

# A PROPOS DES APPRENANTS ÂÎNÉS

UNE CONTRIBUTION POUR DÉFAIRE LES MYTHES QUI  
ENTOURENT LA VIEILLESSE

MADÉLINE DERIAZ



*« Découvrir le monde des arts visuels ».*

Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, la plupart des sociétés industrialisées sont devenues ou sont en train de devenir des sociétés à la fois «vieillissantes» ainsi que des sociétés «de savoir». L'évolution technologique fulgurante a transformé le travail et les compétences nécessaires à acquérir pour se maintenir sur le marché du travail (Bélangier, 2001). C'est dans le contexte de ce phénomène social mondial qu'apparaît le concept «d'apprentissage tout au long de la vie», qui sera inscrit au répertoire de l'UNESCO en 1976. C'est Jacques Delors qui, en 1996, définit les quatre piliers

de l'apprentissage de l'éducation des adultes, soit: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (Knoll, 2004). Ils seront repris dans la déclaration de Hambourg en 1997. Dès 1973, on assiste à la création de lieux d'apprentissage spécifiques pour les personnes âgées, les Universités du Troisième âge (UTA) et ainsi un nouveau concept, celui d'«apprenant âgé» se fait peu à peu connaître.

La définition de l'apprenant âgé adoptée ici se réfère à des personnes en situation d'apprentissage formel, principalement dans le cadre des Universités du troisième âge. Ce sont des personnes retirées du marché du travail et avançant en âge. Certaines études gérontologiques situent l'âge chronologique des âgés à partir de 60 ans et d'autres à partir de 65 ans. Nous sommes obligés de constater qu'en ce qui se rapporte à l'étude de la personne âgée en situation d'apprentissage, la recherche est très en retard sur les réalités et les pratiques (Levesque, 2000; Lemieux, 2001). D'un côté, il y a les mythes, les préjugés et l'âgisme, qui sont encore très présents et exercent toujours une influence, y compris sur les points de vue de bien des scientifiques. Et dans une toute autre réalité, il y a des millions d'âgés dans le monde qui se retrouvent dans les Universités du Troisième Âge (UTA) pour pratiquer et partager le bonheur d'apprendre. Ils s'enrichissent, ils découvrent, ils acquièrent de nouvelles connaissances et habiletés, ils approfondissent la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et grandissent en sagesse.

Si les âgés doivent continuer d'apprendre pour être à même de fonctionner et ne pas être exclus de la société, la société elle aussi doit apprendre à fonctionner avec des âgés dont l'espérance de vie ne cesse d'augmenter (Lefrançois, 2004). C'est en partant de ce point de vue que cet article a pour but de recenser quelques données permettant d'enrichir notre compréhension de la personne âgée en situation d'apprentissage. L'apprenant âgé sera présenté en tant qu'être humain à part entière prenant sa place dans la société en ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Pour saisir l'écart qui existe entre la recherche fondamentale et les pratiques, quelques données permettant de situer ce nouveau champ d'études s'intéressant à l'apprenant aîné seront présentées. Puis quelques repères concernant l'émergence du mouvement mondial des Universités du Troisième Âge ainsi que ses principales orientations seront exposés. Suivront l'esquisse de quelques caractéristiques des apprenants aînés qui seront données sous forme de réponses aux questions *Pourquoi* et *Pour quoi* ils désirent apprendre, ainsi que *Comment* ils apprennent. Avant de conclure, nous essaierons de dégager quelques éléments à propos du rôle de ces nouveaux seniors et de la force qu'ils représentent en tant qu'apprenants, dans la construction d'un projet de société éducative aussi bien que dans une société vieillissante.

## LA PLACE DES APPRENANTS AÎNÉS DANS LES POLITIQUES ET LE MONDE DE LA RECHERCHE

Le concept d'apprenant aîné comporte deux dimensions: celle de la personne qui apprend et celle du vieillissement. L'approche de l'étude du vieillissement pratiquée aujourd'hui dans les centres de recherche ainsi que dans les programmes d'études universitaires de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle est multidisciplinaire. On l'appelle l'approche gérontologique bio-psychosociale, c'est-à-dire qu'elle étudie la personne aînée du point de vue biologique, psychologique et sociologique. L'étude de l'aspect éducationnel de la personne aînée n'est pas comprise dans les programmes de gérontologie, que ce soit au 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle.

### ♦ L'apprentissage tout au long de la vie

L'étude de la personne aînée en situation d'apprentissage n'est que rarement présente dans le contexte de «l'apprentissage tout au long de la vie», annoncé dans les années 1970

tout d'abord sous le nom de «formation continue» (Solar, 2005). En effet, cette dernière, parfois aussi appelée éducation permanente, concerne principalement la formation professionnelle, indispensable à l'acquisition de nouvelles compétences requises par l'évolution technologique de l'industrie. En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, alors que les pays les plus pauvres ont encore beaucoup d'efforts à faire pour atteindre les buts fixés par l'UNESCO, soit l'éducation pour tous en 2015, la plupart des pays industrialisés se sont pourvus de lois et de politique en matière d'éducation des adultes (Bélanger, 2001), mais ces dernières ne répondent pas toujours aux besoins éducatifs de l'ensemble de la population adulte.

