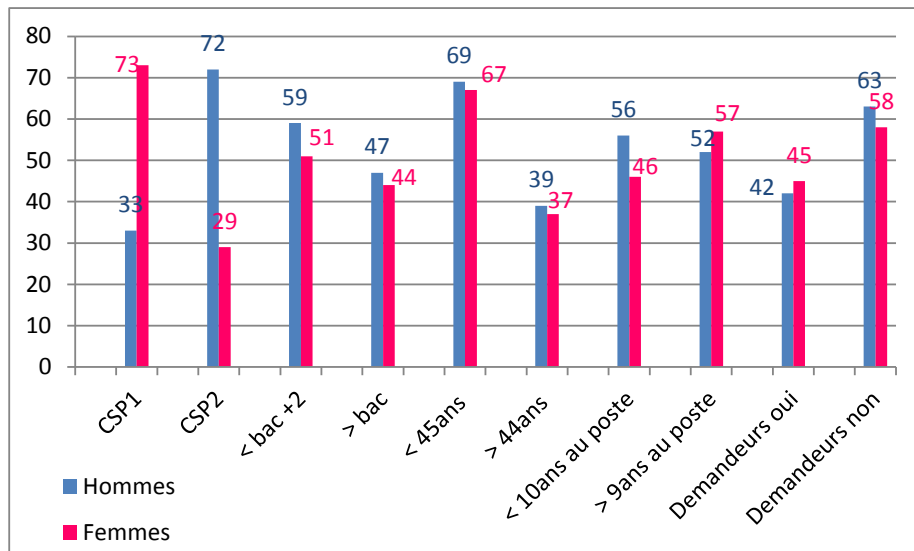
Le test de Student permet de préciser qu'aucune différence significative n'est constatée entre les scores observés dans chacune des organisations et les scores observés sur la population totale (annexe 5).

Caractéristiques de la population

Les répondants se caractérisent dans leur ensemble comme des salariés du privé et non seniors. Plus ou moins la moitié d'entre eux sont des femmes, ouvriers ou employés, et en poste depuis plus de 10 ans.

Variables	Critères	Femmes	Hommes	Total	Variables	Femmes	Hommes	Total	
		104	108	212				Nb	en %
CSP	Ouvriers	21	21	42	CSP1	73	33	106	51%
	Employés	52	12	64					
	Tam	8	28	36	CSP2	29	72	101	48%
	Cadres	21	44	65					
Dernier diplôme obtenu	Avant bac	32	37	69	< bac +2	51	59	110	55%
	Bac	19	22	41					
	Bac +2 ou 3	31	21	52	> bac	44	47	91	45%
	> bac +2ou3	13	26	39					
AGE	< 25 ans	9	14	23	< 45ans	67	69	136	64%
	25 à 34 ans	19	18	37					
	35 à 44 ans	39	37	76					
	45 à 55ans	29	31	60	> 44ans	37	39	76	36%
	> 55 ans	8	8	16					
Ancienneté au poste	< 5ans	28	37	65	< 10ans	46	56	102	48%
	5 à 9 ans	18	19	37					
	10 à 20 ans	26	29	55	> 9ans	57	52	109	52%
	> 20 ans	31	23	54					
Demandeur de formation	Oui	45	42	87		45	42	87	42%
	Non	58	63	121		58	63	121	58%

Tableau 4-Répartition des hommes et des femmes selon les variables (n= 215)

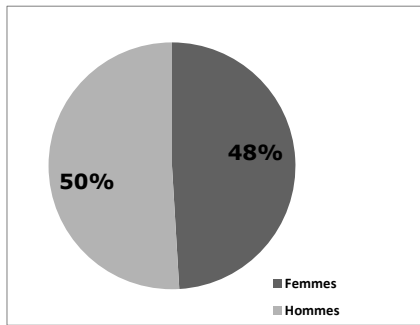


Graphique 3-Répartition des hommes et des femmes selon les variables (n=215)

Au total, l'étude dénombre 215 répondants (annexe 6)

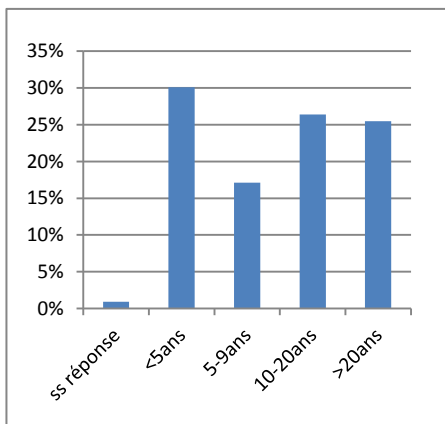
Pour faciliter la lecture :

- Les hommes sont nommés « H », les femmes « F »
- Les statuts Employé et Ouvrier sont nommés « CSP1 » et TAM et cadre « CSP2 »
- Les plus de 44 ans sont nommés « seniors » et les moins de 45 ans « non seniors »
- Les plus de 9 ans en poste sont nommés « anciens » et les moins de 10 ans en poste « récents »



Avec 105 femmes (F), et 110 hommes (H), la parité des sexes est observée, conformément au marché de l'emploi en France. Cette parité se vérifie pour toutes les variables sauf l'âge et la CSP, étroitement associée au sexe. En effet, 69% des F sont CSP1 et 73% des H CSP2.

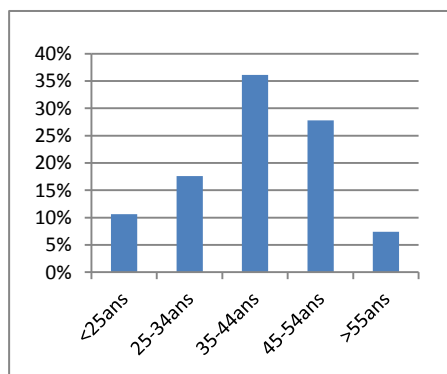
Graphique 4-Répartition hommes et femmes (n= 215)



Bien que deux tiers de l'effectif ne soient pas seniors, la moyenne d'âge est considérée élevée car un tiers des répondants (36%) contre un quart en moyenne dans les entreprises françaises sont seniors

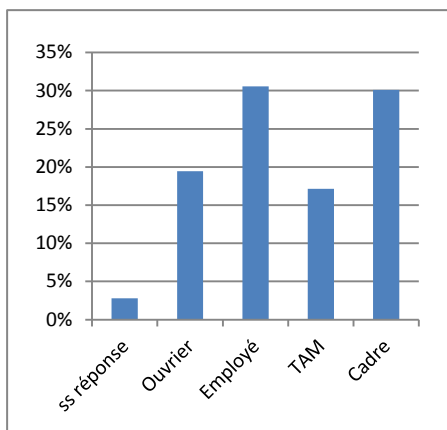
Graphique 5- Répartition par âge (n= 212)

L'ancienneté est élevée car la moitié au lieu d'un quart dans la structure des effectifs en



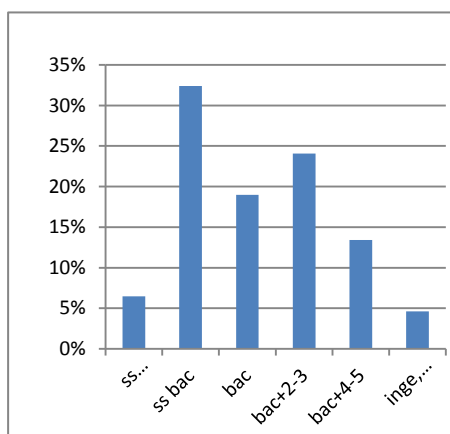
France sont depuis plus de dix ans en poste (48%<10ans et 52% >9ans). A noter que les F sont plutôt plus anciennes que les H car 55% d'entre elles pour 48% des H sont >9ans en poste. De plus 19% d'entre elles et 25% des H ont >45 ans et <10ans en poste.

Graphique 6-Répartition par ancienneté (n= 211)



Conformément à la structure des effectifs en France un salarié sur deux est ouvrier ou employé. Cependant, alors que les ouvriers représentent 20% des effectifs au lieu de 25% en moyenne, les cadres représentent 31% de la population pour 15% en France.

Graphique 7- Répartition selon la CSP (n=215)



En lien avec la CSP, le niveau de qualification des répondants est supérieur à la moyenne française⁴⁵ car le diplôme médian est bac+2. C'est ainsi que 45% des répondants pour 28% des français détiennent un diplôme supérieur tandis qu'un tiers des répondants ne sont pas bacheliers. Le niveau de qualification des F se centre autour du bac tandis que 25% des H pour 15% des F sont diplômés du supérieur. Près d'un tiers des F comme des H ne sont pas bacheliers.

Graphique 8-Répartition par diplôme (n=201)

Variables	Population étudiée		France	
	Nb répondants			
Sexe	98%	Femmes	49%	50%
		Hommes	51%	50%
CSP	96%	CSP1	51%	50%
		CSP2	48%	50%
Dernier diplôme obtenu	93%	≤ bac	55%	72%
		> bac	45%	28%
Age	98%	< 45ans	64%	75%
		> 44ans	36%	25%
Ancienneté (au poste)	98%	< 10ans	48%	79%
		> 9ans	52%	21%

La population étudiée est représentative de la moyenne française à trois exceptions : plus âgée, plus ancienne et plus diplômée.

Tableau 5-Structure des effectifs comparée à la structure de la population des travailleurs français (n=215)

⁴⁵ En 2009, 73% des salariés ont bac ou moins et 28% ont un bac +2 ou plus (DARES Analyses n°66, « l'évolution des métiers en France depuis 25 ans » septembre 2011)

Résumé : la population étudiée

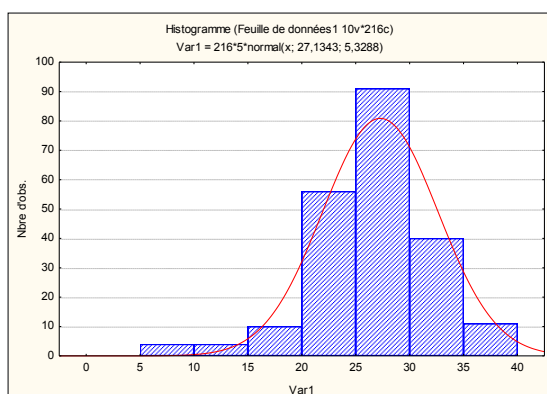
La population étudiée regroupe au total 215 répondants soit près de 80% des salariés d'entreprises ou agents de collectivité territoriale de moins de 200 personnes. Cette population se caractérise par une parité entre H et F mais aussi selon les statuts CSP1 et CSP2, selon le diplôme \leq bac et $>$ bac, selon l'ancienneté entre les <10 ans et >9 ans en poste. Enfin, un tiers des effectifs sont seniors et un tiers non bacheliers.

Par rapport à la moyenne française, cette population se caractérise comme plus qualifiée, plus âgée et plus ancienne dans son poste. Par ailleurs, deux remarques s'imposent :

D'une part, les variables *âge* et *ancienneté* semblent aller de pair car trois quarts des >44 ans pour la moitié des <45 ans ont >9 ans d'ancienneté tandis que près des deux tiers des <10 ans d'ancienneté ont <45 ans. D'autre part, la traditionnelle division sexuelle du travail (Kergoat, 2000) est observée dans la population car 71% des femmes sont CSP1 tandis que 70% des hommes sont CSP2. C'est ainsi que 68% des cadres et 75% des TAM sont des hommes tandis que 80% des employés sont des femmes De plus, un tiers seulement des $>$ bac+2 sont des femmes. Enfin, celles-ci ont connu moins de mobilité professionnelle car 29% d'entre elles contre 39% des hommes sont depuis moins de cinq ans en poste et 32% d'entre elles contre 25% des hommes sont depuis plus de 20 ans en poste.

5-Résultats de l'étude quantitative

L'analyse de la distribution de chacune des organisations conclut à leur normalité⁴⁶ (annexes 8 à 13). Logiquement, la distribution de l'ensemble de la population, une fois ajustée, se présente elle aussi normale, représentée ci-dessous.



Valeurs de l'attitude d'apprenance, observées après ajustement :

- Moyenne : 27,13
- Ecart type : 5
- Variance 28,40.

Graphique 9- Distribution des réponses "Apprenance"

5.1 Détermination de trois profils

Les individus présentent un score d'apprenance plus ou moins élevé. Autrement dit, ils se présentent plus ou moins enclins à adopter un comportement d'apprentissage proactif et autorégulé, c'est-à-dire plus ou moins enclins à adopter une posture de responsabilité et d'autonomie vis-à-vis de leur propre formation. Il convient donc à ce stade de repérer ces divers profils dans la population étudiée afin de proposer des dispositifs adaptés à chacun d'eux et ainsi d'améliorer éventuellement l'efficacité des apprentissages.

⁴⁶ Selon les tests de droite Henry et de Kolmogorov-Smirnov.

A partir de la moyenne et de l'écart-type, trois profils de répondants sont identifiés :

- Le premier est situé un demi-écart-type en dessous de la moyenne.
- Le deuxième est situé entre 24,5 et 29,5.
- Le troisième est situé un demi écart-type au-dessus de la moyenne.

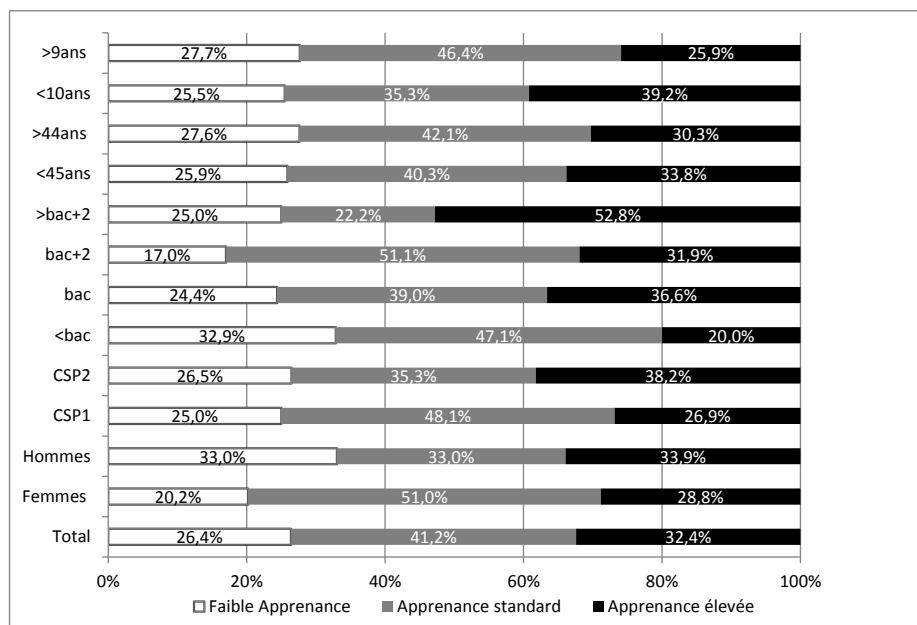
Comme attendu les profils d'apprenance faible et élevé présentent des moyennes d'apprenance significativement différentes du profil standard^{47 48} (annexe 14) confirmant ainsi qu'un profil se distingue bien d'un autre.

		Score d'apprenance			Ensemble
		Faible	Standard	Elevé	
Valeurs statistiques	Moyenne	20,58	27,10	32,51	27,13
	Ecart-type	4,48	1,40	2,20	5
Variables					
Effectif	Total	57	89	70	216
		26%	41%	32%	100%
Sexe	Femmes	21	53	30	104
	Hommes	36	36	37	109
CSP	CSP1	27	52	29	108
	CSP2	27	36	39	102
Dernier diplôme obtenu	<bac	23	33	14	70
	bac	10	16	15	41
	bac+2	8	24	15	47
	>bac+2	9	8	19	36
Age	<45ans	36	56	47	139
	>44ans	21	32	23	76
Ancienneté en poste	<10ans	26	36	40	102
	>9ans	31	52	29	112

Tableau 6-Répartition des effectifs selon les profils d'apprenance (n=215)

⁴⁷ Selon le test de variable centrée réduite où $Z=9,04 > 2,57$ pour un risque d'erreur $\alpha = 1\%$ rejetant l'hypothèse d'égalité des moyennes entre les profils élevé et standard.

⁴⁸ Selon le test de variable centrée réduite où $Z=8,29 > 2,57$ pour un risque d'erreur $\alpha = 1\%$ rejetant l'hypothèse d'égalité des moyennes entre les profils faible et standard



Graphique 10- Poids des variables selon le profil d'apprenance (n=215)

A la lecture du tableau et du graphique ci-dessus, on peut remarquer que :

- Le premier profil, concernant les scores inférieurs à 24,5 regroupe plus du quart de la population : 63 % des individus sont des hommes, 40 % ne sont pas bacheliers, 60 % ont un diplôme de niveau inférieur à bac +2. Conformément à la structure de la population, plus de la moitié des répondants (54 %) sont en poste depuis plus de 9 ans. et plus d'un tiers (37 %) sont seniors. Ce profil se caractérise comme masculin et le moins qualifié.
- Le deuxième profil, concernant les scores compris entre 24,5 et 29,5, regroupe 41,2 % de la population : 60 % des individus sont des femmes, 60 % des ouvriers et employés, 37 % ne sont pas bacheliers et près de 60 % sont depuis plus de 9 ans en poste. Conformément à la structure de la population, 55 % ont un diplôme de niveau inférieur à bac+2 et plus d'un tiers (38 %) sont seniors. Ce profil se caractérise comme féminin et ancien en poste.
- Le troisième profil, concernant les scores supérieurs à 29,5, regroupe un tiers de la population : 57 % sont agents de maîtrise ou cadres, près de la moitié (48 %) ont au moins un diplôme de niveau bac +2 tandis que 20 % seulement ne sont pas bacheliers ; seulement 41 % sont depuis plus de 9 ans en poste tandis que, quasi conformément à la structure des effectifs, un tiers sont seniors (32 % au lieu de 36 % dans la population considérée). Ce profil se caractérise par une CSP élevée, un niveau de formation initiale élevé et une ancienneté faible.

A partir de ces résultats, quatre observations sont avancées :

-Les seniors représentant plus ou moins un tiers des effectifs dans chacun des groupes, la variable *âge* ne caractérise aucun d'eux, suggérant qu'elle n'influence pas les scores d'*apprenance*.

-Plus le *niveau de diplôme* et la *CSP* sont élevés plus le score d'*apprenance* est élevé, comme si la durée de formation initiale influençait le rapport à l'apprendre. En effet, difficile d'accéder à un niveau de formation initiale élevé sans rapport positif à l'apprendre.

-L'*ancienneté au poste* caractérise deux groupes, dont les scores sont supérieurs à 24,5. Cette variable pourrait donc participer - si ce n'est déterminer - l'érosion de l'envie d'apprendre car une faible ancienneté caractérise le groupe des scores les plus élevés tandis qu'une forte ancienneté caractérise le groupe des scores considérés standards.

-Le *sexe* caractérise deux groupes aux scores inférieurs à 29,5. Les données révèlent que les femmes présentent un profil moins diversifié que celui des hommes car la moitié d'entre elles pour un tiers d'entre eux affichent un score compris entre 24,5 et 29,5. Les hommes se répartissent équitablement entre les trois profils

A ce stade de l'étude, l'observation des profils permet de constater que plus le niveau de diplôme et le niveau de qualification sont élevés et l'ancienneté est faible, plus le score d'*apprenance* est élevé. Néanmoins, ces observations doivent être relativisées par le calcul de significativité des moyennes⁴⁹.

Auparavant, une attention particulière est portée aux variations des scores d'*apprenance* selon l'âge et l'ancienneté en poste, deux variables caractéristiques des seniors comme argumenté plus haut.

⁴⁹ Dans un souci de rigueur, considérant que 62 répondants n'ont pas répondu à certains items ou certaines variables d'identification, ils ne sont pas retenus dans les calculs statistiques. Seuls les 153 autres répondants, soit 71% de la population, sont pris en compte. Après vérification, cet échantillon est représentatif de la population des 215 répondants avec une structure d'effectifs et des valeurs statistiques de moyenne, écart-type et variance semblables

Les moyennes d'*apprenance* entre groupes, constitués en fonction des variables d'identification, sont comparées au moyen du test statistique de la variable centrée réduite, qui permet d'apprécier avec un risque d'erreur de 5 %, si l'hypothèse d'égalité des moyennes est confirmée ou rejetée. Si cette hypothèse est confirmée on ne peut pas considérer ces deux moyennes significativement différentes. A l'inverse, si l'hypothèse est rejetée, les moyennes sont considérées significativement différentes.

5.2 Observations du score d'apprenance selon les variables

Afin d'affiner les observations précédentes, les réponses de 153 individus ayant répondu à tous les items et toutes les variables sont identifiés (annexe 7) et leurs réponses étudiées

Ces 153 individus constituent bien un échantillon représentatif de la population totale des 215 répondants car les parités entre les H et les F mais aussi entre les CSP, selon le diplôme du bac, selon l'ancienneté sont de nouveau constatées. De plus, les non bacheliers représentent toujours un tiers de l'échantillon. Enfin, les seniors représentent 39% des effectifs contre 33% pour la population totale.

Variables	Population, n=215			Echantillon, n=153		
	Nb	Moyenne	Ecart-type	Nb	Moyenne	Ecart-type
Hommes	109	26,8	5,9	80	26,6	6,0
Femmes	108	27,3	5,0	73	28,2	3,7
CSP1	102	27,0	5,0	71	27,0	5,2
CSP2	108	26,6	5,3	82	27,7	5,1
≤bac	111	26,3	5,3	79	26,5	5,2
>bac	105	28,5	5,2	74	28,3	4,9
<45ans	139	27,2	5,2	93	27,1	5,4
>44ans	76	25,0	5,5	60	27,8	4,7
<10ans d'ancienneté	102	27,7	5,2	76	27,9	4,7
>9ans d'ancienneté	112	26,6	5,6	77	26,8	5,5

Tableau 7- Comparaison scores d'apprenance population totale (n=215) et échantillon (n=153).

De fait, le score moyen d'apprenance ne diffère pas significativement de celle de la population d'origine, soit 27,3 avec un écart type de 5,1 contre 27,1 avec un écart type de 5,3⁵⁰. Comme il est représentatif de la population totale, seules les observations portant sur cet échantillon seront prises en considération.

Néanmoins, à la lecture du tableau et des graphiques ci-dessus, nous observons que :

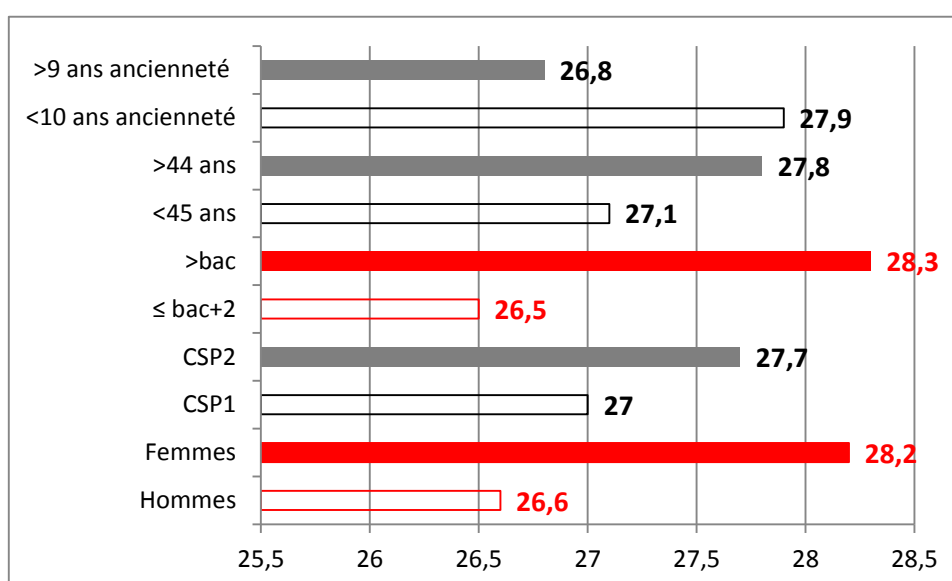
- Le score moyen d'apprenance des F a augmenté d'1,6 point, soit 28,2 au lieu de 27,3. La différence entre H et F constatée précédemment est renforcée.
- Le score moyen des seniors a augmenté de 2,8 points, désormais supérieur à celui des non seniors de 0,7 point.
- Le score moyen des CSP2 a augmenté d'1 point, désormais supérieur à celui des CSP1.

⁵⁰ Test de variable centrée réduite où $Z = 0,3 < 1,96$ pour un risque d'erreur $\alpha = 5\%$ permettant de confirmer l'hypothèse d'égalité des moyennes

Les moyennes selon le sexe, la CSP et l'âge n'étant pas significatives comme on le verra plus loin, ces variations de scores ne sont pas pris en considération.

Afin de considérer une moyenne reposant sur un nombre d'individus suffisamment conséquent, chacune des variables se présente en deux groupes. C'est ainsi que sont distingués :

- Les hommes, des femmes
- Les CSP1 (Ouvriers et Employés), des CSP2 (TAM et Cadres).
- Les bacheliers des non bacheliers
- Les seniors des non seniors.
- Les récents des anciens en poste.



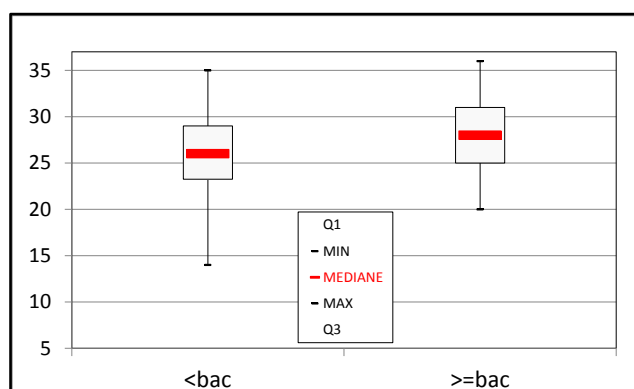
Graphique 11-Moyenne d'apprenance selon les variables (n=153)

5.3 Significativités des résultats constatés.

Les scores moyens sont comparés selon la méthode Z de significativité des moyennes et indiquent que deux variables sont liées au score :

- La variable *diplôme* car les scores d'apprenance des 47 non bacheliers sont significativement inférieurs⁵¹ à ceux des autres : 26,5 /28,3 (annexe 18). Ces constats confirment l'effet positif du diplôme sur le score d'apprenance.

Comme l'illustre le graphique ci-dessous, 50% des non bacheliers affichent un score compris entre 23 et 29 tandis que 50% des bacheliers affichent un score entre 25 et 31. Les scores des non bacheliers, notamment le premier quartile représentant 25% de la population, apparaît plus dispersé que celui bacheliers et la valeur médiane de leurs réponses moins élevée (26/28).



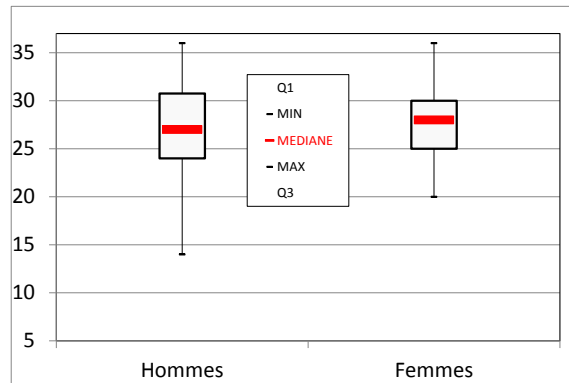
Graphique 12- Dispersion des scores d'apprenance selon le diplôme du baccalauréat (n=153)

- La variable *sexe* car le score des 73 F est significativement supérieur à celui des 80 H indiquant une influence du sexe sur la moyenne d'apprenance⁵² (annexes 15)

Cependant, comme l'illustre le graphique ci-dessous, les scores de 50% des H compris entre 24 et 30,8 sont très proches de ceux de 50% des F compris entre 25 et 30. La différence entre les deux populations réside dans la plus grande dispersion des réponses des H comparées à celle des F, notamment dans le premier quartile représentant 25% de la population considérée

⁵¹ Test Z de la variable centrée réduite où $Z=2,56 > 1,96$ pour un risque d'erreur $\alpha = 5\%$, rejetant l'hypothèse d'égalité des moyennes..

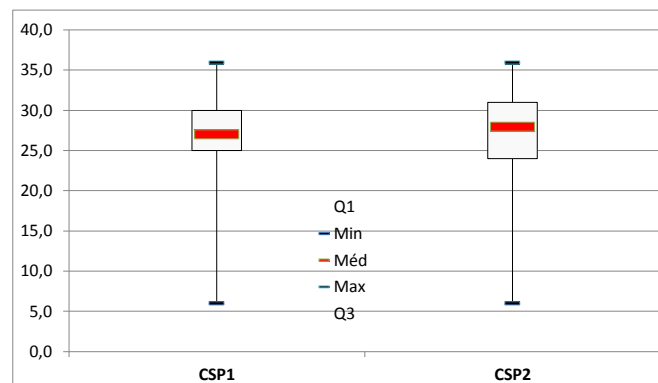
⁵²Test de variable centrée réduite où $Z= 2,14 > 1,96$ pour un risque d'erreur $\alpha =5\%$ rejetant l'hypothèse d'égalité des moyennes



Graphique 13- Dispersion des scores d'apprenance selon le sexe (n=153)

En revanche les autres variables ne semblent pas liées au score. Il s'agit de

- la CSP. Bien que le score moyen des 82 répondants CSP2 soit supérieur à celui des 71 répondants CSP1 (27,7/27), ces moyennes ne sont pas significativement différentes⁵³ (annexe 17). En effet, 50% des CSP1 affichent un score entre 25 et 30 tandis que 50% des CSP2 affichent un score entre 24 et 31. Les scores des premiers quartiles, représentant 25% de la population, se situent entre 6 et 24 ou 25 tandis que les scores du dernier quartile, s'affichent entre 30 ou 31 et 36 selon le cas. Au final, la CSP ne semble pas impacter l'envie d'apprendre



Graphique 14- Dispersion selon la CSP (n=153).

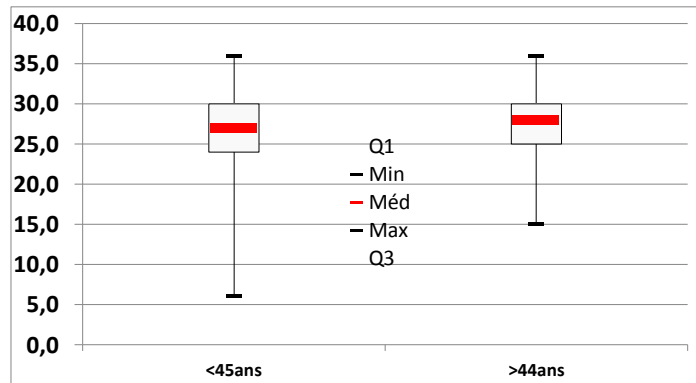
-L'âge. Bien que le score moyen des 60 seniors soit supérieur à celui des 93 non seniors, les moyennes ne sont pas significativement différentes⁵⁴, indiquant que l'âge n'a finalement pas d'effet sur le score d'apprenance (annexe 19). En effet, 50% des non

⁵³ Test de variable centrée réduite où $Z = 0,98 < 1,96$ pour un risque d'erreur $\alpha = 5\%$ confirmant l'hypothèse d'égalité des moyennes

⁵⁴ Test de variable centrée réduite où $Z = 0,91 < 1,96$ pour un risque d'erreur $\alpha = 5\%$ confirmant l'hypothèse d'égalité des moyennes

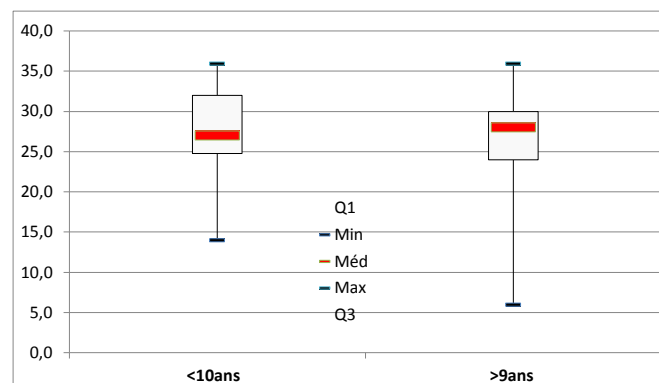
seniors affichent un score entre 24 et 30,5 tandis que 50% des seniors affichent un score entre 25 et 30.

Les scores des seniors sont plus homogènes que ceux de leurs collègues, notamment le premier quartile représentant 25% de la population, comme si l'envie d'apprendre se maintenait voire s'améliorait avec l'âge mais pas suffisamment pour impacter le score moyen.



Graphique 15- D dispersion selon l'âge (n=153).

- *L'ancienneté en poste.* Bien que la moyenne des 76 récents en poste soit supérieure à celle des anciens (27,9/26,8), elle n'est pas significative⁵⁵ (annexe 20). En effet, 50% des scores se situent entre 24,8 et 32 pour les récents tandis que 50% des scores se situent entre 24,5 et 30 pour les anciens. De plus, les scores des premiers quartiles représentant 25% de la population, apparaissent plus dispersés pour les anciens, comme si l'envie d'apprendre s'érodait avec l'ancienneté pour certains mais pas suffisamment pour impacter le score moyen.



Graphique 16- Dispersion selon l'ancienneté (n=153).

Au final, considérant la significativité des moyennes, deux variables semblent avoir un effet sur le score d'apprenance des répondants: *le sexe et le niveau de formation initiale.*

⁵⁵ Test de variable centrée réduite où $Z = 1,49 < 1,96$ pour un risque d'erreur $\alpha = 5\%$ confirmant l'hypothèse d'égalité des moyennes

Autrement dit, ni l'âge ni l'ancienneté en poste ni la CSP ne semblent liées au score d'apprenance, contredisant ainsi les représentations communes.

5.4 Focus sur les variables âge et ancienneté en poste

Dans le cadre de cette étude portée sur les seniors, une attention particulière est portée aux variables âge et ancienneté qui les caractérisent. En effet, d'après Dominicé (2005) la variable âge permet de dégager une parenté de besoins ou de comportements, sans pour autant être considérée comme un facteur causal..

Age	< 45ans				>44 ans				TOUS
	<10 ans		>9ans		<10 ans		>9 ans		
Hommes	29	36%	18	23%	10	13%	23	29%	80
Femmes	32	44%	14	19%	5	7%	22	30%	73
≤ bac	21	26%	16	20%	10	13%	32	40%	79
> bac	40	54%	16	22%	5	7%	13	18%	74
TOUS	61	40%	32	21%	15	10%	45	29%	153

Tableau 8- Effectif selon l'âge et l'ancienneté

A la lecture du tableau ci-dessus, plusieurs constats s'imposent :

- Les chiffres rendent compte des politiques de recrutement menées:

- Le niveau de qualification demandé: 75% des diplômés du supérieur ne sont pas seniors et 73% des non diplômés du supérieur sont seniors.
- La gestion des parcours selon le diplôme initial: 60% des diplômés du supérieur sont récents en poste tandis que 60% des non bacheliers sont anciens.
- La féminisation de l'emploi : 66% des femmes sont seniores.

- Il est courant d'être seniors et anciens ou non seniors et récents. En effet, 70% des individus répondent à une de ces deux situations, confirmant qu'âge et ancienneté vont de pair. De fait, 75% des seniors sont anciens et 65% des non seniors sont récents.

Par conséquent deux situations se présentent atypiques: être non senior et ancien (20% des répondants) mais encore plus être senior et récent au poste (10% des répondants).

- Comme illustré dans les graphiques ci-dessous, quel que soit le groupe observé, le score moyen d'apprenance augmente ou stagne avec l'âge tandis qu'il diminue ou stagne avec l'ancienneté. C'est ainsi que les scores les plus bas sont détenus par des non seniors et anciens.. Pour autant, ces tendances sont-elles significatives ?

TOUS		Effectif	Moyenne apprenance
Age	<45ans	93	27,1
	>44ans	60	27,8
Ancienneté	<10ans	76	27,9
	>9ans	77	26,8
		153	27,4

Tableau 9- Effectif des H et des F selon l'âge et l'ancienneté (n=153)

FEMMES		Effectif	Moyenne apprenance
Age	<45ans	46	28,3
	>44ans	27	28,1
Ancienneté	<10ans	37	28,8
	>9ans	36	27,6
		73	28,2

Tableau 10- Effectif des F selon l'âge et l'ancienneté (n=73)

HOMMES		Effectif	Moyenne apprenance
Age	<45ans	47	25,9
	>44ans	33	27,5
Ancienneté	<10ans	39	27
	>9ans	41	26,1
		80	26,6

Tableau 11(Effectif des H selon l'âge et l'ancienneté (n=80)

DIPLOMES < bac+2		Effectif	Moyenne apprenance
Age	<45ans	37	25,8
	>44ans	42	27
Ancienneté	<10ans	31	27,2
	>9ans	48	26
		79	26,5

Tableau 12- Effectif des <Bac+2 selon l'âge et l'ancienneté (n=79)

DIPLOMES > bac		Effectif	Moyenne apprenance
Age	<45ans	56	28,4
	>44ans	18	29,4
Ancienneté	<10ans	45	28,4
	>9ans	29	28,2
		74	28,3

Tableau 13- Effectif des > Bac selon l'âge et l'ancienneté (n=74)

5.5 Calcul du poids et de l'intensité des variables : les plans d'expérience

Un même score peut résulter de l'interaction de plusieurs variables entre elles. Aussi, la comparaison des scores de deux groupes selon une variable ne permet pas de mesurer l'intensité des variables ni leurs éventuelles interactions. Pour ce faire, l'élaboration d'un plan d'expérience à deux niveaux (-1 ou +1) permet d'élaborer une équation linéaire, qui présente un triple intérêt:

- Identifier l'intensité de chaque effet sur un score final.
- Comparer le poids des effets entre différentes variables. Par exemple, entre les hommes et les femmes, les diplômés ou non diplômés.
- Prédire le score d'une large population à partir de calculs réalisés sur un échantillon représentatif de cette population.

Dans un premier temps, le calcul identifiera le poids des variables significatives que sont le sexe, le diplôme.

Dans un deuxième temps, il identifiera le poids de l'interaction âge et ancienneté, même si les moyennes des scores d'apprenance selon l'âge et l'ancienneté ne sont pas significativement différentes.

Interactions entre les variables sexe et diplôme

Afin d'identifier l'influence des variables *sexe* et *diplôme* sur le score d'apprenance, deux niveaux (+1 ou -1) sont distingués, correspondant à deux états, à savoir:

- Sexe : être un homme (-1), sinon être une femme (+1)
- Dip : ne pas avoir le bac (-1), avoir au moins le bac (+1),

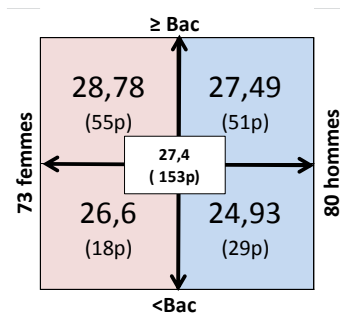
Le diplôme considéré est le bac car ce diplôme est « devenu le diplôme médian des générations de moins de 40 ans » (Chauvel, 2010,p.25) et qu'il est détenu par près de la moitié des répondants de l'échantillon observé.

Quatre groupes ont ainsi été obtenus correspondant aux quatre profils (2²).

A remarquer parmi eux, que 18 femmes seulement contre 29 hommes n'ont pas le bac.

	Hommes	Femmes
< Bac	29	18
≥ Bac	51	55

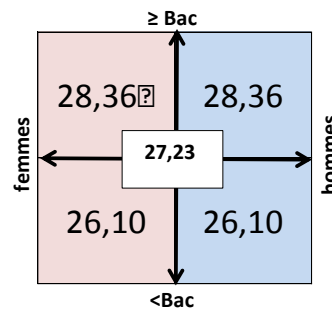
Sont ensuite indiqués ci-dessous les moyennes observées de chacun des profils ainsi que l'effectif correspondant. Au centre du graphe est indiquée la moyenne du score d'apprenance et l'effectif de la population observée.



Graphique 17- Moyennes d'A observées selon le sexe et le diplôme (n= 153)

Si la moyenne des valeurs observées est plus élevée pour les femmes que pour les hommes et pour les bacheliers comparés aux non bacheliers, ces résultats n'informent pas de l'importance des effets de ces variables entre elles : est-ce plutôt le sexe ou le diplôme bac qui influence le score et selon quelle intensité ?