Au Québec par exemple, même si l'on situe les débuts de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes dès les années cinquante (Solar, 2002) et qu'une réelle politique en matière d'éducation des adultes était ardemment souhaitée, il faudra attendre 2002 pour prendre connaissance d'une politique gouvernementale décevante selon les dires de certains acteurs concernés. En effet, même si elle s'attaque à des priorités importantes telles que l'alphabétisation, la formation de base et la reconnaissance des acquis et compétences (AQOCI, 2002), la politique gouvernementale de l'éducation des adultes laisse de côtés tous les aspects non reliés à l'emploi et à la formation de base, par exemple: l'éducation populaire et à la citoyenneté, ainsi que la problématique des besoins éducatifs des aînés. Pourtant, selon Bélanger (2001), le débat sur l'éducation des adultes occupe l'avant de la scène en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, face à la nécessité de construire des projets de sociétés éducatives et qu'ainsi: «Redéfinie, l'éducation des adultes devient un enjeu sociétal» (Bélanger, 2001: p. 40).

Enfin, mentionnons qu'en 1984 déjà, le Conseil supérieur de l'éducation (1984) par l'entremise de la commission de l'éducation des adultes, affirmait l'importance de satisfaire les besoins éducatifs des aînés. En effet, elle remettait au ministre de l'éducation un avis ayant pour titre «Et si l'âge était une richesse... l'éducation face au vieillissement». Parmi

20 recommandations, le rapport souligne que le projet d'éducation permanente «se préoccupe également des clientèles dont les besoins éducatifs ne se définissent pas nécessairement en termes de préparation à la vie professionnelle mais en fonction de nouveaux rôles sociaux à jouer, d'une adaptation constante aux changements personnels, sociaux et culturels liés à l'avance en âge et au développement des connaissances» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984: p. 43). Cet avis préconisait aussi de favoriser la recherche-action qui associerait les personnes âgées à la définition de nouveaux rôles sociaux selon des différents âges de la vie, ainsi que de nouveaux scénarios d'organisation en matière de loisirs et d'éducation par exemple.

#### ♦ La gérontologie éducative

La gérontologie éducative est un domaine très jeune. À notre connaissance, seules deux revues scientifiques recensent les connaissances de ce domaine spécifique. *Educating and Ageing*, créée en 1985 en Angleterre et *Educational Gerontology* publiée pour la première fois aux États-Unis en 1976. Si, dans un premier temps, les articles ont porté sur des thèmes concernant surtout la formation des intervenants en gérontologie, il y a eu une évolution importante, influencée par le passage progressif du paradigme gérontologique du déclin, qui réduit la vieillesse à un ensemble de déficits et de perte, à celui du paradigme de *Life-span development* (Deriaz, 2003).

Dans un bilan de l'apport théorique et pratique de la gérontologie éducative au cours des trente dernières années, Withnall (2002), recense les contributions majeures ainsi que les défis à relever pour l'avenir. La première contribution majeure a été de stimuler et d'élargir le débat à propos de la définition d'un cadre théorique: gérontologie éducative ou gérontologie sociale ou éducation gérontologique ou encore gérontagogie ou geragogy. La deuxième contribution est d'avoir suscité et développé la discussion à propos du droit à

l'éducation pour les personnes âgées et également d'avoir soutenu l'importance des aspects et activités intergénérationnels.

Pour ce qui est des défis, il est nécessaire de repenser, de redéfinir la relation entre la gérontologie éducative et l'apprentissage tout au long de la vie. D'autre part, il est indispensable de développer un nouveau cadre conceptuel, qui mette l'accent sur l'apprentissage des âgés plutôt que sur l'éducation des âgés. C'est à cette condition qu'il sera possible de dépasser les «listings descriptifs» concernant par exemple les barrières à l'apprentissage des âgés. Il est impératif d'acquies une meilleure compréhension de la perception qu'ont les âgés eux-mêmes de leur relation à l'apprentissage, de leurs croyances, de leurs attitudes et du rôle que représente, ou peut représenter, l'apprentissage dans leur vie, comme facteur de prévention du vieillissement cognitif. Dans le même ordre d'idées, il y a aussi l'étude des apprentissages informels que réalisent les âgés.

#### ♦ La gérontagogie

Un autre point de vue existe parmi les chercheurs qui s'intéressent à l'apprenant âgé, porté principalement par Lemieux (1992b, 2000, 2001, 2005). Cet auteur soutient que l'étude de l'apprenant âgé n'est pas du ressort de la gérontologie sociale ou de la gérontologie éducative, et propose un nouveau domaine d'étude relié à celui de l'éducation (et non pas à celui de la gérontologie), la gérontagogie. Selon Lemieux (2000; 2001), la gérontagogie s'inscrit dans la suite logique de la pédagogie (formation initiale) et de l'andragogie (éducation des adultes). La gérontagogie se devrait de prendre à cœur la formation des personnes préoccupées par leur avenir après la retraite ainsi que la formation aux nouveaux rôles sociaux de la personne retraitée (Lemieux, 2001, 2005).

A part quelques rares exceptions, ce n'est que depuis 10 ans environ que l'on voit apparaître dans les publications de la gérontologie éducative, un intérêt pour les apprenants âgés et tout récemment, en 2005, enfin, des données à propos des caractéristiques de l'apprenant âgé et de ses besoins éducatifs (Purdie & Boulton-Lewis, 2003) voient le jour. Par contre, c'est dans les différentes publications (actes de congrès, régional ou international) des Associations Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA), ainsi que dans les rapports de recherches réalisés par certaines UTA qui offrent des programmes de recherche-action, que se trouvent des données concernant la réalité des apprenants âgés. Cette réalité décrit quelques unes des caractéristiques des apprenants âgés, soit de s'organiser pour apprendre, pour faire de la recherche et être à la fois co-chercheurs et apprenants, mais aussi pour partager leurs réflexions et leurs expériences pratiques, lors de congrès internationaux.

C'est pourquoi, après ces quelques informations à propos des politiques et des différents domaines scientifiques qui se partagent l'étude des apprenants âgés, c'est l'émergence et le développement du mouvement des Universités du Troisième Âge (UTA) qui est présenté. À notre avis, quelques connaissances à propos de ces deux dimensions contribuent tant à expliquer le fossé qui existe entre la recherche fondamentale et les pratiques, qu'à participer à l'esquisse d'un portrait des apprenants âgés en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, incluant leurs réflexions et perceptions.

## **LES APPRENANTS ÂGÉS DANS LE MOUVEMENT DES UNIVERSITÉS DU TROISIÈME ÂGE**

Nous choisissons le terme de mouvement pour décrire ce phénomène social mondial qu'est la création, la croissance et le développement des Universités du Troisième Âge (UTA). Nous tenons à souligner que l'éducation des âgés est le secteur de l'éducation des adultes qui s'est le plus développé au cours des trente dernières années et

rappelons-le, ce secteur ne fait toujours pas partie des politiques gouvernementales et ceci pas seulement au Québec (Formosa, 2000).

Une des spécificités de ce mouvement, c'est qu'il s'est développé POUR, PAR et AVEC les personnes âgées (Lemieux, 2001). « Les Universités du Troisième Âge (UTA) ont devancé la recherche fondamentale et se sont construites et développées de par le monde sur un postulat voulant que les seniors désirent apprendre et qu'ils sont aptes à le faire». (Levesque, 2000, p.17). Ce postulat est en rupture totale avec celui du paradigme du déclin pour qui la vieillesse est faite de déficits et de pertes irréversibles.

Avant de poursuivre sur le développement des UTA, il faut mentionner que les prémices du mouvement ont existé aux États-Unis dès 1962, sous la forme des *Elders-hostels* qui offraient des séries de conférences culturelles. Certains auteurs les qualifient de «premier modèle» ou comme appartenant à la première génération des UTA. Les UTA offrant des cours non crédités représenteraient la 2ème génération et les UTA offrant des programmes universitaires crédités appartiendraient à la 3ème génération (Lemieux, 2001).

La première UTA a été créée grâce à l'initiative géniale et courageuse de Pierre Vellas, professeur à l'Université des Sciences Sociales de Toulouse en 1973, dans le but d'offrir aux personnes du troisième âge un programme d'activités qui respecterait les conditions, les besoins et les aspirations propres à cet âge de la vie. Un programme d'activités qui contribuerait à améliorer la qualité de vie des seniors, tant sur le plan physique que mental. Après des débuts relativement modestes, quelques conférences ainsi que des activités physiques, les salles de classe devinrent rapidement bondées. En plus de jouir des bienfaits de la culture tant intellectuelle que physique, les seniors découvraient l'épanouissement social et affectif procuré par la rencontre avec d'autres et l'échange et le partage d'intérêts et d'aspirations communs.



C'est en France tout d'abord que le mouvement s'est très vite développé dans de nombreuses universités. Soulignons que le dynamisme de Pierre Vellas ainsi que sa grande disponibilité pour la cause des UTA ont contribué pour beaucoup à ce développement rapide. Puis le mouvement s'est propagé en Europe, en Belgique, en Suisse, en Espagne, en Pologne, en Suède, en Italie, en Angleterre. Et dès 1975, le mouvement atteint le Canada avec la création de l'UTA de Sherbrooke, puis les États-Unis, l'Afrique et l'Asie. En 2004, plus de 30 000 UTA ont été recensées en Chine.

En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, on peut entrevoir trois raisons d'exister pour les UTA. «Les universités du troisième âge constituent une des résultantes de la conjonction de trois phénomènes: l'allongement de la vie, la démocratisation des études jusqu'à un âge avancé et l'amélioration du niveau de vie de la personne âgée» (Duchesne, 2000: p. 24). En 1976, le professeur Pierre Vellas fonde l'Association Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA). Le but est triple: - Fédérer les UTA du monde entier; - Constituer, avec le soutien des universités, un cadre d'action, d'éducation et de recherche, pour, par et avec les aînés tout au long de la vie; - Développer les transferts de connaissances que la génération aînée réalise au profit de l'ensemble de la société (AIUTA, 2004). En 1978, se tient le premier congrès de l'AIUTA. Il a pour thème: *Les ressources humaines du troisième âge au service de la collectivité*. Dorénavant, les UTA ne sont plus seules à s'organiser dans leur coin, elles possèdent un cadre de réflexion. L'énumération de quelques thèmes de congrès qui suit a pour but de documenter les différents aspects et l'évolution de cette réflexion, partagée au niveau mondial par les apprenants aînés.

1978: *Les ressources humaines du troisième âge au service de la collectivité*.

1980: *Le rôle de l'université du troisième âge dans la société contemporaine*.

1984: *La recherche pour et avec les personnes âgées dans les UTA*.

1990: *Les universités du troisième âge, sources de développement*.

1998: *Apprendre au troisième âge: Pourquoi? Comment?*

2000: *L'impact des nouvelles technologies sur les aînés.*

2004: *La formation continue des aînés : de la tradition aux innovations.*

2006: *Les UTA, 30 ans après : qui sommes-nous ? qu'avons-nous fait ?*

Le congrès de 2006 sera certainement l'occasion de produire un bilan afin de définir les orientations qui permettront de satisfaire les besoins éducatifs des baby-boomers retraités. La réflexion menée au sein de l'AIUTA par les apprenants aînés du monde entier est une belle démonstration, une mise en pratique aussi bien du concept «Apprendre à apprendre» que de celui d'«Apprentissage tout au long de la vie».