Selon le test de student seule la variable *diplôme* est significative au risque de 5 %
L'équation linéaire obtenue donne un score d'apprenance = $27,2 + 1,1 \text{ dip} - 0,1 \text{ sexe/dip}$.
(annexe 21)



Graphique 18-Moyennes d'apprenance modélisées selon le sexe et le diplôme

C'est ainsi qu'avoir le bac ou plus renforce la moyenne d'apprenance, quel que soit le sexe car les bacheliers ont un score prévisible supérieur de deux points à celui des non bacheliers soit 28,2 / 26,5.

Par ailleurs, le sexe n'impacte pas le score et l'interaction sexe/diplôme n'est pas prise en compte considérant sa très faible intensité.

Interactions entre les variables âge et ancienneté en poste.

Afin de déterminer une éventuelle interaction entre âge et ancienneté, un plan d'expérience est élaboré comme précédemment: (annexe 22)

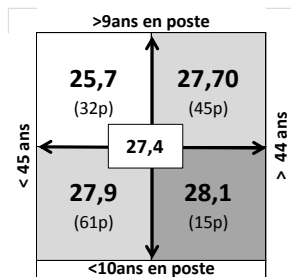
4 profils d'individus sont identifiés selon :

En poste	<45ans	>44ans
<10ans	61	15
>9ans	32	45

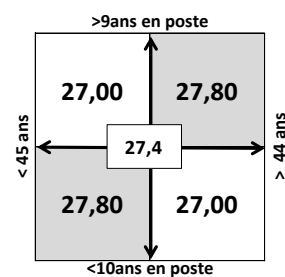
-L'âge : non senior (-1) ou senior (+1)

-L'ancienneté : récent (-1) ou ancien (+1)

Sont ensuite indiqués ci-dessous les moyennes observées de chacun de ces profils. Comme précédemment, au centre du graphe ou des quadrants figurent la moyenne du score d'apprenance et l'effectif de la population observée.



Graphique 20- Scores d'apprenance observés selon l'âge et l'ancienneté (n=153)



Graphique 19-Moyennes d'apprenance modélisées selon l'âge et l'ancienneté

Selon l'équation linéaire obtenue une prédiction statistique du score d'apprenance peut être avancée :

$$\text{Apprenance} = 27,4 + 0,4. [\hat{\text{Âge}}.\text{Anc}]$$

Autrement dit l'ancienneté a un effet dégradant sur le score d'apprenance des 32 non seniors tandis qu'elle améliore le score des seniors.

Au vue de ce résultat, nous pouvons avancer que :

-Les variables *âge* et *ancienneté* devraient être considérées l'une avec l'autre. En effet, Lors des deux situations les plus fréquentes, senior et ancien ou non senior et récent, les effets des variables s'annulent, permettant d'avancer qu'un senior en emploi a autant envie d'apprendre qu'un autre salarié.

Résumé : L'influence de l'âge sur le rapport à la formation n'est pas confirmée.

Le rapport à l'apprendre selon l'âge est appréhendé à travers la mesure du score d'apprenance: 215 salariés ont répondu à un questionnaire de six items, appelé échelle d'apprenance. Les résultats font apparaître qu'en opposition aux croyances, ni *l'âge*, ni *l'ancienneté au poste* ni *la catégorie socio-professionnelle* ne détériorent la moyenne d'apprenance des répondants, ni chez les hommes ni chez les femmes.

Comme attendu, le calcul des plans d'expérience confirme l'impact du *diplôme* et par conséquent l'influence de la scolarité sur le rapport aux savoirs des adultes quel que soit l'âge et le rôle-clé des diplômes sur le marché du travail en France (Van de Velde, 2009).

En revanche, contre toute attente, le calcul ne confirme pas l'influence du *sexe* alors que de précédentes études observaient que les femmes étaient plus autodéterminées à se former que les hommes (Carré, 2011), que le diplôme représentait pour les femmes (belges) le passeport le plus important pour l'emploi (Gavray, 2006) et que le mouvement de libération des femmes leur avait permis de s'émanciper par rapport à la domination du savoir masculin (Dominicé, 2002). A partir de là, nous considérons que d'autres variables liées au genre pourraient interférer mais ne sont pas prises en considération ici, telles la fonction occupée ou la situation familiale considérant le poids des enfants dans les trajectoires des femmes.

Enfin, le calcul permet d'observer une interaction systématique et négative (-0,5) entre *l'âge* et *l'ancienneté*, constatée par le score des salariés non seniors et anciens (25,7/27,3 en moyenne), le plus faible de tous. Cette observation suggère que le rapport à l'apprendre ne décline pas avec l'âge mais plutôt avec l'ancienneté en poste. Elle invite à considérer que les salariés concernés au premier chef par le vieillissement au travail ne sont pas nécessairement les plus âgés (Huyez-levrat, 2007).

A ce stade, il apparaît nécessaire de poursuivre l'enquête sous une forme qualitative afin d'appréhender plus précisément « ce rapport individuel à la formation (qui) se construit au confluent des déterminations sociologiques et des biographies singulières des sujets » (Carré, 2011, p.196). Dans ce sens, des entretiens sont menés avec des salariés âgés soit de ± 55 ans, soit de ± 40 ans. Leur analyse permettra peut-être de détecter des spécificités selon l'âge qui permettront de déduire les actions qui pourraient être menées auprès des seniors pour favoriser/faciliter leur maintien en emploi.

6- Présentation de l'étude qualitative

La FPC se présente comme un moyen pour maintenir plus longtemps les salariés en emploi et, ce faisant, garantir le système des retraites. Or, comme déjà vu, d'une part l'accès à la formation se raréfie au fil de l'âge, d'autre part la demande de formation décroît elle aussi avec l'âge car un salarié sur trois après 50 ans contre deux sur trois avant 40 ans déclarent *des besoins futurs de formation* (Fournier, 2010). Ce constat laisse supposer que les dispositions à se former s'étiolent avec l'âge.

Or, les résultats de notre étude menée auprès de travailleurs de tous âges, au moyen d'un outil psychométrique mesurant l'attitude d'apprenance, précise que ni l'âge ni l'ancienneté au poste ne sont liés aux scores d'apprenance. Autrement dit, l'âge n'impacte pas le rapport à l'apprendre des individus bien que les seniors adoptent une attitude d'auto-exclusion vis-à-vis de la FPC (Carré, 1988). En effet, les représentations sociales, relatives aux effets du vieillissement sur les capacités à apprendre, influencent aussi bien les pratiques des employeurs, souverains dans l'accès des salariés à la formation, que les comportements des individus.

Avoir plus ou moins envie d'apprendre dépend d'autres variables que l'âge, l'ancienneté en poste, la catégorie socioprofessionnelle ou même le sexe. Comme attendu, les scores d'apprenance sont liés au *niveau de diplôme* confirmant le poids de la scolarité sur le rapport aux savoirs des adultes.

Autrement dit, avoir moins envie d'apprendre au fil du temps n'est pas automatique ni inéluctable mais relèverait plutôt des environnements professionnels et des projets de vie des individus, offrant plus ou moins d'occasions de se former sur tel ou tel sujet, selon telles ou telles modalités, etc.... Ces environnements se modifient du fait de l'évolution du marché de l'emploi d'une part, contraignant les individus à changer plusieurs fois d'employeurs, et sous l'impulsion du législateur d'autre part, concernant par exemple l'accès plus tardif à la retraite. Aussi, selon la théorie sociocognitive (Bandura, 2002) présentée plus loin, les comportements des seniors vis-à-vis de la FPC pourraient se

modifier dans l'avenir sous réserve que les stéréotypes vis-à-vis de l'âge soient révisés et que le contexte socio- économique leur soit favorable c'est-à-dire ne les évince plus du marché du travail comme depuis plusieurs décennies. Invités ou contraints désormais de se maintenir en emploi plus longtemps et donc de se former professionnellement plus longtemps, les seniors pourraient avoir recours à la FPC bien au-delà de 50 ans, sous réserve que cette solution leur paraisse adaptée à leur situation (B. Schwartz, 1970) .

A partir de là, de nouvelles pistes de réflexion sont proposées: comment se caractérisent les apprentissages des seniors par rapport à ceux de leurs plus jeunes collègues? Quels éléments faudrait-il prendre en compte pour les inciter à avoir recours à la FPC ?

Dans cet objectif, seize entretiens non directifs ont été menés auprès d'un échantillon raisonné de huit seniors (quatre hommes et quatre femmes âgés de 55 à 58 ans) et huit médians (quatre hommes et quatre femmes âgés de 39 à 42 ans). Les sujets se distinguent non seulement par leur sexe, mais aussi par leur catégorie professionnelle (cadre ou non cadre) et leur secteur d'activité (public ou privé).

Nom	N° du sujet	Seniors	Ancienneté	Sexe	CSP	Secteur
Cécile	1					
Claudette	2					
Didier	3					
Hervé	4					
Jean Claude	5					
Emmanuelle	6					
Catherine	7					
Philippe	8					
Francine	9					
Annabelle	10					
Eric	11					
Jerôme	12					
Isabelle	13					
Carmen	14					
Cyril	15					
Sylvain	16					
		>45ans	>9ans en poste	Femmes	Cadres	Secteur privé

Tableau 14- Identification des seize narrateurs

Chaque entretien a été mené entre l'été 2012 et le printemps 2013 durant une demi-heure à une heure selon le cas, exceptionnellement 1h20 pour un homme médian, soit trois quarts d'heure en moyenne, quel que soit le statut, le sexe ou le secteur d'activité. Il s'agit d'entretiens non directifs, réalisés sur le lieu de travail dans dix cas sur seize, amorcés par la question « *Dans le cadre d'une étude sur les apprentissages tout au long de la vie, je souhaiterais votre point de vue. Est-ce que vous vous souvenez*

d'évènements, de moments, d'épisodes particulièrement significatifs dans votre vie, où vous avez eu le sentiment d'avoir appris quelque chose, d'avoir développé des connaissances ? ». L'intervention de l'enquêtrice au cours de l'entretien se limite soit à des répétitions de la dernière phrase, soit à rappeler la question de départ.

A la suite de l'entretien, sa retranscription *in extenso* est envoyée sous une semaine à l'interviewé/e pour validation. A noter que deux répondants ont demandé de légères modifications après relecture. Enfin, pour préserver la confidentialité des propos, les sujets sont présentés selon leurs souhaits sous un prénom factice.

En évitant les termes de « formation », « se former » ou « être formé » les interviewés sont invités à se concentrer sur leurs apprentissages qu'ils ont réalisés et non pas sur les formations qu'ils auraient suivies dans un cadre formel, scolaire ou professionnel notamment. La question invite à se remémorer un sentiment, elle fait donc appel à la mémoire émotionnelle. Elle invite la personne à sélectionner parmi les apprentissages conscients réalisés au cours de sa vie, ceux qu'elle accepte de confier à un tiers et qui ont le plus compté pour elle, notamment parce qu'ils lui ont permis de se construire une identité, c'est à dire de se positionner dans un rôle au sein d'un groupe et plus largement de la société. Par conséquent, les apprentissages relatés ne sont pas les apprentissages réalisés mais ceux qui sont conscients et ont abouti, ceux qui sont jugés satisfaisants par la personne voire valorisants, ce qui permet de les partager avec un tiers (deux narratrices évoquent cependant leur échec de l'apprentissage de l'anglais). Basée sur des données déclaratives, l'étude n'a pas vocation à recenser ce qui a été appris par l'individu mais à recueillir le point de vue subjectif de l'individu, ce qu'il a l'impression d'avoir appris

Les entretiens s'apparentent à des discours biographiques car les apprentissages sont évoqués dans un ordre chronologique débutant la plupart du temps à l'entrée dans la vie active sauf quatre personnes, qui relatent des apprentissages réalisés lors de l'enfance ou de l'adolescence. Cette approche chronologique adoptée spontanément par tous les répondants permet sans doute de repérer plus facilement les enchaînements entre eux, les contextes et les périodes où des apprentissages, leur nature, les modalités utilisées et les enjeux poursuivis. Cet exercice donne l'occasion à la personne « d'identifier et de valoriser des savoirs de référence restés peu explicites » (Dominicé, 2011), d'exprimer ses valeurs, de valoriser ou de (s') expliquer ses choix de vie mais aussi de se laisser découvrir sous un autre point de vue que d'habitude et ainsi de présenter parfois une autre image.

Avant de proposer une analyse des entretiens des seniors comparés à ceux des médians, une rapide présentation des seize narrateurs s'impose, les seniors d'abord puis les médians.

6.1 Présentation des narrateurs seniors, âgés de plus ou moins 55 ans

Le groupe de seniors est constitué d'une part de quatre hommes : Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) et Philippe, tous deux cadres, Jean-Claude et Hervé, non cadres; d'autre part de quatre femmes : Emmanuelle et Catherine, toutes deux cadres, et Cécile et Claudette, non cadres. Au sein de chaque statut, cadre et non cadre, les personnes se distinguent par le secteur d'activité où elles sont en emploi et par leur ancienneté en poste, moins de dix ans ou dix ans et plus. Leurs entretiens sont résumés et présentés en annexes 23 à 30, brièvement rappelés ci-dessous :

6.1.1 Didier : senior, homme, cadre, secteur privé, ancien en poste

Pour Didier (annexe 23), les apprentissages marquants de sa vie concernent les relations humaines, ou plus précisément les interactions entre les personnes, de cultures ou de milieux différents. Mieux comprendre et connaître la nature humaine est une quête incessante depuis près de 40 ans, qui se poursuit toujours. Depuis peu, il découvre l'importance des liens familiaux et de filiation « *les relations que j'ai eues avec mon fils sont tout à fait impactées par celles que j'ai eu ou que je n'ai pas (eues) avec mon propre père...J'ai pas connu l'homme que pouvait être mon père* ». De fait, la transmission auprès de ses enfants revêt une valeur particulière pour lui « *j'essaie de leurs (ses enfants) donner les moyens de faire les choix qu'ils veulent...mon rôle c'est de leur offrir des possibles...Néanmoins j'essaie malgré tout de les faire rebondir là où je préfère qu'ils aillent, soyons honnête* ». Dans ces interactions, l'environnement lui apparaît déterminant car, selon la fonction occupée, un rôle est attribué et un jeu d'acteurs s'organise, définissant contraintes, obligations ou avantages et privilèges.

La liberté, qu'il a appréciée pendant sa vie étudiante, a trouvé ses limites sitôt des rôles sociaux endossés, qu'ils soient familiaux ou professionnels. Dans ce dernier cadre, c'est le rôle choisi de représentant syndical qui lui donne l'occasion de s'épanouir, de « *s'ouvrir à autre chose que le monde de la recherche* » et notamment d'apprendre sans cesse sur les aspects légaux, sociétaux ou psychologiques, à travers des lectures mais aussi des rencontres. L'intérêt de sa fonction professionnelle, pour laquelle il est rémunéré et dont il a « *fait le tour* », ne revêt plus désormais qu'un intérêt alimentaire

6.1.2 Philippe : senior, homme, cadre, secteur public, ancien en poste.

Philippe (annexe 24) se situe en fin d'un parcours professionnel, qui se présente « *en six étapes* » comme il l'annonce d'emblée.

En effet, il va connaître cinq métiers différents : électricien pendant 5 ans, éducateur d'enfants pendant 15 ans, il intègre ensuite le secrétariat général d'une communauté de commune puis devient directeur de services en 2002.

A chaque fois ces conversions nécessitent de « *de changer complètement d'horizon, à la fois de culture et de réseau* ». Au final, ce sont les apprentissages en relations humaines que retient Philippe, notamment pendant deux périodes, celle d'éducateur et celle de représentant syndical. Bien qu'il ait su profiter de dispositifs de formation continue pour évoluer de poste d'ouvrier à 17 ans jusqu'au poste de directeur de service à partir de 46 ans, il n'évoque que des apprentissages informels, réalisés en situation c'est-à-dire quand la nécessité de trouver une solution s'imposait.

Ces apprentissages, tel celui de tenir un rôle et pas seulement un poste, sont rendus notamment, possibles grâce aux autres mais aussi à l'expérience acquise au fil du temps et des situations rencontrées précise-t-il. Raconter son parcours et expliquer ses conversions permet à Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) d'affirmer des valeurs humanistes telles que l'entraide, la sincérité, la poursuite d'objectifs d'intérêt général plutôt que particulier.

Enfin, pour lui, l'âge aide à mieux discerner les priorités et permet ainsi de mieux gérer son temps, notamment de mieux concilier vies professionnelle et personnelle « *on peut pas toujours tout réussir non plus, ça fait partie des choses qu'on apprend avec l'âge. On est moins impulsif, moins exigeant, moins perfectionniste, on est capable de plus de discernement dans les hiérarchisations de priorités...* ».

Enfin, Philippe souhaiterait « *bien finir sa vie professionnelle* » en organisant la transmission de ses compétences, avant de partir en retraite sans regrets en 2016.

6.1.3 Hervé : *senior, homme, non-cadre, secteur privé, récent en poste*

Hervé (annexe 27), qui se définit comme un créatif détourné de ses goûts littéraires par des éducateurs autoritaires voire violents, s'est réalisé professionnellement trente ans durant à travers son métier de tapissier-décorateur puis, plus récemment, de paysagiste.

Il identifie comme sources d'apprentissage d'une part ses parents, sa mère couturière avec qui il apprend à tricoter, raccommoder et à reconnaître au toucher la qualité d'un tissu et son père jardinier, qui lui a donné le goût des jardins, d'autre part des professionnels avec qui il apprend « *toutes les ficelles du métier* ». Ses apprentissages se réalisent en situation de travail par observation et reproduction « *Moi j'apprends vite, je regarde faire. Le gars, il me montre un peu, je monte le mur en tenture mural, c'est du*

gâteau que ce soit rayé, écossais, y'a pas, faut savoir le faire » et se diversifient « Voilà, faut être touche à tout...On retouche aussi à l'ébénisterie et à la menuiserie ».

Par ailleurs, à l'occasion de la création de son entreprise, il apprend à négocier avec les clients et à les satisfaire. A entendre Hervé, « la fierté ouvrière repose sur le travail de la main, l'habileté et la précision⁵⁶ » mais aussi un talent inné « *les coloris ça c'est sûr. Comment vous dire ? Je sais ce qui va avec, le bleu et le jaune c'est évident... Mais y'a des trucs on peut jongler... Mettre des rayures avec des fleurs !* ». L'envie d'apprendre prend source dans le but à atteindre, à savoir une réalisation remarquable procurant grande satisfaction de soi et dans une confiance en lui malgré les aléas de la vie « *j'suis courageux, je me sens de valeur* ».

6.1.4 Jean-Claude : senior, homme, non-cadre, secteur public, ancien en poste.

Jean-Claude (annexe 28) évoque des apprentissages réalisés uniquement pendant sa vie adulte, notamment entre 17 et 25 ans, CAP de charpentier en poche. Ni les périodes de vie précédentes, ni les proches ne sont cités au cours de l'entretien.

Il identifie plusieurs apprentissages: l'autonomie lors de son insertion professionnelle, l'obéissance à l'autorité lors de sa période militaire qu'il relate avec plaisir « *Ca c'était l'épisode de ma vie qui a été super, j'ai de bons souvenirs, commando, tout ça, j'ai de bons souvenirs* », l'indépendance à l'alcool et au tabac pendant des cures de désintoxication et avec l'aide de professionnels et enfin la photographie depuis dix ans présentée comme son *hobby* « *c'est mon dada la photo* » et son projet de retraite, répit bien mérité d'après lui « *parce que, hein, chacun son tour, place aux jeunes maintenant, c'est bon quoi* ».

Jean-Claude organise ses apprentissages formels, qu'il a définis et s'est fixés par lui – même. Par exemple, décidé à réaliser « *de beaux portraits, de beaux trucs, y'a des jeux de lumière à connaître ...je veux faire quelque chose de bien* », il s'équipe de matériel et apprend par lui-même « *j'ai lu plein de trucs, je me suis documenté, je vais voir sur internet, je tchate avec des photographes professionnels... même des mannequins...J'apprends petit à petit*».

Constatant qu'« *on apprend pas tout seul tout. Y'a des combines qu'on peut pas inventer* », il entame une formation qualifiante qu'il autofinance « *ça va coûter cher en plus ! 2500 euros...que je paye moi-même mensuellement!* » et organise sur son temps libre « *je ferai ça (la formation) pendant mes vacances, oui, oui* ».

⁵⁶ Interview de Claude Penetier, chercheur au [CNRS](#) et spécialiste de la [socio-histoire](#) du [militantisme](#). paru dans Télérama n°3274

En revanche, faute de buts clairement identifiés, les apprentissages pendant ses trente ans de vie professionnelle au sein des services généraux d'une mairie, sont implicites car réalisés fortuitement au fur et à mesure des situations rencontrées. Néanmoins, Jean Claude en prend conscience lors de changements d'organisation, quand il est nommé responsable de la gestion des stocks et de la voirie en 2000 puis en charge des plannings d'astreintes il y a sept ans « *Au début c'était un peu. Parce que faut jouer avec les vacances, les maladies, les, les, tout ça, bon...c'est pas évident, non, c'est pas évident* ». Outre des activités de gestion, il se confronte quotidiennement au management depuis 25 ans. Pour lui, « *y'a des formules, des trucs, non c'est pas ça...Faut pas dire ça, faut dire ça, faut pas dire ça, ben on dit rien et pis c'est tout...Y'a une façon de parler pour se faire respecter et se faire écouter, une façon de parler...Donc les stages ça va, on a compris !*».

6.1.5 Emmanuelle : seniore, femme, cadre, secteur privé, ancienne en poste

Emmanuelle (annexe 25) identifie deux éléments essentiels pour apprendre : l'intérêt porté au contenu déterminant l'envie d'apprendre « *Je pense qu'en fait, à la base t'as l'envie* », et la faculté des formateurs, hiérarchie ou enseignants à s'adapter à son mode de fonctionnement et à déclencher, révéler la compréhension du sujet « *je me rappelle des gens qui m'ont appris des choses, qui ont su avant tout comprendre la façon dont il fallait s'y prendre* ».

Pour elle, sans ces personnes, malgré une motivation et des efforts réitérés, en anglais par exemple, les apprentissages ne peuvent pas se réaliser.

Les apprentissages valorisés par Emmanuelle sont réalisés dans le domaine professionnel, de façon autodéterminée « *c'est de la formation au travail, c'est des gens qui t'apprennent des méthodes, qui te montrent des choses, qui te montrent comment faire* ». Elle détaille les différentes phases « *tiens je vais regarder comment il (le professionnel expérimenté) fait, et je me souviens avoir bien décrypté et à la fin je me disais voilà il m'a appris comment faire ...En fait, j'ai mis au point ce qu'il faisait quoi (négocier avec les fournisseurs)* », comment « *il se mettait debout tu vois, il se levait et il marchait autour du bureau comme ça ...ça m'aidait à trouver de l'énergie...J'arrive pas, y'a des choses j'arrive pas à faire assise* ». Puis « *j'ai amélioré, j'ai apporté mes propres inputs* » précise-t-elle.

A contrario, les apprentissages réalisés dans le domaine personnel ou relatifs au savoir-faire, tels la conduite d'un véhicule ou l'utilisation d'un ordinateur pour scanner des documents, sont moins bien identifiés et peu valorisés : « *ça fait pas appel à tes*

capacités intellectuelles. C'est une question de disponibilité, de temps, de volonté...bon t'apprends, t'apprends des choses comme ça, mais t'apprends... ».

6.1.6 Catherine : seniore, femme, cadre, secteur public, ancienne en poste

Catherine (annexe 26) identifie ses apprentissages à partir d'un évènement marquant et douloureux, à savoir son redoublement en 3^{ème}. Avant cet évènement, aucun apprentissage n'est évoqué bien que les apprentissages fondamentaux aient été réalisés précocement car elle savait lire, écrire et compter en fin de maternelle.

Catherine exprime d'emblée un rapport à la scolarité très positif qui se poursuit aujourd'hui avec un rapport aux savoirs passionné *« dès qu'un sujet m'intéresse, dans la limite de mes disponibilités, hop, j'y vais quoi ! »*. Au fil de son récit, à propos de divers épisodes de formation formelle qu'elle semble particulièrement affectionner, elle identifie les leviers de motivation: choix du contenu par la personne déterminant son degré d'implication, par exemple la concernant *« tout ce qui est culture, théâtre, littérature... »*; habileté du formateur *« (certains enseignants) étaient vraiment très bons, très balèzes, très charismatiques »* tandis qu'un autre *« (répétait son cours) avec le même paquet de feuilles toutes jaunies tous les ans à la virgule près, au point-virgule près... et ça, ça marque, hein »*; conditions de vie *« j'ai fait partie des jeunes qui n'ont pas eu à bosser sauf pour l'argent de poche »*; stratégie d'apprentissage adaptée, basée sur l'observation et l'écoute avant tout, exercices pratiques tels des jeux de rôles et supports attrayants tels des vidéos et un groupe restreint de stagiaires motivés.

Pour elle, outre le contenu, l'intérêt de ces formations est de garder contact avec des pairs *« il se crée des affinités (au cours des jeux de rôles notamment)...je vais appeler ça des alliances »*. En dehors des situations formelles, qui ont facilité voire modifié ses pratiques managériales, Catherine reconnaît l'intérêt des apprentissages expérientiels, notamment dans les relations humaines *« Alors on apprend, on apprend, les connaissances théoriques, dans le domaine juridique, financier, ressources humaines et pis après, tout ce qui est beaucoup plus dans la, dans le, dans l'expérience et le pragmatisme, à savoir les relations qu'on peut avoir au quotidien et qui vous forgent...vous arment pour en fait, faire face, faire face au quotidien »*.

A noter qu'aucun élément personnel, tel des ruptures de parcours, n'est évoqué à l'occasion des apprentissages, comme si ceux-ci étaient détachés de la vie personnelle. Peut-être s'agit-il tout simplement d'une discrétion, d'une forme de pudeur, tout à fait respectable ?

6.1.7 Cécile : seniore, femme, secteur privé, non cadre, ancienne en poste

Les apprentissages de Cécile (annexe 29) semblent liés aux périodes de sa vie : liberté et autonomie acquises en opposition à son père pendant sa jeunesse, au sein d'institutions scolaires « *c'était la grande liberté même si j'étais interne* », lieux de rencontres des autres. Apprendre à être libre, indépendante de sa famille, est l'apprentissage majeur pour Cécile « *mettre des distances, ça ne me quittera jamais, c'était fort quoi* ».

Le moment-clé se situe au moment d'une grève des lycéens, qu'on peut considérer comme acte rebelle vis-à-vis de l'autorité et pas seulement celle du père. Une deuxième période d'apprentissage est repérée après 40 ans une fois libérée de la charge des enfants, quand elle adhère à une association de loisirs créatifs, terrain de multiples apprentissages non formels et d'échanges de pratiques réguliers « *je suis allée faire des stages sur le cartonnage. Ben ce que j'apprends, je le montre aux autres. Donc c'est comme ça tu vois...j'apprends et je transmets* ». Outre ces apprentissages, elle apprend la botanique pendant ses vacances avec des animateurs puis par elle-même au moyen de photographies, de livres, mais aussi d'internet. Ce dernier outil lui permet de rassasier instantanément sa curiosité « *Dès qu'il y a l'orthographe, une conjugaison, un sujet, je quitte la table et je vais taper sur Google pour savoir ce que c'est* ».

Elle apprend aussi à bricoler par elle-même « *le bricolage, enfin n'importe quoi, si ça marche pas je vais essayer de savoir pourquoi et pis de chercher. Quand je cherche, je cherche !* ». Le résultat de ses apprentissages est à chaque fois tangible même quand il s'agit de botanique avec la constitution d'un herbier.

Quant aux apprentissages professionnels, ils se sont réalisés en situation de travail, au moment de son intégration dans l'emploi et au rythme des évolutions technologiques, lors de l'informatisation des processus administratifs « *c'était l'âge de pierre, moi j'ai vécu les débuts de l'informatisation ...C'est fou ce que ces machines pouvaient faire* ». Apprentissages pas toujours faciles convient –elle, qu'elle préfère anticiper que subir « *Oui, ça remet tout en question, et l'organisation et les procédures de travail. Et, ...et moi, j'ai toujours été volontaire pour apprendre et changer, et dans les groupes de travail pour revoir les procédures, j'ai jamais eu de soucis avec ça* ».

Imposés par les circonstances plus que choisis, ces apprentissages ne présentent pas de caractère épanouissant à entendre Cécile, « *Après qu'est-ce que ça m'a apporté ? ...Je sais pas, je ne me suis jamais posée la question* ». Echouant deux fois à un concours, elle relativise l'efficacité des formations managériales « *j'ai eu des cadres qui en sont sortis, y'en avait des bons et y'en avait des pas bons* ».

6.1.8 Claudette : seniore, femme, non cadre, secteur public, récente en poste.

Claudette (annexe 30) a occupé une dizaine de postes : son parcours heurté est néanmoins choisi plutôt que subi. Munie d'un BEP d'agent administratif, elle rompt avec les traditions familiales « *mes cousines étaient placées comme femmes à tout faire dans des commerces. Moi j'étais une des premières à partir* ».

L'entrée dans la vie active se résume à une succession de postes sans intérêt, dénués de sens et dépourvus d'apprentissages « *donc le matin, on les (les dossiers) sortait, on les mettait sur une chaise, un espèce de rail, l'après-midi on rangeait, voilà* », ce qui l'incite à changer d'emploi. Tout au long du récit, l'emploi est évoqué comme un moyen de se libérer de son milieu familial et de la charge des quatre enfants. Claudette repère deux évolutions majeures positives concernant l'apprentissage : d'une part l'accès à la formation continue, véritable tremplin pour progresser de son point de vue, sous réserve néanmoins que le dispositif soit adapté, c'est à dire proche de chez elle.

De fait, elle identifie les collègues proches ou rencontrés lors de stages comme de précieuses sources d'apprentissage permettant de créer « *une chaîne de solidarité* » au quotidien. D'autre part, l'outil Internet, perçu comme « *magique* » et présenté comme un précieux outil d'autoformation quotidien, offrant l'avantage de l'instantanéité de la réponse car elle se souvient qu'« *y' (en début de carrière) avait pas du tout d'informatique, ni rien...* ».

Depuis 1994, sa vie professionnelle est riche d'apprentissages informels lui permettant de gérer des dossiers administratifs, de s'ouvrir à d'autres cultures en côtoyant des administrés de nationalités diverses « *j'ai fait le tour du monde moi !* » ; de déjouer les détournements de règles administratives ; d'argumenter et de négocier avec les offices HLM ; de s'initier au code de l'urbanisme lors d'un changement de poste à 52 ans.

Bien qu'elle juge cette situation professionnelle très satisfaisante « *Moi non, non, au niveau professionnel je m'éclate complètement, ah ! Je m'éclate !* », Claudette envisage la retraite mais sans impatience « *moi de toute façon dans quatre ans j'aurais jamais fini de ranger mon bureau* », explique t'elle. Une recherche d'ouverture et de bien-être semble animer Claudette tout au long de sa vie et favoriser le développement de ses capacités d'adaptation et les occasions d'apprentissages au gré de ses pérégrinations. Les apprentissages traditionnels de la vie privée, confection de confiture, crochet, gestion quotidienne, sont peu évoqués.

6.2 Présentation des narrateurs médians, âgés de plus ou moins 40 ans.

A l'instar du groupe des seniors, le groupe des médians est constitué d'une part de quatre hommes : Jérôme et Cyril, tous deux cadres, Eric et Sylvain non cadres; d'autre part de quatre femmes : Francine et Isabelle, toutes deux cadres et Annabelle et Carmen, non cadres. Par ailleurs, les personnes se distinguent par le secteur d'activité où elles sont en emploi, privé ou public et par leur ancienneté en poste, moins de dix ans ou dix ans et plus. Leurs entretiens sont résumés et présentés en annexes 31 à 38 brièvement rappelés ci-dessous :

6.2.1 Jérôme : médian, homme, cadre, secteur privé, ancien en poste.

Depuis une formation intensive pour devenir moniteur de plongée, vécue à 18 ans, Jérôme (annexe 31) sait à quel point il peut être motivé pour apprendre si le sujet l'intéresse et s'il poursuit un but concret. De plus, après avoir échoué à des partiels lors de ses études supérieures en droit, il réalise à quel point il a « *besoin parfois pour apprendre d'échecs cuisants pour rebondir* » et parvenir à ses fins, ce qui, visiblement, renforce son SEP transformant une rupture de parcours en opportunité « *c'est une cassure (accident de plongée) qui permet de repasser à autre chose* ».

Jérôme cite aussi bien des apprentissages réalisés dans sa vie privée que dans sa vie professionnelle : sa passion pour la plongée lui a permis non seulement d'apprendre des techniques de plongée, l'anatomie et la physiologie mais aussi d'expérimenter très jeune la responsabilité au travers d'encadrement de groupes. En tant que père, il s'attache à ne pas reproduire « *certaines trucs de ses parents, des choses qui l'ont gêné* » notamment une attitude autoritaire de censeur irréprochable. Pour lui c'est « *une vraie bataille* » au quotidien, dont il se sort vainqueur.

Ses nombreux voyages sont l'occasion de réviser son rapport au monde, par exemple son rapport à la mort après un voyage en Inde le long de la vallée du Gange ou encore d'apprendre l'espagnol en quinze jours dans la perspective d'un voyage au Pérou. Par ailleurs, son métier d'expert en protection juridique dans une compagnie d'assurance lui donne l'occasion d'apprendre à s'organiser professionnellement pour être parfaitement performant car autonome, à s'adapter aux nouvelles réglementations et récemment, en tant qu'élu au conseil d'administration, situé désormais « *de l'autre côté de la barrière...* », à adopter un nouveau point de vue plus macro « *de passer du gars dans son coin qui fait un peu ce qu'il veut à une vraie société* » qui lui permet d'observer le jeu des influences politiques et de « *proposer et censurer éventuellement des projets* ». Pour

ce faire, il suit des formations non formelles, organisées avec des avocats, le PDG ou le directeur administratif et complétées par des recherches documentaires personnelles en vue par exemple de modifier les statuts de l'entreprise.

6.2.2 Cyril : médian, homme, cadre, secteur public, récent en poste

Cyril (annexe 32) évoque dans un premier temps les apprentissages professionnels, réalisés au cours d'un parcours ascensionnel : animateur de centres aérés lors de jobs d'été, il réalise qu'il apprécie de travailler au contact des enfants et s'engage dans cette filière professionnelle où il évolue de coordinateur, en charge de suivi de projets sur les aspects gestion administrative et financière à responsable d'un service d'une trentaine de personnes, animateurs auprès des enfants ou ATSEM en assistance des enseignants.

Cette évolution lui permet d'acquérir de nouvelles compétences mais aussi de perdre « *des petites habitudes, des mécanismes, des réflexes de terrain* » regrette t'il. Bien qu'il affirme d'emblée que « *le plus de choses que j'ai appris c'est sur la pratique et le terrain plus que la formation...c'est pas de moments particuliers, en fait c'est en continu* », Cyril relate aussi des situations de formation formelle. D'un côté, « *les formateurs ne sont pas en phase avec la réalité du terrain* », leur point de vue sur les situations lui semble très théorique ; d'un autre côté, ils fournissent des « *clés de lecture pour certaines situations...des pistes de réflexion* ». Pour lui, le bénéfice des stages tient à la mise en réseau de professionnels, précieux appuis « *en situation d'impasse, par un petit coup de fil* ».

Le dispositif de formation qualifiante au CEMEA lui semble idéal : basé sur des méthodes actives, à savoir réflexion sur des situations vécues, « *ça parle beaucoup plus, ça permet de réagir, de voir aussi sur le plan émotionnel* », il est organisé sur un rythme d'une semaine en formation et trois semaines sur le terrain permettant de « *digérer suffisamment les choses* » mais aussi « *de ne pas être trop coupé du terrain professionnel pour ne pas perdre nos marques quand on revient* » ; enfin elle présente l'avantage financier pour son employeur de ne pas avoir besoin de le remplacer.

Dans un second temps, Cyril évoque sans plus de précisions des apprentissages pour assouvir sa passion des feux d'artifice, héritée de son père, et sa passion des sports de montagne. Enfin, il évoque ses apprentissages de père, « *ça doit être le plus dur des métiers* » avoue t'il car c'est « *toujours beaucoup plus difficile avec ses enfants qu'avec les enfants des autres* ». Pleinement investi dans l'éducation de ses deux fils, au contraire de son père, il fait part de ses interrogations « *Y'a toujours un des deux (fils) où on se reconnaît plus en lui, on a l'impression que... mais d'un autre côté on se dit j'ai*

pas de raisons de lui donner plus de conseils que ça pour mal l'orienter, il a à faire sa propre expérience pour s'épanouir, tout simplement. Et plus je le laisserai tôt s'épanouir et faire ses choix, plus il coupera le cordon et il sera autonome dans sa vie de tous les jours quoi.»

6.2.3 Eric : médian, homme, non cadre, secteur privé, récent en poste.

D'emblée Eric (annexe 33) identifie son goût d'apprendre à partir du moment où il s'est dirigé vers un BEP puis un bac technique car les contenus lui apparaissaient suffisamment concrets. De fait, la formule d'alternance est pour lui *« un tremplin idéal pour s'insérer dans la vie active »*.

De même, la situation de prestataire lui semble très riche d'apprentissages car *« même si à la base le socle était le même, les équipes sont différentes avec d'autres façons de fonctionner »*. De son point de vue, les personnes qui changent régulièrement de poste lui apparaissent plus productives et plus efficaces que des personnes toujours au même poste, installées dans le confort et l'habitude, moins fragiles sur le marché de l'emploi car elles ont appris à *« créer leur vie professionnelle »*.

Eric évoque plus volontiers ses apprentissages personnels que professionnels, particulièrement sa récente expérience d'animateur de colonies à l'étranger pendant ses vacances d'été, en lien avec son expérience d'animateur scout lors de son adolescence. Cette expérience lui donne l'occasion de découvrir d'autres pays et d'autres cultures et par exemple de s'interroger sur la valeur humaine, perçue différemment en Inde et en France. Elle lui donne aussi l'occasion, malgré un emploi du temps chargé, de suivre une formation de 10 jours entre Noël et l'An pour obtenir le BAFD, diplôme de directeur de colonies de vacances.

Il appréhende cette formation obligatoire comme une occasion d'approfondir des notions et de jouer le rôle d'expert auprès de stagiaires moins expérimentés dans l'animation. D'ailleurs pour Eric, toutes les occasions de se former sont à saisir car *« on est pas en contexte professionnel, on a pas de pression entre guillemets, et en plus avec des personnes qu'on connaît, on a pas cette pression »*. De plus, elles permettent de rencontrer de nouvelles personnes.

Autre apprentissage évoqué dans le contexte privé, celui de père. Ce rôle lui a appris à concilier écoute et rigueur, à accompagner les apprentissages scolaires primaires mais aussi à mieux s'organiser avec ses trois filles pour faire face à la logistique depuis son divorce il y a 7 ans. Dans le cadre professionnel, Eric apprécie les stages qui lui permettent de découvrir de nouveaux logiciels, d'améliorer son relationnel, la conduite de

réunion par exemple et de dépasser ses limites, en formation d'anglais par exemple en adoptant « *une position de vigilance accrue, très attentionnée* ». Néanmoins, affirme-t-il, c'est le quotidien, notamment les nouvelles situations, qui lui apparaît très formateur, pour gérer son stress ou les relations difficiles avec des collègues par exemple.

6.2.4 Sylvain : médian, homme, non cadre, secteur public, récent en poste.

Sylvain (annexe 34) a appris « *de fil en aiguille* » au gré de ses six emplois, dont certains perdus suite à des changements d'organisations ou de règlementations. C'est ainsi qu'il débute par un job d'étudiant comme démonstrateur de matériel électroménager, puis devient agent de sûreté aéroportuaire pendant un an avant de devenir contrôleur de bus à la RATP grâce à son « *bagou* » de démonstrateur.

Ce poste lui donne l'occasion de participer à un projet d'entreprise pendant 3 ans, visant à constituer comme une seule équipe contrôleurs et machinistes (conducteurs) présents dans un bus. Par la suite, il est promu responsable d'une équipe de sept personnes, confirmant des compétences acquises antérieurement « *Je vais pas dire que c'est inné parce que ce serait vachement prétentieux mais j'avais mon expérience. Je faisais ça, démonstrateur, je suis passé déjà chef d'équipe* ».