D'autres associations internationales existent, comme par exemple le réseau U3A Online (rattaché à l'AIUTA) qui regroupe principalement des aînés en Australie et en Angleterre. C'est un réseau d'apprentissage selon la formule de *e-learning* qui permet aux aînés vivant en région éloignées de participer à des apprentissages ou à des forums de discussion. C'est une formule qui satisfait également les besoins éducatifs d'aînés malades ou ayant de la difficulté à se déplacer.

En 2002 s'est créée une autre association regroupant des apprenants aînés, l'Association des Universités du Troisième Âge Francophones en Amérique (AUTAFA). L'idée de cette nouvelle association avait germé dans l'esprit de plusieurs congressistes, lors du 25ème anniversaire de l'UTA de Sherbrooke en juin 2001. La problématique de son congrès de fondation en 2003 portait sur les problèmes créés par notre société en mouvance rapide pour les personnes aînées. Dans la synthèse des travaux du congrès, on peut lire: «En corollaire, on pourrait dire qu'il n'y a pas vraiment de limite à ce que les personnes aînées peuvent faire d'elles-mêmes et de la société si elles décident, collectivement, de ce qu'elles veulent» (Boisvert, 2003).

Ce postulat se retrouve dans la problématique du congrès de l'AUTAFA de 2005 soit *Une société nouvelle... de nouveaux seniors !* La nouvelle identité de ces seniors, la nouvelle figure historique, l'*Homo senectus* (Lefrançois, 2005), n'est pas basée sur la performance, car le sens de la vieillesse est la maturité. Et c'est avec cette maturité que les apprenants âgés abordent la problématique de leurs nouveaux rôles. Nous pouvons donc constater avec réalisme que la création d'associations telles que l'AIUTA et l'AUTAFA ont permis, au fil des années, l'émergence d'un mouvement qui est à la fois celui des UTA et celui des apprenants âgés, dans la création de leurs nouveaux rôles de seniors.

### ***POURQUOI ET POUR QUOI LES ÂÎNÉS<sup>1</sup> DÉSIRENT-ILS APPRENDRE ?***

Nous allons maintenant tenter de dépeindre quelques caractéristiques des apprenants âgés en répondant au *Pourquoi*, au *Pour Quoi* et au *Comment* de leur apprentissage. Nous désirons souligner que de manière générale les écrits scientifiques traitent non pas de l'apprentissage ou de l'apprenant âgé, mais de l'éducation ou de la formation des âgés. Si les âgés doivent composer avec un environnement de plus en plus complexe, c'est-à-dire un environnement instable, en changement perpétuel et imprévisible qui caractérise notre monde actuel, ils sont aussi la frange de la population qui a le plus de temps libre, parce qu'ils sont libérés des contraintes du travail. Ils ont donc du temps pour apprendre. «Au troisième âge: on a du temps pour la réflexion, on a du temps pour la créativité, on a du temps pour l'étude, on a du temps pour créer des liens...» (Duchesne, 2005).

Et les apprenants âgés savent que, comme dit le proverbe, «Il est vieux celui qui cesse d'apprendre». Michel Serres disait aussi «Le savoir quand on le partage c'est la seule chose qui augmente» et Virgile nous rappelle que «On se lasse de tout excepté d'apprendre» (Duchesne, 2004). Si les âgés désirent apprendre c'est aussi parce que dans

---

<sup>1</sup> Nous parlons ici principalement des âgés que l'on retrouve dans les UTA .

les UTA, ou dans les cours pour personnes âgées, le mot école a repris son sens originel issu du mot grec «skholê» qui veut dire loisir. Les âgés ont le goût d'apprendre parce que l'activité intellectuelle est une «drogue» qui contribue à maintenir la passion de vivre et parce qu'entre 55 ans et 85 ans (la nouvelle espérance de vie) il y a trente ans (Lemieux, 2001). Voilà quelques réponses au *Pourquoi*.

Il y a de nombreuses raisons d'apprendre, évoquées par les âgés et quelques-unes seront énumérées ci-après, sans les présenter dans un ordre d'importance, car celui-ci sera différent en fonction de chaque personnalité. Mais nous pouvons dire que d'une manière générale, les âgés désirent apprendre pour enrichir leur culture, leur qualité de vie, pour développer leurs compétences personnelles et sociales. C'est sur ce postulat que Pierre Vellas (1977) a construit le modèle de la première UTA. Son désir était que les âgés puissent continuer de vivre le plus longtemps possible en étroite correspondance avec leur époque.

Dans ces lieux d'apprentissage que sont les UTA, les âgés se créent de nouveaux amis, de nouveaux contacts sociaux. Certains étudient pour faire face aux changements et s'appropriier les nouvelles technologies afin de ne pas être exclus de la société technologique. Selon Bunyan & Jordan (2005), la raison de l'apprentissage la plus souvent invoquée est simplement pour le bonheur d'apprendre et pour le plaisir d'apprendre les uns des autres dans l'échange d'expériences de vie différentes. C'est également pour rester vifs d'esprit, pour «se brasser les neurones».