Lors de la réunification de trois corps de contrôle à la RATP (métro, RER et bus), il se heurte au choc des cultures « *On a l'impression que c'est les princes du rail, vous verrez jamais les agents de gare ou des métros faire de la canalisation, on va appeler des gens de bus pour faire ça* » et divergences de pratiques « *En vérité on s'est rendu compte très vite qu'ils connaissaient pas le bus. Ils analysaient ce qui se passait dans la voiture mais en aucun cas l'environnement* ». Après un accident de travail, argumentant sur sa connaissance de la cartographie de la région parisienne acquise dans sa fonction de contrôleur et ses bonnes relations avec le monde du rugby il est affecté dans « *un service qui fait de l'évènementiel* ».

La fermeture du service étant programmée car « *la RATP n'a plus le droit de louer le personnel et les bus à cause de la Région* », il postule au poste d'agent logisticien sans aucune connaissance technique. Retenu d'après lui pour son esprit d'équipe acquise lors son expérience en rugby, il vit cette période d'intenses apprentissages comme un « *cursus de compagnonnage* » avec ses collègues qui ne le « *laissent jamais tout seul* », déployant une stratégie sophistiquée pour apprendre au plus vite et avec succès comme son entretien d'appréciation le reconnaît. Des apprentissages sont relatés hors contexte professionnel, réalisés lors de sa formation d'éducateur en rugby ou lors de sa vie familiale : « *je suis un papa poule. J'suis très présent dans la scolarité de mes enfants ...*

Après, on apprend, je sais pas comment expliquer ça. Moi j'ai eu un père qui était pas trop présent. Je le voyais trois fois dans l'année.» regrette t'il.

6.2.5 Francine : médian, femme, cadre secteur privé, récente en poste.

La carrière de Francine (annexe 35) dans une agence de publicité débute dès 17 ans à la suite d'un job d'été, sans aucun diplôme en poche ni projet déterminé, animée de la seule volonté de « *ne pas finir dans un HLM* » comme sa mère. Aidée de la secrétaire en chef, elle apprend rapidement à mettre en page des rapports puis, après avoir observé les pratiques des autres collaborateurs et une série d'essais-erreurs, à rédiger elle-même des courriers commerciaux.

Au bout de 10 ans, devenue directrice de pôle technique, elle démissionne et divorce en même temps. Bien lui en a appris car elle retrouve sans tarder un poste de directrice clientèle mieux rémunéré dans une agence concurrente, réalisant combien son expérience est appréciée. Réalisant qu'il lui fallait « *combler ses lacunes* » pour livrer en temps et en heure son projet, elle travaille ardemment jusque tard dans la nuit s'inspirant d'anciens projets, retranscrivant ses notes prises chez le client, réalisant des schémas pour comprendre.

Au bout de deux ans, ayant observé l'incompétence d'un collègue, elle demande à intégrer le pôle technique, où elle devient rapidement directrice. Suite à une altercation avec la directrice d'agence, elle démissionne et intègre l'entreprise de son mari comme directrice commerciale, puis responsable de production. A son grand dam, l'évolution de sa carrière à l'international est empêchée par sa méconnaissance de la langue anglaise. Aussi, envisage-t-elle prochainement une reconversion vers le contrôle de gestion ou la logistique.

Du point de vue de Francine, apprendre sur le tas présente des limites : « *il manque un petit quelque chose pour que la formation soit complète ...et (finalement) il vaut mieux être assis sur une chaise à l'école pour s'en prendre un maximum* ». De plus, ce type d'apprentissages nécessite non seulement du temps, que l'individu soit déterminé, volontaire, curieux et courageux mais aussi un environnement humain affectif, confiant et aidant, qui accepte les erreurs par exemple. Ses uniques ressources sont ses collègues car ni livres, ni sites ne sont jamais consultés.

Convaincue de l'efficacité d'apprendre en situation de travail, elle aide et soutient des collaborateurs inexpérimentés, reconnaissant que « *c'est ma propre expérience que j'essaie de reproduire* ». Enfin, même après sollicitation, Francine ne relate aucun apprentissage réalisé dans sa vie privée.

6.2.6 Isabelle : médian, femme, cadre, secteur public, ancienne en poste.

Le parcours professionnel d'Isabelle (annexe 36) se réalise au sein d'une même mairie, au gré des opportunités et des circonstances. BEP et bac technique en poche, Isabelle devient agent d'accueil en suite d'un job d'été. Sur l'insistance du secrétaire général, elle prépare de suite un concours de rédacteur de fonction publique à raison de deux jours pendant trente semaines et apprend les finances, le droit public et privé, pour lequel elle se passionne et le management, notamment la gestion des conflits.

Intégrant rapidement le service comptabilité, elle apprend par elle-même les processus au moyen de fiches, rédigées précisément par sa responsable. Cette mémorable expérience en début de carrière lui a donné confiance en elle, précise-t-elle à plusieurs reprises. Au bout de 10 ans, elle est chargée de l'organisation d'un nouveau service des marchés publics, puis intègre du jour au lendemain le service Ressources Humaines qu'elle occupe toujours, et prend en charge peu à peu le secrétariat général gérant l'agenda du maire, les conseils municipaux et les conflits avec les six mille administrés. Bien qu'Isabelle ait appris ses nouvelles tâches en situation de travail par imitation, questionnement à la préfecture, abonnement à Légifrance ou au service SVP elle affirme ne « *faire confiance* » qu'aux apprentissages formels, permettant non seulement de maîtriser de nouveaux logiciels par exemple mais aussi de remettre en cause les mauvaises habitudes et de repérer des pairs experts à solliciter par la suite.

A l'entendre, on comprend mieux comment apprentissages informels et formels se combinent. Elle explique ses échecs au concours d'attachée de la fonction publique par une préparation insuffisante faute de temps disponible ou consenti lors de ses vacances d'été par exemple. Comme les autres femmes cadres, même après sollicitation, Isabelle ne relate aucun apprentissage réalisé dans sa vie privée.

6.2.7 Carmen : médian, femme, non cadre, secteur public, récente en poste.

Tout au long de l'entretien, Carmen (annexe 38) rappelle « *l'impression de vivre avec dix, quinze ans de retard* » du fait d'une éducation dans une famille espagnole où « *il fallait limite être invisible, pas se faire remarquer* » pour réussir son intégration dans la société française. Son parcours est narré comme une suite d'heureuses rencontres, où tout est obtenu sans trop d'efforts.

Après un BTS, elle accède à un premier emploi où elle découvre avec plaisir les métiers manuels du bâtiment, qu'elle considère comme des métiers masculins, qui l'ont toujours attirée précise-t-elle mais dont on l'a détourné dès sa plus jeune enfance. Ces professionnels, maquettiste, peintre ou électriciens, tous hommes d'une quarantaine

d'années apprennent volontiers à cette jeune femme les principes du métier, comment métrer au sol par exemple.

Au bout de quatre ans et contre l'avis de ses parents, elle s'associe pour fonder une entreprise de ravalement de façades, qui sera mise en liquidation pour détournement de fonds par son associé. Cette expérience lui permet de découvrir la protection juridique du commissaire ad hoc. Intégrant par la suite un centre d'appels comme responsable qualité, grâce à l'intermédiaire d'une amie, elle apprend le métier après avoir pratiqué pendant dix jours celui de standardiste puis de superviseur d'équipes car « *à la base pour critiquer, faut savoir ce qu'on fait* ».

A la suite d'une démission motivée par un conflit de valeurs, elle intègre la mairie de Montreuil à l'occasion de recensement et très vite le cabinet du député-maire suite à une rencontre inopinée avec ce dernier. Cette période de huit ans fut riche d'apprentissages et d'épanouissement professionnel pour Carmen : « *Là j'avais l'impression de devenir adulte, j'ai appris la politique, les enjeux politiques, je m'éclatais, j'adorais, je ne faisais que découvrir ! J'ai appris la politique, les enjeux politiques. J'ai adoré, je rechignais pas sur toutes les formations proposées. Il (le maire) m'a emmenée avec l'équipe visiter l'Assemblée nationale, c'était Alice au pays des Merveilles* ».

Au cours de ces années en fonction publique, Anna va tenter avec succès deux concours dont catégorie B, préparant intensément les oraux avec l'aide et le soutien de son mari « *comme quand je passais des examens à l'école, des petites fiches, des couleurs, des flèches, ça faisait longtemps que je n'avais pas travaillé comme ça* ». Malgré cette réussite, elle s'interdit pour le moment de passer le concours de la catégorie A appréhendant d'avance le résultat « *ce serait un échec parce que là ce serait marqué refus* » car « *c'est ce qu'il y a de plus haut quand même...Parce qu'en fait j'ai côtoyé des gens de catégorie A là où j'étais, et je trouvais que c'était des gens très cultivés, avec une aisance au niveau du parler, plus âgés certes que moi, ils avaient le même âge que moi aujourd'hui. Je trouvais...J'étais admirative* ».

Il y a six ans, elle a intégré la mairie de son domicile au service de l'état civil, fonction apprise avec des collègues et des formations mais « *je suis cependant plus à l'aise avec les élections mais parce que ça m'intéresse* » précise-t-elle. Ce dé-positionnement est concédé afin d'être présente auprès de ses jeunes enfants, sur injonction de sa mère « *le temps tu le rattraperas pas, il est jamais trop tard à cet âge-là* » lui rappelait-elle. Pourtant, « *ce n'est pas dans mon tempérament, de mettre un frein à ma vie, j'ai toujours fait les choses, je prends beaucoup sur moi, je pense que ça a du bon que je le fasse, c'est nécessaire, faut que je sois présente* » prend-elle le temps d'expliquer avant de préciser « *Ma formation de maman a pris le dessus sur ma formation professionnelle,*

le temps viendra ou on inter changera la priorité», prévue dans cinq ans. Aucun apprentissage dans la sphère privée n'est relaté.

6.2.8 Annabelle : médian, femme, non cadre, secteur privé, récente en poste .

Annabelle (annexe 37) évoque d'emblée et durant la moitié du temps de l'échange, son apprentissage de mère de deux enfants, présenté comme le plus bel apprentissage de sa vie, réalisé par expérimentation, selon son instinct en suivant les conseils avisés des grand-mères. Dans ce cadre, elle précise ses prises de conscience successives : l'importance du contexte dans l'éducation d'un enfant ; la malléabilité physique « *mais pas moral* » d'un bébé qui a d'emblée son propre caractère.

En opposé des relations conflictuelles avec sa fille, causés entre autres par son divorce, les relations avec son fils sont évoquées comme faciles. Au final, Annabelle évalue positivement sa performance de mère car ses enfants se débrouillent seuls, n'envient pas les autres et sont déterminés dans leurs choix.

Une fois cet apprentissage central évoqué, est abordé son projet professionnel ou plutôt son rêve professionnel, désormais inaccessible d'après elle, à savoir devenir hôtesse de l'air.

Une première fois, à 18 ans, elle tente et échoue à un concours. Par la suite, séparée de son mari faisant obstacle, elle devient en 2006 coordinatrice de vol par intérim pendant deux ans au bout desquels elle présente et réussit un concours d'entrée à une formation d'hôtesse au sol et non de l'air car sa peur de l'eau l'empêche d'obtenir un certificat de sauvetage. Dans ce but, elle s'exerce intensément à des tests psychotechniques pendant une semaine. Bien qu'impliquée fortement dans cette formation d'une durée d'un mois et soutenue par son entourage, elle échoue à l'examen final pour mauvaises relations et non incompétences détaille-t-elle. C'est ainsi qu'elle abandonne définitivement ce projet, malgré l'occasion de se présenter à une prochaine session.

Au cours de l'entretien, Annabelle, qui se définit comme autodidacte, identifie son mode d'apprentissage à partir de trois expériences professionnelles parmi d'autres, vécues dans l'hôtellerie-restauration, en import-export et dans la vente de voitures de luxe. Elle apprend vite en situation de travail, par exemple à devenir opératrice de saisie alors qu'elle n'avait jamais manipulé d'ordinateur. Pour cela la confiance de son entourage et l'aide de ses collègues ainsi que le cadrage bienveillant et respectueux de la hiérarchie lui sont nécessaires. Aussi réalise-t-elle dans son récent poste de mandataire d'assurance que travailler seule, chez elle et dans la routine ne lui convient pas et envisage-t-elle de

changer de situation professionnelle, voire de réintégrer une précédente équipe avec qui elle garde toujours d'excellentes relations.

Outre l'aspect affectif, basé sur un état d'esprit solidaire, basé sur la confiance et le respect d'autrui, l'urgence de la situation à résoudre est vécue comme stimulante. Ce parcours professionnel peu stable d'après elle, réalisé au gré des opportunités offertes par des amis, ce qui lui donne le sentiment de préserver sa liberté, empêche cependant de construire des projets financiers avec son actuel conjoint. Elle envisage d'y remédier en s'orientant par exemple vers la logistique.

Résumé : les profils des narrateurs selon l'âge

Les seniors interviewés, âgés de \pm 55 ans, ont connu un parcours professionnel linéaire sauf trois d'entre eux ; dans ce cas, leur mobilité professionnelle est plutôt choisie. Les apprentissages relatés se sont réalisés dans un contexte professionnel bien souvent sauf deux non cadres et la plupart du temps en situation informelle sauf Catherine et Jean-Claude. Cependant, quatre d'entre eux évoquent avec émotion leurs apprentissages de l'autonomie voire de la liberté lors de leur adolescence. Les apprentissages en situation professionnelle, réalisés surtout lors d'une prise de fonction, notamment en début de vie professionnelle, concernent surtout les relations humaines, notamment pour les cadres tandis que trois non cadres évoquent avec satisfaction leurs savoir-faire (tapisserie – décoration, photographie, bricolage...). De plus, le service militaire évoqué par trois hommes ou le rôle de représentants du personnel rempli par deux hommes cadres apparaissent très formateurs. Pour la moitié des interviewés l'intérêt du travail apparaît très relatif; certains évoquent leur prochain départ en retraite non sans impatience parfois. Internet est évoqué par quatre narrateurs comme un puissant outil d'autoformation, dont l'appropriation s'est réalisée au fil du temps.

Quant aux narrateurs médians, âgés de \pm 40 ans tous sauf une femme ont connu plusieurs employeurs, au moins deux et souvent plus. De ce fait, six d'entre eux sont récents en poste. Les deux autres ont néanmoins connu une mobilité professionnelle mais en intra, parfois intense dans le cas d'Isabelle. Les apprentissages relatés concernent surtout le domaine professionnel, réalisés à l'occasion de nouvelles fonctions, donnant lieu parfois à évolution professionnelle. La plupart se sont réalisés au quotidien, lors de la prise de nouvelles fonctions notamment avec l'aide de collègues plus expérimentés. Enfin, tous les hommes mais aucune femme relatent des apprentissages réalisés dans la sphère privée depuis leur jeune âge, relatifs au sport bien souvent ou

encore aux voyages. Tous évoquent soit de récentes mobilités, soit de prochaines perspectives professionnelles voire des conversions pour deux d'entre eux.

Enfin, tous les hommes sauf deux seniors mais une femme seulement, d'âge médian, évoquent leurs enfants comme source d'apprentissage.

A la suite de la retranscription des seize récits, leur analyse peut commencer. Elle est réalisée d'abord avec un logiciel d'analyse de discours puis en fonction d'une grille d'analyse, présentée plus loin. C'est alors que la comparaison entre les deux groupes d'âge sera entreprise. Les résultats donneront lieu à une discussion.

7- Résultats de l'étude qualitative : l'analyse lexicale

A partir d'un corpus, composé des seize entretiens, une analyse par le logiciel Alceste est réalisée « Ce programme (informatique) établit, entre autres, des classes de discours constituées sur la base de repérage des structures lexicales propres à tel ou tel groupe de locuteurs...(Celles-ci) caractérisent en premier lieu les entretiens analysés, observés séparément ou regroupés selon différentes catégories (par exemple le statut professionnel, le genre, l'âge, etc....). Mais on peut aussi considérer que ces structures sont propres à caractériser des sujets ou des groupes de sujets sous l'angle de leurs préférences lexicales dans la mesure où ces associations de mots sont observées de manière significative, plus fréquemment chez certains sujets ou groupes de sujets que d'autres. Il faut évidemment disposer d'un corpus suffisant. Dans ce cas, les préférences lexicales sont interprétables comme des manières propres aux locuteurs d'énoncer des contenus. Autrement dit l'analyse lexicale nous renvoie aux contenus énoncés et à la manière dont les contenus sont énoncés.» (Aubret, 2009 p. 103 à 123).

7.1 Analyse SANS la variable ancienneté

Dans un premier temps, quatre variables ont été prises en considération :

- L'âge caractérisant les seniors d'un côté, les médians de l'autre.
- Le sexe, distinguant les hommes des femmes
- La catégorie socio professionnelle (CSP) distinguant les cadres des non cadres
- Le secteur d'activité au sein duquel travaillent les personnes, soit public soit privé.

Le corpus, découpé en 1865 unités de contexte élémentaires (UCE), permet d'identifier trois classes comme l'indique le tableau ci-dessous:

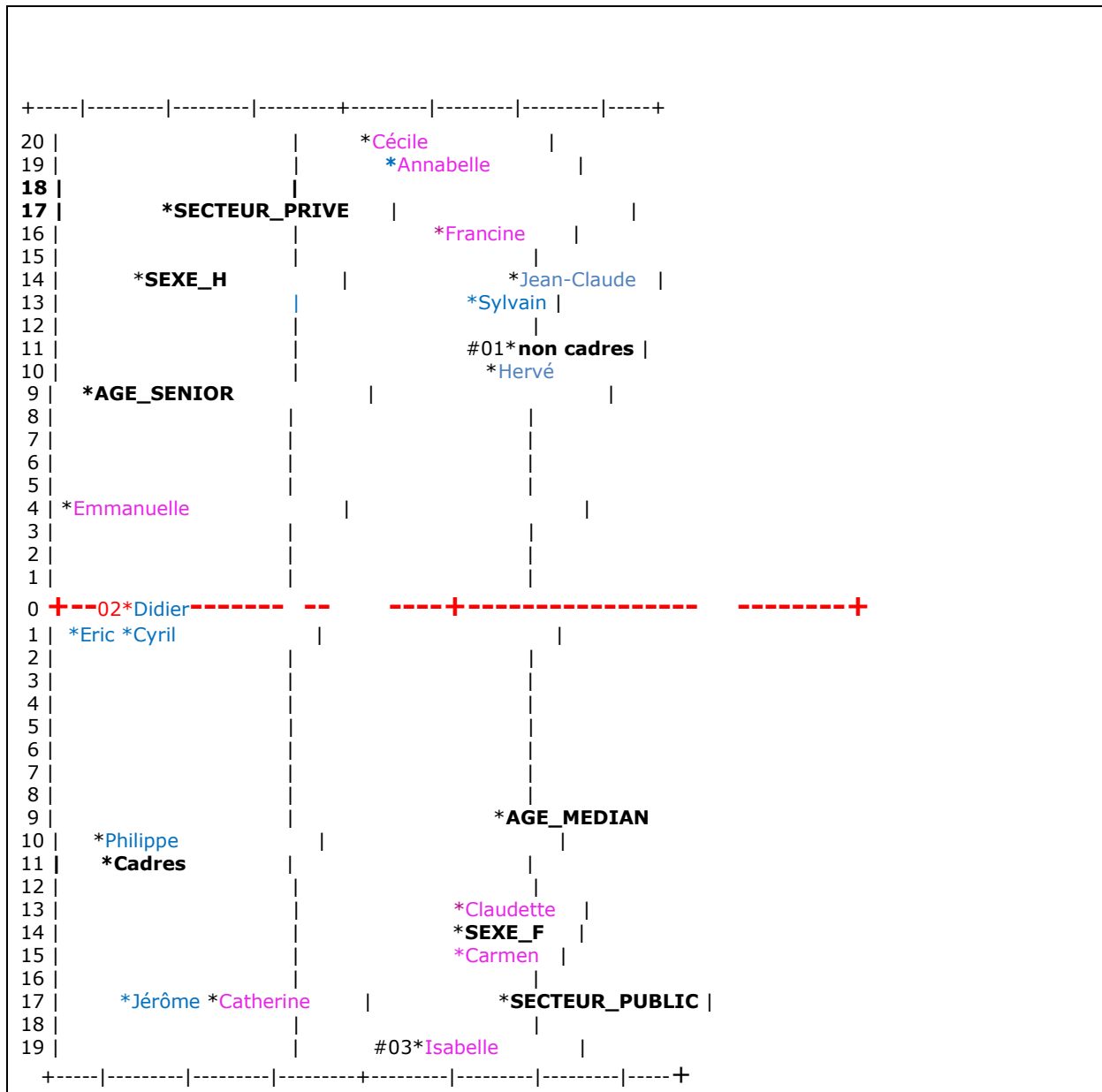
F LEMAIRE. ALCESTE_v2						1ère analyse		
Nom	N° du sujet	Seniors	Sexe	CSP	Secteur	Classe 1	Classe 3	Classe 2
Cécile	1							
Claudette	2							
Didier	3							
Hervé	4							
Jean Claude	5							
Emmanuelle	6							
Catherine	7							
Philippe	8							
Francine	9							
Annabelle	10							
Eric	11							
Jerôme	12							
Isabelle	13							
Carmen	14							
Cyril	15							
Sylvain	16							
						Non cadres		Cadres
		Seniors	Femmes	Cadres	Sec.privé			

Tableau 15- Répartition des narrateurs selon les trois classes

- La classe 1 regroupe cinq récits, dont quatre narrateurs sont non-cadres.
- La classe 2 regroupe sept récits dont six narrateurs sont cadres
- La classe 3 regroupe cinq récits dont quatre narrateurs travaillent dans le secteur public.

Selon le dendogramme affiché par Alceste (annexe 39), les récits des classes 1 et 3 (49,36% des uce) se distinguent particulièrement des récits de la classe 2 (50,64% des uce). C'est ainsi que la variable catégorie socio-professionnelle (CSP) est identifiée d'emblée discriminante, confirmant bien que « La finalité et le contexte (de la formation) sont objets de représentations contrastées selon les catégories socioprofessionnelles » (Fournier, 2006, p.35)

La distribution des récits, illustrée par le graphique ci-dessous, s'organise autour de deux axes : - La catégorie socio professionnelle pour l'axe horizontal (43.81% de l'inertie)
- Le sexe pour l'axe vertical (56.19% de l'inertie)



Graphique 21- Répartition des 16 narrateurs selon la catégorie socio-professionnelle en axe horizontal et le sexe en axe vertical. Le prénom des seniors est indiqués en rouge tandis que celui des médians est indiqué en bleu

Cette distribution des récits peut se représenter schématiquement ainsi :

1 cadre	5 non Cadres
6 Cadres	2 non cadres

Figure 3- Distribution des 16 récits selon la catégorie socio-professionnelle

	3 femmes du secteur privé
5 hommes	3 femmes du secteur public

Figure 2- Distribution des 16 récits selon le sexe

En complément de ces premières observations, des partitions selon les variables sont calculées avec succès par le logiciel. C'est ainsi que les récits se distinguent les uns des autres avec des degrés variables selon *la CSP, le secteur d'activité* ainsi que *l'âge* mais pas selon *le sexe*, contrairement aux attentes.

Ces observations soulèvent plusieurs questions:

- Alors que les observations distinguent les récits des femmes et des hommes, la partition selon le sexe échoue. Quelles autres variables, liées au genre interviennent ?
- Pourquoi les récits des femmes se distinguent entre eux selon le secteur d'activité. Pourquoi n'en est-il pas de même pour les hommes ?
- En quoi les récits des deux femmes cadres et seniors, Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) et Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*), se distinguent de ceux des autres femmes d'une part et des deux autres femmes cadres mais médians d'autre part?
- En quoi les récits des cadres et des hommes sont-ils apparentés ? Pour autant celui des femmes et des non cadres sont-ils eux aussi apparentés ?
- En quoi le récit d'Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*), se distingue-t-il de celui des autres non-cadres ?

Avant d'entamer l'analyse qualitative des récits en vue d'éclaircir ces questionnements, l'analyse statistique des récits est reprise en incluant la variable *ancienneté en poste*, distinguant les narrateurs depuis moins de dix ans en poste, appelés *récents*, des narrateurs de plus de dix ans en poste, appelés *anciens*.

7.2 Analyse AVEC la variable ancienneté

Les variables *âge* et *ancienneté* sont fortement liées si on considère que six des huit seniors sont anciens et que six des huit médians sont récents.

L'analyse du corpus identifie cinq classes au lieu de trois précédemment, présentées dans le tableau ci-dessous

Nom	N° du sujet	Seniors	Ancienneté	Sexe	CSP	Secteur	Classe 1	Classe 2	classe 5	Classe 3	Classe 4
Poids UCE							16%	37,60%	19%	16%	11,70%
Cécile	1										
Claudette	2										
Didier	3										
Hervé	4										
Jean Claude	5										
Emmanuelle	6										
Catherine	7										
Philippe	8										
Francine	9										
Annabelle	10										
Eric	11										
Jerôme	12										
Isabelle	13										
Carmen	14										
Cyril	15										
Sylvain	16										
		Seniors	Anciens	Femmes	Cadres	Secteur privé	Récents /Médians	Non cadres	Secteur public	Secteur privé	Hommes

Tableau 16-Classification des récits avec ancienneté en poste, selon logiciel Alceste

La classe 1 regroupe 4 récits dont 3 narrateurs sont récents et médians,

La classe 2 regroupe 4 récits de narrateurs non cadres dont 3 sont seniors.

La classe 3 regroupe 5 récits, dont 4 narrateurs travaillent dans le secteur privé

La classe 4 regroupe 3 récits dont 3 narrateurs sont des hommes.

La classe 5 regroupe 6 récits dont 5 narrateurs travaillent dans le secteur public

Selon le dendrogramme présenté ci-dessous, deux groupes de classes sont distingués : le premier groupe rassemble les classes 1,2,5 soit 72,3% des unités de contexte élémentaires, tandis que le second groupe rassemble les classes 3 et 4, comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

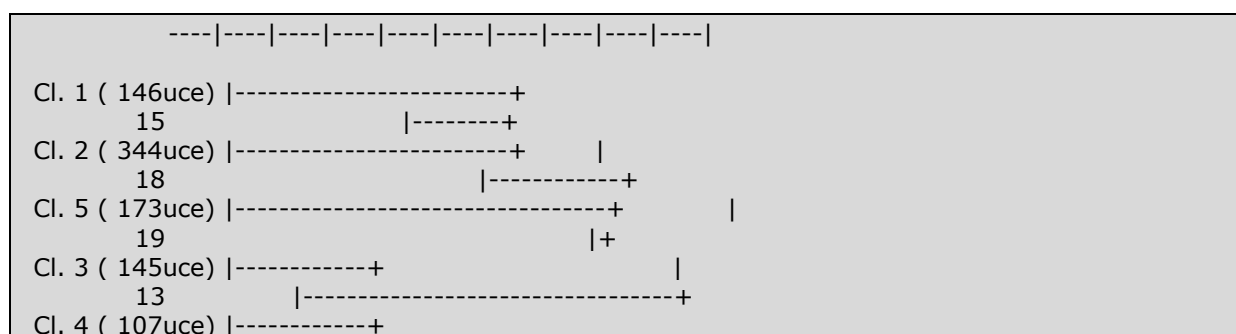


Tableau 17- Endogramme classification des récits selon logiciel Alceste

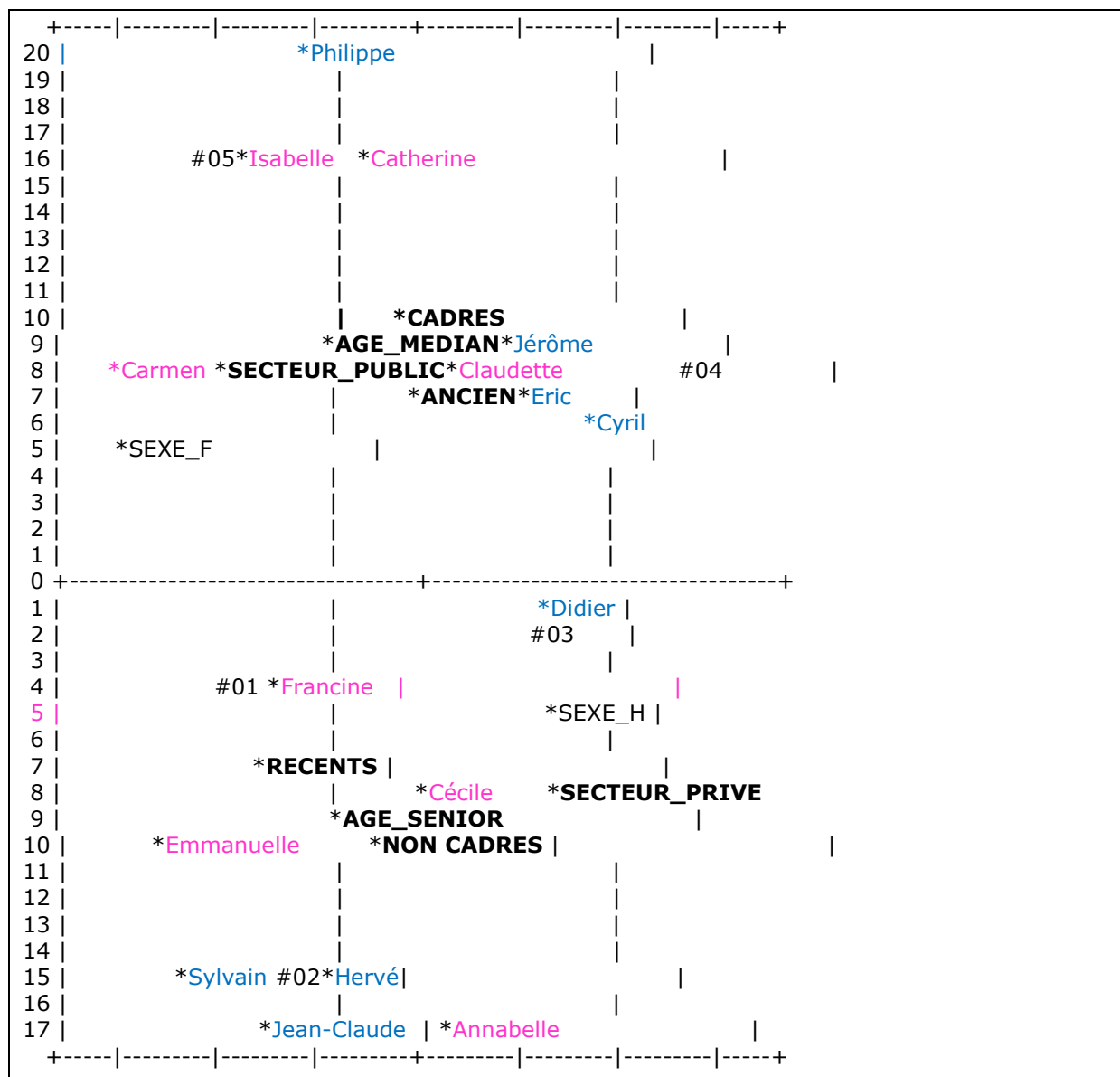
Nom	N° du sujet	Seniors	Ancienneté	Sexe	CSP	Secteur		Classes 1,2 et 5	Classes 3,4
Poids UCE								72%	28%
Cécile	1								
Claudette	2								
Didier	3								
Hervé	4								
Jean Claude	5								
Emmanuelle	6								
Catherine	7								
Philippe	8								
Francine	9								
Annabelle	10								
Eric	11								
Jerôme	12								
Isabelle	13								
Carmen	14								
Cyril	15								
Sylvain	16								
		Seniors	Anciens	Femmes	Cadres	Secteur privé		Femmes	Secteur privé

Tableau 18- Classification des récits avec ancienneté en poste par groupes de classes selon logiciel Alceste

Ce regroupement permet de remarquer que :

- Les récits se distinguent peu les uns des autres puisque treize récits parmi seize sont rassemblés dans le premier groupe, constitué des classes 1, 2 et 5.
- Le second groupe rassemble sept récits dont cinq proviennent de narrateurs travaillant dans le secteur privé.
- Trois récits seulement sont présents uniquement dans le second groupe. Ces narrateurs sont tous des hommes, dont deux médians et récents, deux cadres mais de secteur différent, deux du secteur privé mais de statut différent. En quoi se distinguent –ils de ceux des autres narrateurs?

La distribution des récits s’effectue selon quatre facteurs de poids identique (20 à 30%), empêchant d’identifier une variable plus discriminante qu’une autre, ni de préciser quelles variables interfèrent, comme l’illustre le graphique-ci-dessous : la partie supérieure de l’axe regroupe 8 récits dont ceux de 5 médians, 5 cadres, 4 femmes, 4 anciens en poste et inversement pour la partie inférieure du graphique. Même constat au sujet de l’axe vertical.



Graphique 22- Répartition des 16 récits

A partir de là, trois observations s'imposent:

- La variable *ancienneté en poste* ne permet plus de caractériser les récits les uns par rapport aux autres. Par conséquent, elle remet en cause la réflexion engagée, renforçant l'intérêt qu'on peut lui porter pour éclaircir le rapport aux savoirs des seniors.
 - Seule la partition selon la variable *sexe* échoue, confirmant de nouveau qu'elle ne caractérise pas les récits.
 - D'autres variables, non identifiées ici pourraient intervenir. Peut-être seront-elles en partie identifiables dans l'analyse qualitative des entretiens, envisagée par la suite ?
- Comme précédemment, des partitions selon les variables sont calculées par le logiciel.

7.3 Observations et commentaires

A partir des analyses réalisées avec le logiciel Alceste, nous remarquons :

- D'après l'analyse « sans la variable *ancienneté* », la moitié des récits témoignent d'une appartenance des individus à une catégorie professionnelle, cadre ou non cadre, et à un genre, homme ou femme. Ils illustrent la théorie des *habitus* de Bourdieu, qui établit « la relation étroite entre les dispositions individuelles et les positions sociales occupées ou héritées par les individus ». (Martucelli et De Singly, 2009, p.53)

En revanche, l'autre moitié des narrateurs s'affranchit de ses groupes d'appartenance confirmant que les apprentissages d'un individu ne sont pas uniquement déterminés par des critères socio-économiques mais aussi par des dispositions propres.

En illustration le récit d'Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) , qui s'apparente aux récits des médians et récents en poste et aucunement aux récits des femmes ; le récit de Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*) ne s'apparente pas aux récits des femmes ; les récits de Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) et Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*), s'associent aux groupes des non-cadres alors qu'elles sont cadres; à l'inverse, le récit d'Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) l'associe au groupe des cadres tandis que le récit de Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*), non cadre du secteur public, s'apparente aux récits de travailleurs du service privé ; enfin le récit de Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) s'apparente aussi bien aux récits des travailleurs du secteur public qu'à ceux du secteur privé..

- Même si l'introduction de la variable *ancienneté* perturbe la distribution des récits, nous observons que les récits des seniors s'apparentent dans les deux analyses à ceux des travailleurs non cadres et des travailleurs du secteur privé tandis que les récits des médians s'apparentent à ceux des travailleurs cadres et des travailleurs du secteur public. Deux remarques à partir de cette observation :

- o -Le contexte de travail influence bien les apprentissages d'un adulte. En effet, selon la fonction occupée indiquée par la catégorie professionnelle d'une part et le secteur d'activité fréquenté d'autre part, les apprentissages semblent différents. Ils concernent soit la réalisation d'une tâche pour les non cadres, soit l'encadrement d'une équipe pour les cadres. C'est ainsi que le récit d'Éric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*), manager d'une équipe, s'apparente aux récits des cadres ou inversement que le récit d'Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*), qui n'encadre

pas d'équipe s'apparente aux récits des non cadres. De plus, les récits diffèrent selon le secteur d'activité car l'évolution professionnelle des personnes est déterminée par la réussite à un concours dans le secteur public tandis qu'elle est soumise à la mobilité professionnelle dans le secteur privé.

- L'âge distingue bien les récits dans les deux cas, de même l'*ancienneté* dans la seconde analyse mais en liant les récits des seniors à ceux des récents en poste alors que la plupart des seniors sont anciens en poste. De ce fait, ces variables ne sont pas celles à prendre en considération. D'autres variables relatives aux opportunités d'apprendre ou aux dispositions des personnes interviennent sans doute. Par exemple, les apprentissages réalisés selon une modalité formelle, qui caractérise la FPC dont les seniors ont tendance à s'auto-exclure, est plus souvent évoquée par des médians, les cadres et les travailleurs du secteur public que par leurs homologues. Logiquement, les apprentissages dans certaines situations ne se réalisent pas si ces situations ne se présentent pas à la personne, par exemple l'opportunité *d'aller en formation*.

- Contrairement aux attentes considérant le parcours professionnel des femmes différent de celui des hommes (orientation limitée à certains secteurs, poids des enfants et des charges familiales...), le discours des femmes sur les apprentissages ne se distingue pas de celui des hommes. En effet, aucune partition selon *le sexe* n'a pu être réalisée dans aucune des deux analyses.

Cependant, les observations laissent supposer une dynamique d'apprentissage particulière pour les femmes cadres seniors comparées aux autres femmes et pour les femmes du secteur public comparées aux salariées du secteur privé. En comparaison, les récits des hommes, apparaissent plus homogènes, se distribuant uniquement selon la catégorie socio-professionnelle. La récente féminisation du travail mérite d'être considérée: le positionnement des femmes sur le marché du travail est encore en construction. Elles ne sont pas des travailleuses comme les hommes car elles sont femmes, partagées entre devoirs d'antan de mère au foyer dont elles ont du mal à se dégager et devoirs professionnels. Il y a quelques décennies à peine l'accès à un emploi était considéré comme un outil de libération pour les femmes mais comme un outil d'oppression des hommes sur d'autres hommes, nourrissant la lutte des classes. Dans ces conditions, le rapport au travail et donc aux apprentissages professionnels des femmes pourrait différer de celui des hommes. Elles associent le travail à un acte libérateur de leur condition et les apprentissages professionnels à un gain symbolique en

liberté. Cette représentation mentale pourrait nourrir leur attitude d'apprenance et pourrait expliquer qu'elles soient plus autodéterminées que les hommes (Carré, 2011).

Résumé : de nouvelles pistes de réflexion

Le logiciel Alceste permet de réaliser deux analyses des discours à partir des variables *âge, sexe, catégorie socio professionnelle, secteur d'activité*. La variable *ancienneté en poste* est présente uniquement dans la seconde analyse.

La première analyse, réalisée sans la variable *ancienneté*, permet de déduire que les apprentissages d'un individu ne sont pas uniquement déterminés par des critères socio-économiques mais aussi par des dispositions propres. De fait, apprendre se présente comme un acte de liberté de l'individu vis-à-vis de ses déterminants socio-historiques.

La seconde analyse réalisée avec la variable *ancienneté* perturbe la distribution des récits précédemment observée, suggérant que le rapport aux savoirs d'un individu est plus déterminé par son parcours de vie, professionnel et personnel, que par ses caractéristiques individuelles.

Néanmoins, les deux analyses indiquent l'importance du contexte dans les apprentissages. Selon les cadres d'évolution et les opportunités proposés aux personnes elles auront plus ou moins l'occasion de réaliser un type d'apprentissages, dans une modalité ou l'autre. Par conséquent, les récits des seniors s'apparentent aux récits des non cadres et du secteur privé tandis que les récits des médians s'apparentent aux récits des cadres et du secteur public.

Le rapport aux savoirs des femmes apparait différent de celui des hommes du fait peut-être d'un rapport au travail particulier : libérateur pour elles depuis les années 70, il est considéré par les hommes aliénant ou du moins contraignant considérant le rapport de pouvoir qu'il engage.

Au vu des résultats de ces deux analyses, les éléments du parcours plus que l'âge semblent déterminants dans le rapport à l'apprendre de la personne. Par conséquent, la pertinence d'une gestion des âges dans l'entreprise pour maintenir l'employabilité des seniors est contestable, bien qu'elle soit pratique et facile à organiser.

8- Résultats de l'étude qualitative : l'analyse des récits

Les réflexions engendrées par l'analyse menée avec le logiciel Alceste invitent à approfondir la recherche en adoptant une autre méthode. En effet, si les variables d'identification ne permettent pas de caractériser les récits des seniors comparés à ceux des médians, d'autres éléments, d'un autre ordre, pourraient intervenir.

8.1. Présentation de la méthode

L'analyse des entretiens s'appuie sur la méthode préconisée par D. Demazière et C. Dubar (2007). Chaque récit est analysé à trois niveaux : le premier repère les différents épisodes ou séquences décrites par le narrateur ; le second repère, au sein de chaque séquence, les personnages interférant ; le troisième identifie les propositions, thèses ou arguments développés par le narrateur au sujet de ses apprentissages. L'analyse de chaque récit est présentée en annexes 40 à 55.