Les aspects que relèvent Walker (2000), sont au nombre de quatre: - pour le bien-être que procure le fait d'apprendre et pour ses côtés préventifs en santé; - pour la stimulation du développement personnel; - pour les aspects sociaux; pour l'acquisition de connaissances. Parfois, c'est pour satisfaire un vieux rêve, ou de vieux rêves, que les âgés

retournent sur les bancs d'école, car ils n'ont pas eu le temps d'acquies ces connaissances ou habiletés lorsqu'ils étaient adultes (Deriaz, 2003). Ou alors, c'est pour partager leur connaissance et être tour à tour enseignant et apprenant, situation que l'on retrouve dans le modèle anglophone des VTA fondées sur le bénévolat et l'enseignement réciproque (Lemieux, 1992). Ou encore c'est pour se découvrir, pour identifier leurs aspirations et leurs projets, pour rester utiles à la société ou pour approfondir la conscience qu'ils ont de leurs fonctions mentales, de leur créativité, de leurs émotions. Pour apprendre à pratiquer la méta cognition, soit la réflexion sur les mécanismes de leur propre réflexion, ceci en vue d'acquies une forme de sagesse leur permettant de mieux gérer leur vie personnelle et sociale (Lemieux, 2001; Gohier, E., Phaneuf, L., 2005). Apprendre serait ainsi une quête de savoir et une quête de sens.

### **COMMENT LES AÎNÉS APPRENNENT-ILS ?**

En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, les stéréotypes apparentés aux capacités d'apprentissage des personnes âgées qui attestent du déclin des fonctions cognitives dès l'âge de 50 ans sont encore présents. Ceci en même temps que l'on assiste à l'émergence d'un courant de pensée et de recherche encore minoritaire, qui affirme que «Les indicateurs des capacités d'apprentissage (mis à part la vitesse psychomotrice) n'indique aucun déclin significatif avant l'âge de 75 ans» (Réseau, 2003: p. 22). Il est important de souligner que, en accord avec Tompson et Foth (2005), c'est le monde de la recherche lui-même qui a fortement contribué au développement de ces stéréotypes.

En effet, jusqu'en 1950 environ, les résultats des études principalement transversales confirment un déclin marqué des fonctions cognitives (Leclerc, 1998). Certains tests utilisés dans ces études, comme par exemple le Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS), largement utilisé par l'armée américaine pendant plus de trente ans, aurait été construit

dans le but de confirmer un déclin de l'intelligence avec l'avancée en âge (Tompson & Foth, 2005). Entre 1950 et 1965, les études sont plus nuancées et introduisent la notion de vieillissement différencié impliquant à la fois déclin et stabilité. Entre 1965 et 1975, des études de type expérimental démontrent qu'il est possible de retarder le vieillissement cognitif voire même de remédier à certains déficits. Dès 1975, d'une part la définition du fonctionnement cognitif s'élargit, incluant entre autres des dimensions affectives, motivationnelles et expérientielles. Et d'autre part, des méthodes d'évaluation qui respectent mieux la réalité vécue des personnes âgées sont explorées (Leclerc, 1998).

Selon Carré (2004), les résultats de recherche portant sur le développement psychologique de l'adulte et de l'aîné sont influencés par deux biais idéologiques qui aujourd'hui encore, font des ravages. Le premier biais réside dans l'hypothèse *maturationaliste* de la perspective développementale, alors que le deuxième est dû aux types de mesures utilisées pour évaluer les compétences élémentaires telles que le temps de réaction, les capacités de discrimination, l'attention et la mémoire immédiate. Cette vision restrictive du cognitif exclut l'étude de compétences plus complexes telle que l'expérience. L'expérience, dans sa durée et sa richesse, représente un facteur important du développement cognitif (Carré, 2004).

Les stéréotypes concernant le déclin «inévitable» des fonctions mnésiques ont provoqué et provoquent encore des craintes chez bien des adultes et des aînés. Ces peurs entrent certainement dans la composition de certaines barrières à l'apprentissage. Pourtant Leclerc (1998) relève que les problèmes mnésiques identifiés chez des jeunes et des aînés étaient semblables. Ce qui était différent, c'est que les aînés avaient une plus grande conscience de ces problèmes, donc y donnaient plus d'importance. Aujourd'hui, il est de plus en plus reconnu que l'exercice régulier des fonctions cognitives est le garant du maintien des capacités d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles connaissances,

favorisant ainsi la recherche de solutions concrètes aux problèmes de la vie courante (Leclerc, 1998; Chené, 1989).

Des exercices réguliers, peuvent même inverser une dégradation des fonctions cognitives et apporter une grande amélioration. La portée de cet entraînement cognitif sera d'autant plus grand et efficace, s'il a lieu dans le contexte d'activités agréables, qui plaisent aux aînés. Par exemple des activités créatives d'écriture ou tout simplement dans la participation à des activités d'apprentissage quelles qu'elle soient (Thompson et Foth, 2005), qui utilisent une approche qui allie bien-être et projet éducatif (Chené et Fleury, 1992).

Que disent les écrits scientifiques à propos des styles et des besoins d'apprentissage des aînés ainsi que de leur motivation ? Peu de choses encore. Selon Withnall (2000), aucune étude systématique à propos des styles d'apprentissage des aînés n'a encore été faite. D'autres auteurs affirment qu'il n'y a pas de différence dans la manière d'apprendre et dans le processus de construction des connaissances entre les adultes et les aînés (Spigner-Littles et Anderson, 1999). Ils soulignent qu'une approche constructiviste favoriserait l'apprentissage.