Pour exemple, l'analyse du récit d'Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) présenté ci-dessous :

Situations	Actants	Arguments / Apprentissages	Commentaires
Nouvelle fonction achat chez nouvel employeur (3 ^{ème} poste pro)	Responsable de service	Lors négociation avec les fournisseurs : observation/analyse/ mimétisme du manager / reproduction améliorée	En situation professionnelle , avec intention d'apprendre.
En vacances, apprendre à nager	Maitre-nageur Mère	Motivation : envie de nager 2 leçons sur 10 ont suffi Encouragement par la mère Validation / maitre-nageur	Apprentissages si motivation
En terminale, maths	Prof, Mme D	Savoir expliquer ne nécessite pas d'être brillant sur le contenu mais de comprendre le fonctionnement de la personne	Personnes marquantes : managers, formateurs
Lors premier emploi : répondre aux journalistes	Journalistes Manager	L'erreur est l'occasion d'expliquer/d'apprendre au lieu e sanctionner.	En situation professionnelle sans intention d'apprendre.
Se servir d'un ordinateur (ex :scanner)	Mari, collègues service informatique	Apprentissage par essai, erreurs	Au fil du temps et des dysfonctionnements.
Parler anglais : un échec d'apprentissage,	Prof d'anglais particulier BBC	A force d'échec, motivation s'évapore. Plus facile d'apprendre par le jeu (mémorisateur vocabulaire en e-learning).	Malgré motivation et efforts, échec apprentissage =>sentiment d'efficacité personnel réduit
Stages de formation	Formateurs Autres stagiaires	Pas de souvenirs	Importance de l'informel.
Expliquer à d'autres	Collaborateurs	S'adapter à la personne plutôt que se focaliser sur le contenu	
Jouer à de nouveaux jeux de société	Amis	Appréhension de ne pas bien comprendre les règles du jeu. Motivation : jouer pour être entre amis pas pour gagner	Importance sentiment efficacité personnelle pour apprendre.
Jouer à la pétanque	Amis	Talent, pas besoin d'apprendre.	
Apprendre aujourd'hui		Difficulté avec l'âge de retenir attention et de mémoriser.	Mémoire fluide évoquée mais pas mémoire cristallisée
Cuisiner des gâteaux ou autres.		Manque motivation Disponibilité, volonté / paresse	SEP > 0

Tableau 19- Exemple analyse de récit (Emmanuelle, seniore, femme, cadre du privé, ancienne en poste)

Réalisée pour chaque narrateur, cette analyse se poursuit en catégorisant les apprentissages selon leur contexte, leur contenu, leur modalité et l'intention existante. (voir annexes 56 à 71). Toujours pour exemple, le cas d'Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*), présenté ci-dessous.

		*Contenu : C (connaissance), H (habiletés), A (attitude)							
		Contexte		Contenu*	Modalités			Type	
Situation	Apprentissages	AU travail	HORS travail	Contenu*	Formels	1/2 formels	Informels	Intention	NON intention
		En vacances, apprendre à nager à 12-13 ans			1	H	1		
En terminale, maths			1	C	1			1	
Trop en dire aux journalistes	Répondre aux journalistes avec diplomatie sans trop en dire	1		A			1		1
Nouvelle fonction d'acheteuse <i>1er apprentissage évoqué</i>	Négocier avec un employeur	1		A			1		1
Se servir d'un ordinateur (scanner)	Maitriser un ordi, un scanner	1		H			1		1
Apprendre l'anglais	Maitriser une autre langue: l' anglais	1		c	1			1	
Manager une équipe	Techniques de management	1		A	1			1	
Expliquer à des collaborateurs	Transmettre des pratiques professionnelles	1		A			1	1	
Entre amis	Connaitre les règles d'un jeu de société		1	C			1		1
	Jouer à la pétanque		1	H			1		1
A la retraite , temps disponible	Cuisiner des gâteaux ou autres.		1	H			1	1	

Tableau 20- Catégorisation des apprentissages d'Emmanuelle. (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*)

D'après l'exemple ci-dessus, Emmanuelle relate 11 apprentissages dont 6 sont réalisés au travail et 5 hors travail ; le contenu est axé sur des connaissances pour 3 d'entre eux, des habiletés pour 4 d'entre eux et des attitudes pour les 4 autres. Par ailleurs 7 sont informels, 4 formels et aucun n'est non formel. Enfin 6 d'entre eux sont intentionnels et 5 autres non intentionnels.

Dans un troisième temps, une synthèse des apprentissages ainsi catégorisés des seize narrateurs est élaborée.

Elle se présente sous forme d'une grille, structurée en trois thèmes, et présentée ci-dessous :

Les caractéristiques des apprentissages selon quatre indicateurs :

- **Le contexte** dans lequel ils se sont réalisés. Comme indiqué dans les tableaux ci-dessous, 111 apprentissages sont relatés par les seniors, soit 13,9 en moyenne par personne dont 63 soit 7,9 par personne réalisés au travail et 26, soit 3,3 par personne, réalisés avant l'âge adulte. Parmi ces derniers, 13 soit 2,6 en moyenne par personne sont réalisés dans le contexte scolaire.

Concernant les médians, 152 apprentissages sont repérés, soit 19 par personne en moyenne, dont 109 soit 13,6 par personne réalisés au travail et 17 soit 2,1 par personne en moyenne réalisés avant l'âge adulte. Parmi ces derniers 8 soit 1,3 par personne sont réalisés dans le contexte scolaire.

			Apprentissages évoqués				
			Nombre TOTAL	Nombre AU travail	Nombre HORS travail	Avant vie adulte	Contexte scolaire
Seniors	Cadres	Didier	16	5	11	5	
	Cadres	Philippe	19	17	2	0	
	Non Cadres	Hervé	12	7	5	4	2
	Non Cadres	Jean Claude*	10	4	6	4	
	Cadres	Emmanuelle	11	6	5	2	1
	Cadres	Catherine **	12	6	6	5	5
	Non Cadres	Cécile *	16	5	11	5	4
	Non Cadres	Claudette*	15	13	2	1	1
	Constats	SOMME	111	63	48	26	13
		Moyenne	13,9	7,9	6,0	3,3	2,6
		Poids dans les apprentissages		57%	43%	23%	12%

Tableau 21- Repérage des apprentissages réalisés par les seniors

			Apprentissages évoqués				
			Nombre TOTAL	Nombre AU travail	Nombre HORS travail	Avant vie adulte	Contexte scolaire
Médians	Cadres	Jérôme*	20	11	9	4	2
	Cadres	Cyril*	19	12	7	2	1
	Non Cadres	Eric	20	7	13	4	1
	Non Cadres	Sylvain	18	14	4	2	1
	Cadres	Francine	16	16	0	0	
	Cadres	Isabelle *	18	17	1	1	1
	Non Cadres	Annabelle	20	14	6	2	
	Non Cadres	Carmen *	21	18	3	2	2
		SOMME	152	109	43	17	8
		Moyenne	19	13,6	5,4	2,1	1,3
		Poids dans les apprentissages		72%	28%	11%	5%

Tableau 22- Repérage des apprentissages réalisés par les médians.

– **Les contenus des apprentissages**, distingués classiquement en savoirs déclaratifs ou connaissances, savoirs procéduraux ou habiletés et savoirs comportementaux ou attitudes.

Concernant les seniors 14 apprentissages, soit 1,8 par personne, concernent des connaissances tandis que 29 apprentissages, soit 3,6 par personne, concernent des habiletés et 65, soit 8,1 par personne, des comportements

			Contenu		
			Connaissances	Habiletés	Attitudes
Seniors	Cadres	Didier	2	0	14
	Cadres	Philippe	1	3	12
	Non Cadres	Hervé	0	6	6
	Non Cadres	Jean Claude*	0	6	4
	Cadres	Emmanuelle	3	4	4
	Cadres	Catherine **	2	1	9
	Non Cadres	Cécile *	2	5	9
	Non Cadres	Claudette*	4	4	7
	Constats	SOMME	14	29	65
		Moyenne	1,8	3,6	8,1
	Poids dans les apprentissages		13%	26%	59%

Tableau 23- Repérage des contenus des apprentissages réalisés par les seniors.

Concernant les médians, 31 apprentissages, soit 3,9 par personne, concernent des connaissances tandis que 49, soit 6,1 par personne, concernent des habiletés et 71 soit 8,9 par personne concernent des comportements

			Contenu		
			Connaissances	Habilités	Attitudes
Médians	Cadres	Jérôme*	6	7	7
	Cadres	Cyril*	4	5	10
	Non Cadres	Eric	3	5	12
	Non Cadres	Sylvain	2	4	12
	Cadres	Francine	1	7	8
	Cadres	Isabelle *	5	8	4
	Non Cadres	Annabelle	2	5	13
	Non Cadres	Carmen *	8	8	5
		SOMME	31	49	71
		Moyenne	3,9	6,1	8,9
		Poids dans les apprentissages	20%	32%	47%

Tableau 24-Repérage des contenus des apprentissages réalisés par les médians.

- **Les modalités utilisées**, formelle ou informelle. Pour rappel, la première est un espace qui se place hors des contraintes de production (rendement, qualité) et donne l'opportunité de faire une pause, « un pas de côté, propice à une réflexion » (Molinie, Gaudart, Pueyo, 2012, p.53). A l'inverse, les apprentissages informels se réalisent en cours d'activité « forme souterraine, invisible, contrebandière qui 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 ; enfin, l'individu y joue un rôle plus décisif ». (Carré, 2009, p. 174)

Une troisième modalité dite non formelle, évoquée dans moins de 5% des apprentissages relatés, ne sera pas considérée. Elle « intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation conduisant à des certificats officiels. Elle s'acquiert sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations, syndicats, partis politiques.). Elle peut être proposée en complément des systèmes formels » (Cristol, Muller, 2013,p.18). Huit des douze apprentissages réalisés ainsi, se déroulent lors d'activités de loisirs, par exemple lors d'un séjour linguistique, au sein d'associations sportives ou récréatives, voire à distance dans le cas de Jean-Claude pour apprendre la photographie. Cette modalité, libérant les apprentissages de contraintes de lieu, de temps et d'action, est évoquée une seule fois, illustrant soit la sous-représentation de la formation à distance dans les petites organisations, soit la préférence des personnes pour le mode présentiel.

Concernant les seniors, 80% des apprentissages soit 84 apprentissages, près de 10,5 par personne, se sont réalisés de façon informelle tandis que 25 apprentissages, soit 3,1 par personne, se sont réalisés de façon formelle.

			Modalités			
			Formelle	Semi-formelle	Informelle	
Seniors	Cadres	Didier	0	2	14	
	Cadres	Philippe	2	0	17	
	Non Cadres	Hervé	1	0	11	
	Non Cadres	Jean Claude*	3	0	7	
	Cadres	Emmanuelle	4	0	7	
	Cadres	Catherine **	10	0	2	
	Non Cadres	Cécile *	3	0	13	
	Non Cadres	Claudette*	2	0	13	
	Constats	SOMME		25	2	84
		Moyenne		3,1	0,3	10,5
			<i>Poids dans les apprentissages</i>			
			23%	2%	76%	

Tableau 25-Repérage des modalités des apprentissages réalisés par les seniors.

Concernant les médians, 80% des apprentissages réalisés, soit 115 apprentissages, près de 14,4 par personne représentant se sont réalisés de façon informelle tandis que 24 apprentissages, soit 3 par personne, se sont réalisés de façon formelle.

			Modalités		
			Formelle	Semi formelle	Informelle
Médians	Cadres	Jérôme*	4	3	13
	Cadres	Cyril*	5	4	10
	Non Cadres	Eric	5	0	15
	Non Cadres	Sylvain	4	2	12
	Cadres	Francine	0	0	16
	Cadres	Isabelle *	2	2	14
	Non Cadres	Annabelle	1	0	19
	Non Cadres	Carmen *	3	0	16
			SOMME		
			Moyenne		
			<i>Poids dans les apprentissages</i>		
			16%	7%	76%

Tableau 26-Repérage des modalités des apprentissages réalisés par les médians

- **L'intentionnalité des apprentissages.**

Les interviewés relatent spontanément les apprentissages conscients, en distinguant ceux qui sont volontaires et dans ce cas intentionnels, de ceux qui sont involontaires et dans ce cas non intentionnels. Ces derniers, « révélés par un éclair de compréhension au décours d'une activité » (Cristol et Muller, 2013, p.30-31), lors d'un dysfonctionnement

de procédure par exemple, sont qualifiés aussi d'incidentels, accidentels ou fortuits. Les apprentissages inconscients et involontaires c'est à dire implicites, réalisés notamment lors d'activités nécessitant précision et attention, ne sont pas considérés ici car pas repérables avec la méthode retenue.

Comme indiqué dans les tableaux ci-dessous les deux tiers des apprentissages des seniors comme des médians ne sont pas intentionnels.

			Situations	
			Intention	NON intentionnels
Seniors	Cadres	Didier	1	15
	Cadres	Philippe	6	13
	Non Cadres	Hervé	6	6
	Non Cadres	Jean Claude*	4	6
	Cadres	Emmanuelle	6	5
	Cadres	Catherine **	7	5
	Non Cadres	Cécile *	4	12
	Non Cadres	Claudette*	3	12
	Constats	SOMME	37	74
		Moyenne	4,6	9,3
	Poids dans les apprentissages	33%	67%	

Tableau 27- Repérage de l'intentionnalité des apprentissages réalisés par les seniors.

			Situations	
			Intention	NON intentionnels
Médians	Cadres	Jérôme*	11	9
	Cadres	Cyril*	8	12
	Non Cadres	Eric	6	14
	Non Cadres	Sylvain	10	8
	Cadres	Francine	4	12
	Cadres	Isabelle *	6	12
	Non Cadres	Annabelle	3	17
	Non Cadres	Carmen *	8	11
		SOMME	56	95
	Moyenne	7,0	11,9	
	Poids dans les apprentissages	37%	63%	

Tableau 28-Tableau 29- Repérage de l'intentionnalité des apprentissages réalisés par les médians

Outre les caractéristiques des apprentissages, l'étude qualitative des entretiens analyse deux autres thèmes, abordés spontanément lors de la plupart des entretiens :

- **Le processus d'apprentissage:**

A quels moments les interviewés ont-ils réalisés leurs apprentissages ? Comment ceux-ci se déroulent-ils, selon quel processus ? Quelles phases sont-elles identifiées ? Les démarches sont-elles semblables selon les générations ?

- **Les conditions favorables aux apprentissages** déterminées d'une part par l'environnement de la personne, par exemple l'accompagnement dont elle a pu bénéficier, d'autre part par ses propres dispositions, par exemple son intérêt pour le contenu.

La comparaison entre seniors et médians, présentée en annexe 72, se réalise donc selon une grille d'observation, qu'on peut ainsi synthétiser ainsi:

Items	Items	Médians	Seniors
Caractéristiques des apprentissages :	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Contexte /périodes - Contenu - Modalité - Intentionnalité 		
Processus	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 - Phase 2 - Phase 3. - ... 		
Conditions favorables	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement favorable - Dispositions de l'individu 		

Tableau 29-Grille d'analyse des récits

A partir de cette grille d'analyse, des différences selon les groupes d'âge sont constatées, engendrant des discussions, proposées plus loin.

8.2 Les caractéristiques des apprentissages communes à tous les âges

8.2.1 Les stratégies d'apprentissage diffèrent peu selon l'âge

Les stratégies d'apprentissages des seniors comme des médians s'apparentent à un processus d'enquête tel que Dewey (1916) l'analyse. Pour lui, le processus d'apprentissage s'apparente à un processus d'enquête qui « comprend quatre opérations fondamentales de la pensée : 1) l'institution du problème ; 2) la détermination des solutions possibles ; 3) le raisonnement déductif (permettant progressivement d'identifier la solution la plus faisable et efficace) et 4) la corroboration expérimentale (expérimentation de la solution provisoirement choisie) » (Bourgeois, 2013, p.23) ». Selon les personnes, trois phases essentielles et jusque cinq sont identifiées.

8.2.1.1 LA PHASE D'OBSERVATION

La phase d'observation se caractérise comme « (non pas) simple réception mais anticipation de la participation... qui peut être limitée soit parce que je ne souhaite pas (trop) participer, soit parce qu'on ne me laisse pas (trop) participer » (Brougere, 2009, p. 271 et 273). Six femmes et un seul homme l'évoquent, à savoir Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Même regarder une vitrine, des fois ils ont des idées, c'est à tomber raide. A toi de noter et d'essayer de refaire et mettre ton, ce que tu... On apprend des trucs* ». Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé, ancienne*) précise « *A la suite de ça je me suis dit « tiens je vais regarder comment il fait » et je me souviens avoir bien décrypté ce qu'il faisait* » ; De même Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*) « *Alors bon, moi je, je, quand c'est comme ça, moi je parle pas trop je me tiens plutôt en retrait parce que euh...j'écoute, j'observe, et en général on, c'est plus enrichissant quand on observe, quand qu'on écoute, que quand on participe soi-même* ». Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) explique « *Du coup, elle m'a montré et ça m'a...ça m'a beaucoup plu* ». De même trois femmes médians racontent : « *Et donc, je regardais ce qui se passait du côté commercial, chef de projet et tout le tralala dans, comment on rédige des courriers de relance à une opération marketing...La formation c'est ...voir ce qui se passe à droite et à gauche ...* » (Francine, *médian, femme, cadre du privé, récente*) ; « *Donc avant la mise en place de ce (logiciel), j'ai appelé une collègue qui l'avait déjà mis en place depuis l'année dernière et j'ai été voir comment ça se passait chez elle* » (Isabelle, *médian, femme, cadre du privé, récente*).

8.2.1.2 LA PHASE D'INTERACTIONS AVEC LES AUTRES

A la suite de cette première phase d'observation, la phase d'échange avec d'autres personnes au cours de laquelle la personne déterminera la solution à privilégier parmi les solutions possibles, est évoquée par tous les médians sauf un mais par trois seniors seulement. Cet échange se réalise de diverses manières : sous forme de questions posées à des entités reconnues légitimes, telle la Préfecture ou SVP-Légifrance, mais le plus souvent auprès de personnes proches et reconnues expérimentées.

C'est ainsi que Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) explique « *J'ai appris le métier en grande partie sur le terrain, par étapes, en faisant, en sollicitant des collègues qui étaient en responsabilité ... Quand je me trouvais dans une impasse, un petit coup de fil.* ». De même, Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) se souvient « *Le moquettiste, il m'a expliqué comment métrer par terre. Là, j'ai eu l'impression d'apprendre.* »

Autre forme d'échanges, la confrontation de points de vue avec les autres, comme l'évoque Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Pis en fait en prenant un peu de recul c'est la friction avec d'autres éducateurs (sportifs). En fait c'est une formation aussi par frottements. .. C'est en discutant avec les autres, voilà, y'a l'échange, y'a le, comment, la réflexion, enfin pas mal de choses quoi* » ou Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *... à ce titre là c'est sain d'échanger avec des gens qui, basé sur la confiance et en même temps accepter ben oui ses erreurs et donc une remise en cause* ». Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) relate les échanges avec des usagers du service « *Et là on découvre les religions, les façons de vivre, enfin tout* ». Dans le même ordre d'idée, Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) apprend à devenir père en se comparant au sien « *C'est un apprentissage par la comparaison. J'ai, tu te compares forcément par rapport à tes parents quand tu deviens parent à ton tour* ».

8.2.1.3 LA PHASE D'EXPERIMENTATION

Cette phase d'échanges se poursuit par une phase d'expérimentation au cours de laquelle les personnes testeront la validité de leur déduction. Evoquée par la moitié des narrateurs, de tous âges, homme ou femme, tel Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *J'ai trouvé ça extraordinaire parce que pendant une semaine je me suis mis dans la peau de l'enseignant et ça m'a permis de toucher ce métier-là* ».

Cette phase consiste parfois à imiter la personne expérimentée comme rapportée par Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé, ancienne*) « *. C'était une forme de*

mimétisme quelque part parce que j'allais en accompagnement et en fait j'ai mis au point ce qu'il faisait quoi.»

D'autres fois, expérimenter consiste à réaliser docilement et pas à pas les consignes transmises, comme dans le cas d'Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*), parachutée à la comptabilité du jour au lendemain sans aucune notion « *Donc moi elle faisait des procédures sur feuille double, petit un, taper ça. C'était vraiment des procédures, tout était tapé... Et j'ai appris la comptabilité comme ça* ». Enfin, pour certains, comme Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) c'est en faisant, défaisant et refaisant jusqu'à obtenir satisfaction qu'on apprend « *On démonte, on regarde comment c'est fait et après on remonte.* ». Dès le plus jeune âge, il a appris en faisant, raconte t'il « *Elle (sa mère) m'a dit « tiens voilà de la laine et des trucs ». Alors je sais faire le point mousse, je sais tricoter... »*

Cette phase se solde parfois par un échec, justifiant de tester une autre façon de procéder jusqu'à obtenir le résultat attendu. Dans ce cas, la personne apprend à partir de ses erreurs comme l'évoque Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé, ancienne*) « *Donc une fois y'a eu un souci, je me suis rendue compte que j'avais dit des choses que j'aurais pas dû dire, bon voilà. Elle (sa manager) m'a repris dans son bureau sans m'engueuler. .. Elle m'a donné quelques recettes, comment s'y prendre, comment contourner la question, comment rester très fair-play avec les journalistes sans vraiment leur répondre, etc...* » ; Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Voilà j'ai tapé mes premières lettres, les premiers machins ... La première que j'ai fait c'était juste une catastrophe parce que bien sûr je m'aidais d'autres courriers, le truc à pas faire* », ou Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) « *J'ai besoin dans mes apprentissages d'avoir des échecs cuisants pour rebondir* » ..

A la fin, la personne expérimente une dernière fois l'activité pour valider son apprentissage, comme dans le cas de Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) vérifiant l'importance des statuts dans les rapports humains « *Jusqu'à un soir, sciemment, j'ai laissé le blouson et les insignes extérieurs de compétence...Je suis rentré dans la boîte de nuit, normalement, ça été le bide total.* »

A noter cependant, que l'expérimentation n'est pas toujours nécessaire pour apprendre. Par exemple des connaissances en droit, sont acquises en consultant des sites comme déjà noté pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*), ou en lisant des articles comme Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) ou Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *Je les apprends (règles du droit du travail) de fait par les lectures que je dois avoir... Forcément, à chaque fois que je lis quelque chose, j'en retiens nécessairement un petit, un petit quelque chose* ».

Cette méthode, sollicitant la mémoire, est pratiquée aussi par Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*), passionnée de botanique ou Jean-Claude,

passionné de photographie. Celui-ci ajoute « *J'ai lu plein de trucs, je me suis documenté, je vais voir sur internet, je tchate avec des photographes amateurs, pareil* ». A noter que cette méthode, adaptée pour confirmer, actualiser ou approfondir une connaissance sur un sujet, semble tout à fait privilégiée pour préparer un examen ou un concours, à entendre Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « *Pendant une semaine (pour préparer un concours), je suis à fond dans mes bouquins* » ou encore Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « *J'ai acheté un bouquin sur le droit public en collectivités territoriales pour préparer (le concours fonction publique)* ».

8.2.1.4 AUTRES PHASES, EN AMONT ET EN AVAL.

Ces trois phases, souvent retrouvées dans les récits, sont pour certains médians mais aucun senior, précédées d'une phase d'immersion et suivies d'une phase d'ancrage des apprentissages.

En effet, la phase d'observation est parfois amorcée par une période d'immersion dans un milieu, un environnement donné. Cette phase d'anticipation permet de prendre conscience d'un contexte particulier et de se mettre en condition d'apprendre. Le processus d'apprentissage se réalisera par la suite à l'occasion d'une situation donnée, à en croire Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Peut-être qu'à force de rester avec des personnes tu récupères un peu de leur savoir-faire...Et tu t'imbibes un peu du savoir-faire des autres...* » ; de même Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) explique « *Par contre, à la base pour critiquer (les opératrices téléphoniques) faut savoir ce qu'on fait. Donc, j'ai demandé de prendre un poste de standardiste pendant 10 jours, puis d'autres postes...* ».

C'est ainsi que les jobs d'étudiants permettent de valider l'intérêt de s'impliquer dans un secteur d'activité, c'est-à-dire d'apprendre un métier comme en témoigne Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) « *Moi je suis arrivé comme plein de personnes par des petits jobs d'été, en parallèle de mes études et progressivement j'ai fait mon petit bout de place* ».

Dans cette perspective, la formation par alternance apparaît tout à fait pertinente pour Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *quand on part d'un cursus très scolaire et qu'on arrive dans l'entreprise, il y a un fossé tellement énorme que le contrat d'apprentissage est un tremplin idéal pour permettre à des jeunes de s'insérer dans la vie active* ». Au travers ces témoignages, la participation à une activité semble être requise pour apprendre dans la plupart des cas. Elle « se décline selon des modalités diverses : on participe plus ou moins, avec une position plus ou moins dominée, centrale, pleine. Participer c'est parfois ne pas participer pour se préparer à participer » (Brougère, 2009, p.269)

Enfin, quatre médians précisent que l'appropriation des apprentissages ou ancrage des apprentissages se réalise plus rapidement avec l'aide d'*artefacts*, faisant appel à la mémoire visuelle notamment. Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) et Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) utilisent des fiches et des codes couleur pour apprendre rapidement en prévision d'un examen. Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) témoigne à l'occasion de sa récente prise de poste « *Je me suis fait un cahier de processus, avec mes mots à moi, mes captures de fond d'écran, les mots que je pouvais utiliser, ceux qui me venaient à l'esprit* ». Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) se souvient « *J'allais voir les anciens projets pour essayer de comprendre, retranscrire les notes que j'avais pris devant le client ... Et puis voilà, j'essayais de refaire des schémas, etc., etc...* ».

8.2.3 La plupart des apprentissages sont informels.

La modalité la plus souvent évoquée par les narrateurs est la modalité informelle. Néanmoins, la modalité formelle reste intéressante pour ceux qui peuvent en bénéficier,. En effet, quel que soit l'âge et quel soit le contexte, professionnel ou privé, la plupart des apprentissages évoqués sont informels, acquis au gré des circonstances, caractérisés par leur pragmatisme car c'est « dans la négociation des écarts pour mener à bien le travail que se structurent les apprentissages... » (Uhlmann, 2009, p.159) justifiés par « la nécessité fréquente de mises à jour individuelles sous peine de devenir obsolètes » (Bataille, 2010, p.45). « Leurs sources les plus vives se trouvent dans les dimensions relationnelles du travail (collègues, supérieurs, homologues) d'une part et dans la confrontation aux aléas professionnels (initiation, panne, incident) et aux nouveaux projets et chantiers d'autre part » (Carré, 2009, p. 173 et 180). Pour illustration, les propos d'Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Et là, j'ai appris toutes les ficelles du métier... On apprend sur le tas* », de Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) devenu représentant syndical qui a du « *apprendre sur le tas, sur le tas, des, des règles, des normes, la loi, le code du travail* », ou de Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) devenu père « *Et puis, y'a des moments, vous allez vous même, trouver des choses parce que y'a pas de livres qui vous disent comment il faut faire* ».

Les témoignages recueillis confirment bien « l'illusion d'optique (concernant la formation des adultes) qui nous fait prendre une partie mineure (les pratiques saisies par la déclaration fiscale des entreprises) pour le tout (ensemble des pratiques formelles et informelles de formation ou/et d'apprentissages) » (Carré, 2009, p.173).

C'est ainsi que la plupart des interviewés se considèrent en formation permanente tels Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*) « *J'en apprend, j'en apprend*

tous les jours quoi! » ; Eric (médian, homme, non-cadre du privé, récent) « *Pour moi, j'apprends tout le temps, je suis en apprentissage constamment* » ; Francine (médian, femme, cadre du privé, récente) « *La formation c'est à l'intérieur de l'entreprise, c'est au quotidien* » ; Sylvain (médian, homme, non-cadre du public, récent) « *Et en fait, je pense que la formation, elle est continue, de tous les jours par rapport à ça* » ou Cyril (médian, homme, cadre du public, récent) « *Y'a pas de moments particuliers, en fait c'est en continu, c'est tout au long de ma carrière quoi* » .

De ce fait, l'intérêt de la formation formelle, sous forme de stages notamment est-elle très relativisée. Décidée bien en amont, elle ne répond pas aux besoins en situation de travail. Néanmoins, certains la jugent pertinente pour acquérir une connaissance en droit ou en finance par exemple. Elle est plus souvent évoquée par les salariés de la fonction publique que les autres : « *Donc quand je suis arrivée ... La RH m'a inscrit à une formation à Sarcelles, deux fois par semaine...C'est là que j'ai appris réellement mon métier* » (Isabelle, médian, femme, cadre du privé, récente) ; « *Donc j'ai eu quand même des formations parce que quand on change de catégorie on a des périodes relativement longues de formation* » (Cyril, médian, homme, cadre du public, récent) ou encore Claudette (seniore, femme, non cadre du public, récente) « *On me dit tu veux bien le prendre ? (nouveau poste).J'y connais rien. Alors là, ça y'a été les formations, ça a y été !* ». En effet, les stages permettent pour les fonctionnaires de préparer un concours de la fonction publique, qui permet de devenir titulaire et d'évoluer dans les grades, c'est à dire d'être mieux rémunéré. Dans ce cas, les stages visent plus un statut que des compétences. Celles-ci restent à acquérir ultérieurement, variables selon le poste effectivement occupé.

Néanmoins, si les stages ne sont pas considérés comme des moments d'apprentissage déterminants, ils permettent d'enrichir son réseau professionnel, précieuse ressource pour la suite de la formation comme reconnaît entre autres Cyril (médian, homme, cadre du public, récent) « *C'est ça qui est riche dans la formation, c'est qu'on crée des réseaux.* » ou Claudette (seniore, femme, non cadre du public, récente) « *Et après (la formation) on se téléphone, c'est facile si on a pas compris, on se tient informé maintenant avec les mails, que du bonheur ! ...Ça fait une chaîne de solidarité quoi !* ».

La formation formelle permet aussi de revoir ses représentations comme le précise Sylvain (médian, homme, non-cadre du public, récent) « *Et en fait ce partage de cette expérimentation-là, les machinistes avaient une vision du contrôle qu'ils n'avaient pas jusque-là. Ils se retrouvaient acteurs, ils étaient plus là derrière leur volant. Le positionnement il était plus le même. Quand ils étaient que derrière leur volant, à la fin, ils comprenaient pas pourquoi on insistait sur des choses* » ou comme le relate Catherine (seniore, femme, cadre du public, ancienne) « *Et on a eu des tas, des tas de*

témoignages, des collègues, qui nous ont expliqué des choses mais qui faisaient un peu froid dans le dos quoi.. »

De plus, non seulement la formation formelle permet de mieux comprendre la dynamique des situations pour Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) « *Ça parle beaucoup plus, ça permet de réagir, de voir aussi sur le plan émotionnel comment on peut gérer ces situations* » mais elle permet aussi de prétendre à un statut et un poste car « *l'expérience, malgré sa forte valeur d'usage, bénéficie encore d'une faible valeur d'échange* » (Robin ,2009, p.191) comme le regrette Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *mais si j'avais été poser mes fesses quelque part pour faire un petit bac pro, on m'aurait un peu appris l'anglais.*».

Au final, apprentissages formels et informels se conjuguent ou se complètent, comme le relate entre autres Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Donc avant la mise en place de Ademat (outil facilitant le contrôle de légalité des décisions du conseil municipal par la sous-préfecture)...j'ai été voir comment ça se passait chez elle. Et ça, pas forcément pour reprendre ce qu'elle a fait mais aussi pour éviter ce qu'elle a vécu voilà... Ça m'empêchera pas de demander une formation en amont.*». « (Les apprentissages informels) gagnent à être pensés en synergie avec les apprentissages formels plutôt que de façon antagoniste » (Cristol, Muller, 2013, p. 48). En effet, « il y a dans la formation (formelle) « quelque chose en plus » qui s'adresse à l'individu dans son développement identitaire et « quelque chose en moins » qui l'éloigne de la mise en œuvre, de la transformation de l'acquis dans le geste et l'expérience concrète » (Enlart, 2014, p. 31). C'est ainsi que « apprentissages formels et informels, savants ou quotidiens ne s'élaborent pas seulement pour les uns dans des espaces sociaux institués et pour les autres au cours d'une pratique sociale, mais s'entrecroisent constamment... (...Il n'y a plus à privilégier les situations les plus formelles d'apprentissage mais à s'interroger sur les moments, les lieux, les occasions.» (Brougere et Ulmann ,2009, p.13-14)

8.2.4 Nombre d'apprentissages ne sont pas intentionnels

Comme identifiés dans la majorité des récits sauf quatre (deux médians et deux seniors), non seulement la plupart des apprentissages sont informels mais aussi non intentionnels quel que soit l'âge. « On peut les associer (à) socialisation et apprentissage fortuit » (Cristol et Muller, 2013) alors que les apprentissages intentionnels, c'est-à-dire réalisés par l'individu dans un objectif précis, sont associés à l'apprentissage autodirigé (Schugurensky, 2007).

Les apprentissages intentionnels évoqués dans les récits concernent tous types de savoirs, aussi bien déclaratifs (en vue d'obtenir un diplôme ou un concours par exemple) que comportementaux (en vue de réaliser une tâche administrative ou par exemple) ou procéduraux (en vue de pérenniser un service par exemple, de gérer son temps efficacement ou de pratiquer un sport par exemple).

De plus, les apprentissages non intentionnels sont réalisés dans diverses situations à entendre les narrateurs, au gré de rencontres, d'altercations, d'aléas ou de dysfonctionnements d'outils ou d'organisation, d'échecs ou d'accidents, lors d'un séjour à l'étranger, au service militaire, au pensionnat, à l'occasion d'évènements au travail avec des collègues, des administrés ou des clients, ou lors d'une grève ou d'une prise de fonction par exemple, en famille avec les enfants ou en vacances. Ils s'imposent à l'individu, qui n'apprend pas pour autant malgré lui puisqu'il fait l'effort d'apprendre.

Parmi eux, certains ne sont pas évoqués car implicites, *sans mots pour le dire* en quelque sorte, car « toute situation apprend sans avoir obligatoirement de visée éducative, ce qui donne un caractère d'évidence aux savoirs élaborés dans le cours de l'activité (Ulmann, 2009, p.159). Parmi eux, certains sont cependant conscientisés mais *après-coup* comme en témoigne Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *C'est là où j'ai découvert, mais avec le recul, le pouvoir de l'association car on s'est mis en grève un jour*».

8.2.5 L'environnement propice aux apprentissages

Selon Delgoulet (2012, p. 72), trois conditions déterminent « la réussite durable des apprentissages à tout âge. La première condition relève de la dimension temporelle du processus d'apprentissage qui suppose que l'on ait « du temps devant soi » pour relier ce que l'on apprend à ce que l'on sait déjà (ce qui est d'autant plus important que l'expérience professionnelle est riche et diversifiée), du « temps pour soi » pour donner du sens à ces acquis dans le cadre de son activité professionnelle et « du temps pour les autres » afin de transmettre ce que l'on a appris et compris du travail. La deuxième fait référence aux qualités de situation que l'on rencontre en formation et au travail. Elle souligne la nécessité de préserver la complexité des situations. La troisième renvoie aux possibilités réelles d'échanges. Elle met l'accent sur le collectif de travail et des apprentissages, qui passe par le partage et l'entraide dans une équipe. »

D'après les narrateurs, quel que soit leur âge, deux facteurs semblent particulièrement faciliter les apprentissages :

- **La qualité de l'accompagnement** évoquée spontanément par tous les narrateurs sauf trois. Accompagnée d'un individu, véritable mentor dans certains cas, ou d'une équipe, collègues ou amis voire formateur selon le contexte, la personne est en condition

d'apprendre car « ... on apprend pas tout seul, tout. Y'a des combines qu'on peut pas inventer » affirme Jean-Claude (*senior, homme, non cadre du secteur public, ancien*).

Les échanges au sein d'un collectif, sont déterminants à en croire Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé, ancienne*) « c'est pas vraiment de la formation, c'est de la formation au travail, c'est des gens qui t'apprennent des méthodes, qui te montrent des choses, qui te montrent comment faire » ou Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « C'est que de la réflexion, d'aller voir d'anciens dossiers, de poser des questions... Ils m'ont expliqué, ils m'ont redonné une chance et j'ai écrit. ».

Le rôle du collectif prend la forme d'un appui, d'un soutien essentiel pour la poursuite de l'activité, comme l'affirme Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « Pour moi, travailler c'est en équipe, je ne peux pas travailler seule.» ou Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « c'est-à-dire qu'à un moment donné l'équipe, elle s'épaula ... T'es pas tout seul dans le conflit, on va peut-être aussi partager le même fruit d'émotion. ».

Parfois des personnes sont identifiées comme précieuses ressources, comme le relate Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « Donc, voilà, je, on est rentré dans un cursus de compagnonnage (lors de la récente prise en fonction d'agent logisticien) et voilà... Après y'a eu la pratique quoi. Ils me laissent jamais tout seul. »

Enfin, d'autres fois, les apprentissages sont guidés par un mentor, comme en témoigne Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé, ancienne*) « Je me souviens bien que pour moi il a été la personne entre guillemets qui m'a donné les grandes, les grands leviers de... », expliquant « Voilà tu es, es un vrai buvard. A partir du moment où tu reconnais la personne, t'absorbes ce qu'elle peut t'apporter » ; Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) se souvient avec émotion « Et j'ai eu quelqu'un d'absolument merveilleux qui m'a aidée. C'était le secrétaire général...Il m'a énormément aidée. » De même, Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) reconnaît « Et y'avait des gens autour de moi, une espèce de secrétaire en chef, qui m'a pris sous son aile et qui m'a appris des trucs. Et voilà, je suis devenue la reine ! ». Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) se rappelle « Mon père était directeur artistique de l'entreprise, j'ai appris le métier (artificier) avec lui. »

Plus rarement, le formateur est identifié « Et là aussi, je me dis ce type (un maitre-nageur) il m'a finalement donné les deux trois réflexes et hop! » (Emmanuelle, *seniore, femme, cadre du privé, ancienne*), confirmant les observations d'une précédente étude « La volonté d'apprendre par soi-même, à partir des leçons de l'expérience, se combinerait idéalement avec la présence rassurante d'un « bon formateur » (Carré, 2009, p.180).

- **Disposer de suffisamment de temps**, condition évoquée précisément par quatre médians et trois seniors. Ce facteur est évoqué de deux façons : soit le temps manque à la personne, considérant ses charges familiales ou un travail très prenant comme dans le cas d'Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Du coup, de dégager du temps, je me vois pas aller en prépa (préparation à un concours de la fonction publique), actuellement c'est pas possible avec le profil de poste que j'ai, c'est pas possible* », soit le temps est suffisant pour réaliser des apprentissages lors de périodes plutôt que des moments d'apprentissages et donc pas aussi rapidement qu'on le souhaiterait parfois « *Je pense que c'est plus des périodes que... Je me souviens pas d'un évènement* » (Cécile, *seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) ; « *Beaucoup de temps de travail, ça a beaucoup perturbé ma première vie de couple, parce qu'effectivement c'est (apprendre) beaucoup de travail* » (Francine, *médian, femme, cadre du privé, récente*) ; « *Mais ça (cure de désintoxication) a duré, je l'ai fait, je l'ai plus fait, je l'ai fait, je l'ai plus fait ça a duré deux ans quoi* » (Jean-Claude, *senior, homme, non cadre du public, ancien*).

Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) identifie clairement un rythme à respecter entre théorie et pratique « *Une semaine de formation, trois semaines sur le terrain, ça permet de digérer suffisamment les choses, de ne pas être trop coupé du terrain professionnel pour ne pas perdre nos marques quand on revient ... Mais deux semaines pour moi c'est trop lourd à digérer pour deux semaines de terrain après* ».

A la lumière de cette approche, la complémentarité des diverses modalités se comprend mieux. C'est ainsi que le stage, organisé sur quelques heures ou quelques jours, contribue parfois mais ne suffit pas à réaliser un apprentissage, qui ne sera abouti qu'en situation de travail, en fin d'une phase d'expérimentation concluante.