Pour ce qui est de la motivation à apprendre, elle est plus grande chez les apprenants aînés que chez les jeunes (Reynolds et Mims, 2005). Parfois la motivation peut prendre la forme d'un défi que se lance l'apprenant aîné à lui-même: «Je voulais voir jusqu'où j'étais capable d'aller dans mon apprentissage du dessin» (Deriaz, 2003: p. 100). Dans les UTA, différentes manières d'apprendre existent, différentes formules sont proposées. Il y a les méthodes traditionnelles, les séminaires, les cours magistraux, les ateliers, le co-enseignement, des méthodes qui utilisent le support des nouvelles technologies et même une expérience de mise en réseau entre les UTA du monde entier, ainsi qu'une «University without wall», une expérience conduite en Australie, permettant d'offrir des activités

éducatives à celles et ceux qui sont éloignés (Swindell, 2000). Ce questionnement à propos des méthodes d'apprentissage pertinentes à adopter dans les UTA était au centre du dernier congrès de l'AIUTA. Les idées ne manquent pas (Vidal, 2004). Car il n'est plus possible de ne proposer aux apprenants âgés que des activités éducatives dans lesquelles ils ont des rôles passifs. De nouveaux types d'activités universitaires et de nouveaux sujets devront être proposés comme par exemple des projets du type *Études et recherches autonomes* réalisées par et pour des personnes âgées (Stadelhofer, 2005).

Comme pour les autres populations d'apprenants, *LA Méthode* n'existe pas. Mais il nous semble que le bon sens nous permet de comprendre et de déduire que la manière d'apprendre des âgés ainsi que leur capacité d'apprentissage sont directement liées au plaisir d'apprendre dans la liberté qu'ils peuvent pratiquer à l'âge de la retraite. Et c'est en ce sens qu'ils peuvent être porteurs de modèles.

## DE NOUVEAUX RÔLES POUR DE NOUVEAUX SENIORS

Les mythes et stéréotypes concernant les âgés ne se rapportent pas seulement à leur inévitable déclin cognitif, mais aussi à leur place et à leur rôle dans la société. Ils sont montrés comme un poids, un fardeau coûteux pour les systèmes de santé et de services sociaux. Ils sont même souvent désignés comme bouc émissaire en regard de bien des maux de nos sociétés (Lefrançois, 2004). Nous ne nierons pas que certains âgés qui atteignent «le grand âge» ont besoin de soins soutenus et de services sociaux. Mais cela ne concerne qu'un faible pourcentage d'entre eux, moins de 7%. La réalité de la majorité des âgés est très différente. Au contraire, ce sont des consommateurs qui contribuent à l'essor économique de la société (Lefrançois, 2005). Ils usent de biens de toutes sortes, ils voyagent. Bien souvent, ils apportent de l'aide à leurs enfants et petits-enfants et ils



constituent la grande majorité des bénévoles sur lesquels repose le fonctionnement de plusieurs secteurs de notre société.

L'engagement des apprenants âgés dans la transformation nécessaire de notre société a déjà commencé. Ils se sont regroupés, ils apprennent, réfléchissent, participent à des recherches, s'expriment, au sein des UTA, dans un bouillonnement d'une étonnante vitalité (Deschesne, 2005; Gohier, 2005; Lemieux, 2001; Vidal, 2004). De plus, leur engagement est gratuit. Et avec l'arrivée à la retraite d'une génération qui est plus scolarisée et pleine de ressources (les baby boomers), c'est environ 20 à 25% de la population qui pendant 15 ans ou plus, aura les compétences et le temps pour faire bien des choses utiles pour l'ensemble de la société. Selon Paul Bélanger (2003), au Québec, la transition entre un État providence passif et un État providence participatif sera possible grâce à la participation active de la société civile. Et bon nombre d'apprenants âgés y jouent déjà des rôles importants, dans la reconstruction de l'identité des âgés, oeuvrant à la transmission des valeurs, des savoirs et des savoir-faire (Levesque, 2005).

Ils s'impliquent également au niveau des décisions et des choix concernant les personnes âgées. Ils participent à donner une nouvelle image des âgés, positive, faisant ainsi éclater de vieux mythes ancrés, liés à la vieillesse (Lefrançois, 2004). Ils illustrent concrètement ce que signifie apprendre tout au long de la vie et deviennent ainsi des modèles pour les jeunes et les adultes. Ils oeuvrent pour faciliter l'accès au savoir/culture pour et par les seniors. Au sein des UTA, ils s'engagent personnellement à susciter le goût d'apprendre à connaître, d'apprendre à être, d'apprendre à faire et d'apprendre à vivre ensemble. Ils s'engagent à motiver les seniors à continuer d'apprendre, pour le plaisir d'apprendre et pour se maintenir en forme intellectuellement, afin de rester pertinents dans une société en mouvance (AUTAFA, 2005).

## CONCLUSION

La réalité des apprenants âgés qui vient d'être esquissée n'est pas celle de tous les âgés. C'est celle d'une partie d'entre eux, majoritairement celle des mieux nantis et des plus scolarisés. Si l'on compte aujourd'hui plus de dix millions de seniors fréquentant les UTA dans le monde (Levesque, 2005), il y a encore de nombreux âgés qui ont des barrières à franchir afin de découvrir le plaisir d'apprendre et ses bienfaits. (Schneider, 2003). Quelles seront les priorités de recherche et d'action dans la situation actuelle, soit la distance qui sépare le monde de la recherche fondamentale et celui des pratiques éducatives ?

En effet, d'un côté il y a quelques pionniers de la gérontologie éducative ainsi que la vision positive et enthousiaste du mouvement des apprenants âgés. Cet enthousiasme leur vient de la découverte qu'apprendre pour le plaisir est quelque chose qui n'a pas de limites. Ce sentiment transporte, c'est pourquoi ceux qui l'ont découvert se sentent capable de sensibiliser les «non apprenants» et de les encourager à vaincre leurs barrières et rejoindre les rangs de ce mouvement.