D'autres facteurs environnementaux peuvent aussi intervenir :

- C'est ainsi que **l'accès facile aux stages** de formation est présenté comme une chance par les salariés du public et des grands groupes. Même si les personnes identifient peu d'apprentissages réalisés à ces moments-là, pouvoir facilement aller en formation est vécu comme une opportunité pour apprendre, pour Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *j'ai la chance d'être dans une grosse structure à ce jour. J'ai toujours été dans une grosse structure. C'est de la chance parce que l'aspect formation, vu que c'est une obligation, ils suivent assez* ». Néanmoins, Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) relativise cette facilité d'accès « *Et après, ça dépend des administrations, si l'employeur favorise la formation. ... (Ici) ils nous poussent énormément à toujours se former.* ». Ainsi, au-delà des dimensions individuelles, les résultats soulignent combien les conditions matérielles et organisationnelles, les contenus et supports pédagogiques sont des éléments

déterminants. Ils permettent d'écarter les explications souvent invoquées sous le terme générique de « résistance au changement» (Delgoulet, 2012,p.65) .

- Enfin, **l'évolution technologique** est citée par quatre seniors comme facilitant l'accès instantané aux experts ou aux informations disponibles. Par exemple, Internet a permis à Jean-Claude (*senior, homme, non cadre du public, ancien*) de s'adonner à sa passion « *La photo j'en fais depuis euh, depuis 10 ans quoi. Depuis que le numérique est venu, je me suis acheté plus ou moins du beau matériel*».

8.3 Les caractéristiques des apprentissages variables selon l'âge

Quel que soit leur âge les adultes réalisent des apprentissages plutôt informels et plutôt non intentionnels en adoptant une stratégie apparentée à une enquête telle que Dewey (1916) le précise. Néanmoins, trois caractéristiques distinguent les apprentissages selon l'âge.

8.3.1 Les seniors ont rencontré moins d'occasions d'apprendre

La plupart des apprentissages d'un adulte sont réalisés dans le milieu professionnel mais la proportion de ces derniers semble décroître au fil de l'âge. En effet, alors qu'ils sont majoritaires chez les médians, ils sont minoritaires chez la moitié des seniors. A noter que ces quatre personnes sont depuis près de 30 ans chez le même employeur et sans changement récent de poste ou de fonction.

8.3.1.1 LA VIE QUOTIDIENNE

La vie quotidienne est un terreau d'apprentissages car « différente selon les sociétés, les milieux sociaux, les familles, les institutions, elle a été apprise, non pas à l'école, mais par confrontation, immersion, contact » (Brougère ,2009, p. 24).

Quel que soit leur âge, les narrateurs évoquent spontanément des apprentissages réalisés soit avant leur premier emploi et dans le cadre scolaire pour la moitié d'entre eux, soit au sein de leur vie de famille notamment à l'occasion de la naissance d'un enfant ou lors d'une séparation avec leur conjoint, soit lors des loisirs tels que les voyages à l'étranger. En revanche, aucun narrateur n'évoque d'apprentissage réalisé avec les médias, télévision, cinéma ou jeux vidéo, qui pourtant permettent de s'informer, donnent à voir (documentaires) et à réfléchir (débats télévisés, magazines d'investigation) voire incitent à agir (à voter par exemple) ou à modifier son comportement (conduite prudente, prévention de maladies, consommation de biens) ou à tester un rôle dans le cas de jeux virtuels. De même, une seule personne, à l'occasion

de cures de désintoxication, évoque des périodes d'éducation thérapeutique définie comme un «nouveau champ de la formation des adultes ...contribuant dans le meilleur des cas à la mise en place de la démocratie sanitaire » (Boutinet , 2013, p. 83).

Dans le cadre de la vie quotidienne, les apprentissages des seniors présentent quelques particularités.

Avant le premier emploi

Quel que soit l'âge, les apprentissages de jeunesse se sont réalisés avant le premier emploi, pour la moitié des narrateurs pendant les vacances ou les jobs d'étudiants et pour l'autre moitié dans le cadre scolaire. Ils concernent aussi bien des connaissances scolaires que des activités de sport ou manuelles ou des interactions avec les autres lors de séjours linguistiques par exemple. Les récits des seniors se distinguent de ceux des médians :

- Alors que les seniors sont plus éloignés de leur premier emploi que les médians, la part des apprentissages de jeunesse est plus importante pour eux que pour les autres. Elle représente un quart des apprentissages évoqués par eux contre un dixième de ceux évoqués par les médians. Pour deux femmes médians, ne déclarant quasi que des apprentissages professionnels, ils sont même absents, comme en témoigne Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*): « *Je m'en suis rendue compte parce que la fonction publique territoriale a mis en place le LIF, Livret Individuel de Formation.* ». A l'heure des bilans en fin de vie professionnelle, les seniors adopteraient-ils une distance plus prononcée sur l'ensemble de leur parcours de vie que leurs collègues, identifiant la jeunesse comme période structurante ? Ou, effet de génération, l'adolescence des seniors vécue pendant la transition sociétale de mai 68 se présente peut être plus riche d'apprentissages dans leur vie que dans celle des plus jeunes générations ? En effet, plusieurs personnes évoquent l'apprentissage de l'autonomie qu'ils nomment « *liberté* » : « *A partir de première, pour des raisons matérielles j'ai eu une chambre seul à Paris. Donc j'ai pu goûter à une vraie liberté, je dirais en toute confiance de la part de mes parents...* » Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) ; « *C'est ce sentiment de liberté. Ben oui, parce que j'avais pu mes parents pour me surveiller. C'était, la grande liberté même si j'étais interne* » (Cécile, *seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) ; « *J'étais une des premières à partir en 6^{ème} ... Et ça, ça a été un évènement par rapport à tout le monde...pour moi ça a été un moment très important d'avoir ce diplôme parce que je pouvais partir de mon village et ne plus avoir de pressions familiales et de découvrir la vie professionnelle autrement que d'aller*

faire le ménage chez les bourgeois quoi. » (Claudette, *seniore, femme, non cadre du public, récente*).

Cette période d'adolescence est relatée par deux hommes médians seulement. Elle semble déterminante dans la construction de la personnalité d'Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) «*J'étais scout pendant mon enfance et après il m'a paru logique à 19 ans de pouvoir restituer ce que j'avais appris pendant mon enfance. Ça sort du contexte professionnel mais c'est aussi important parce que il a encore contribué à ma personnalité, assez profondément*», en tous cas très intense comme période d'apprentissages pour Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) «*Le principal (apprentissage) qui a commencé dans ma jeunesse vers 10, 11 ans et qui se continue encore maintenant, c'est sur l'aspect plus ludique, c'est la plongée.*» Réalisés hors domicile parental et en situation non formelle, ce type d'apprentissages n'est relaté par aucune femme médian.

- Le poids de la scolarité, bien que prégnant pour tous, semble cependant s'alléger au fil des générations si on considère que 12% des apprentissages évoqués par les seniors contre 5% de ceux évoqués par les médians se sont déroulés dans le cadre scolaire. La multiplication des ressources à disposition des individus lors de ces dernières décennies expliquerait-elle le moindre poids de la scolarité dans les apprentissages des médians comparés à ceux des seniors?
- Jusqu'en 1996, les hommes mais pas les femmes ont dû « faire leur service militaire » pendant un an, ce qui pouvait limiter leur accès à un emploi. Les seniors mais pas les médians, qui avaient seize ans en moyenne, relatent pourtant cette période comme riche de souvenirs comme le confie Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) «*Ça c'était l'épisode de ma vie qui a été super, j'ai de bons souvenirs, commando*» et même riche d'apprentissages pour Jean-Claude «*l'armée c'est apprendre à ranger, à être strict, à être obéissant...ça apprend plein de choses, ça forme un bonhomme quoi* ». Engagés dans les parachutistes ou les commandos, tous deux ont appris à faire face à des situations extrêmes et à vivre en collectivité tandis que Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) découvrait à cette période que «*c'est la majorité qui a pas un niveau de culture et d'éducation très élevé ...Tu ne côtoies pas du tout ce monde-là, clairement !*».

Au sein de la vie de famille,

Lors de la vie adulte, les narrateurs identifient d'autres apprentissages de la vie quotidienne, réalisés notamment au sein de leur famille et pendant les loisirs. Des différences selon l'âge sont repérées :

- Trois seniors mais aucun médian évoquent des déménagements, réalisés par choix et non par contraintes comme dans le cas de mutation imposée. Ces déménagements sont l'occasion de casser la routine et d'envisager de nouvelles actions, par exemple de s'engager dans une association de loisirs créatifs pour Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) ou de s'intégrer à plusieurs reprises dans un nouvel emploi pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*). A noter cependant que la mobilité géographique d'un membre de la famille impacte les projets des autres membres. Elle se réalise parfois non sans difficultés comme en témoigne Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*): « *Donc il fallait en même temps franchir le pas de mutation, de trouver un poste et donc à nouveau reprendre son baluchon avec la famille quand on est cinq, ça commence à être plus compliqué* ». Dans ces conditions, cette double voire multi-mobilité quand elle concerne plusieurs membres de la famille et qu'elle cumule plusieurs changements (de fonction, d'employeur, de statut, de cadre de vie urbain ou rural...), n'est pas choisie mais imposée par les circonstances. De plus, les interviewés habitent tous l'Île de France. Or, dans cette région, mieux pourvue que d'autres en offres d'emploi, la mobilité professionnelle n'entraîne pas forcément de changement de résidence.

- Trois médians mais aucun senior évoquent la séparation avec leur conjoint. Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) explique « *Parce que moi j'ai évolué mais l'environnement dans lequel j'évoluais, les gens n'ont pas évolué comme moi, notamment mon mari* ». Vivre seul (e) avec des enfants exige de s'organiser différemment comme en témoigne Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « *Donc deux enfants à plein temps. Travailler en horaires décalés. J'emmenais mon fils à 5h du matin chez une nourrice pour qu'elle l'amène à l'école* ». Cette situation engendre des apprentissages comme l'explique Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Mine de rien ça m'a beaucoup apporté au niveau formation parce qu'à moment où j'aurais pu me laisser-aller.. ... C'a été déroutant quelque part mais tellement formateur* ».

Cette situation de parent isolé n'est relatée par aucun senior, signe d'une évolution durant ces dernières décennies (Mainguéné, 2011). En poursuivant la réflexion, quels apprentissages engendre cette évolution sociétale de la famille pour les parents, les enfants et leur entourage? Générant bonheur, difficultés et souffrances pour les uns et les autres, cette rupture avec le conjoint se présente propice à développer la capacité à s'organiser comme on l'a vu mais aussi à s'adapter, à prendre de la distance sur le quotidien, à réfléchir sur les relations humaines ou son projet de vie et par là-même à apprendre.

- L'éducation des enfants est plus souvent abordée par les médians que par les seniors, sans doute parce qu'au contraire de ces derniers, les médians sont encore en charge de jeunes enfants et préoccupés actuellement par leur éducation. Lors de la naissance d'un enfant, l'individu endosse à vie un nouveau rôle, celui de parent comme le confie Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) « *C'est à la naissance de mon premier en fait, c'est tout ce qu'on peut ressentir en termes de sentiment et de liens avec son gamin* » ; ou encore Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *Tu peux t'en douter, tu peux subodorer que ça va pas être évident mais pas au point...que c'est, c'est des tas de contraintes pendant dix, quinze, vingt ans.* ». Ce rôle présente un fort enjeu de responsabilité pour l'individu et génère des apprentissages, réalisés de façon informelle, c'est-à-dire en situation, comme en témoigne Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *sur le moment on va pas avoir la réponse qu'ils (les enfants) attendent ou avant de répondre on a ce flash qui dit oui il faut plus analyser* » et non sans difficultés d'après Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) « *Ça doit être le plus dur des métiers* ».

A ce sujet, les récits se distinguent plus selon le sexe que selon l'âge, suggérant que le rôle de parent se vit différemment pour les hommes et pour les femmes. En effet, les hommes semblent décidés à adopter une posture d'éducateur différente de celle de leur père comme l'exprime Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *tu aurais aimé que ton propre père ou ta mère fasse ou ne fasse pas certaines choses et que tu ne veux surtout pas reproduire...* », moins autoritaire avec leurs enfants comme l'exprime Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) « *Tu te compares forcément par rapport à tes propres parents... ça a été une de mes batailles, de pas reproduire certains trucs.* ». Ils souhaitent être plus souvent présents au quotidien comme le souhaitent Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) « *Je me rappelle déjà jamais voir mon père pendant mon enfance, ouais... j'avais pas envie de reproduire les mêmes choses* » et Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Moi j'ai eu un père qui était pas trop présent... Quand il était là, il nous gâtait voilà... Y'a comment, bon voilà,... Je veux être présent avec mes enfants* ». Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) et Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) confient avoir choisi leur carrière en fonction de leurs enfants.

Cette posture, qu'on peut qualifier de non traditionnelle, nécessite d'apprendre à devenir un *nouveau père* comme le confie Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Maintenant avec les enfants...Oui, j'apprends plein de choses. Après, on apprend, je sais pas comment expliquer ça.* » La difficulté pour ces hommes est de combiner protection de leurs enfants face aux périls de la vie comme dans le modèle traditionnel et accompagnement de ces derniers à l'autonomie, comme l'exprime Didier (*senior,*

homme, cadre du privé, ancien): « On va dire que je laisse, mais néanmoins j'essaie malgré tout de les faire un peu rebondir là où je préfère qu'ils aillent» ou Cyril (médian, homme, cadre du public, récent) « d'un autre côté on se dit j'ai pas de raisons de lui donner plus de conseils que ça pour mal l'orienter ». Ainsi quel que soit l'âge, jouer le rôle de père génère des apprentissages pour six hommes interviewés.

En revanche, devenir mère ne génère pas de nouveaux apprentissages sauf pour une des cinq femmes qui ont évoqué le sujet. À les entendre, elles adoptent la posture traditionnelle de mère, se dévouant à leur progéniture comme si ce rôle était intégré avant même d'enfanter, allant de soi, sans remise en cause. Comment maintenir une telle posture traditionnelle tout en occupant un emploi, qui plus est à temps plein comme pour ces huit femmes ? Comment ont-elles appris à concilier vie professionnelle et vie personnelle ? La difficulté est évoquée à travers les enfants présentés comme obstacles à l'implication ou à l'évolution professionnelle. Aucune solution ne semble recherchée sinon celle d'attendre qu'ils grandissent comme si la situation relevait d'un choix contraint personnel au lieu d'un choix du couple ou de l'organisation de la société.

C'est ainsi que le congé parental, retrait de la vie professionnelle pendant trois ans, pourtant choisi, est vécu comme un enfermement dans la famille pour Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « En regardant sur le passé, quand j'y étais, j'avais pas cette impression, c'est d'avoir été le nez dans le guidon et ne pas avoir relevé la tête pendant euh 15 ans...Maintenant j'apprends et je transmets » comme pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « Je, je ressentais le besoin de ...faire autre chose. Comme je vous dis, toujours rythmé, amener le gamin à l'école, voir ses cousines, les gens avec qui on a toujours vécu », regrettant par ailleurs les effets contre-productifs de ce congé sur sa date de départ en retraite, qu'elle ne souhaite pourtant pas « on ne peut pas cumuler majoration pour enfants et congé parental. Voilà, j'ai trois ans dans le baba ».

De même, pour les femmes de quarante ans les enfants empêchent d'apprendre comme l'évoque Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « Je me suis dit ok je sors j'ai un an devant moi, je vais toucher le chômage etc., je me forme à l'anglais. Mais au quotidien avec les gamins, tes bidules, tes machins ... et puis voilà, j'ai pas appris l'anglais » ou Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « Je suis freinée encore par mes enfants en bas âge. Ma formation de maman a pris le dessus sur ma formation professionnelle, mais le temps viendra ou on inter changera la priorité ».

Ce constat suggère que la redistribution des rôles entre les sexes, amorcée par le mouvement de libération des femmes dans les années 70, a plus libéré les hommes que les femmes de leur rôle respectif de parent.

Dans ce contexte familial, le suivi des devoirs au quotidien est identifié à plusieurs reprises. Pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) cette activité permet de se maintenir en éveil cognitif « *Mais elles (collègues) sont jeunes, elles ont 40 ans, elles sont encore imprégnées de leur scolarité, elles ont des enfants qui sont scolarisés donc elles sont obligées de toujours...* ».

Les loisirs

Contexte privilégié d'apprentissages, les loisirs sont évoqués par les narrateurs comme une activité choisie et non imposée par les circonstances, nourris par un fort intérêt voire une passion, confirmant les propos de Paul Yonnet (1999) « Le loisir est une quantité de temps libre, affranchi des exigences du temps obligé (celui du travail professionnel ou scolaire et des astreintes qui s'y attachent : transport, pause, repas) et du temps contraint (celui des obligations sociales, administratives, familiales et domestiques)...C'est la possibilité, ou la permission, de faire ce que l'on veut, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-contraint ».

Trois seniors et trois médians évoquent des apprentissages réalisés pendant leurs loisirs, en vacances ou au sein d'associations, parfois dès leur plus jeune âge pour des hommes médians. Quelques particularités selon l'âge sont remarquées :

- Les seniors évoquent volontiers des apprentissages réalisés au sein d'une communauté de pratiques illustrant que « ces communautés virtuelles occupent aujourd'hui un rôle important dans l'apprentissage de compétences « artistiques » mais aussi des compétences liées à la maîtrise des nouvelles technologies » (Berry, 2009, p. 146). Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) confie « *Du coup je fais partie d'une association de loisirs créatifs. Donc on se réunit le samedi après-midi, pas tous les samedis... Chacune apporte ...On a fait des stages pour faire de la mosaïque,...Et donc ben après comme moi je suis allée faire des stages sur le cartonnage. Ben ce que j'apprends, je le montre aux autres.* »; de même Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *Oui, on a une association familiale justement pour l'aide en Roumanie. Donc là on a pu parrainer avec nos activités un point d'eau dans un village et là on est en train de voir pour l'électricité. J'ai récupéré une machine à tricoter professionnelle* » ou Jean-Claude « *je tchate avec des photographes amateurs* ».

- Les trois médians, exclusivement des hommes, relatent des apprentissages réalisés dans les loisirs depuis leur plus jeune âge, relatifs à une pratique sportive, la plongée pour Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*), le rugby pour Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*), ou à l'animation d'un groupe de scouts

pour Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*). Outre les apprentissages propres à l'activité ou « relatifs à la compétition, la rivalité, la construction d'une identité pour le meilleur et pour le pire » (Brougere, 2009, p.125), tous trois ont eu l'opportunité de prendre des responsabilités d'encadrement tôt dans leur vie, parfois après obtention d'un diplôme comme le relate Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Puis ma formation rugbyistique. ...Y'a tout un programme pédagogique, un diplôme établi par la fédération de rugby. Un programme de formation avec un examen final, un processus pédagogique. Il est super détaillé* » ou Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*): « *J'ai commencé par être plongeur puis moniteur, je plongeais tout seul, j'emmenais des gens, j'ai fait découvrir aussi, j'ai eu toutes les phases de progression, l'expérience. Et c'est vrai que ça m'a accompagné quasiment tout le temps. Et en fait c'est un vrai apprentissage*».

C'est ainsi que pratiquer une activité particulière dès le plus jeune âge, hors cadre familial ou scolaire, multiplie les occasions d'expérimenter des situations ou des rôles et ainsi d'apprendre de nouvelles choses, d'une autre nature que celles proposés au sein de la famille ou par l'école. Pour les bénéficiaires il s'agit d'une source supplémentaire d'éducation à la vie, à laquelle aucun senior ni aucune femme interviewés ne font référence. Peut-être n'ont-ils tout simplement pas eu ce privilège ?

Hors le quotidien, les vacances se présentent pour certains comme une « confrontation à l'altérité, elles permettent de relativiser le quotidien » (Brougere, 2009, p. 128) quel que soit l'âge. Dans ces périodes, les voyages, évoqués par trois hommes mais aucune femme, sont l'occasion de développer des savoirs géographiques, linguistiques comme en témoigne Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) « *l'Amérique du Sud, très, très bon apprentissage aussi. J'ai appris en dix ou quinze heures l'espagnol.* » ou culturels comme en témoigne Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*), parti en Inde « *je me suis au bout de 3 jours quand même demandé ce que je fais là, c'est un peu dur, j'suis pas à ma place* » ; ou encore Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *c'est de comparer qu'un pays à l'autre, les réactions (des jeunes filles) n'étaient pas les mêmes...Des choses permises d'un côté (du Rhin), beaucoup moins de l'autre.* » Côté d'autres cultures est aussi une façon de voyager et d'apprendre pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) qui explique « *j'étais toujours obligée de faire des recherches, y'a des pays que j'avais jamais entendus parler ...avec mes vingt-cinq nationalités (des administrés) j'ai fait le tour du monde moi !* ».

8.3.1.2 LA VIE AU TRAVAIL

Comme en témoigne Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*), un adulte apprend la plupart du temps dès qu'un problème ou un obstacle empêche la personne de réaliser son objectif, de faire ou de réfléchir autrement que d'habitude « *On était à peine descendu du car (qu') il y avait déjà la disparition de la caisse de la postière, le champ presque ravagé du voisin avec ses vignes, ça commençait très mal* » ou encore lors d'une grève de pompiers « *Ils vont charger les CRS, qu'est-ce que je fais?*» ou Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Et je me suis rendue compte qu'à mon gout il le faisait pas bien... y'avait d'autres moyens d'arriver à mener les projets. Donc j'ai demandé à intégrer cette équipe* ».

Les récits des interviewés permettent de repérer quelques situations potentiellement riches d'apprentissages. Répertoriées ci-dessous, elles apparaissent semblables quel que soit l'âge mais différentes parfois selon le secteur d'activité. En effet, la plupart des situations d'apprentissage au travail sont déterminées par l'organisation, sa taille et son secteur d'activité.

- C'est ainsi qu'un faible effectif nécessite d'être polyvalent : « *je faisais un peu tout, je gérais les achats, les fournisseurs, je faisais les tableaux, les rapports enfin les arrêts maladie, les vacances* » explique Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*); « *Donc si jamais l'un a besoin de l'autre, ils (ses collaborateurs) peuvent bosser ensemble puisqu'ils sont d'astreinte officiellement tous les deux* » explique Jean-Claude ; « *Parce que là on fait beaucoup de polyvalence dans une petite mairie*» confirme Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) Cette organisation du travail permet la diversification des tâches, source d'enrichissement des apprentissages comme en témoigne Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *C'est très riche, je suis encore emballé par mon poste qui a une grande diversité.*».

- La réorganisation des services, causée par exemple par un changement de réglementation, redistribue les tâches et responsabilités auxquelles doivent faire face les salariés. De même Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) «*la réglementation changeant, on est obligé d'évoluer...*» ; Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *je suis tombée dans la réforme de 2007 où le peu que j'avais appris quelques mois avant, y'a fallu que j'oublie tout et que je recommence* » ou encore Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*), qui précise « *à l'origine c'était l'Etat qui finançait, après c'était la Région...Quand ç'a été la Région, la fraude n'a plus été prise en charge* », nécessitant que les conducteurs de bus et les contrôleurs travaillent en équipe dorénavant.

- Le changement d'élu dans une collectivité publique modifie les affectations de postes comme en témoigne Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *Les Directeurs Généraux de Service, ils préparent leur valise à chaque fois (élections)*» ou Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *Vous savez ce que c'est dans les grandes mairies, la chasse aux sorcières, pfutt...Du tri, ben le tri faut bien le remplacer. Donc on est venu me chercher pendant que j'étais en train d'iloter et euh donc j'suis arrivée au service logement HLM. Et donc j'ai appris aussi avec les sociétés HLM*». Pour s'adapter aux nouveaux postes c'est-à-dire réaliser de nouvelles tâches, les personnes doivent apprendre, parfois par elles-mêmes.

- L'arrivée d'un nouveau logiciel génère de nouveaux apprentissages pour les médians comme pour les seniors telle Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « *Alors le problème c'est que c'était l'âge de pierre, moi j'ai vécu les débuts de l'informatisation ...*». Contrairement aux représentations, même si les seniors les évoquent plus souvent les technologies que les médians, ils ne se déclarent pas hostiles d'autant qu'ils ont contribué à les mettre en place. A les écouter, les apprentissages numériques se sont réalisés au fil de l'eau: « *L'informatique c'est venu petit à petit comme ça mais bon, non c'était pas un vrai changement*» explique Jean- Claude ou Emmanuelle « *Parce qu'en fait, pour moi, ça a été un apprentissage dans le temps, enfin tu vois, un peu empirique, tu essayes, tu apprends, on t'explique. Ca pas été une période où y'a pas eu un moment particulier. »*

Quand elles sont évoquées, les technologies de l'information et la communication (TIC) sont perçues positivement car elles ont ouvert des possibilités aussi bien dans le cadre professionnel que dans le cadre privé, pour Jean-Claude (*senior, homme, non-cadre du public, ancien*) , féru de photographie, comme pour Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « *Quand tu regardes derrière, tu te dis heureusement qu'on en est arrivé là quoi*».

Néanmoins, si l'arrivée d'un nouveau logiciel n'est plus considérée comme une révolution sauf à provoquer de nouvelles répartitions voire suppression de tâches, elle perturbe le processus de travail qu'il faut réaménager précise Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « *Enfin... les apprentissages n'ont pas toujours été faciles non plus quoi...Oui, ça remet tout en question, et l'organisation, et les procédures de travail*».

Aujourd'hui comme hier, se familiariser avec un nouvel outil suscite de nouveaux apprentissages si on en croit Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Parce que finalement, j'étais en formation jeudi et vendredi sur un outil de travail que je trouvais fondamental pour, dans notre façon de fonctionner aujourd'hui, puisqu'assez chaotique.*».

L'outil Internet est cité positivement à plusieurs reprises comme offrant une instantanéité de réponse très appréciable, aussi bien dans le cadre professionnel pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *j'ai arrêté les revues parce que tout ce qui est dictionnaire permanent, pas dictionnaire, classeur permanent, là où on enlève un texte, on en remet un, on les lit pas, on les lit pas. Parce qu'au moment que ça arrive, peut-être qu'on a pas besoin de ce texte-là, et après on oublie qu'on l'a eu. Donc moi Internet : code de l'urba* », que dans le cadre privé pour Jean-Claude ou Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « *Dès qu'il y a l'orthographe d'un nom, une conjugaison, un sujet ... je quitte la table et je vais taper sur Google pour savoir ce que c'est* ». Pour Charbonnier et Darchen (2012, p. 43), « l'usage des nouvelles technologies nécessite un important effort de transformation pour les seniors compte tenu du gap qu'il représente avec le pratiques antérieures. (En effet, il s'agit désormais) d'évoluer dans un espace mouvant, de ne pas programmer, de se réajuster en permanence d'être dans une économie du temps fluctuant ».

Plus modéré sur le bénéfice de cette évolution, Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) regrette qu'avec l'outil se perde un savoir-faire : « *même si l'outil change parce qu'il s'informatise, la trame elle est la même...Malheureusement, dans la situation qu'on vit aujourd'hui, c'est plus la trame qui doit s'adapter et on perd un savoir-faire quoi.*»

- Moins courant et à l'initiative de la personne, l'engagement dans la représentation et la défense d'un groupe est présenté par trois hommes mais aucune femme comme l'occasion d'endosser un nouveau rôle au travers d'un nouveau statut. Cet engagement volontaire, non soumis à l'accord de l'employeur, confère une nouvelle position, un nouveau rôle professionnel à jouer dans l'organisation du travail, centré sur le collectif et plus précisément le contre-pouvoir comme l'explique Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*): « *C'est d'autres, d'autres relations que tu ...as avec les gens. Alors des gens, soit des gens que tu ne connais pas mais avec qui tout de suite, d'emblée, les relations se créent de par le fait que tu les représentes, qu'ils te parlent d'une façon autre. Voilà la façade, t'as un rôle, t'as une fonction précise...J'ai carrément pris une autre fonction en plus, ce qui m'a ouvert à toute autre chose que le monde de la recherche. Là, c'est le monde des relations humaines*».

De fait, devenir représentant d'un groupe professionnel s'apparente à un nouvel emploi et nécessite d'apprendre à défendre un point de vue et à argumenter comme l'explique Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) « *Le dernier apprentissage en date, je suis au conseil d'administration de cette compagnie, où j'ai été élu. Et donc j'apprends à être administrateur, c'est à dire à prendre des décisions, à voter, à dire oui,*

à dire non.» ; voire à négocier comme en témoigne Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *C'est sûr que négocier avec eux, par exemple après 3 mois de grève des pompiers dans les Yvelines c'est quelque chose d'intéressant. J'ai beaucoup appris* ». En effet, afin d'acquérir une légitimité dans ce rôle, au-delà de la dimension militante, les personnes doivent donc faire preuve d'expertise dans cette nouvelle fonction et se former tous azimuts car « *les savoirs syndicaux sont pluridisciplinaires, mixant dimensions économiques, sociales, ergonomiques, sanitaires, comptables et financières. Plus que pluridisciplinaires, ces savoirs sont « in-disciplinaires... (car) inaccessibles en dehors d'une expérience militante*»(Di Ruzza,2009, p.223)

Conscient de l'enjeu, le législateur accorde aux représentants du personnel un droit à la formation supplémentaire financée par l'employeur, tel le « congé de formation économique, sociale et syndicale ». Dans le même sens, un récent rapport du Cese (Conseil Economique, Social et Environnemental) portant sur le renouveau du dialogue social suggère de définir un référentiel de reconnaissance des compétences qui préciserait les principaux types de compétences attendus pour chaque mandat et chaque niveau de mandat⁵⁷. Enfin, les trois narrateurs sont des hommes cadres, confirmant que « *ces vellétés de professionnalisation ont malgré tout un effet, celui d'accroître la sélectivité sociale du travail syndical, le niveau de diplôme apparaissant comme le critère inavoué d'accès aux responsabilités syndicales* » (Ethuin, Karel, 2010, p.50).

- Le début de vie professionnelle est évoqué presque par tous les interviewés comme un moment-pivot dans leur vie, comme l'exprime Jean-Claude « *Euh l'apprentissage, ça peut être au travail parce que j'ai commencé à 17 ans et des poussières, dans la charpente. Là j'ai senti là, là, vous savez le basculement de l'école dans la vie* » ou encore Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Donc je suis arrivée dans cette boîte-là et je me suis rendue compte ce qu'était le monde professionnel ... C'était pas du tout les mêmes mentalités, entreprise et ce que tu vis au quotidien au travers de ta famille ... Et là, j'ai appris vachement...C'est là (premier emploi) où j'ai appris tout ce que je sais aujourd'hui pratiquement* ».

Cette période d'adaptation au nouvel emploi ou fonction est relatée par Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) comme un moment difficile « *T'es dans le monde professionnel il t'apparaît de plus en plus de contraintes, que tu n'acceptes pas forcément mais auxquelles tu dois, tu dois te plier. Ça c'est un vrai apprentissage !*». Il exige une forte implication pour s'adapter au nouveau contexte d'après Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « *Là j'ai vraiment mis tout le paquet pour avoir tous les atouts pour qu'ils me gardent quoi*» et Claudette (*seniore, femme, non cadre du*

⁵⁷<http://www.wk-rh.fr/actualites/detail/76055/les-pistes-du-cese-pour-un-dialogue-social-plus-efficace.html>
consulté le 18 juillet 2014

public, récente) « En arrivant ici j'avoue que j'ai eu beaucoup de mal, j'suis tombée dans un autre monde ».

Par la suite cette situation de nouvel entrant en fonction est réitérée au sein de la même organisation à diverses occasions :

- Lors d'un changement de service « *Quand je suis passée aux achats, je n'avais jamais eu de contacts vraiment avec les fournisseurs...* » pour Emmanuelle ou Sylvain (médian, homme, non-cadre du public, récent) « *Là, je suis parti au STL, le service Transports et Location de la RATP, un service qui fait de l'évènementiel...C'est de l'organisation, un travail passionnant.*»

- A l'occasion du remplacement de collègues, momentané ou définitif, rarement prévu sauf départ en vacances ou réduction d'effectifs comme dans le cas de Francine (médian, femme, cadre du privé, récente) « *On a eu déjà à ce moment-là une mini crise dans le monde professionnel, donc les postes qui partaient on les remplaçait pas forcément etc. J'ai pu bénéficier du fait que des postes se soient arrêtés* ». Cette situation nécessite de réaliser de nouvelles activités, engendrant des apprentissages *in situ* comme l'explique Sylvain (médian, homme, non-cadre du public, récent) « *Donc j'ai commencé comme démonstrateur comme ça, à la (sa collègue) remplacer le samedi et le jeudi soir... Elle m'a mis le pied à l'étrier* ». Apprentissages à réaliser instantanément souvent, comme témoigne Isabelle (médian, femme, cadre du privé, récente) « *Après on a eu un souci en RH, des départs des agents coup sur coup, mutation, changement de vie, de parcours,...Donc, du jour au lendemain on m'a demandé d'aller en RH ... Puis ma collègue qui a 40 ans de secrétariat général a un gros souci de santé. Donc pareil, pas le temps de recruter*». De même, Jean-Claude « *Donc y'avait un responsable voiries qui est décédé ... j'ai récupéré la voirie en même temps que les stocks* ».

Cette mobilité présente des avantages pour le collectif comme pour l'individu: le travail est assuré malgré l'absence du titulaire du poste ; les tâches des collègues sont mieux connues, limitant les conflits dus à l'incompréhension de l'activité de l'autre, renforçant les interactions entre les collaborateurs et les échanges de pratiques, voire la mise en place spontanée de tutorat croisé où chacun transmet son savoir à l'autre. Pour l'individu, cette situation lui donne l'occasion de tester un autre poste et de vérifier son intérêt et ainsi d'envisager une éventuelle évolution professionnelle, qu'elle soit horizontale ou verticale.

- D'autres fois, le changement de poste se double d'un changement de structure, comme se souvient Philippe (senior, homme, cadre du public, ancien en poste) « *J'ai dû compléter le bagage que j'avais ...C'était quand même très copieux !* » ou Annabelle

(médian, femme, non-cadre du public, récente) « C'est comme un jour, j'suis arrivée en logistique pour un poste de secrétaire, j'avais jamais touché un ordinateur de ma vie ».

Même si la fonction est connue, la situation nécessite de s'adapter au nouveau contexte comme l'explique Eric *(médian, homme, non-cadre du privé, récent)* « Même si à la base le socle était le même, les équipes sont différentes avec d'autres façons de fonctionner. ... Donc c'est intéressant parce qu'on voit différentes façons de fonctionner »

- Cette nouvelle fonction, voire nouvel emploi, correspond parfois à un nouveau statut hiérarchique voire à une promotion sociale mais ce cas n'est jamais évoqué par les narrateurs. En revanche, deux récits relatent l'expérience de création d'une entreprise, celui de Carmen *(médian, femme, non-cadre du public, récente)* « au grand désespoir de mes parents, je mettais mon argent dans un projet, je l'ai fait. J'ai adoré, j'ai adoré. Ça a duré cinq ans » et celui d'Hervé *(senior, homme, non-cadre du privé, récent)* « Et ça c'est une aventure, et ça c'est magique. On travaille que pour soi, y'a plus de chefs derrière soi, le contact clientèle j'adore ça ! ».

A remarquer que, même si l'aventure s'est soldée par un dépôt de bilan dans les deux cas, elle est relatée comme un bon souvenir, dense en apprentissages concernant le ravalement de façades et la liquidation judiciaire pour Carmen *(médian, femme, non-cadre du public, récente)*, les relations clients pour Hervé *(senior, homme, non-cadre du privé, récent)*.

Accéder à un nouvel emploi favorise pour certains l'accès à des stages de formation, dits d'adaptation à l'emploi, comme en témoigne Annabelle *(médian, femme, non-cadre du public, récente)* « Par contre, la formation (de mandataire d'assurance) est au Chesnay, » et Eric *(médian, homme, non-cadre du privé, récent)* « Quand je suis rentré chez Renault, je suis parti en formation effectivement assez tôt ».

8.3.2 Le contenu des apprentissages varie selon l'âge

Quels que soient la durée des études ou le niveau de diplôme obtenu et quelle que soit la fonction, la moitié des apprentissages évoqués par ces seize adultes concernent des comportements, des situations d'interaction avec les autres. Majoritaires pour cinq seniors et quatre médians, ce type de savoirs est plus souvent évoqué par les seniors que par les médians, soit six fois sur dix. Ils consistent pour les narrateurs, à négocier (avec des fournisseurs, des clients, des employeurs, des journalistes), à gérer des conflits ou des contentieux, à travailler dans une équipe, manager des collaborateurs, transmettre des savoirs, communiquer (avec des étrangers, en réseau avec des pairs), éduquer des enfants, s'adapter à un nouveau contexte (milieu de travail, statut de

représentant de personnel, situation de parent isolé), ou encore adopter un autre comportement (une attitude proactive pour apprendre, pour faire preuve de motivation et d'ambition professionnelle, pour saisir les opportunités, admettre ses limites et ses échecs, ses erreurs d'appréciation, concilier vies professionnelle et personnelle, gagner en autonomie...)

A l'inverse, les savoirs déclaratifs, minoritaires pour tous les narrateurs, sont plus évoqués par les médians que par les seniors. Ils représentent seulement 13% de leurs apprentissages soit moins de trois par personne sauf deux exceptions, alors qu'ils représentent 20% des savoirs des médians, soit plus de trois par personne sauf exceptions. Ces savoirs concernent des connaissances, que les personnes interrogées ont acquises en droit, en comptabilité, en finance, en botanique, en urbanisme, en biologie, en gestion, en géographie, pour améliorer leur niveau de culture générale ou parvenir à communiquer en espagnol, en anglais ou avec le vocabulaire du métier, ou encore pour obtenir un diplôme.

Dernier type d'apprentissage, les savoirs procéduraux. Quel que soit le groupe d'âge, ils représentent plus du tiers des apprentissages, plus ou moins 35%. Majoritaires pour un senior et un médian, ces habiletés visent, aux dires des narrateurs, à trouver des solutions par eux-mêmes, à gérer (un projet, un planning de travail, un budget, un stock, des dossiers administratifs), à conduire une réunion, à maîtriser des logiciels bureautiques, à appliquer ou adapter des procédures, à analyser une situation et prendre des décisions, à réaliser un inventaire, à rédiger des courriers commerciaux ou des devis, à travailler le bois, tapisser des meubles, réaliser des feux d'artifice, pratiquer un sport (saut en parachute, natation, pétanque, plongée, rugby), organiser un voyage, coudre (tricoter, crocheter), cuisiner, bricoler, réparer, jardiner, chanter ou danser.

D'après les témoignages recueillis, les seniors relatent moins souvent que les médians des savoirs déclaratifs mais plus souvent des apprentissages comportementaux comme s'ils leur reconnaissent une forte utilité pour l'individu dans la vie quotidienne. En effet, considérant leur « potentiel d'ouverture pour l'avenir, leur capacité d'élargir l'éventail de ce que nous appellerions aujourd'hui « les possibles d'activité », de favoriser de nouvelles expériences futures « constructives » (Bourgeois, 2013, p.27), « les *soft skills* (définies comme compétences comportementales) seraient plus durables sur le long terme et plus facilement « réactivables » (Dujardin, 2013, p.52). Ces compétences comportementales sont donc bien celles à privilégier pour augmenter sa capacité d'adaptation au monde, notamment préserver voire améliorer son employabilité.

Résumé : toute nouvelle situation est une occasion d'apprendre

Que ce soit dans le cadre privé mais plus encore professionnel, les occasions d'apprendre se présentent dès qu'une nouvelle situation nécessitant de déployer des efforts se présente .

Dans le cadre privé, les narrateurs évoquent des apprentissages réalisés parfois avant le premier emploi, rarement lors de la vie scolaire, lors du service militaire pour les hommes seniors ou lors d'activités sportive ou éducative évoquées pour les hommes médians. Par la suite, non seulement les loisirs mais la vie de famille lors des déménagements pour les seniors, la séparation du conjoint pour les médians ou encore la venue d'un enfant notamment pour les hommes se présentent comme des occasions propices aux apprentissages. Au final, ce sont les hommes médians qui ont rencontré le plus d'occasions d'apprendre, de tester par exemple la responsabilité d'un groupe dès leur plus jeune âge.

Dans le cadre professionnel les occasions d'apprendre sont encore plus nombreuses. C'est ainsi que le premier emploi, nécessitant adaptations concomitantes au monde du travail, à un nouvel employeur et une nouvelle fonction, est systématiquement évoqué. Par la suite, les apprentissages semblent se réaliser lors de changements d'emploi ou simplement de fonction *in situ* au travers de la polyvalence des tâches justifiée par la taille réduite des effectifs ou à l'occasion d'une réorganisation de service, d'une évolution professionnelle, de l'engagement dans la représentation et la défense d'un groupe ou encore de l'arrivée d'un nouveau logiciel.

Au final, la mobilité professionnelle favorise les apprentissages des salariés aussi bien des nouveaux que des anciens, sous réserve qu'elle soit plutôt choisie que subie. A noter cependant que changer d'emploi apparaît moins fréquent pour les seniors que pour les médians car leur parcours apparaît plus linéaire confirmant que « désormais l'adulte adopte les normes d'une nouvelle culture, celle de la transition professionnelle » (Robin, 2009, p. 188). Par conséquent, le lien entre *ancienneté en poste* et *âge* pourrait se distendre à l'avenir

Quel que soit l'âge, les récits illustrent le processus d'apprentissage d'un adulte identifié par Dewey (Bourgeois, 2013), à savoir une enquête à mener afin de parvenir à trouver la solution du problème. D'après les récits, les médians identifient plus souvent que les seniors, leurs collègues comme ressources. De plus, certains des médians mais aucun senior enrichissent le processus d'apprentissage de deux phases : l'une, en amont concerne l'immersion dans un milieu, un temps préliminaire à l'apprentissage qui donne l'occasion de participer *a-minima* à l'activité; l'autre, en aval, concerne l'ancrage des nouveaux savoirs sur la base de notes et de schémas, ce qui nécessite un temps

supplémentaire dans le processus. Pour autant les médians sauraient-ils mieux apprendre que les seniors ou ceux-ci préfèrent-ils axer leur discours sur le résultat à savoir l'apprentissage réalisé, plutôt que le moyen d'y parvenir?

Bien que les apprentissages comportementaux, plus facilement transférables d'une situation à l'autre, soient les plus courants quel que soit l'âge, ils sont plus souvent évoqués par les seniors que par les médians tandis que ces derniers évoquent plus de savoirs déclaratifs mais presque autant de savoirs procéduraux que les seniors.

8.3.3 Les dispositions varient selon l'âge

D'après les narrateurs, si des facteurs environnementaux, dont la liste ne se limite sans doute pas à celle élaborée à partir des récits, sont plus ou moins propices aux apprentissages, ils ne suffisent pas à les déclencher.

En effet, les dispositions de la personne sont elles aussi déterminantes comme l'exprime spontanément Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Si y'a pas de symbiose entre les deux (environnement et individu), même à un petit niveau, je pense que ça peut pas marcher, ni pour l'entreprise ni pour la personne* », ou Emmanuelle « *Y'a deux choses qui sont fondamentales dans l'apprentissage : la motivation du formé et la, la capacité du formateur à, à, non pas à diffuser une information stéréotypée mais à prendre en compte à la fois les acquis de l'autre et les, les dispositions tu vois, les oui les dispositions...* ». Dans le même ordre d'idée une étude sur les apprentissages professionnels informels constate qu'« ils résultent d'une combinatoire entre dispositions individuelles et facteurs favorables du contexte organisationnel telle l'influence managériale » (Carre, 2009, p.273)

Autrement dit, quel que soit l'âge, les récits témoignent que les apprentissages réalisés ne sont pas « une réponse simple et mécanique à un stimulus (mais relèvent bien) d'une manière de voir, de sentir ou d'agir qui s'ajuste avec souplesse aux différentes situations rencontrées » (Lameul, 2009, p. 28 et 30)

En effet, la personne doit présenter des dispositions favorables comme le précise Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Après, c'est aussi l'envie d'apprendre... je suis quelqu'un de nature, je suis très curieux. Je me suis, ouais j'ai eu le statut d'éponge quoi* » et comme le détaille Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*): « *c'est être très curieux sans même le montrer, voir ce qui se passe à droite et à gauche et c'est beaucoup de travail sur moi-même ... Donc c'est aussi, une certaine volonté d'apprendre et d'être bien entourée... Et du bon sens. Beaucoup de réflexion et beaucoup de travail. Beaucoup de temps de travail* ».

Disposée à apprendre et bénéficiant d'un environnement favorable, la personne réalisera divers apprentissages, parfois implicites, et ce faisant, enrichira son expérience au fil du temps sous réserve cependant qu'elle rencontre toujours de nouvelles situations et qu'elle fasse preuve de réflexivité après avoir éprouvé les conséquences de son action. A partir de là, quelles dispositions personnelles favorisent l'acte d'apprendre et par conséquent la construction de l'expérience?

Aux dires des narrateurs, la motivation de la personne à apprendre trouve sa source dans trois éléments :

8.3.3.1 L'INTERET POUR LE SUJET

L'intérêt pour le sujet précisément cité par tous les seniors et quatre médians seulement. L'activité procurant excitation et plaisir à l'individu, la motivation des seniors se caractérise plus souvent d'ordre intrinsèque qu'extrinsèque, au contraire de celle des médians (Fenouillet, 2009). En effet, le contexte professionnel des seniors se présentant peu dynamique comparé à celui des médians encore animés par une ambition professionnelle inassouvie, et les charges familiales plus légères, car leurs enfants sont devenus adultes, les seniors sont libérés de nombre de devoirs et contraintes tant professionnels que personnels au contraire des médians. Par conséquent, leur motivation s'est transformée au fil de l'âge à tel point qu'une récompense pourrait réduire leur motivation selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) car elle serait perçue comme une contrainte et non plus comme une reconnaissance et viendrait diminuer le sentiment de libre choix (Fenouillet, 2003). Les récits des seniors témoignent de cette liberté de choix « *Et moi je, enfin tout ce qui est culture, théâtre, littérature enfin tout, tout, voilà, tout ce qui est de ce domaine-là, me, me passionne, enfin me...* » (Catherine, seniore, femme, cadre du public, ancienne) ; « *C'est pareil, c'est de la curiosité...Moi, j'aime bien savoir le nom les fleurs... Ben c'est pareil le fait d'avoir un jardin. On aime bien cultiver un jardin* » (Cécile, seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne) ; « *J'adore tout ce qui est jardin bien structuré, j'adore ça ! La couleur aussi ...Je voulais vous dire un truc, voilà : mon père était un, très jardin, jardin et potager. Ça aussi, ça aussi je me frise les moustaches, c'est un plaisir de faire ça.* » (Hervé, senior, homme, non-cadre du privé, récent).

Certains médians, des hommes, font aussi part de leur passion, qui concerne plutôt les loisirs que le travail comme pour les seniors : « *Le principal (apprentissage) qui a commencé dans ma jeunesse vers 10, 11 ans et qui se continue encore maintenant, c'est sur l'aspect plus ludique, c'est la plongée* » (Jérôme, médian, homme, cadre du secteur privé, ancien) ; « *Et là (au scoutisme) j'ai découvert une passion pour restituer ce que*

j'avais appris, pour m'occuper des autres, rendre aux autres, donner aux autres» (Eric, médian, homme, non-cadre du privé, récent); « J'suis quelqu'un de passionné de montagne... Mais ça (feux d'artifice), c'est la deuxième passion où j'ai, je suis formé et qualifié dans ce domaine-là aussi. » (Cyril, médian, homme, cadre du public, récent).

8.3.3.2 LE BUT A ATTEINDRE

Un but que s'est fixé elle-même la personne, semble être un autre facteur dispositionnel essentiel pour déclencher les apprentissages, notamment pour les médians. Il est évoqué par la moitié des personnes sans considération d'âge, plus souvent des femmes que des hommes : *« Un jour, je me suis dit je finirai pas dans un HLM ; les études ça m'intéresse pas, donc je vais commencer de bosser... Je voulais vraiment sortir du milieu social dans lequel j'évoluais... » (Francine, médian, femme, cadre du privé, récente); « Mais je crois que j'ai toujours besoin d'avoir un but, je ne peux pas faire sans but, j'ai besoin d'avoir un projet, n'importe, des vacances, un mur à construire, n'importe, il faut que je sois là pour quelque chose » (Carmen, médian, femme, non-cadre du public, récente) ; « Non, non je vais y retourner (tenter le concours de la fonction publique) , m'accrocher avec à chaque fois la volonté de le préparer en amont. » (Isabelle, médian, femme, cadre du privé, récente) ; « J'ai donc essayé hôtesse au sol. Pendant une semaine, je suis à fond dans mes bouquins, j'avais donc 30 ans, 33 ans. Et puis voilà je suis arrivée dans les 18 sur 180 avec de très bonnes notes et puis on a eu une formation d'un mois» (Annabelle, médian, femme, non-cadre du public, récente) ; « Oui, oui, c'est moi qui ai décidé (de faire une cure). Par rapport justement à ça. Je me suis dit si j'ai pus de boulot, je fais quoi moi? Je veux pas devenir un clochard » (Jean-Claude, senior, homme, non cadre du secteur public, ancien); « J'ai appris en dix ou quinze heures l'espagnol parce que je parlais pas un mot d'espagnol... Je lui ai dit (prof d'espagnol) « voilà, faut que je sache me déplacer, manger, dormir et acheter des trucs (pour se débrouiller en voyage au Pérou) ». (Jérôme,(médian, homme, cadre du secteur privé, ancien).*

Cependant, le rapport aux savoirs de certains narrateurs est tellement positif qu'il s'affranchit d'un but à atteindre : *« A la base une formation est intéressante. Quel que soit le sujet, j'ai une certaine ouverture je pense, y'a sûrement des choses à apprendre. Donc, de par ce fait là, je suis, je vais pas forcément demander à ce que ce soit une formation qui m'intéresse...» (Eric, médian, homme, non-cadre du privé, récent) ; « Ça peut être des sujets très divers, des sujets d'ailleurs qui me concernent pas forcément dans le boulot, encore que, encore que j'ai un boulot de généraliste...» (Catherine, seniore, femme, cadre du public, ancienne); ou encore Isabelle (médian, femme, cadre du privé, récente) « Mon problème c'est qu'à chaque fois que je fais des formations ça me plait !!»*

8.3.3.3 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNEL (SEP) A APPRENDRE

Outre l'intérêt manifesté pour le sujet et le but que s'est fixé elle-même la personne, le SEP stimule ou au contraire contrarie les apprentissages, comme l'évoquent la plupart des femmes mais deux hommes seulement : « *Parce que (malgré un redoublement en 3^{ème}, j'avais du potentiel* » (Catherine, *seniore, femme, cadre du public, ancienne*) ; « *Donc on se conforte dans l'idée qu'on va en trouver une (solution). Alors que quelquefois, c'est pas toujours sûr et quand on se convainc soi-même qu'on va y arriver, ça aide.*» (Philippe, *senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) ; « *J'suis assez doué...On regarde. Moi j'apprends vite, je regarde faire. Le gars il me montre un peu, je monte un mur en tenture murale c'est du gâteau*» (Hervé, *senior, homme, non-cadre du privé, récent*).

Dans ce cadre, la confiance accordée par d'autres s'avère précieuse pour certaines femmes car elle renforce leur SEP à apprendre: « *Et je me suis dit, on me fait confiance, tu vois c'est con pour un courrier, on me fait confiance il faut que je le fasse correctement* » (Francine, *médian, femme, cadre du privé, récente*); « *Donnez-moi juste une semaine et vous me donnez ma chance. Une semaine et il m'a embauchée...J'avais carte blanche pendant quatre ans. On me fait confiance et puis je m'investis.*» (Annabelle, *médian, femme, non-cadre du public, récente*); « *Le gérant a de suite eu entièrement confiance en moi, il s'est complètement déchargé sur moi, sur les rendez-vous, faire les devis, j'y connaissais rien* » (Carmen, *médian, femme, non-cadre du public, récente*) ; « *Du coup, j'ai pris beaucoup d'assurance et j'ai appris la comptabilité comme ça, en interne, comme ça* » (Isabelle, *médian, femme, cadre du privé, récente*).

En revanche, un SEP insuffisant constitue un obstacle aux apprentissages, empêchant parfois même d'entamer le processus, comme dans le cas de Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « *D'où tu es partie ce n'est pas possible, jusqu'à présent tu as eu beaucoup de chance. Est-ce que j'ai pas peur en même temps de ne pas l'avoir (concours fonction publique) ? Je n'ai jamais eu d'échec*» ; « *Au début (d'un jeu de société inconnu), ça me demande un moment de, j'suis un peu paniquée au début, ça me semble trop compliqué et je me dis tu vas pas y arriver... Et pis parce que je me sens pas toujours, je me sens pas, jamais, voilà* » (Emmanuelle, *seniore, femme, cadre du privé, ancienne*).

Ce SEP insuffisant est parfois nourri par des échecs antérieurs comme en témoigne Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) « *Parce que j'ai fait beaucoup d'efforts par le passé (pour apprendre l'anglais). C'est à dire que le résultat par rapport à l'effort...*»

L'analyse des récits permet de remarquer que les femmes évoquent plus facilement que les hommes le SEP notamment quand d'autres personnes leur font confiance. De ce fait, identifiant un des moteurs de l'acte d'apprendre car il permet de nourrir, entretenir

l'envie d'apprendre (Fenouillet, 2011) sont-elles plus vulnérables que les hommes ou au contraire plus armées qu'eux pour apprendre

LE SEP à apprendre semble détérioré par les représentations négatives sur l'âge. C'est ainsi que six personnes dont trois seniors seulement évoquent l'âge comme un obstacle aux apprentissages. Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) confie « *Je me rends compte qu'avec les années passant ça m'est plus difficile de retenir mon attention et de retenir les choses, tu vois ce que je veux dire. Peut-être parce que je fais pas assez d'efforts, j'en sais rien mais en tous les cas c'est plus difficile je trouve* ». De même, Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) témoigne « *Parce que ça rentre plus. Je, je, non, je pouvais pas apprendre comme ça en un an de temps, la carrière de toute une vie, c'était pas possible* ».

Alors que les stratégies d'apprentissage sont évoquées par la plupart des narrateurs, aucun des seniors ne témoigne d'une évolution de sa stratégie à apprendre au fil de l'âge. Autrement dit, aucun senior ne témoigne de stratégies de compensation pour faire face au déclin des capacités dues à l'âge et maintenir ainsi ses performances à apprendre.

8.3.3.4 ACCEPTER DE SE REMETTRE EN CAUSE

Outre ces dispositions personnelles, l'apprentissage ne peut se réaliser que si la personne accepte de se remettre en cause comme l'indiquent quelques narrateurs dont le nombre ne permet pas d'avancer de particularités selon l'âge. En effet, « le processus de formation exige à la fois de lâcher-prise par rapport à ses certitudes de départ et avoir confiance dans l'inconnu (on sait ce qu'on perd, mais on ne sait pas encore ce qu'on gagne » (Bourgeois, 2013, p. 27). C'est ainsi que Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) affirme « *Se remettre en cause ça a toujours été, j'ai jamais eu de soucis par rapport à ça* » ; de même Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Quand je suis parti de Renault. Et là c'est un moment de stress aussi, de vigilance accrue, pendant deux mois parce qu'on se remet complètement en cause.* » ; ou Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Maintenant je pense pas avoir de difficultés (pour apprendre) parce que j'accepte de me remettre en question tous les jours.* » ; et Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *accepter ben oui ses erreurs et donc une remise en cause* ».

Cependant, accepter de se remettre en cause c'est-à-dire accepter de perdre ses certitudes et se mettre en situation d'inconfort ne suffit pas.

8.3.3.5 CONSENTIR A FAIRE DES EFFORTS

Consentir à faire des efforts apparaît essentiel pour réaliser des apprentissages, comme le précise Cosnefroy (2010, p.13) citant plusieurs auteurs «Schunk ... met implicitement en avant le rôle de l'effort dans l'autorégulation des apprentissages ...On retrouve cette même insistance chez Vobs et Baumeister (2004) ... :être autonome requiert des efforts(Boekaerts, 1997) » et comme en témoignent parfois les narrateurs, tels Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Et je me suis dit, va falloir y aller et là j'en ai chié parce que je passais mes nuits, où les gens partaient à je restais jusqu'à 3 heures du matin ... je bossais la nuit parce que j'avais des lacunes, y'avait des choses que je savais pas faire...*» ou Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*), préparant un examen de plongée « *Et là j'étais un super bosseur. Motivé à mort. Et pourtant, c'était difficile... c'était vraiment très bien, une grosse, oui, l'aboutissement de quelque chose* ».

Si les efforts sont déterminants sur la probabilité de succès de l'apprentissage, ils ne sont pas toujours couronnés de succès comme l'évoque à plusieurs reprises Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé, ancienne*) au sujet de l'anglais « *L'anglais ça reste pour moi un grand, un grand, comment je pourrais dire, un truc, oui je regrette de pas avoir trouvé l'énergie, le réflexe, le, je sais pas quoi*». Dans le même esprit, Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*) reconnaît qu'elle ne consent pas assez d'efforts pour réussir son concours de cadre A de la fonction publique « *C'est en faisant des exercices qu'on apprend. Donc j'emmène mes gros bouquins en vacances, au bord de la piscine mais voilà...un moment donné, faut quand même décrocher*». En poursuivant la réflexion, considérant les faibles perspectives professionnelles des seniors, le « retour sur investissement » de ces efforts dans le cadre professionnel leur apparaît peut être trop faible pour les envisager sereinement? En revanche, dans le cas d'apprentissages motivés intrinsèquement, la question de « rentabilité » des efforts ne se pose pas, le plaisir suffit à les nourrir.

8.3.3.6 LES ASPECTS CULTURELS VARIENT SELON L'AGE

Enfin, des aspects culturels, variables selon l'âge, nourrissent les dispositions de la personne. Ils concernent d'une part le style d'éducation différent selon les époques comme l'avance Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *La nouvelle génération, ils ont plein de qualités mais déjà bon ils ont été élevés avec ça, ils ont été élevés tout à fait différent de moi... Le monde de la consommation leur a tout donné sur*

un plateau ». D'autre part, la position dans le cycle de vie, plus ou moins avancé selon l'âge, repéré par la date de départ à la retraite.

En effet, seuls les récits des seniors témoignent d'une éducation imprégnée d'autorité éducative qu'ils ont subie pour certains, combattue pour d'autres.

Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) se rappelle douloureusement des années de pensionnat « *les gars qui s'occupent de ça (éducateurs) ils mettent vite fait pas en prison mais on morfle bien... Et, à chaque fois que je voulais justement me faire plaisir, non!* ». De même Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) se souvient « *...Moi le pensionnat, c'était régime militaire...Donc c'était régime militaire, militaire et donc l'hiver en petites chaussettes et en petite robe chasuble et tout et euh...*

Les repas qui étaient infects ». Au détour du récit, Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) confie « *Ben pis avec mon père j'étais souvent en désaccord, on s'accrochait quand même souvent. Voilà... Mon père c'était vraiment le patriarche.* ».

Au contraire, Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) reconnaît que « *dans ma génération quand tu avais seize dix-sept ans, il y avait un certain nombre de contraintes d'éducation entre guillemets et que je n'ai pas, que j'ai pas vues* ».

Agés de onze ans en 1968, les seniors ont vécu le basculement de la société traditionnelle vers la société individualiste. Leur adolescence fut baignée de slogans invitant à se libérer des jugs ancestraux tels « Il est interdit d'interdire », « Cours camarade, le vieux monde est derrière toi », « L'imagination au pouvoir », « Je ne veux pas perdre ma vie à la gagner », « Faites l'amour pas la guerre ».

Lors de leur période adolescente, période de construction identitaire, l'individualisme est associé à la liberté comme l'évoque Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *j'ai pu goûter à, à une vraie liberté, je dirais en toute confiance de la part de mes parents ...pouvoir faire ce que je voulais quand je voulais, avec une seule obligation, plus morale qu'autre chose...* », suggérant en creux que la vie était auparavant une prison comme Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) le laisse entendre « *C'est ce sentiment de liberté. Ben oui, parce que j'avais pu mes parents pour me surveiller... mais les autres (frères et sœurs) sont partis quand ils se sont mariés...Tu vois c'est des, des, évènements, ça a dû me forger par rapport à la vie, ça c'est sûr mais j'ai pas... Sauf le seul fait que je me dise non je me laisserai jamais dominer comme ça, laissé faire* ».

La posture autodéterminée était révolutionnaire aux dires de Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *ça (obtenir un emploi grâce à un diplôme) m'a permis l'indépendance physique, morale, matérielle. C'était quand même dans les années 74, j'sais plus exactement. Nous, dans les campagnes c'était mal vu ça. Une femme devait se*

marier, s'occuper de la maison, de ses gamins et c'est tout donc ». Etre libre est toujours un principe de vie pour Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *Moi je me dis, quand on s'éclate pas dans un boulot, il faut partir. Alors est-ce cette jeunesse va pas tomber dans le même piège de mon petit boulot, faire la même chose ?* ». De même pour Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *Moi j'ai cette chance, c'est que je n'ai jamais eu, malgré y compris des emplois parfois très difficiles, j'ai toujours pu faire ce que j'avais envie.*»

La posture autodéterminée vivement encouragée voire soutenue par ses parents comme dans le cas de Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*) « *Donc euh mes parents acceptent le redoublement en disant elle va, comme ça, ça lui permettra de faire ce qu'elle a envie de faire*» n'est peut-être plus adaptée au marché de l'emploi actuel, bien plus tendu qu'auparavant.

Cependant, les comportements ne traduisent pas toujours les intentions comme l'illustre l'orientation vers un emploi : acte d'autonomie pour certains comme Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « *j'étais une des premières à partir en 6^{ème}. Mes cousines étaient placées comme femmes à tout faire dans des commerces. Moi, j'étais une des premières à partir* » ou Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) «*Donc, à l'issue de ça (orientation influencée par son père) je me suis aperçu que je m'étais orienté dans les métiers de l'électricité, que ça me plaisait moyennement bon et que visiblement c'était une première étape mais qu'il y en aurait une seconde puisque j'aspirais peut être à autre chose*», l'orientation est déterminée par la famille pour d'autres comme Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Et mon, mon frère étant tapissier décorateur, je me suis dit je vais faire ça, ça me plaisait. Et donc, j'en ai fait mon métier* ».

Un troisième groupe d'individus semble choisir son orientation par défaut comme en témoigne Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) *Je sais pas si j'ai choisi le DUT par rapport à ce que je voulais faire je ne pense pas ,c'est surtout que je savais ce que je ne voulais pas faire* » ou Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *au départ j'avais pas prévu de faire une thèse, j'avais prévu de faire un BTS, que j'ai fait. .. Mais j'ai jamais eu dans l'idée de faire quinze ans d'études. Si j'avais eu ça dans l'idée, j'aurais fait kiné.*».

Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) et Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*), restent muettes sur leur éducation et leur orientation vers des études supérieures comme si les apprentissages de leur vie se concentraient quasi-exclusivement sur le travail.

Par la suite, lors de la période d'adolescence des médians (ils avaient 15 ans en 1987), l'individualisme s'est transformé en sentiment de malaise dans la « société du chacun

pour soi ». La prédominance de l'économie s'est installée au point que les idées prônées dans les années 68 sont jugées utopiques et la posture entrepreneuriale vivement encouragée.

Le principe de réalité prend le pas sur les principes philosophiques et l'attitude opportuniste dans le cadre d'une démarche projet vivement encouragée. L'orientation mais aussi le maintien en emploi est affaire de circonstances plus que de choix délibéré de l'individu comme en témoigne Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) « *Moi je suis arrivé comme plein de personnes par des petits jobs d'été, en parallèle de mes études et progressivement j'ai fait mon petit bout de place* » ; Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *Donc j'ai commencé comme vendeur-démonstrateur comme ça, à la (une collègue) remplacer le samedi et le jeudi soir* » ; Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *J'ai postulé à un emploi pendant que c'était un stage de deux mois pour gagner de l'argent et en fait, ils m'ont gardée.* » ; Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*) « *Et puis y'a eu un petit souci à l'accueil donc je suis restée (en suite d'un job d'été à la mairie)* » ; Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) « *Je suis rentrée dans la fonction publique par le plus grand des hasards* ».

A entendre les médians, les jobs d'été associés à une attitude d'opportunité et d'apprenance ont été leur clé d'entrée en emploi. Contrairement aux tendances générales, le niveau de formation initiale des narrateurs médians est inférieur en moyenne à celui des seniors car trois d'entre eux et cinq seniors ont un niveau supérieur au bac. Cette observation invite à relativiser le poids accordé aux diplômes dans l'accès en emploi.

La société des loisirs (Dumazedier, 1962) est devenue la société du malaise (Ehrenberg, 2010) même si le temps de congés n'a cessé d'augmenter (jours réduction du temps de travail, 5^{ème} semaine de congés payés, retraite à 60 ans au lieu de 65 ans). Le travail des femmes n'est plus évoqué comme un acte de libération comme en témoignent les récits de Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) ou de Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) mais comme une difficulté à concilier vie professionnelle et personnelle.

Dans ce contexte, les trajectoires professionnelles évoluent de la forme de carrière au sein d'une même organisation pour les seniors ou les salariés du secteur public vers un parcours fait de ruptures, appelées transitions professionnelles, pour les salariés du privé. De ce fait, au lieu d'être centrées sur le poste à tenir et d'accroître leurs qualifications et ainsi de devenir experts du sujet, les travailleurs médians développent des compétences en adéquation avec les attentes supposées du marché de l'emploi, comme en témoigne Francine (*médian, femme, cadre du privé, récente*) envisageant de

changer de métier faute d'un niveau d'anglais suffisant « *ben moi c'est l'anglais...Je me dis que potentiellement je, je serai jamais manager Worldwilde d'une équipe* ».

Cependant, la plupart des récits témoignent d'une relation fidèle plus que contractuelle avec l'employeur, sans doute parce que quatre narrateurs seulement sur seize sont médians du secteur privé.

Parmi eux, certains développent une expertise technique au sein de leur organisation tels Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Je suis bien dans la filière métier, bureau d'études. Après je me suis affirmé et imposé, mais je me suis pas dispersé* » ou Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*), nouvel entrant dans le conseil d'administration, positionné comme expert du terrain « *ils se fient un petit peu à notre ressenti* ».

Second facteur culturel distinctif entre médians et seniors : leur position dans le cycle de vie. En effet, tous les narrateurs sont des adultes en maturation (Dechavanne et Tavoillot, 2007), qui ont acquis de l'expérience dans la vie depuis 40 à 55 ans et au travail depuis 20 à 35 ans. Ainsi, tous les récits témoignent d'une capacité de décentrement de soi permettant d'analyser les réalisations des apprentissages et de se positionner comme responsable de ses propres apprentissages. En revanche, alors que les récits des médians témoignent d'une ambition professionnelle conformément aux attentes de la société, les récits des seniors témoignent d'une recherche d'authenticité qui s'affranchit du point de vue des autres et permet d'agir de soi-même et par soi-même, d'affirmer des envies d'apprendre, de se concentrer sur ses centres d'intérêt plutôt que d'évoquer des buts à atteindre (Riverin-Simard, 1984).

C'est ainsi que Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) confie « *Les autres formes d'apprentissages, tu vois, ça m'effleure, ça m'effleure pas, je m'en fous quoi. Ce qui, ce qui m'intéresse, ouais, c'est de voir comment fonctionne l'être humain, les relations entre les gens, ça m'intéresse* ». De même Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) fait le constat « *Mais maintenant quand je regarde le passé, je me dis ben j'ai pas beaucoup vécu pour moi donc maintenant... Oui voilà activités en dehors de la maison quoi* ». Ou encore Jean-Claude « *c'est mon dada la photo. Je veux faire quelque chose de, de plus professionnel, pour moi, pas pour travailler, pour moi. Pour faire de beaux portraits, de beaux trucs, y'a des jeux de lumière à connaître* ». L'engagement au travail s'en trouve relativisé, notamment à l'approche de la retraite, comme l'explique Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *je me suis mis plutôt dans cette aspiration, d'être un relais et de bien finir plus que de repartir sur un nouveau projet dans je ne sais quelle contrée* ».

Quel que soit l'âge, c'est le sens accordé à l'activité qui semble être le moteur de l'implication et qui stimule l'envie d'apprendre. Pour certains seniors, telle Claudette

(seniore, femme, non cadre du public, récente) l'activité professionnelle garde du sens « *Moi non, non au niveau professionnel moi je m'éclate complètement, ah ! Je m'éclate. Là j'ai pris que deux semaines de vacances, je n'avais qu'une hâte c'était revenir!* ». Pour d'autres tels Didier et Philippe (seniors, hommes et cadres), l'intérêt au travail laisse la place au sentiment de fin de vie professionnelle (Marbot et Peretti, 2006) faute de perspectives professionnelles perçues intéressantes et l'activité professionnelle ne revêt plus qu'un aspect alimentaire.

Résumé : résultats de l'analyse qualitative

L'analyse des récits fait apparaître que les apprentissages d'un adulte sont déterminés par trois facteurs :

D'une part des facteurs environnementaux, notamment la diversité et la variété des situations rencontrées. C'est ainsi que le contexte du travail se présente comme potentiellement plus riche d'apprentissages que le contexte privé. Les apprentissages, notamment professionnels, s'imposent à la personne, elle ne les choisit pas toujours, ils se déclenchent souvent face à une difficulté à résoudre rapidement. Par conséquent, plus l'activité est maîtrisée, moins elle génère d'apprentissages. A cet égard, l'habitude et la routine sont des situations confortables par rapport aux nouvelles situations car elles présentent peu de risques d'échec et nécessitent peu d'efforts pour apprendre. D'autres facteurs environnementaux interviennent. C'est ainsi que bénéficier de l'accompagnement d'une personne ou d'un collectif et disposer de suffisamment de temps favorisent les apprentissages d'après les narrateurs.

D'autre part, les dispositions de la personne déterminent les apprentissages. Certaines varient avec l'âge : les seniors parlent plutôt d'intérêt pour le sujet tandis que les médians parlent plutôt de but à atteindre, suggérant que la motivation des premiers est plutôt d'ordre intrinsèque et la motivation des seconds plutôt d'ordre extrinsèque. De plus, les dispositions d'un individu varient selon le type d'éducation reçue et les conditions d'emploi vécues : alors que les seniors ont été incités à adopter une attitude hédoniste au nom de la liberté individuelle tandis que les médians ont été incités à adopter une attitude opportuniste au nom de la responsabilisation de l'individu.

En revanche, d'autres facteurs dispositionnels interviennent sans spécificités apparentes selon l'âge. Pour certains narrateurs, apprendre nécessite de se remettre en cause et de déployer des efforts sans garantie de succès. Par conséquent, au regard des risques encourus, apprendre nécessite d'avoir confiance dans sa capacité d'apprendre.

Enfin, la stratégie d'apprentissage telle qu'identifiée par Dewey (1916), à savoir une enquête à mener afin de parvenir à trouver la solution du problème. D'après les récits, les médians identifient plus souvent que les seniors, leurs collègues comme ressources. De plus, certains des médians mais aucun senior enrichissent le processus d'apprentissage de deux phases : l'une en amont concernant l'immersion dans un milieu, un temps préliminaire à l'apprentissage qui donne l'occasion de participer *a-minima* à l'activité ; l'autre, en aval, concernant l'ancrage des nouveaux savoirs sur la base de notes et de schémas, ce qui nécessite un temps supplémentaire dans le processus. Pour autant les médians sauraient-ils mieux apprendre que les seniors ou ceux-ci préfèrent-ils axer leur discours sur le résultat à savoir l'apprentissage réalisé, plutôt que le moyen d'y parvenir?

Discussion

III- Discussion

L'évolution de la société et du marché de l'emploi lors de ces dernières décennies a remis en cause les rapports de force institutionnels, engendrant la perte des repères traditionnels et l'avènement d'une société individualiste (Lahire, 2002); la mondialisation des échanges économiques bouleverse sans cesse les organisations contraignant les travailleurs à s'adapter perpétuellement aux changements; enfin, la révolution technologique remet en cause les modes de communication usuels à travers l'espace et le temps, aussi bien dans la sphère professionnelle que personnelle.

Dans ce contexte désormais incertain pour l'individu, l'accès et le maintien dans l'emploi sont plus difficiles et fragiles car les parcours professionnels sont ponctués de phases de transition, moins linéaires qu'auparavant. De fait, ils se distinguent plus que jamais les uns des autres.

Aussi, le salarié doit-il dorénavant préserver son employabilité car un emploi permet, non seulement de disposer de revenus pour vivre mais aussi de maintenir ou gagner de l'estime de soi, sentiment précieux dans une société individualiste.

Dans cet objectif, le travailleur doit faire preuve d'opportunisme et mobiliser sa capacité d'adaptation au gré des nouvelles situations qu'il rencontre, l'obligeant à acquérir et réactualiser sans cesse ses compétences professionnelles.

Autrement dit, il est contraint de se former tout au long de sa vie jusqu'à son départ en retraite, dont le terme a été repoussé par le législateur afin de garantir le système des retraites. Les configurations et les objectifs d'apprentissage évoluent cependant au cours de la vie professionnelle (Delgoulet, 2014):

- Au début de la vie professionnelle, elles visent à réduire les accidents de travail, à s'approprier des savoir-faire ou à fidéliser les jeunes recrutés.
- Au cours de la vie professionnelle, elles visent soit à s'adapter à une nouvelle organisation, à de nouvelles normes ou réglementations, à de nouveaux outils,

informatiques par exemple, soit à se maintenir en emploi. L'insécurité perçue du contexte conduit les individus, notamment les plus jeunes et les ouvriers dépourvus de diplômes, à s'engager en formation (Fournier, 2014).

- Lors de transitions professionnelles, elles visent à se réinsérer en emploi, parfois en changeant de métiers, plus par nécessité que par choix au fil de l'âge. (Ducatez, 2014).

Autre évolution ces dernières décennies : le vieillissement de la société qui a engendré une nouvelle catégorie de salariés, appelée *senior(e)s*, déterminée par l'âge, à partir de 45 ans à 57 ans selon les textes de référence.

A noter cependant que l'âge biographique, indicateur pratique à utiliser en Gestion des Ressources Humaines (GRH) n'est pas fiable car il ne rend pas compte de la réalité d'un individu, au contraire de l'âge subjectif résultant de son parcours de vie (Heslon, 2007). Ainsi, l'individu se sentira plus jeune que son âge biographique s'il jouit d'une forte estime de soi, d'un fort sentiment d'intégrité, d'un bon état de santé, d'une faible vulnérabilité psychique et d'une condition socio-économique satisfaisante.

Autrement dit, l'approche par l'âge biographique empêche de considérer la grande variabilité interindividuelle des seniors car plus l'âge avance, plus les parcours se singularisent les uns des autres et plus un individu se distingue d'un autre du même âge.

9-La situation des seniors en emploi

Désormais, les seniors comme les autres travailleurs doivent préserver leur employabilité. Selon une étude de l'Anact (Caser, 2009), celle-ci varie selon trois facteurs : l'état de santé hérité notamment de conditions de travail parfois pénibles, les compétences devenues parfois obsolètes et l'implication au travail limitée parfois par un sentiment de fin de vie professionnelle (Marbot et Peretti, 2006).

De plus, l'employabilité des seniors est compromise par un moindre accès à la Formation Professionnelle Continue (FPC) car un salarié sur trois se forme après cinquante ans contre un sur deux avant trente ans⁵⁸, avec cependant des variations selon les catégories socio professionnelles. En effet, après 50 ans, plus de la moitié des cadres et les professions intermédiaires mais 29% des employés et 18% des ouvriers accèdent à la FPC (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009).

De fait, le système de FPC, théoriquement ouvert à tous les salariés depuis 1971, bénéficie notamment aux plus jeunes, aux salariés des grandes entreprises et aux plus diplômés. Ces dysfonctionnements, que la récente loi de 2014 tente de résoudre en partie, sont bien connus : outre son iniquité qui accorde à l'employeur, financeur principal du système, un rôle souverain, son financement est opaque, son fonctionnement complexe limitant la maîtrise du sujet aux spécialistes et ses modalités souvent inadaptées à des adultes expérimentés. De plus, privilégiant jusqu'alors les apprentissages réalisés sous une forme scolaire au lieu de privilégier des organisations stimulant les apprentissages sous diverses modalités, il se caractérise comme inadéquat, notamment pour des travailleurs vieillissants.

Comme pour les autres salariés, le rapport à la FPC des seniors est fortement influencé par l'environnement socio-économique. Aussi, conformément aux représentations négatives au sujet du vieillissement, les seniors adoptent une attitude d'auto-exclusion vis-à-vis de la FPC. Or, ils n'apprennent pas moins bien mais autrement que leurs plus

⁵⁸ Plus précisément : 44 % des salariés accèdent à une formation en 2009, soit 51 % des moins de 30 ans, 36 % des 50 à 59 ans et 28 % des 60 ans et plus.

jeunes collègues car si l'intelligence fluide a tendance à se réduire avec l'âge, l'intelligence cristallisée s'accroît et des stratégies compensatoires se mettent en place si nécessaire (Loarer et Delgoulet, 2011).

D'autres raisons participent à cette attitude d'auto-exclusion vis-à-vis de la FPC (Carré, 1985): le besoin de stabilité professionnelle et personnelle, le déplacement des motivations de la sphère professionnelle vers la sphère privée (Riverin-Simard, 1984) , l'appréhension de la formation et le manque de perspectives professionnelles. Au final, le rapport aux savoirs d'un individu varie « selon le sens et donc la valeur que la personne accorde aux savoirs et à leur appropriation » Triby (2013, p. 138)

Néanmoins, même si les salariés vieillissants ont moins accès à la FPC que les autres salariés (un salarié sur trois déclare des *besoins futurs de formation* après 50 ans contre deux sur trois avant 40 ans, ou encore un salarié quinquagénaire sur cinq déclare des *besoins de formation non satisfaits* contre un tiers des moins de 40 ans , d'après le Cereq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009), ils se maintiennent en emploi.

Ils trouvent donc d'autres solutions en se formant par eux-mêmes, en situation de travail, selon une modalité plus souvent informelle que formelle, basée sur le mode de l'échange et de l'expérimentation plutôt que de la transmission et de la démonstration comme souvent dans le cas de formations formelles. Aussi, d'après Meurant et Roemdonk (2014), le déclin de l'engagement en FPC des plus âgés ne traduit pas un déclin de la motivation à apprendre mais un rapport au monde du travail différent, considérant des perspectives professionnelles plus réduites qu'auparavant, un niveau d'accomplissement qui les libère de réaliser de nouvelles performances et d'obtenir des récompenses, une évolution de leur intérêt vocationnel mais aussi leur ralentissement cognitif qui exige de déployer plus d'efforts pour apprendre.

Au vu de ce constat, la pertinence des indicateurs *besoins de formation insatisfaits* et *besoins futurs de formation* pour apprécier la motivation des seniors à apprendre est contestable. Que mesurent-ils au final ?

9.1 « Etre formé » est-ce « se former » ?

Les individus ont l'occasion d'apprendre tout au long de leur vie aussi bien au travail que lors d'une activité domestique, pendant les loisirs par exemple. La plupart du temps ils se *forment* par eux-mêmes en fonction des problèmes rencontrés, sans même s'en rendre toujours compte, nécessité de s'adapter faisant force de loi. La résolution du problème est la preuve qu'un apprentissage s'est réalisé. Dans ce cas, il s'agit d'autoformation.

D'autres fois, une autorité (les parents, l'employeur une association ...) leur propose voire leur impose une formation. Cette autorité décide à un moment particulier de *former* les individus : l'activité principale de ces derniers est d'apprendre et non pas de faire, la situation est organisée et structurée à des fins d'apprentissage, avec des rôles attribués aux acteurs, l'un est là pour transmettre (le professeur, le formateur, le tuteur, le moniteur, le coach...) tandis que l'autre est là pour apprendre (les élèves, les stagiaires, le tuteur, l'apprenti, le sportif...). Le contenu des échanges est identifié, charge aux uns de les approprier dans le temps donné et sous la forme imposée. Au final, des apprentissages, ont pu se réaliser mais pas forcément ceux prévus par l'autorité ; ils ont pu aussi ne pas se réaliser si l'individu est réfractaire ou a échoué malgré ses efforts parce que le temps ou la modalité ne lui convenaient pas par exemple.

De fait, le terme *former* revêt deux acceptations : la première, *se former*, signifie que l'individu a adopté une attitude proactive vis-à-vis de la formation car il a réalisé des apprentissages, preuve à l'appui. La seconde, *être formé*, signifie qu'une situation a été organisée pour que l'individu apprenne mais rien n'indique que ce dernier ait appris le contenu prévu sinon ultérieurement lors d'une mise à l'épreuve. En effet, l'individu a pu adopter dans cette situation une attitude passive, limitant son implication à sa présence en formation.