D'un autre côté, il y a la recherche fondamentale, qui est encore fortement marquée par le paradigme du déclin engendré par les débuts de la réflexion gérontologique selon une optique mono disciplinaire, celle de la gériatrie. Mais, nous l'avons souligné, la nécessité de redéfinir un cadre théorique existe au sein de cette discipline. Même si les chercheurs de la gérontologie éducative ou de la gérontagogie sont encore peu nombreux et même si ce champ disciplinaire ne fait pas encore l'unanimité quant à sa définition et son attribution, il y a des projets de recherche qui se créent, en collaboration ou en partenariat avec les apprenants âgés aussi bien en Europe qu'en Amérique.

Selon Carette (1999; 2002), la rencontre de deux bassins d'experts, les universitaires (retraités ou non) et les aînés permettra le développement d'activités éducatives et de recherche au service de tous et de la société. Par exemple, en Montérégie, des anciens travailleurs de différentes administrations parapubliques, veulent devenir des chercheurs bénévoles pour défendre le droit des aînés. C'est la multiplication de ce type d'expérience qui contribuera à réduire le fossé qui existe entre la recherche fondamentale et les pratiques et qui favorisera la création de formes d'activités éducatives accessibles pour l'ensemble des aînés.

Et enfin, il y a le domaine de l'éducation des adultes dans lequel devrait s'inscrire les besoins et souhaits éducatifs spécifiques des aînés. Même si cet aspect n'est pas encore inscrit dans la politique gouvernementale, il faut mentionner qu'une petite porte vient de s'ouvrir de la part de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). En effet, lors de la dernière assemblée générale, en octobre 2006, les membres ont adopté une résolution qui vise à intégrer, dans le plan d'action 2006-2007, la préoccupation des souhaits et besoins éducatifs spécifiques des aînés<sup>2</sup>. C'est une première, un premier pas dans l'intégration des aînés au mouvement pour l'éducation des adultes, du moins de la part de l'ICÉA. Mais il faudra que cette même préoccupation se retrouve dans la politique gouvernementale d'éducation des adultes, appuyée par un soutien financier approprié, si l'on veut satisfaire les souhaits et besoins éducatifs de tous les aînés au pays et non seulement ceux des mieux nantis.

On peut déjà entrevoir que le nouveau visage de la vieillesse positive ne sera pas limité à celui de la sagesse et de la sérénité (Lefrançois, 2004), mais que les nouveaux rôles

---

<sup>2</sup> Cette résolution a été adoptée à l'unanimité suite à une intervention de l'auteur de cet article, membre de l'ICÉA. Elle figurera dans le procès verbal de l'assemblée générale de 2006.

valorisants des aînés, s'inscriront dans l'apprentissage tout au long de la vie, et que les apprenants aînés y joueront un rôle déterminant.

## BIBLIOGRAPHIE

- AIUTA (2004). Statuts de l'AIUTA. <http://www.aiuta.asso.fr/pdf/Statuts'AIUTA'Octobre'04.pdf>
- AQOCI, Libre opinion (2002).  
<http://www.aqoci.qc.ca/archives/communiqués/2002/LibreOpinion.html>
- AUTAF A (2005). Actes du congrès.  
[http://www.callisto.si.ssherb.ca:8080/autafa/congres/congres\\_2005/actes\\_congres\\_2005\\_fichiers/ateliers\\_1\\_11.pdf](http://www.callisto.si.ssherb.ca:8080/autafa/congres/congres_2005/actes_congres_2005_fichiers/ateliers_1_11.pdf)
- Boisvert, A. (2003). Congrès de l'AUTAF A: rapport de synthèse.  
[http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/autafa/congres/congres\\_2003/synth\\_conferences.pdf](http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/autafa/congres/congres_2003/synth_conferences.pdf)
- Bélanger, P. (2005). Le nouveau pouvoir gris. In *RÉSEAU HIVER 2003 / Magazine de l'Université du Québec*.  
[http://www.uquebec.ca/bap/bap/mag\\_reseau/mag2003\\_01/dossier2003\\_01.html](http://www.uquebec.ca/bap/bap/mag_reseau/mag2003_01/dossier2003_01.html)
- Bélanger, P. (2001). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Paris: L'Harmattan.
- Bourgeois, L. (2000). Apprendre au long de la vie. In *Les cahiers de l'AIUTA*, p. 5-7.  
<http://www.aiuta.asso.fr/>
- Brouillet, D., Syssau, A. (2000). *Le vieillissement cognitif normal. Vers un modèle explicatif du vieillissement*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Bunyan, K., Jordan, A. (2005). Too Late for the Learning: lesson from older learners. *Research in Post-Compulsory Education* 10(2), 267-281.
- Carré, P. et Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2ème édition). Paris: Dunod.
- Carette, J. (1999). *L'âge dort ? : pour une retraite citoyenne*. Montréal: Boréal.