La FPC concerne cette dernière situation, où les apprentissages seront réalisés conformément aux attentes de l'employeur sous plusieurs conditions : l'objectif visé doit convenir à l'individu, pas seulement à son employeur, et la modalité doit être adaptée à son mode de fonctionnement cognitif. Ainsi, l'individu s'impliquera dans la formation proposée si elle revêt un intérêt voire un bénéfice pour lui, qu'il soit d'ordre personnel (satisfaction personnelle, mieux –être dans le travail...) ou d'ordre professionnel (adaptation ou maintien dans l'emploi, maîtrise du poste, gain salarial, promotion professionnelle...). Dans ce sens, la FPC est un moyen au service des stratégies, celle de l'employeur d'un côté, du travailleur de l'autre. Autrement dit, sans perspectives professionnelles suffisantes, pas besoin de suivre une formation du point de vue de l'individu.

Dans cette approche qui considère que « la question de l'engagement du sujet dans l'apprentissage en contexte de travail ne peut être séparée de celle, plus vaste, de son engagement au travail » (Bourgeois, 2014, p.160), les indicateurs *besoins de formation insatisfaits* et *besoins futurs de formation* mesurent en réalité l'intérêt des travailleurs de suivre une formation professionnelle mais pas leur envie d'apprendre. Aussi, lier les déclarations des salariés aux bénéfices qu'ils perçoivent de s'engager en formation,

permettrait de relativiser les observations et les discours relatifs à « l'appétence » supposée des salariés selon l'âge. En effet, ces bénéfices sont pour une grande partie liés aux perspectives professionnelles perçues « que la formation est *supposée* accompagner » (Fournier, 2003, p.40).

Afin d'apprécier l'impact de l'âge sur l'envie d'apprendre, l'attitude d'*apprenance* définie comme une « *attitude d'ouverture à l'idée d'apprendre* » (Carré,2005), est mesurée puis comparée selon l'âge afin de déterminer si l'*apprenance* se dégrade au fil de l'âge au même titre que le rapport à la FPC.

Ce questionnement nous a conduit à réaliser deux études : l'une de nature quantitative pour mesurer l'impact de l'âge sur l'attitude d'*apprenance* et ainsi confirmer ou au contraire écarter le bien-fondé des représentations. Si l'impact de l'âge sur le degré d'*apprenance* des individus est avéré, l'efficacité des actions de formation menées auprès des travailleurs vieillissants est compromise. En revanche, si l'impact de l'âge sur le degré d'*apprenance* des individus n'est pas avéré, quelles conditions proposer aux seniors pour rendre attractive et donc efficace la FPC et ainsi préserver leur employabilité jusqu'à un âge avancé, leur évitant de quitter le marché du travail quatre ans avant le départ autorisé en retraite, soit 58,4 ans en moyenne actuellement ?

L'autre étude, de nature qualitative, basée sur des entretiens non directifs, a pour objectif de caractériser les spécificités des apprentissages des seniors par rapport à ceux de leurs plus jeunes collègues.

9.2 Impact de l'âge sur l'*apprenance*.

L'étude quantitative porte sur la mesure du score d'*apprenance* de salariés au moyen d'un nouvel outil psychométrique, appelé *échelle d'apprenance*, à savoir un questionnaire de six items présenté sur une échelle de Likert à six dimensions, où le score d'*apprenance* de chaque individu est apprécié sur une échelle de 6 à 36 points.

A ce stade de maturité de l'outil, nous considérons que les scores indiquent une attitude générale vis-à-vis de l'objet « apprendre », sans qu'elle puisse être caractérisée en termes de dimension cognitive, affective ou cognitive. Concrètement, les résultats entre le groupe des seniors et celui des non seniors sont comparés afin d'identifier l'impact et l'intensité de la variable *âge*.

A cette fin, le questionnaire est remis à 215 individus, soit près de 80% de salariés d'entreprises du secteur de l'industrie, du commerce et d'une collectivité territoriale, affichant un effectif de moins de 200 personnes. La structure de cette population est relativement conforme à la structure moyenne des travailleurs français, même si elle se

caractérise plus qualifiée que la moyenne car le diplôme médian est bac+2 au lieu de bac avec seulement un tiers des répondants non bacheliers, plus âgée car un tiers au lieu du quart des français ont au moins 45 ans et plus ancienne dans le poste car la moitié contre 21% des français sont en poste depuis plus de 10 ans.

Selon la distribution des réponses, qui se présente normale, trois profils d'*apprenance* sont identifiés : le profil faible qui regroupe un quart des individus, le profil standard qui regroupe 41,2 % des répondants, à savoir la moitié des femmes et un tiers des hommes, et le profil élevé qui regroupe un tiers des répondants. Dans un premier temps, nous observons que plus le niveau de diplôme et la catégorie socio professionnelle sont élevés et plus l'ancienneté est faible, plus le score d'*apprenance* est élevé.

Le calcul de significativité des moyennes confirme pour partie ces premières observations en identifiant que les variables *sexe* et *diplôme* impactent favorablement les scores moyens d'*apprenance* (+2 points).

Dans un second temps, le calcul de plans factoriels complets confirme :

-L'effet positif du *diplôme* sur le score d'*apprenance* (+1,1 point). Aussi, le niveau de qualification des anciens moins élevé que celui des plus jeunes, les rend logiquement moins disposés à se former. Mais cet effet de génération pourrait ne pas perdurer.

-L'interaction systématique et négative bien que faible entre l'*âge* et l'*ancienneté* (-0,4 point si *âge* élevé et *ancienneté au poste* faible ou inversement). Effectivement, les salariés âgés de moins de 45 ans et depuis au moins 10 ans en poste affichent un score moyen d'*apprenance* le plus faible de tous. Cette observation invite à considérer que « les salariés concernés au premier chef par le vieillissement au travail ... ne sont pas nécessairement les plus âgés mais ceux qui risquent d'être désaffiliés du monde social de production » (Huyez-levrat, 2007). Par conséquent « les moins qualifiés, souvent entrés sur le marché du travail à un âge précoce, ou pour le moins sortis du système scolaire plus tôt que la moyenne, gagneraient à être davantage formés bien avant la frontière des 50 ans qui marque l'entrée dans la catégorie des « seniors » (Fournier, 2004).

D'après notre étude, la variable *âge* n'impacte pas l'envie d'apprendre. Pourtant, les travailleurs vieillissants ont moins envie de se former que leurs collègues. Comment expliquer cette situation paradoxale à première vue ?

9.3 Les apprentissages selon l'âge

Dans l'objectif de mieux comprendre pourquoi les seniors ont moins envie de se former que leurs collègues alors qu'ils ont toujours autant envie d'apprendre que ces derniers,

une étude qualitative est menée. Elle envisage de mieux appréhender les spécificités des apprentissages d'un adulte selon son âge, à partir de son expérience: du point de vue de l'individu, dans quels contextes, à quels moments de sa vie, lors de quelles circonstances ou situations privilégiées, dans quelles conditions, sur quels contenus et selon quelles modalités se sont réalisés les apprentissages? A partir de là, quelles spécificités d'apprentissage selon l'âge déduire et quelles actions envisager pour favoriser/faciliter le maintien en emploi des seniors(e)s ?

Pour ce faire, des entretiens non directifs sont menés⁵⁹ auprès de deux groupes d'individus distingués selon leur âge : d'un côté huit médians au mitan de leur vie professionnelle, âgés de plus ou moins 40 ans et de l'autre côté, huit seniors en fin de vie professionnelle, âgés de plus ou moins 55 ans.

9.3.1 Le parcours de vie d'une personne détermine son rapport aux savoirs

Dans un premier temps, les récits sont analysés avec le logiciel « Alceste » :

-La première analyse réalisée sans la variable *ancienneté en poste* fait apparaître que la moitié seulement des récits illustrent la théorie des *habitus* de Bourdieu, confirmant que les apprentissages d'un individu ne sont pas uniquement déterminés par des critères socio-économiques mais aussi par les dispositions propres à l'individu. De plus, il apparaît que les récits se distinguent les uns des autres selon les variables *CSP, secteur d'activité, âge* mais pas selon *le sexe* contrairement aux attentes.

-L'introduction de la variable *ancienneté en poste* lors de la seconde analyse perturbe la distribution des récits telle qu'observée auparavant au point de la rendre illisible. En effet, les deux analyses confirment l'influence déterminante du contexte dans les apprentissages d'un adulte. Selon la fonction occupée indiquée par la catégorie socio professionnelle, le secteur d'activité fréquenté, public ou privé, et les situations rencontrées, une personne aura plus ou moins d'opportunités d'apprendre. De même, le cadre culturel variant selon le sexe, le rapport au travail des femmes se présente libérateur pour elles mais pas pour eux, et par conséquent leur rapport à l'apprendre diffère, sans que l'étude puisse apporter plus de précisions à ce stade.

Cette approche suggère que « le rapport à la formation s'inscrit dans une trajectoire qui intègre l'histoire et les perspectives des salariés » (Fournier, 2006, p. 32). Aussi, d'autres

⁵⁹ La question de départ des entretiens « Dans le cadre d'une étude sur les apprentissages tout au long de la vie, je souhaiterais votre point de vue. Est-ce que vous vous souvenez d'évènements, de moments, d'épisodes particulièrement significatifs dans votre vie, où vous avez eu le sentiment d'avoir appris quelque chose, d'avoir développé des connaissances ? »

clés de compréhension que des variables socio-économiques (par exemple l'âge ou la catégorie socio-professionnelle) doivent être envisagées pour appréhender le rapport à la FPC d'un individu. Mais quels éléments prendre en considération pour dresser une typologie des parcours ? L'ancienneté en poste, l'exposition aux pénibilités physiques et la stabilité dans l'emploi comme une étude de la Drees (Collet, 2013) le propose ? Ou encore, le niveau de qualification, l'âge d'entrée sur le marché du travail, le nombre de métiers occupés, de secteurs et d'employeurs fréquentés, la durée moyenne des emplois et des transitions... ? Quels éléments de la vie personnelle considérer: le rapport à la scolarité, le niveau de qualification du conjoint, le nombre et l'âge des enfants, le lieu d'habitation... ? Une fois cette typologie des parcours réalisée, différents styles de rapport à la FPC pourraient être déduits, relativisant la pertinence de la solution unique pour tous telle que la FPC le propose.

Dans un second temps, comme les variables d'identification ne permettent pas de caractériser les récits des seniors comparés à ceux des médians, une autre méthode d'investigation est utilisée pour analyser les récits.

A partir de l'analyse détaillée des récits, une grille de comparaison entre les deux groupes d'âge est élaborée. Elle vise à identifier d'une part les caractéristiques des apprentissages en termes de nombre, de contextes et situations, de contenu (connaissances, habiletés ou comportement), de modalité (formelle ou informelle) et d'intentionnalité. D'autre part, elle vise à repérer les stratégies d'apprentissage mises au point selon l'âge. Enfin, elle vise à déterminer les conditions propices aux apprentissages, relatifs à l'environnement mais aussi aux dispositions de l'individu.

Cette méthode d'analyse comparative des récits permet de repérer des points communs aux deux groupes d'âge, mais aussi quelques particularités.

9.3.2 Les caractéristiques communes aux différents âges.

Quel que soit l'âge, les occasions d'apprendre tout au long de la vie se situent en majorité dans l'activité de travail (57% dans les récits des seniors et 72% dans les récits des médians), lors de périodes en rupture avec la routine du quotidien, nécessitant de s'adapter à la nouvelle situation générée par exemple par un changement d'emploi, une évolution professionnelle, un mandat de représentant du personnel, un changement d'organisation ou de réglementation, l'arrivée d'un nouvel outil ... Parmi les seize personnes interviewées, les hommes médians sont les personnes qui ont réalisé le plus d'apprentissage dans leur vie privée. En effet, ils cumulent les occasions d'apprendre en pratiquant un sport dès leur plus jeune âge, lors de voyages à l'étranger, à l'occasion d'un divorce pour certains et en devenant père. A entendre les pères, à la recherche

d'une posture moins autoritaire qu'auparavant, les enfants sont sources d'apprentissage pour eux.

Les récits témoignent le plus souvent d'apprentissages non intentionnels, réalisés pendant une période donnée plutôt qu'à un moment précis, et mobilisant surtout la modalité informelle.

La plupart des narrateurs identifient les conditions propices aux apprentissages, en distinguant ceux relatifs à leur environnement et ceux relatifs à leurs propres dispositions. En effet, ils évoquent l'accompagnement humain (des collègues, une communauté d'apprentissage, un mentor voire un formateur) et la disponibilité de temps dont ils ont pu bénéficier pendant une période et pas seulement à un moment donné. La plupart précisent aussi qu'apprendre nécessite d'être motivé, c'est à dire de porter un intérêt au sujet mais aussi d'accepter de se remettre en cause et de consentir à déployer des efforts, parfois ardues et infructueuses comme dans le cas d'Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) échouant à un examen d'hôtesse de sol. De fait, s'engager en formation représente un risque qu'il est préférable d'éviter du point de vue de l'individu pour préserver son estime de soi. Par conséquent, s'engager en formation nécessite de se croire capable de réaliser l'apprentissage visé, comme l'expriment plusieurs femmes. Parmi elles, conformément aux représentations négatives sur le vieillissement, deux seniors évoquent leurs plus grandes difficultés d'apprendre avec l'âge.

9.3.3 Les caractéristiques variables selon l'âge

Si l'analyse comparative des récits repère des similitudes entre les récits, elle repère aussi quelques différences, qui concernent la stabilité professionnelle des seniors, leurs dispositions à apprendre qui se présentent différentes de celles des médians et, dans une moindre mesure leur stratégie d'apprentissage et les contenus visés.

En effet, les seniors interviewés changent moins souvent d'emploi, comme l'indique leur ancienneté en poste. D'une part, ils ont bénéficié d'une meilleure stabilité du marché du travail au cours de leur vie professionnelle que leurs collègues plus jeunes, et d'autre part leurs perspectives professionnelles se sont réduites l'âge venant, d'autant plus que le départ à la retraite se rapproche, comme certains l'évoquent.

Par conséquent, bien que le contexte de travail soit toujours prégnant pour les seniors interrogés (tous travaillent à temps complet), il semble moins porteur d'apprentissages pour eux que pour les médians. En effet, bien qu'ils aient bénéficié de 15 ans de plus pour apprendre, sans distinction de statut, de secteur ou de sexe, les seniors relatent au final 111 épisodes d'apprentissage c'est-à-dire 10 à 19 par personne, au lieu de 152 pour

les médians c'est-à-dire 16 à 21 par personne. Plus lointains, les apprentissages sont peut-être aussi plus incorporés et de fait plus implicites pour eux (sauf lorsqu'ils concernent le bouleversement du rapport à l'autorité pendant les années 70) ?

Or, aux dires des narrateurs, changer d'emploi ou de fonction est une situation professionnelle dense en apprentissages car elle nécessite de faire preuve de capacité d'adaptation pour réaliser avec succès les tâches et interagir en harmonie avec le nouveau contexte. Toute situation de rupture dans la vie personnelle comme professionnelle devient ainsi une occasion d'apprendre. En illustration de cette observation, trois hommes seniors évoquent des apprentissages réalisés pendant une période particulière de leur vie, le service militaire.

En poursuivant la réflexion, la mobilité professionnelle, sous réserve qu'elle ne soit pas subie, pourrait être considérée comme une clé de sécurisation des parcours professionnels dans la mesure où elle favoriserait ou maintiendrait une attitude apprenante favorable au maintien. Comme Béhaghel (cité par Parlier, 2012, p.7) le suggère « c'est peut-être en amont qu'il convient d'agir (avant d'avoir atteint un âge avancé), en promouvant des carrières diversifiées qui habituent les travailleurs à un environnement changeant, et en diffusant des pratiques organisationnelles et technologiques mieux adaptées aux travailleurs âgés ». Autrement dit, organiser la mobilité professionnelle engendrant la nécessité de se former professionnellement à travers la FPC notamment, faciliterait le maintien en emploi des salariés jusqu'au bout de leur vie professionnelle. Pour autant, dans un marché de l'emploi tendu, les salariés recherchent plutôt la stabilité d'emploi que la mobilité professionnelle, même si celle-ci se présente paradoxalement comme une clé de sécurisation de l'employabilité.

Par ailleurs, les dispositions à apprendre des seniors se présentent différentes de celles des médians. D'une part, elles sont influencées par les valeurs sociétales qui animaient la société lors de leur adolescence, à savoir des aspirations à la liberté de l'individu. Aussi, sont-ils moins animés que les médians par une logique d'opportunité. La liberté de choisir un travail reste essentielle pour eux comme en témoigne Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) « moi je dis, quand on s'éclate pas dans un boulot, faut partir! ». De ce point de vue, ils préfèrent sans doute apprendre par eux-mêmes plutôt qu'en FPC considérant les caractéristiques de celles-ci, notamment les contraintes et les objectifs qui ne les concernent peut-être plus suffisamment.

D'autre part, leur position dans le cycle de vie (Riverin-simard, 1984) les détourne d'une ambition professionnelle qui anime toujours les médians. Ils se définissent désormais comme des adultes accomplis, plus soucieux d'agir d'eux-mêmes et par eux-mêmes que de répondre aux attentes des autres, par exemple celle de l'employeur dans le cadre de la FPC.

Par conséquent, la motivation à apprendre des seniors se présente d'ordre plus souvent intrinsèque que celle des médians : ils précisent que le sujet doit présenter un intérêt fort pour eux alors que les médians évoquent plus souvent un but à atteindre. En adéquation avec leur philosophie de vie axée sur la liberté de l'individu, allégés de contraintes familiales relatives aux enfants en bas âge, maîtrisant leur poste depuis plus longtemps que les médians comme l'indique leur ancienneté en poste et dépourvus de perspectives professionnelles au contraire de ces derniers, les seniors relatent plutôt des apprentissages choisis que contraints, réalisés en dehors du travail, sans pression extérieure, notamment lors des loisirs. Dans ce cadre, les efforts ne sont pas comptés mais au contraire volontiers consentis comme en témoigne Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « Mais il faut que je m'y mette rapidement (créations manuelles) après le repas parce que si je m'installe devant la télévision , après c'est fini ! Je regarde la télévision et puis après, au bout d'une heure, j'ai envie d'aller me coucher. *J'ai fait des trucs pour Noël, il fallait que ce soit fait pour Noël. Tous les soirs après le repas, le montais et...* ». Les efforts pour apprendre sont peu évoqués car peut-être consentis plus volontiers ?

De ce fait, la retraite, période libérée de temps contraints, se présente propice pour entreprendre de nouvelles activités, provoquant de nouveaux apprentissages, comme l'analyse A. Chamahian (2012).

Dans une moindre mesure, deux autres différences entre les groupes d'âge sont remarquées. Elles concernent leur stratégie d'apprentissage, qui apparaît moins sophistiquée que celle de certains médians et les contenus visés.

Les seniors identifient moins fortement que les médians l'importance d'échanger avec *les autres* pour apprendre, sauf au sein de leur communauté de pratiques pour certains et d'autre part leurs apprentissages professionnels semblent plus guidés par les circonstances que par un projet professionnel. Aussi, moins souvent que les médians, ils évoquent *les autres* comme ressources pour apprendre mais plus souvent que les médians ils évoquent la transmission de leurs savoirs *aux autres*.

De plus, les seniors ne confortent pas leur processus d'apprentissage comme certains médians en s'appuyant sur une phase d'immersion en préalable aux apprentissages et sur une phase d'ancrage des apprentissages en aval de la phase d'expérimentation. Cette observation porte à croire que certains médians adoptent une stratégie d'apprentissage plus sophistiquée que la plupart des seniors à moins que cette démarche soit tellement bien intégrée qu'elle paraisse évidente et implicite à ces derniers? Plus habitués désormais à transmettre qu'à acquérir des savoirs, ils sont peut-être moins conscients que les médians des ressources que représentent les autres ? A moins qu'ils ne préfèrent axer leur discours sur les savoirs acquis plutôt que sur les moyens d'y parvenir ?

A noter qu'aucun senior ne témoigne de la mise en place de stratégie de compensation pour faire face au vieillissement cognitif, pourtant évoqué comme un déclin par Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du secteur privé*) et Claudette (*seniore, femme, non cadre du secteur public*). Prendre conscience des stratégies d'apprentissage efficaces pour soi –même avant même d'entreprendre une formation pourrait peut-être contribuer à accroître l'efficacité et l'attractivité de la FPC auprès des seniors et favoriser leur engagement en FPC. A ce sujet, c'est sans doute plus l'attitude de la personne vis-à-vis de la FPC que son âge qui devrait être considérée: pourquoi un travailleur est réfractaire à la FPC alors qu'*a-priori* elle contribue à le maintenir en emploi ?

Enfin, les seniors déclarent plus souvent que les médians des apprentissages relatifs aux interactions avec les autres (59% contre 47%) et moins souvent des savoirs déclaratifs ou connaissances (13% contre 20%) ou des habiletés (26% contre 32%). Avec l'âge, l'intérêt porté au contenu se centrerait-il plus sur les relations humaines? La valorisation de soi à travers des connaissances professionnelles perdrait –elle de son intérêt au fil de l'âge? Ou bien, ces apprentissages sont-ils repérés au fil de l'âge plus durables que d'autres car plus facilement transférables d'une situation à l'autre (Dujardin, 2013) ?

Résumé : Résultats des études empiriques

A la suite des deux études, l'une quantitative, l'autre qualitative, nous avançons que :

-Les indicateurs *besoins de formation insatisfaits* et *besoins futurs de formation* ne mesurent pas l'envie d'apprendre des salariés mais leur intérêt à suivre une formation professionnelle, considérant divers bénéfices qu'ils obtiendraient.

-L'âge n'impacte pas l'envie d'apprendre, appréciée au travers de l'échelle d'*apprenance* sur une population de 215 travailleurs de trois secteurs d'activité différents. En revanche, l'effet diplôme et l'interaction systématique âge et ancienneté sont vérifiés, remettant en cause une gestion des ressources humaines basée sur les âges.

-En revanche, considérer le parcours de vie de l'individu au lieu de son âge semble pertinent pour mieux comprendre son rapport à la formation professionnelle. Cette approche permettrait de prendre en considération la variabilité entre individus, croissante au fil de l'âge.

-Les apprentissages tout au long de la vie se réalisent au gré des nouvelles situations rencontrées notamment au travail, plutôt de façon informelle et non intentionnelle. C'est ainsi que la mobilité professionnelle, renouvelant les perspectives professionnelles, entretient la capacité des individus à apprendre et par conséquent à se maintenir en emploi.

-Selon l'âge, la motivation à se former professionnellement varie. En effet, la motivation des seniors, nourrie de valeurs de liberté animant la société lors de leur jeunesse, se présente d'ordre plutôt intrinsèque, d'autant que leur position dans le cycle de vie les détourne d'une ambition professionnelle qui anime toujours les médians. *A contrario*, la motivation de ces derniers, intégrant une logique d'opportunité en accord avec le contexte socioéconomique incertain, se présente d'ordre plutôt extrinsèque.

10- Discussion :

A ce stade, deux éléments caractérisent les deux groupes d'âge. D'une part, la relative proximité du départ en retraite pour certains seniors, d'autre part l'ancienneté en poste : depuis moins de cinq ans pour les médians mais depuis plus de dix ans en poste et très souvent bien au-delà pour la plupart des seniors.

10.1 L'expérience : atout ou handicap ?

L'ancienneté en poste s'acquiert au fil du temps, d'autant plus fréquente que l'âge avance. Considérée comme un indicateur de l'expérience, elle donne lieu parfois au versement d'une prime.

Les narrateurs présentent souvent l'expérience comme un atout dans le monde du travail, notamment dans les relations avec les autres au quotidien :

-Tirant les leçons du passé ou du présent pour une action future, elle permet d'acquérir ou de consolider des apprentissages comme l'évoque Emmanuelle (*seniore, femme, cadre du privé, ancienne*) « *Et c'est vrai que ces choses-là, toute ma vie j'ai utilisé ces techniques je veux dire et voilà. C'était de la formation professionnelle.* » ou Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) « *Donc, non, c'est une période formidable parce que ça renforce des compétences que vous n'avez pas forcément.* »

- L'expérience est aussi fort utile pour accéder à de nouveaux emplois comme l'expriment plusieurs narrateurs, dont Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*), particulièrement habile à justifier de compétences acquises lors de précédentes expériences pour accéder à un nouveau poste et mobiliser des compétences acquises précédemment : « *Je suis, j'ai été recruté en tant que contrôleur à la RATP. Disons, après ils ont pris aussi acte de mon passage en commercial* »

-L'expérience permet aussi de développer la maîtrise du poste ou de la fonction ainsi qu'une autonomie d'action, comme en témoigne Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*). « *Moi je me fie aussi beaucoup à mon feeling hein. Et puis voilà. D'ailleurs, je l'ai dit à la RH hein : bon d'accord on a une grille, on a une méthodologie mais pfout ! Moi si j'ai envie de dévier un peu et pis de faire comme j'ai envie de faire, je fais comme j'ai envie de faire...(car) je la considère comme la meilleure, pour la meilleure façon pour moi. Maintenant je l'imposerai pas forcément euh, aux autres. Jusque présent, ça a bien fonctionné*».

-Elle est particulièrement précieuse dans les relations avec les autres au quotidien comme l'explique Catherine (*seniore, femme, cadre du public, ancienne*) « *Et pis après tout ce qui est beaucoup plus dans le, dans le, dans l'expérience, dans le pragmatisme, à savoir les relations qu'on peut avoir les uns les autres au quotidien, et pis alors là qui vous forgent, qui vous donnent non plus les connaissances et les compétences mais qui vous arment pour en fait, faire face, faire face au quotidien*».

-Détenir une expérience permet de transmettre des savoirs à des collègues plus récents dans l'emploi, comme le précisent presque tous les seniors sauf une femme et trois médians. Pour illustration, à propos de savoirs de prudence, Hervé (*senior, homme, non-cadre du privé, récent*) témoigne « *Y'a ça, ce petit côté éducateur, ami, bon*».

Afin d'inciter des collègues à évoluer professionnellement, Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) tente un concours de la fonction publique avec eux « *C'est à nous d'inciter les jeunes à avancer, pas à rester* ».

Pour certains, tel Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*), cette posture doit être reconnue dans l'organisation, formalisée à travers un contrat « *j'attends beaucoup sur la mesure du contrat de génération parce que l'idée du tutorat et de passer le relais dans de bonnes conditions ça me plairait bien*». Enfin, Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) préfère de son côté parler d'échanges de savoirs « *Alors du coup maintenant,... Maintenant j'apprends...et je transmets !*».

- L'envie de transmettre, plus vivace dans les récits des seniors que des médians, n'est peut-être pas affaire d'âge mais de la qualité de l'expérience détenue par la personne si on en croit Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « *Le fait d'avoir une certaine expérience, j'étais avec des jeunes qui venaient d'autres horizons, j'ai pu restituer un petit peu cette expérience en tant qu'entre guillemets expert, je me situais un peu à ce niveau-là* ». A préciser cependant que « ce n'est pas en soi l'expérience

d'autrui comme telle qui peut se transmettre au sujet apprenant, l'apprenant restant en effet au bout du compte le sujet et l'acteur de son apprentissage⁶⁰ » (Bourgeois, 2013), p.34). Dit autrement, l'individu transmet, non pas son expérience, singulière par nature, mais son rapport à l'expérience.

C'est ainsi que l'expérience augmentant au fil du temps, elle devient un avantage, sous réserve d'une part que la personne ait pris conscience des apprentissages réalisés, d'autre part, que la personne « détienne des compétences en communication (impliquant l'écoute), de formalisation de l'activité, de facilitation des processus d'identification, etc...» (Barbier, 2013, p.83). En effet, pour John Dewey, il n'est pas suffisant pour parler d'expérience d'agir seulement sur le monde, ni d'éprouver l'action du monde sur soi, il est impératif d'établir une connexion entre les deux, (c'est-à-dire de) donner du sens à ses transactions avec le monde, de se donner des buts et de les réaliser ». (Bourgeois, 2013, p.17-18)

De ce point de vue, les situations habituelles, connues et maîtrisées, apparaissent désirables non seulement pour les salariés car elles nécessitent peu d'efforts, mais aussi pour leurs employeurs, car elles sont fortement productives. En effet, la personne, qui a eu le temps de rencontrer diverses situations et de construire un réseau en lien avec son activité, a acquis des compétences voire une expertise, et réalise vite et bien sa tâche, sans chercher comment s'y prendre.

Dans ce cas, préserver ses compétences plutôt qu'en acquérir de nouvelles est stratégique pour se maintenir en emploi. Dans ce cas, les nouveaux apprentissages sont réalisés sans doute plus en situation de travail par la personne elle-même, qu'au travers de situations standardisées et simplifiées proposées par les dispositifs de FPC, éloignées du travail réel.

Ainsi, l'ancienneté avérée dans le poste, qui caractérise les seniors par rapport aux médians compte tenu d'un parcours professionnel plus long et plus linéaire, peut expliquer d'une part l'expression de besoins réduits en FPC faute de bénéfices à en retirer du point de vue du salarié (Fournier, 2006), d'autre part l'appréhension à changer d'emploi, faute d'expérimenter cette expérience depuis longtemps. En effet, considérant la pauvreté des apprentissages dans des situations connues et l'installation d'une routine, qui empêche d'envisager d'autres pratiques ou d'autres activités, la personne risque de perdre l'habitude d'apprendre comme l'observe Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) « Souvent j'analyse en fait dans le milieu professionnel, y'a beaucoup de personnes, qui ont beau être très efficaces au départ, s'épuisent sur du long terme, beaucoup, parce qu'en fait ils s'installent dans un confort, dans une habitude ». Perdant

⁶⁰

l'habitude d'apprendre, la personne peut croire qu'elle n'est plus capable d'apprendre, ce qui renforce l'appréhension à participer à des actions de formation.

Dans cette approche, prendre le temps avant de suivre une formation professionnelle de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle à apprendre et faciliter la mise au point des stratégies de compensation face à la dégradation de la mémoire fluide pourrait contribuer à accroître l'attractivité de la FPC auprès des seniors et ce faisant, améliorer l'efficacité des actions menées.

Par conséquent, l'ancienneté en poste freinant la mobilité professionnelle et risquant de réduire la capacité d'adaptation, a tendance à éroder l'employabilité du travailleur et par conséquent sa capacité à apprendre. Cependant, sur un marché de l'emploi tendu comme actuellement et considérant la difficulté d'être recruté à un certain âge compte tenu du poids des stéréotypes, se maintenir en emploi devient la stratégie la plus pertinente. Néanmoins, actualiser voire de développer ses compétences, par soi-même ou en ayant recours à la FPC, reste nécessaire.

10.2 L'horizon professionnel varie selon l'âge

Outre éroder le besoin de se former professionnellement, l'ancienneté semble indiquer des perspectives professionnelles déclinantes, d'autant plus que le départ à la retraite se rapproche.

L'analyse des récits permet de remarquer qu'aucun senior n'évoque de perspectives professionnelles. En effet, six des huit seniors interviewés sont en poste depuis plus de dix ans et pour quatre d'entre eux, dans la même entreprise depuis trente ans.

Seule perspective envisagée par certains: la retraite. Elle est évoquée par la moitié des seniors lorsque sa perspective est proche et certaine.

10.2.1 La perspective de la retraite pour les seniors.

La moitié des seniors et un seul médian parlent de départ à la retraite. Bien que tous les seniors interviewés soient âgés de plus ou moins cinquante-cinq ans, la personne n'évoque le départ à la retraite que lorsqu'il se profile pour elle d'ici quelques années ou qu'il a été remis en cause comme dans le cas de Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) « *je pouvais prétendre avec 25 ans de service et 50 ans d'âge à partir à la retraite ...Ici je perds ce qu'on appelle le tableau, je prends dix ans ici* ». En effet, la date de départ à la retraite à taux plein varie non seulement selon l'âge légal de départ à la retraite mais aussi selon l'ancienneté dans la vie professionnelle, c'est-à-dire le nombre d'annuités acquises. C'est ainsi qu'une personne hésitera à partir en retraite à l'âge

autorisé si elle n'a pas acquis le nombre suffisant d'annuités pour bénéficier d'une pension à taux plein.

Aussi, une entrée tardive sur le marché de l'emploi comme dans le cas de Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) qui a poursuivi ses études jusqu'à la thèse, ou un parcours professionnel heurté comme dans les cas de Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*), recule le départ à la retraite à l'âge autorisé: « *Mais là, à 60 ans, j'aurais pas mon taux plein parce qu'il me manque ces trois ans (durée du congé parental)*» A l'inverse Philippe (*senior, homme, cadre du public, ancien en poste*) ou Jean-Claude (*senior, homme, non cadre du public, ancien*), sans cesse en emploi depuis l'âge de dix-sept ans, sont autorisés à partir à la retraite avant l'heure, c'est-à-dire 60 au lieu de 62 ans.

A entendre ces seniors, cette perspective les enchante en général car ils seront libérés des contraintes professionnelles. Pour illustration Jean-Claude (*senior, homme, non cadre du public, ancien*) confie « *Là, je peux pas passer mes weekends à faire ça (photographie) mais bon après j'aurai le temps de le faire, mais je prépare maintenant. ...Je peux très bien ne pas apprécier du tout, mais je crois pas* » ; ou encore Cécile (*seniore, femme, secteur du privé, non cadre, ancienne*) « *d'ailleurs je l'aurais (droit à la retraite) un peu avant (62 ans), ça m'intéresserait mais... Ben, je trouve que c'est une bonne activité quoi (loisirs créatifs)*». En revanche, Claudette (*seniore, femme, non cadre du public, récente*) l'envisage sans enthousiasme « *Mais j'veux pas retomber comme quand j'étais à la ferme quoi. ... Et puis, de toute façon moi, non, non d'ici quatre ans (date de droit à la retraite à taux plein), j'aurais jamais fini de ranger mon bureau !* »

Cette absence de perspectives professionnelles, explique pour partie sans doute que les seniors expriment moins de *besoins insatisfaits à se former* que leurs collègues. En effet, selon le Cereq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009) 15% des travailleurs après 50 ans contre 21 à 27% dans les autres tranches d'âge déclarent de tels besoins, 22% des cadres et 12% seulement des ouvriers et employés. Ces résultats s'expriment par rapport à un travail bien connu car réalisé depuis plus longtemps en moyenne que leurs collègues considérant l'ancienneté des seniors. De fait, ils rencontrent moins de nouvelles situations problématiques nécessitant de se former et donc *leurs besoins de se former* sont plus réduits pour eux que ceux plus récents en poste. Parfois même une lassitude ou un désintérêt, voire un sentiment de fin de vie professionnelle (Marbot et Peretti, 2006) ont pu s'installer comme le reconnaît Didier (*senior, homme, cadre du privé, ancien*) « *Ah ! La chimie, je ne lis plus rien de chimie. C'est fini, ça ne me, c'est extraordinaire ça ne m'intéresse plus.*».

10.2.2 L'évolution professionnelle toujours d'actualité pour les médians

Au contraire des seniors, tous les narrateurs médians, occupant leur fonction depuis peu ou souhaitant en occuper une dans peu de temps, s'inscrivent dans une dynamique professionnelle et évoquent les perspectives d'un nouvel emploi. C'est ainsi que Jérôme (*médian, homme, cadre du secteur privé, ancien*) vit sa récente élection au conseil d'administration de sa société comme une véritable évolution professionnelle qui lui permet d'adopter une vue plus stratégique sur son entreprise « *je voyais l'aspect professionnel de mon niveau local, mes petits clients, etc. Là, je vois ça au niveau de la société* » ;

Cyril (*médian, homme, cadre du public, récent*) encadre une trentaine de personnes depuis peu en suivant une évolution professionnelle ascendante « *Là je suis beaucoup plus sur de l'administratif maintenant* » ;

Eric (*médian, homme, non-cadre du privé, récent*) depuis sept ans en poste, présente son métier comme « *toujours intéressant* » mais ajoute rapidement « *même si à terme, ça commence à me démanger ...Je me verrais bien faire changer de métier* » ;

Sylvain (*médian, homme, non-cadre du public, récent*) depuis cinq mois seulement dans un nouveau poste d'agent logisticien, se projette déjà ailleurs : « *j'ai un engagement de trois ans, je suis bien où je suis mais, voilà, je souhaite aussi une évolution professionnelle* ».

Francine (*médian, femme, cadre du privé, récent*) envisage d'intégrer un nouveau domaine professionnel « *J'aimerais aller chez l'annonceur, dans une boîte de logistique, je dis n'importe quoi, où on s'occupe des expéditions, dans d'autres pays même, potentiellement suivre une formation de contrôle de gestion* ».

Annabelle (*médian, femme, non-cadre du public, récente*), mandataire assurance depuis à peine deux mois, constate qu'elle n'aime pas travailler seule et envisage de retourner chez un précédent employeur.

Carmen (*médian, femme, non-cadre du public, récente*) prévoit une évolution professionnelle « *dans cinq ans je ne me vois pas ici parce que mes enfants auront grandi et que je me sentirai libérée sur plein de choses* ».

Enfin, Isabelle (*médian, femme, cadre du privé, récente*), évoluant au gré des circonstances dans une mairie, envisage d'accéder au statut de cadre A de la fonction publique en tentant autant de fois que nécessaire le concours.

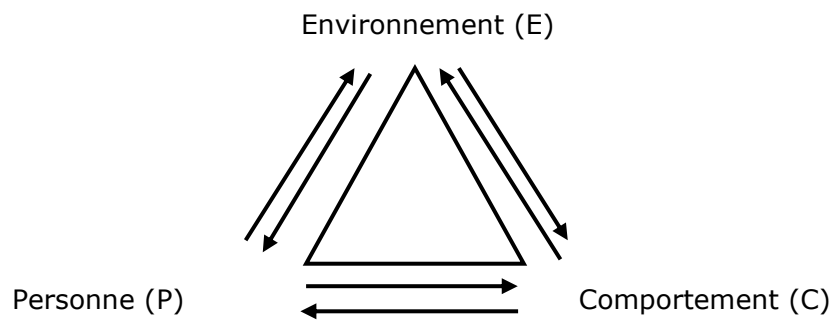
De cette analyse des perspectives professionnelles, on peut donc remarquer qu'elles varient apparemment selon l'âge mais plus précisément selon l'ancienneté en poste et la proximité du départ à la retraite.

10.3 Les seniors en interaction avec leur environnement.

Le rapport des seniors à la FPC peut se comprendre à la lumière de la théorie sociocognitive (TSC) proposée par Bandura (2002) où les dispositions et les comportements d'une personne interagissent entre elles et avec l'environnement de façon permanente et dans des importances respectives variables et contingentes.

Carré (2005, p.115-116) présente cette théorie « Dans la TSC, ce sont les cognitions (représentations, pensées, prises de conscience, etc..) qui jouent le rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. La personne est un sujet qui traite activement l'information qui lui parvient et produit des attentes à l'égard des autres et des choses, plutôt qu'un acteur réagissant de façon automatique à des contingences de renforcement. Dans la TSC, le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple, dans un modèle dit triadique. Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux, les facteurs internes à la *personne* (P) concernent les événements vécus sur le plan cognitif, le type d'analyse et de réactions vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du *comportement* (C) décrivent les *patterns* d'action effectivement réalisés et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il offre représentent le déterminant environnemental (E). Pour bien comprendre le fonctionnement global analysé par la TSC dans le cadre du modèle triadique, il est indispensable de considérer les trois séries de déterminants comme étant en interaction permanente dans des importances respectives variables et contingentes. Pour Bandura, les dispositions sont des entités dynamiques composées de facteurs personnels comme les croyances, le sentiment d'efficacité personnelle, les aspirations et les attentes de résultat. Au cœur de ce dispositif, la notion de sentiment d'auto-efficacité (SEP) ».

Dans cette approche, l'individu est considéré comme acteur de son devenir tout en étant relié à ses contextes sociaux et physiques d'existence ; il devient un sujet actif et non plus soumis à des forces qui s'imposent à lui, tel que le schéma ci-dessous l'illustre.



- P représente les facteurs personnels, c'est-à-dire les dispositions à apprendre, issues d'évènements vécus et ressentis par la personne. Ici, c'est le peu de *besoins de formation non satisfaits* des seniors comparés aux salariés plus jeunes qui est considéré.

-E représente l'environnement social et organisationnel, concernant la vie mais aussi la vie privée. Certains aspects sont choisis tandis que d'autres sont imposés, telle l'absence de perspectives professionnelles pour nombre de travailleurs seniors.

- C représente les actions et les schémas comportementaux, à savoir les pratiques de formation des seniors, notamment leur attitude d'auto-exclusion vis-à-vis de la FPC.

Ces trois déterminants sont en interaction permanente mais avec plus ou moins d'intensité selon la situation et bien sûr selon la personne.