- Çarette, J. (2002). *Droit d'âinesse. Contre tous les âgisme*. Montréal: Boréal.
- Chené, A., Fleury, M.-J. (1992). Les études collégiales après cinquante ans. Une expérience québécoise. *Le Gêrontophile* 14(3).
- Chené, A. (1989). *La formation et les personnes âgées, principes et pratiques*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *Et si l'âge était une richesse, l'éducation permanente face au vieillissement*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Croteau, M. (2004). Projet de séminaire. UTA Sherbrooke *Actes du Forum 2004*.  
[http://www.usherbrooke.ca/uta/journal/actes\\_forum.pdf](http://www.usherbrooke.ca/uta/journal/actes_forum.pdf)
- Deriaz, M. (2003). *Impact de l'apprentissage d'activités créatives en arts visuels sur le développement de la personne aînée*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.
- Deriaz, M. (2002). Des aînés à la découverte du monde des arts visuels explorent leur potentiel créatif. *Le Gêrontophile* 24(3), 29-34.
- Delors, J., (1996). L'Éducation, un trésor est caché dedans. *Rapport à L'Unesco de la Commission internationale pour l'Éducation pour le 21e siècle*. Unesco.
- Duchesne, P. (2000). Raisons d'être des universités du troisième âge. In *Les cahiers de l'AIUTA*, p. 24-26. <http://www.aiuta.asso.fr/>
- Duchesne, P. (2005). Editorial du bulletin No 89. Centre universitaire du troisième âge de Namur.  
<http://www.utan.be/archives/Edito89.pdf>
- Fabre, J. Belime, P. et le groupe *Sol* (2000). La recherche gérontologique à l'UTA de Genève. In *Les cahiers de l'AIUTA*, pages 13 à 15. <http://www.aiuta.asso.fr/>
- Formosa, M. (2000). Older Adult Education in a Maltese University or the Third Age: a critical perspective. *Education and Ageing* 15(3), 315-339.
- Gohier, E., Phaneuf, L. (2005). Les aînés à l'Université du Québec: Construire ensemble avec sens. In *Formation des adultes aux cycles supérieurs: Quête de savoirs, de compétences ou de sens*. Ste-Foy: Presses de l'université du Québec.
- Jacquard, A. (1997). L'audace de vieillir. *Le Gêrontophile* 19(2), 3-6.

- Knoll, J.H. (2004). L'éducation des adultes internationale en tant que programme de politique éducative: éducation tout au long de la vie et européanisation. *Éducation des adultes et développement*, vol 62: p.91-100.
- La Gazette (2002). [http://laurentian.ca/gazette/November02/gerantogogie\\_f.htm](http://laurentian.ca/gazette/November02/gerantogogie_f.htm)
- Lefrançois, R. (2004). *Les nouvelles frontières de l'âge*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lefrançois, R. (2005). Une nouvelle figure historique: L'Homo senectus. [http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/autafa/congres/congres\\_2005/actes\\_congres\\_2005\\_fichiers](http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/autafa/congres/congres_2005/actes_congres_2005_fichiers)
- Lemieux, A. (1992a). *Éducation et personnes du 3ème âge*. Laval (Québec): Éditions Agence d'Arc.
- Lemieux, A. (1992b). *Enseignement et recherche dans les universités du 3ème âge*. Laval (Québec): Éditions Agence d'Arc.
- Lemieux, A. (2000). Gerontagogy beyond words: a reality. *Educational Gerontology* 26, 475-498.
- Lemieux, A. (2001). *La gérontagogie: une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lemieux, A. (2005). Pourquoi enseigner à des vieux. In *RÉSEAU HIVER 2003 / Magazine de l'Université du Québec*.  
[http://www.uquebec.ca/bap/bap/mag\\_reseau/mag2003\\_01/dossier2003\\_01.html](http://www.uquebec.ca/bap/bap/mag_reseau/mag2003_01/dossier2003_01.html)
- Levesque, J.-L. (2000). Apprendre... Apprendre sans cesse. In *Les cahiers de l'AIUTA*, p. 17-22.  
<http://www.aiuta.asso.fr/>
- Levesque, J.-L. (2005). L'identité des personnes âgées. In *AUTAF A, Actes du congrès*.  
[http://www.callisto.si.ssherb.ca:8080/autafa/congres/congres\\_2005/actes\\_congres\\_2005\\_fichiers/ateliers\\_1\\_11.pdf](http://www.callisto.si.ssherb.ca:8080/autafa/congres/congres_2005/actes_congres_2005_fichiers/ateliers_1_11.pdf)
- Purdie, N., Boulton-Lewis, G. (2003). The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29, 129-149.
- Reynolds, S., Mims, A.D. (2005). Teaching the Older Adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(3), 554-555.
- Réseau (2003). *Magazine de l'Université du Québec*.  
[http://www.uquebec.ca/bap/bap/mag\\_reseau/mag2003\\_01/doss2003\\_01.pdf](http://www.uquebec.ca/bap/bap/mag_reseau/mag2003_01/doss2003_01.pdf)

- Solar, C. (2002). Les adultes dans l'enseignement supérieur au Québec. *Bulletin des bibliothèques en France*, 47(3), 58-64.
- Solar, C. (2005). La formation continue: Perspectives internationales. Paris: L'Harmattan.
- Spigner-Littles, D., Anderson, C.E. (1999). Constructivism: a paradigm for older learners. *Educational Gerontology* 25, 203-209.
- Stadelhofer, C. (2005). Prendre connaissance et s'engager. <http://www.uni-ulm.de/LILL/5.0/aufsaetze/CarmenStadelhofer/prendre.html>
- Swindel, R. (2000). A V3A without Walls: using the Internet to reach out to isolated older people. *Education and Ageing* 15(2), 251-263.
- Tompson, G., Foth, D. (2005). Cognitive-training programs for older adults: What are they and can they enhance mental fitness? *Educational gerontology*, 31, 603-626.
- Vellas, P. (1977). *Le troisième souffle*. Paris: Bernard Grasset.
- Vidal, P. (2004). La formation continue des aînés: de la tradition aux innovations. *Actes du XXII<sup>e</sup> congrès*. <http://www.aiuta.asso.fr/congres.htm>
- Walker, J. (2000). Fifty Plus Learning: a consultation exercise. *Education and Ageing* 15(3), 297-313.
- Whithnall, A. (2000). Older learners: Issues and perspectives. <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/index.html>
- Whithnall, A. (2002). Three Decades of Educational Gerontology: achievements and challenges. *Education and Ageing* 17(1), 87-102.