Autrement dit, sans considération d'âge, les perspectives professionnelles semblent déterminantes dans l'envie de se former professionnellement. Si l'individu envisage des perspectives professionnelles, il sera enclin à se former et peut-être même à avoir recours à la FPC voire au dispositif de VAE qui reconnaît un niveau de qualification obtenu par l'expérience. Au final « la formation des seniors, et plus largement celle de l'ensemble des salariés aux différents âges de la vie, ne peuvent être envisagées globalement sans tenir compte des niveaux de qualification, des parcours individuels et notamment de l'ancienneté sur le marché du travail » (Fournier, 2012, p.133) mais aussi des perspectives d'avenir que perçoit la personne.

10.4 Le rapport déclinant à la FPC au fil de l'âge traduit un rapport déclinant au travail.

Quel que soit l'âge, « c'est bien le contexte professionnel, l'information reçue et le bénéfice espéré des formations (adaptation à l'emploi, changement d'emploi, maintien dans l'emploi, gain salarial, mieux-être dans le travail mais aussi valorisation de soi) qui sont à l'origine de déclarations de besoins, qui se réduisent à mesure que le niveau de qualification baisse, et non, ou du moins pas seulement, des dispositions personnelles à l'égard de la formation» (Fournier, 2012,p.131). Autrement dit, l'engagement en FPC est conditionné aux perspectives professionnelles envisageables comme rappelé à plusieurs reprises. Or, l'horizon professionnel s'assombrit au fil de l'âge car l'aire de mobilité professionnelle d'un individu se réduit au fil du temps comme l'ancienneté en poste l'indique: entre éviter de perdre son emploi considérant la difficulté d'être recruté à un certain âge et être autorisé à partir à la retraite, la marge de manœuvre des seniors est étroite.

Cependant, à l'inverse des tendances des dernières décennies, le départ à la retraite est plus tardif qu'auparavant. De ce fait, des évolutions professionnelles pourront-elles être envisagées jusqu'à un âge plus avancé ? Ou au contraire, l'ancienneté en poste ira t'elle croissante, au détriment de l'employabilité des seniors ? Dans ce cas, perdre un emploi pour motifs de santé ou de licenciement condamne les seniors à devenir demandeurs d'emploi de longue durée, dans la limite cependant des droits acquis jusqu'à l'âge de la retraite.

L'employabilité des seniors n'est finalement pas freinée par un moindre accès à la FPC ni par leurs moindres dispositions à se former professionnellement mais par des perspectives professionnelles réduites.

Autrement dit, contrairement aux représentations, le rapport déclinant à la FPC au fil de l'âge ne traduit pas un rapport déclinant à l'apprendre mais plutôt un rapport déclinant au travail. Celui-ci varie non seulement en fonction du parcours déjà réalisé, plus ou moins pénible ou épanouissant mais aussi de des perspectives envisagésq.

10.5 Eclaircir l'horizon professionnel des seniors en emploi

Bien que le rapport à la FPC décline avec l'âge pour toutes les catégories professionnelles, en France comme dans les autres pays européens (Descy, 2009), l'étude quantitative, en opposition aux représentations, dénonce l'impact négatif supposé entre âge et envie d'apprendre. Autrement dit, les seniors ont autant envie d'apprendre que leurs cadets.

Cependant, les seniors adoptent une attitude auto-exclusive à vis de la FPC. L'étude qualitative propose une autre piste de compréhension. Elle met en évidence que les seniors n'ont pas d'horizon professionnel au contraire des médians. Par conséquent, la FPC perd de son intérêt pour eux. Sans horizon professionnel, quelle solution à quel problème résoudrait la formation professionnelle pour les seniors (B. Schwartz, 1970) ?

Retrouver un rapport positif au travail devient donc l'enjeu majeur du maintien en emploi des seniors. Dans cette perspective, considérer le vieillissement comme un processus, une évolution à laquelle s'adapter et non pas comme un déclin inexorable des capacités, devient urgent. A cette condition et sous réserve que les dispositifs de formation soient mieux adaptés aux dispositions des adultes, par ailleurs très variables d'un individu à l'autre, la FPC (re) trouvera sa raison d'être pour les seniors : permettre à un individu de s'adapter à son environnement en développant des compétences sous diverses modalités.

10.6 Perspectives

A partir des résultats obtenus et considérant la nécessité d'adopter une attitude positive à l'égard du savoir dans notre société de connaissances (Carré, 2005) pour maintenir son emploi ou tout simplement « bien vieillir », quelques pistes de recherche sont suggérées.

-La première concerne les demandeurs de formation. Pourquoi 40% des répondants dans l'étude quantitative menée⁶¹ demandent-ils une formation ? Ils se distinguent peu de leurs collègues sinon qu'ils sont plutôt ouvriers ou employés que cadres et plutôt âgés de moins de 45 ans. Quels bénéfices visent-ils à travers la formation demandée: un changement d'emploi ou la reconnaissance d'une qualification comme le suggère Fournier (2003) ? Considèrent-ils la FPC comme un moyen de sécuriser leur parcours professionnel? Manifestent-ils ainsi une implication dans l'entreprise et leur intérêt d'évoluer? Quels facteurs professionnels ou personnels les incitent-ils à cette démarche? Leurs perspectives professionnelles se présentent-elles différentes de celles des non demandeurs? Bénéficient-ils d'une information à laquelle les non demandeurs n'ont pas accès? En regard, pourquoi les 60% des autres répondants n'adoptent-ils pas le même comportement? Renoncent-ils à demander une formation faute de bénéfices perçus suffisants par exemple ?

⁶¹ Outre les variables socio-économiques, les répondants ont été invités à répondre « avez-vous demandé au moins une formation ces trois dernières années ? »

-La seconde concerne le lien entre mobilité professionnelle et rapport à l'apprendre. L'étude qualitative suggère que la mobilité professionnelle, qui caractérise dorénavant l'emploi, contribue aux apprentissages d'un individu. Contribue-t-elle par conséquent à maintenir voire développer son attitude positive vis à vis de l'acte d'apprendre, considérée comme vitale dans la société des connaissances ?

La troisième concerne le compte professionnel de formation, mis en place par la réforme de la formation professionnelle du 5 mars 2014. A partir du 1^{er} janvier 2015, tout actif, défini par les dates de sortie de la formation initiale et de départ en retraite, pourra activer son compte dans la limite des heures acquises et du choix de formations proposées visant l'insertion ou le maintien en emploi pour la plupart. Comment les seniors vont-ils s'emparer de ce nouveau droit comparé aux autres travailleurs ? Ce droit sera-t-il appréhendé comme l'occasion de se maintenir en emploi considérant l'allongement de durée de vie au travail ou comme l'occasion de se former à des fins personnelles plutôt que professionnelles car liées à leurs perspectives de retraite?

Ces pistes de recherche rapidement esquissées ne considèrent plus l'âge comme une variable déterminante du comportement d'un individu. C'est sans doute l'apport majeur de la recherche présentée ici : les représentations sur l'âge sont obsolètes, il est temps qu'elles évoluent !

10.7 Limites de l'étude

Malgré l'intérêt des constats et remarques qu'ont permis les études menées, leur portée est à relativiser.

- La faible taille des populations (215 répondants dans l'étude quantitative et 16 répondants dans l'étude qualitative) limite les investigations et relativise l'intérêt des résultats. Par exemple, la dimension entreprise ou secteur d'activité, public/privé ou industrie / commerce n'a pas été prise en compte alors qu'elle pourrait influencer les scores considérant les différences d'accès à la formation selon les secteurs.
- L'échelle d'apprenance est un outil psychométrique récent, pas encore assez utilisé pour en connaître les intérêts et sans doute pas encore assez abouti. En effet, aucun item de l'échelle ne se réfère à la dimension cognitive, on peut se demander si l'échelle mesure bien l'attitude d'apprenance dans son ensemble et non pas une partie seulement de cette attitude.
- D'autres variables que celles identifiées lors des analyses statistiques peuvent influencer le score d'apprenance et interférer avec les variables prises en considération. Outre la situation familiale, déjà évoquée, l'effet terrain, relatif au secteur d'activité ou à l'effectif de l'organisation ou à son objectif de rentabilité ou de service public, pourrait jouer un rôle déterminant sur le score d'apprenance. De même des éléments de parcours de vie de la personne ou des conditions de formation offertes à celle-ci pourraient interférer. Enfin, selon les approches du genre et d'après quelques remarques au cours de cette étude, comparer plus attentivement le rapport à l'apprendre des femmes à celui des hommes, permettrait peut-être d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.
- Les narrateurs présentent tous une attitude positive aux savoirs puisqu'ils ont accepté de participer à l'enquête. Or, cette attitude n'est peut-être pas si courante en réalité ? Ceci dit, impossible d'interviewer des personnes non consentantes. Quelle autre solution envisager ?
- Les apprentissages relatés ne sont pas les apprentissages réalisés mais ceux dont la personne se souvient ou veut bien se souvenir, qu'elle partage volontiers avec un tiers. Comme la plupart des études menées sur les apprentissages informels (Carré, Muller , 2014, p.85), « l'enquête porte sur des perceptions d'apprentissage , aucunement validées par une évaluation objectivante, ce qui peut mettre en question la réalité des apprentissages réalisés, par-delà l'impression d' « avoir appris».

Bibliographie

Bibliographie

AJZEN I et FISBEIN M (1980) *Understanding Attitudes and predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall Inc.

ALAGAVA E, « Conditions de travail. Reprise de l'intensification du travail chez les salariés », *Dares, Analyses* n° 49, 2014

ALBARELLO L, BARBIER JM, BOURGEOIS E, DURAND M *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Paris, 2013

ALET C « Femmes : l'émancipation inachevée », *Alternatives économiques hors-série* n°89, 2011

AMOSSE T, BEN HALIMA MA "Mobilité et stabilité sur le marché du travail: une dualisation en trompe-l'œil", *Connaissance de l'emploi* n° 75, CEE, 2010.

ANACT *Construire la coopération entre les générations, Travail et changement* n° 305, 2005

ANACT *Privilégier les compétences à tous les âges, Travail et changements* n°309, 2006

ANACT *Seniors ; la nouvelle donne, Travail et changements* n°328, 2009

ANACT *Allongement de la vie professionnelle : comment agir ? , Travail et changement* n° 337, 2011

ANACT, *Synthèse : Age et productivité au travail, veille et management de l'information*, 2014

ATTIAS-DONFUT C. et DAVEAU P « Transmission intergénérationnelle et formation professionnelle » n°45, p. 101 – 113, 2004

AUBERT P« Les salaires de seniors sont –ils un obstacle à leur emploi ? », *dossier Insee Les salaires*, 2005

- AUBRET J, BLANCHARD S. *Pratique du bilan personnalisé*, Paris, DUNOD, 2ème édition, 2010
- AUTIER F. « Les leviers de motivation au travail évoluent avec l'âge », *entreprises et carrières* n°1044, 2011
- BANDURA A *Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck, 2002.
- BARBIER B. « Expérience, apprentissage, éducation » in Albarello, Barbier, Bourgeois, Durand *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Paris, 2013, p. 65-92
- BATAILLE O, *Les apprentissages professionnels informels : comment nous apprenons au travail pour se former tout au long de la vie*, Paris, L'Harmattan, 2010
- BATAL C., CARRE P, CHARBONNIER O., COLETTE S. *L'Atout senior*, Paris, DUNOD, 2009
- BAUDELOT C, GOLLAC M *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Fayard, 2003
- BELLAMY V, BEAUMEL C « Bilan démographique 2012. La population croît, mais plus modérément », *Insee Première* n°1429, 2012
- BENALLAH S, LEGENDRE F « Une projection de l'âge de départ à la retraite », *Connaissance de l'emploi* n°67, CEE, 2009.
- BENALLAH S, LEGENDRE F. « Une projection de l'âge de départ à la retraite en 2020 », *Centre d'Etudes et de l'Emploi*, cahier n°61, 2009
- BENTABET « Paradoxes et singularités de la formation dans les petites entreprises », *Education Permanente* n° 182, 2010
- BEQUE M « la VAE en 2010 dans les ministères certificateurs », *DARES Analyses*, n°37, 2012
- BERAUD et LOULEMONT *Les courants contemporains de la sociologie*, Paris, PUF, 2007
- BERRY V « Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissages » in Brougere G , Ulmann AL (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF , 2009,
- BEZILLE H « Sept talents autodidactes pour un apprentissage tout au long de la vie ». *Actualité de la formation permanente* n°222-223
- BLANCHET D., DEBRAND T., DOURGNON P., LAFERRERE A « Santé, vieillissement et retraite en Europe » *Economie et statistique* n° 403-404, 2007
- BLANPAIN N « L'espérance de vie s'accroît, les inégalités sociales face à la mort demeurent » , *Insee Première* n°1372, 2011
- BOURGEOIS E « Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey » in Albarello, Barbier, Bourgeois, Durand *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Paris, 2013, p. 13-38

- BOURGEOIS E, ENLART S (dir.) *Apprendre dans l'entreprise*, Paris, PUF, 2014
- BOUTINET « Brouillage des âges et quête identitaire », *Education Permanente* n° 138, 1999, p. 7-27
- BOUTINET JP « Engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », *Education permanente* n°136, 1998, p. 91-100
- BOUTINET JP « L'accompagnement et ses paradoxes », conférence d'introduction au colloque international, 2003.
- BOUTINET JP « L'extension de la formation pour adultes et le déclin des anticipations », *Education permanente* n°176, 2008, p. 10-21
- BOUTINET JP *Grammaire des conduites de projet*. Paris, PUF, coll. Formation et pratiques professionnelles, 2010.
- BOUTINET JP *Psychologie de la vie adulte*, coll. Que sais-je n° 2966, Paris, PUF, 2013
- BOUTINET JP, DOMINICE P *Où sont passés les adultes ?*, PARIS, Téraèdre, 2009
- BOUVIER G et DIALLO F. « Soixante ans de réduction de temps de travail dans le monde », *INSEE premières* n° 1273, 2010.
- BRIARD K, DUC C, MEKKAOUI de FREITAS N, LEGENDRE B, MAGE S « Carrières incomplètes et retraites », *Connaissance de l'emploi* n°61, CEE, 2009
- BROUGERE G « Vie quotidienne et apprentissages » in Brougere G et Ulmann A.L (dir) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009
- BUCK H., DWORSCHAK B, SCHLETZ A «Créer des lieux de travail adaptés au processus de vieillissement», CEDEFOP, 2009
- BUGAND L, CASER F, HUYEZ G, PARLIER M, RAOUT N « Les bonnes pratiques des entreprises en matière de maintien et de retour en activité professionnelle des seniors », rapport d'étude, ANACT, 2009.
- CAHUC P, FERRACCI M, ZYLBERBERG A « Formation : pour en finir avec les réformes inabouties », rapport Institut Montaigne, 2011
- CAMBOIS E, LABORDE C, Robine JM « la double peine des ouvriers : plus d'années d'incapacité au sein d'une vie plus courte », *Populations et sociétés* n°441, 2008.
- CARRE P (dir.) *De la motivation à la formation* , Paris, L'Harmattan ,2001
- CARRE P « Les apprentissages professionnels dans les organisations » in Brougere G et Ulmann A.L (dir) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009
- CARRE P «Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education permanente* n°136, 1998.
- CARRE P *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005 ;

- CARRE P, CASPAR P (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3^{ème} édition, Paris ,Dunod, 2011
- CARRE P, CHARBONNIER O (sous la direction de) *les apprentissages professionnels informels* Paris, L'Harmattan, 2003
- CARRE P, FENOULLET F *Traité de la psychologie de la motivation* , Paris, Dunod, 2009
- CARRE P, MULLER A « Les apprentissages professionnels informels. A la découverte du continent englouti » in Bourgeois E, Enlart S *Apprendre dans l'entreprise* , Paris : PUF, 2014
- CARRE P. CASPAR (dir) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod 3^{ème} édition, 2011,
- CARRE P. *La participation à la formation après 40 ans*, DFP/Interface, Paris, 1986
- CASER F, PALIER M « Employabilité, développement des compétences et maintien» *Education permanente* n°191, 2012, p.85-90
- CASER F. « Seniors : la nouvelle donne» *Travail et changements* n°328, 2009
- CAU-BAREILLE D « Y a-t-il des spécificités d'apprentissage selon l'âge ? » *Education Permanente* n° 191, 2012.
- CEDEFOP, *Working and ageing- Emerging theories and empirical perspectives*, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg, 2010
- CEDEFOP, *Working and ageing- Guidance and counselling for mature learners*, Office des publications officielles des communautés européennes, Lusembourg, 2011
- CEDEFOP, *Working and ageing- The benefits of investing an ageing workforce*, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg, 2012
- CEE SIGOT JC, VERO J « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Bref* n°318, Cereq, 2014
- CEGOS « Les 50-65 ans et le travail : Regards croisés des DRH et des Séniors », séminaire 24 juin 2010
- CHAMAHIAN A « Approches politiques, institutionnelles et individuelle de l'engagement à la formation en retraite », *Revue Savoirs* n°28, 2012, p 69 à 91
- CHAMAHIAN A, LEFRANCOIS C. *Vivre les âges de la vie, de l'adolescence au grand âge*, Paris, L 'Harmattan, 2012
- CHAPPERT F « Genre et conditions de travail », *Etudes et documents ANACT*, 2009
- CHARBONNIER O, DARCHEN L « Formation des seniors et changements technologiques » *Education permanente* n°191, 2012, p.51-66

- CHARBONNIER O. et ENLART S « L'impact des TIC sur les manières d'apprendre dans l'entreprise » in Bourgeois E, Enlart (dir) *Apprendre dans l'entreprise* , Paris, PUF, 2014.
- CHARDON O, DAGUET F « Enquêtes annuelles de recensement 2004 à 2007 : L'activité des femmes est toujours sensible au nombre d'enfant », *Insee Première* n°1171, 2008
- CHAUVEL L. *Le destin des générations*, Paris, PUF, 2010
- CHEVALLIER M « Chômage : jeunes et vieux en première ligne » *Alternatives économiques* hors-série n°85, 2010
- CLAISSE C., DANIEL C., NABOULET A. « Les accords collectifs d'entreprises et plans d'action en faveur de l'emploi des salariés âgés », *DARES*, document d'études n°157, 2011
- COCANDEAU-BELLANGER L « Les femmes face à leur devenir : peuvent-elles anticiper la conciliation de leurs activités familiales et professionnelles ? » *Education permanente* n°176, 2008, p. 51-58.
- COCHARD M., MILEWSKI F « La précarité au féminin », *Alternatives économiques*, hors-série n°51, 2011
- COHEN « Vivre ensemble plus longtemps ; enjeux et opportunités pour l'action publique du vieillissement de la population française » rapport du centre d'analyse stratégique disponible sur www.strategie.gouv.fr, 2010
- COHEN D *Trois leçons de la société postindustrielle*, Condé sur Noireau, Seuil, 2006
- COLLETTE S, BATAL C, CARRE P, CHARBONNIER O, *L'Atout senior*, Paris, Dunod, 2009
- Conseil d'Orientation des Retraites « *Augmenter le taux d'emploi des seniors. Les enseignements des expériences étrangères* », actes du colloque novembre 2007
- COSNEFROY « L'apprentissage autorégulé » *Revue Savoirs* n°23, 2010
- COUTROT T, ROUXEL C « emploi et santé des seniors durablement exposés à des pénibilités physiques au cours de leur carrière : l'apport de l'enquête « sante et itinéraire professionnel », *Analyses* n°20, 2011
- CRISTOL D, MULLER A « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *revue Savoirs* n° 32, 2013.
- DANIEL C, ESLOUS L, KARVAR A. « Retour à l'emploi des seniors au chômage », rapport d'évaluation, IGAS, 2013
- DARES, « Age et travail-Emploi des seniors : des connaissances à l'action », document d'études n°125, 2007.
- DARES, « La dépense nationale pour la formation professionnelle et continue et l'apprentissage », guide méthodologique n° 184, 2014
- DE VULPAIN A. *A l'écoute des gens ordinaires*, Paris, Dunod, 2003

- DEBRAND T, LENGAGNE P « Pénibilité au travail et santé des seniors en Europe » , *Bulletin information* n° 120, IRDES, 2007
- DEBRAND T, LENGAGNE P. « Pénibilité au travail et santé des seniors en Europe » , *Bulletin d'information en économie de santé* n°120, 2007
- DECHAVANNE E. et TAVOILLOT P *Philosophie des âges de la vie* Paris, Hachette, 2007
- DECI EL et RYAN R *Handbook of self détermination Research*, USA, The University of Rochester Press, 2002
- DEFRESNE, MARIONI P, THEVENOT C. « Emploi des seniors : pratiques d'entreprises et diffusion des politiques publiques », *Analyses* n° 54, DARES, 2010.
- DEFRESNE , MARIONI P, THEVENOT C. « L'opinion des employeurs sur les seniors : les craintes liées au vieillissement s'atténuent » , *Analyses* n° 55, DARES, 2010.
- DEJOURS C *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Points, 2009
- DELAY B « Les jeunes : un rapport au travail singulier ? » , document de travail n°104, CEE, 2008
- DELAY B « Les rapports entre jeunes et anciens dans les grandes entreprises », document de travail n°103, CEE, 2008
- DELGOULET C., Intervention lors du séminaire « Ages et travail » du CREAPT, 27 mai 2014.
- DELGOULET C « Apprendre pour et par le travail : les conditions de formation tout au long de la vie professionnelle in MOLINIE AF, GAUDART C, PUEYO V (coord.) *La vie professionnelle, âge, expérience et santé à l'épreuve du travail*, Villematier, Octares, 2012
- DELORT A *La dépense nationale pour la formation continue et l'apprentissage , guide méthodologique, validité 2011*, DARES n°184, 2014
- DELORT A « La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage, en 2009 » , rapport n°82, DARES 2011
- DELORT A « Les prestataires de formation continue en 2009 » , DARES n°69, 2011
- DELPECH Q « Le service public d'orientation tout au long de la vie » , CAS ,*La note d'analyse* n° 302, 2012
- DEMAZIERE D, DUNAR C (2007)*Analyser les entretiens biographiques*, Laval, Les presses de l'université, 2ème édition, 2007
- DESCAMPS Renaud, « Le DIF : la maturité modeste » , *CEREQ Bref dn°299-2*, 2012
- DESCY P « Statistiques européennes et internationales » , CEDEFOP n°74, 2009

- DESCY P « Statistiques européennes et internationales », in Tikkanen, Nyhan (dir) *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, perspective internationale*, Cedefop, p. DI RUZZA R « Les savoirs syndicaux », in BROUGERE G , ULMANN AL (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF , 2009,
- DIEDERICHS-DIOP L, DUPRAY A. « L'activité et l'emploi des seniors au regard de l'évolution démographique », *Actualités de la formation permanente* n°207, 2007
- DOMINICE P « La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie », *Education permanente* n°138, 1999
- DOMINICE P. *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 2002
- DUBAR C, DUBAR E, FEUTRIE *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*, Lille, Université de Lille, Lastrée., 1989
- DUCATEZ J « Du chômage à l'emploi : une mobilité professionnelle importante et complexe » *Eclairages et synthèses* n° 02, Pole Emploi, 2014
- DUJARDIN JM *Compétences durables et transférables*, Bruxelles, De Boeck, 2013
- DUMAZEDIER J *Vers une civilisation des loisirs ?* Paris, Seuil, 1972
- DUPRAY A "Les mobilités des femmes en seconde partie de carrière" *Actualité de la formation permanente*, n°207.
- EHRENBERG A « *La fatigue d'être soi, dépressions et société* », Paris, Dunod, 1998
- EHRENBERG A. *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2010
- Emploi des seniors : synthèse des principales données sur l'emploi des seniors, *document d'études* n°164, DARES, 2011.
- ENLART S « Entre compétences et formation : comprendre les usages pour décrire les liens» in *Apprendre dans l'entreprise* , Paris, PUF, 2014, p.31
- ESTRADE MA, MINNI C « La hausse du niveau de formation », *Insee Première* n° 488, 1996
- ETHUIN N, KAREL Y « Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation », *Revue Savoirs* n° 24, 2010, p. 11-57
- FALZON P, TEIGER C « Ergonomie, formation et transformation du travail » in traité Carre P. Caspar (dir) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod 3^{ème} édition, 2011, p.143- 150
- FENOUILLET F.« La place du concept de motivation en formation pour adulte », *Revue Savoirs* n°25, 2011
- FILLON-NALLET F, « Le bilan tout au long de la vie », *Actualité de la formation permanente* n°207.

FOURNIE D, GUITTON C « vers une modification des normes de qualification » *Bref du Cereq* n°252, 2008

FOURNIER C « La formation continue à l'épreuve de l'âge », *CEREQ* Bref n°193, 2003

FOURNIER C « Former les seniors n'est-ce pas déjà trop tard ? » *Education permanente* n°191, 2012, p.125-134

FOURNIER C « Les besoins de formation non satisfaits au prisme des catégories sociales », *Formation Emploi*, n°95, *CEREQ* 2006

FOURNIER C « Développer la formation des « seniors ». Deux questions préliminaires », *Formation Emploi* n°81, 2003, p. 37-47

FOURNIER C « Former les seniors, un objectif à reformuler », *CEREQ* Bref n°278, 2010

FOURNIER C « La formation promet-elle le maintien de l'emploi des seniors? », *Actualité de la formation permanente* n°189, 2004

FOURNIER C, SIGOT JC « Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes » *CEREQ* Bref n°262, 2009

FOURNIER D « Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes », *Revue Savoirs* n°22, 2010, p.63-68

FOURNIER G., GUERIN S *Le management des seniors*, Paris, Eyrolles, 2009

GAILLARD *Vieillesse au travail : des approches traditionnelles à l'analyse psychosociale*, Louvain, PUF, 2010

GAUSSEL M. « Se former tout au long de la vie » IFE, *Veille et Analyses* n° 61, 2011

GAVRAY G « Au fur et à mesure qu'elles se construisent, les trajectoires professionnelles divergent entre les sexes : l'exemple belge », *Formation emploi*, 93, 2006, p. 49-65

GIMBERT V., GODOT C. « Vivre ensemble plus longtemps », *La documentation française*, rapport et Documents n° 28, 2010,

GODOT C « Modèles de carrières et logiques de fin de vie active : comparaison européenne », *Centre d'analyses stratégiques* note de veille n°186, 2010

GOLLAC M., GUYOT S, VOLKOFF S. "La notion de travail soutenable", *Documentation française* n°973-974, 2010

GOMBAULT V « L'internet de plus en plus prisé, l'internaute de plus en plus mobile », *Insee Première*, n° 1452, 2013

GOSSIAUX S « La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés », *Insee Première*, n°1468, 2013

GOVILLOT S « Le passage de l'emploi à la retraite. Travailler pendant la retraite, une situation qui se développe », *Insee Première*, n°1449, 2013

- GUEDJ H « Le taux d'emploi des hommes et des femmes », *Insee Première* n°1462, 2013
- GUERIN S *La nouvelle société des seniors*, Lonrai ,Michalon, 2011
- GUERIN S, FOURNIER G *Le management des seniors*, Paris, Eyrolles, 2009.
- GUILLEMARD AM *Les défis du vieillissement*, Paris, Armand Collin, 2010
- HAVET N « Le rôle de l'accompagnement dans la réussite des parcours de validation des acquis d'expérience », *Emploi et Formation* n°125, 2014.
- HENAFF-PINEAU PC « vieillir actif et sportif ou l'âge mis à l'épreuve » in Chamahian et Lefrançois (dir) *vivre les âges de la vie, de l'adolescence au grand âge* , L'Harmattan, Paris, 2012,
- HESLON C « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité », *Education permanente* n° 176, 2008, p. 37-49
- HESLON C *Petite psychologie d l'anniversaire*, Paris, Dunod, 2007,
- HUYEZ-LEVRAT G « Définir les salariés vieillissants. Des seuils d'âges au seuil de désaffiliation », in *Vieillesse et parcours de fins de carrière : contraintes et stratégies*, Ramonville Saint-Agne : ERES, 2007
- JEANNEAU L « La famille entre décomposition et recomposition » *Alternatives économiques hors-série* n°89, 2011
- JOLIVET A « Travailler plus longtemps », La Documentation Française, coll. Problèmes politiques et sociaux n° 973-974, 2010
- KERGOAT D. *Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe* in Hirata, Laborie , Le Doare, Senotier *Le dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF,2000
- KLEIN T « le vieillissement : quels impacts sur l'emploi et les métiers » Rapport du centre d'analyse stratégique « vivre ensemble plus longtemps : enjeux et opportunités pour l'action publique du vieillissement de la population française » consulté sur www.strategie.gouv.fr 2010, p.54 et 62
- KLEIN T et RATIER D « L'impact des TIC surs les conditions de travail » , *CAS, rapport et études* n°49, 2012
- LAHIRE *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002
- LAMBERT M et VERO « Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question », *Cereq, Bref* n°279, 2010
- LAMBERT M , MARION -VERNOUX I, SIGOT JC. (2009) « Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés », Marseille, Cereq, 2009.

LAMEUL G, JEZEGOU A., TROLLAT AF *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* Paris, Chronique sociale, 2009

LASFARGUES G « Les travaux pénibles : différents critères », *Documentation française* n°973-974, 2010, p. 85-90.

Le rôle de l'expérience dans les contextes de changements du travail, actes du séminaire Ages et travail, mai 2010, rapport d'études n°84, Créapt-CEE, 2013

LE RU N « L'évolution des métiers en France depuis vingt-cinq ans », *Analyses* n°66, DARES, 2011

LENGAGNE P « Récompense au travail ressentie et santé des seniors » *Questions d'économie de la santé* n°166, IRDES, 2011

LENORMAND MC, SERMET C, SIRVEN N « La santé des seniors en emploi : résultats de l'enquête européenne SHARE », *Questions d'économie de la santé* n°160, IRDES, 2010

LEPLATRE F « L'emploi et la formation des salariés seniors » *Actualité de la formation permanente*, n°189, 2004.

Les conditions de travail aujourd'hui», *Travail et changements* n°341, ANACT, 2012

Les conditions de travail ont-elles un sexe ?, *Travail et changements* n°348, ANACT, 2013

LHERETE H « Où sont les jeunes », *Sciences Humaines* n°237, 2012

LOARER E, DELGOULET C « vieillissement apprentissage en formation » in traité CARRE P. CASPAR (dir) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod 3^{ème} édition, 2011, p.209-228

MAINGUENE A « Couple, famille, parentalité, travail des femmes. Les modèles évoluent avec les générations », *Insee Première*, n° 1339, 2011

MANNHEIM K, *Le problème des générations*, Paris, Armand Collin, 1928, 2011.

MANSUI A. et WOLFF L. « Une photographie du marché du travail en 2010 » *Insee Première* n°1391, 2012

MARBOT E., PERETTI JM *Les seniors dans l'entreprise*, Paris : Pearso Education France, 2006

MARCHAND O. « 50 ans de mutation de l'emploi » *Insee Première*, n°1312, 2010

MARDON C, VOLKOFF S. « les salariés âgés face au travail sous pression », *Centre d'études et de l'emploi* n°52, 2008

MARIONI P « Emploi et travail des seniors : des connaissances à l'action », document d'études N°125, DARES, 2007

MARION-VERNOUX I « Variété des politiques de formation dans les petites entreprises », *Bref*, Cereq n° 310, 2013

MARTUCELLI D, DE SINGLY F *Les sociologies de l'individu*, Liberduplex (Espagne)Armand Colin, 2009

MASINGUE B « seniors te tuteurs : la fausse bonne évidence » *Education permanente* n°191, 2012, p.119-124

MAURIN L, « Une jeunesse déclassée » *hors-série Alternatives Economiques hors série* n°85,2010

MEURS D et PONTHEUX S « L'égalisation des salaires n'est pas pour demain » *Alternative*, hors-série n° 51, 2011, p.24-27

MIGNOT JF« Formation continue des salariés en Europe : les écarts entre pays se réduisent encore », *Bref Cereq* n°312, 2013

MINNI C « Emploi et chômage des 55-64 ans en 2012», *Analyses* n°83, *Dares* 2013

MOLENAT « Les enfants à 30 ans », *Sciences humaines* n° 217, 2010

MOLINIE AF « la perception des parcours d'emploi », *Documentation française* n° 973-974, 2010

MOLINIE AF « Se sentir capable de rester dans son emploi jusqu'à la retraite ? », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 7-1 | 2005, mis en ligne le 01 février 2005, consulté le 22 septembre 2014. URL : <http://pistes.revues.org/3254>

MOLINIE AF, GAUDART C, PUEYO V *La vie professionnelle, âge, expérience et santé à l'épreuve du travail*, Villematier, Octares, 2012

MORIN T, REMILA N « Le revenu salarial des femmes reste inférieur à celui des hommes », *Insee Première* n°1436, 2013

MOSCHION J, MULLER L « interruptions de carrières professionnelles et salaires des hommes et des femmes en 2006 », *Premières synthèses* n°11, DARES, 2011

NAHAPETIAN N « La lente progression de la mixité dans les métiers », *Alternatives Economiques Poche* n° 51, 2011

NIVET B « Petites entreprises et GRH : chronique d'un rendez-vous manqué », *Education Permanente* n° 182, 2010

NYHAN B « nouvelle réflexion politique sur la relation entre âge le travail et l'apprentissage » , in Tikkanen, Nyhan (dir) *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, perspective internationale*, Cedefop, p54-73

OLLAGNIERE « La question du genre en formation des adultes », *Revue Savoirs* n°22, 2010

PALONIEMI S. « Conceptions de salariés sur l'âge, l'expérience et la compétence », in *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, , perspective internationale*, Cedefop, p.120-135

PAUGAM S *La pratique de la sociologie*, Paris, PUF, 2008

PECH T « Comment va la société française ? » *Alternatives économiques, hors-série n°89*, 2011

PECH T. «La confusion des âges», *hors-série Alternatives économiques n°85*, 2010.

PEUGNY C, VAN DE VELDE C, « Repenser les inégalités entre générations », *Revue française de sociologie*, vol.54, 2013

PINTE G. « Quelle efficacité pour la formation de demain? » *Actualité de la formation permanente n° 211*

PLA A, BEAUMEL C « Bilan démographique 2010 », *Insee Première n° 1332*, 2011

POILPOT-ROCABOY G, PIJOAN N, CHEVANCE A « La formation des salariés âgés : accords et plans d'actions seniors », *Education permanente n°191*, 2012

POMMIER P « La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés », *Insee Première n° 1468*, 2013

PROUTEAU L, WOLFF FC, « Participation aux associations et bénévolat », *Documentation française n° 973-974*, 2010

QUENSON E « La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et de connaissances », *Revue Savoirs n°28*, 2012, p.11 à 63.

QUINTREAU « Age, travail et formation : vers la réconciliation ? » *Actualité de la formation permanente n°189*.

RAOULT N. « Trajectoires professionnelles et séquences de vie » , *Actualité de la formation permanente n°207*.

Rapport Institut Montaigne *15 propositions pour l'emploi des jeunes et des seniors*, 2010.

Rapport institut Montaigne, « De la formation tout au long de la vie à l'employabilité » 2003

REGUER D (sous la dir.). *Vieillesse et parcours de fins de carrières : contraintes et stratégies*, SAINT AGNE : Eres, 2007

RIVERIN-SIMARD D. *Etapas de vie au travail*, Montréal, Saint martin, 1984

ROBIN JY « Adieu la formation, vive l'accompagnement » in Brougere G , Ulmann AL (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF , 2009.

ROUILLEAULT H, ROCHEFORT T « Construire la coopération entre les générations »
Travail et changement n°305, ANACT, 2005

SANTELMAN P, « L'engagement en formation en milieu de vie professionnelle », *Actualité de la formation permanente* n°189.

SANTELMAN P. « Quelle efficacité de la formation professionnelle continue ? », *Actualité de la formation permanente* n°211.

SAUNERON S «Le vieillissement cognitif, un enjeu pour les politiques publiques », *Centre d'analyses stratégiques*, note de veille n°179, 2010

SIGOT JC et VERO J « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Bref* n° 318, *CEREQ*, 2014

SIGOT JC et VERO J « Démocratiser la formation continue dans l'entreprise : le rôle de l'information, des entretiens professionnels et des supports collectifs », *Bref* n°260, *CEREQ*, 2009

SIMON V, VALETTE A « La face cachée de l'offre d formation continue », *CEREQ*, *Bref* n°273, 2011

SOLARC « Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes », *Revue Savoirs* n°22, 2010, p.53-62

SOULIER A. « Les attentes des salariés de plus de 50 ans », étude Observatoire de la Cegos, 2010

TIKKANEN T, NYHAN B (coord.) *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie*, CEDEFOP, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 2009

ULMANN AL « Les savoirs de la pratique professionnelle » in Brougere G , Ulmann AL (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF , 2009.

UTRAN « Inégalités de salaires entre homme et femmes », *INSEE Repères* synthèse n°2, 2009

VAN DE VELDE C. *Devenir adulte : situation comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, 2008

VIARD J «Quand les modes de vie transforment la société » *Sciences Humaines* n°237, 2012

VIDALENCET J, WOLFF « Une photographie du marché du travail en 2011 », *Insee Première* n°1415, 2012

VIGIER M *Pratique des plans d'expérience*, Paris, Organisation, 1991.

VRANKEN D et MACQUET C. *Le travail sur soi vers une psychologisation de la société*, Saint -Étienne, Belin, 2006

WAKIM N « Un taux d'emploi des seniors français actifs particulièrement faible en France » in *Travailler plus longtemps*, hors -série Documentation française, 2010, p. 26

WISNIA-WEILL V « De nouvelles organisation du travail conciliant égalité femme/homme et performance des entreprises, *La note d'analyses* n°247, CAS, 2011

XUAN H *Vivre un siècle*, Paris, Descartes, 2011

YONNET P. *Travail, loisir-Temps libre et lien social*, Paris, Gallimard, 1999

ZITLER A. ET BERGEROUX L « Former des Experts : une mission impossible », *Education Permanente* n°174, 2008

Sitographie :

www.anact.fr

www.aractidf.org

www.cariforef-pdl.org

www.cee.fr

www.cnav.fr

www.conseil-economique-et-social.fr

www.dares.fr

www.dialogue-social.fr

www.emploidesseniors.gouv.fr

www.equal.fr

www.e-rh.org

www.labho.fr

www.mi-parcours.com/

<http://www.inserm.fr/espace-journalistes/le-declin-cognitif-apparait-des-45-ans>

www.racine.fr

www.toutes-les-generations-en-entreprise.com

www.travail.gouv.fr ;

www.travail-emploi-sante.gouv.fr/emploi-des-seniors,599/?version=v1

www.travaillerapres45ans.fr

www.travailler-mieux.gouv.fr

<http://www.formation-professionnelle.fr/2009/06/27/les-salaries-seniors-apprennent-ils-differemment>

<http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?catId=971&langId=fr>

Résumé

La formation professionnelle continue (FPC) est considérée comme un bon moyen pour maintenir en emploi les travailleurs vieillissants. Or, le taux d'accès à la FPC décline avec l'âge, quel que soit le profil de l'individu. Ce constat laisse supposer que plus on avance en âge moins on a envie d'apprendre.

Or, l'étude présentée ici, confirme que l'âge n'impacte pas directement l'envie d'apprendre. D'autres facteurs interviennent, qu'une analyse d'entretiens, menée auprès de deux groupes de travailleurs âgés soit de 55 ans, soit de 40 ans, identifie. Parmi eux, l'absence de perspectives professionnelles semble déterminante

Aussi, le rapport à la FPC des seniors traduit-elle plus un rapport au travail qu'un rapport à la formation ou au savoir *stricto sensu*. Envisager le vieillissement comme un processus motivationnel et biographique et non pas comme l'effet d'un déclin physiologique ou social inexorable, permettrait peut-être de rétablir un rapport positif des seniors à la FPC, et de contribuer ainsi au maintien de leur employabilité.

Mots-clé : seniors en emploi, formation professionnelle continue, apprenance

Summary

The further vocational training is considered as a good way to keep on job aging employees. But the older employees are, the less they get access to ongoing vocational training, regardless their profile. This assessment may imply that the older we get older, the less we are motivated to learn.

However, the present study confirms that age has no direct impact on envy to learn. An analysis of interviews, targeting different employees sets (one group of 55-year-old employees, and another group of 40), points out other factors. Among them, professional perspectives are key elements.

The relationship of senior employees to further vocational training connection unveils a relationship to work rather than a relationship to training, or to knowledge. Considering aging process as a motivational and biographic process and not as an inevitable effect of physiological or social decline would enable, perhaps, to re-establish a positive relationship of senior employees to further vocational training, hence would contribute to maintain their employability.

Key words: senior employees on job, further vocational training for adults, learning process.