

Réflexion sur l'évaluation des dispositifs de formations de type formel et informel à destination des adultes âgés

Leila Ladjevardi, Nathalie Gavens

Résumé

Malgré l'existence de multiples formes d'offres de formation destinée à des adultes âgés, les démarches d'évaluation des actions de formation sont rares.

Le présent texte propose une réflexion sur l'évaluation des dispositifs de formation chez les adultes âgés. Nous portons ici une réflexion d'ordre épistémologique sur des dispositifs et des pratiques de la formation, leur qualité et leur impact. Notre principale hypothèse est que la méthode informelle est une méthode plus adaptée au public âgé que la méthode de type formel. Nous soulignons la pertinence des liens sociaux comme un facteur favorisant dans le processus d'apprentissage des adultes âgés.

Prémises à la base du travail de recherche

L'évolution démographique et l'augmentation de l'espérance de vie nécessitent une étude scientifique sur les différents aspects du vieillissement. Contrairement à l'amélioration de certaines compétences telles que le langage (Rozencajg, Lemoine, Rolland-Grot & Bompard, 2005), la sagesse (le Rouzo, 2008), la maturité émotionnelle ou la capacité de développer des stratégies d'adaptation efficaces à la vieillesse (Lemaire & Bherer, 2005), la plupart des auteurs s'accordent à dire qu'elle évolue dans le sens d'un déclin (Van der Linden & Hupet, 1994).

Le vieillissement est accompagné de modifications du fonctionnement cognitif et ceci dès l'âge de 45 ans (Singh-Manoux & al., 2012) et les transformations les plus fréquentes touchent la mémoire de travail et la mémoire épisodique (Gras, Daniel, Labiale, Piolino, Gyselinck, 2012), l'attention et le raisonnement (Auffray, & Juhel, 2001), la vitesse de traitement (Lemaire & Bherer, 2005), etc.

Cependant, des études montrent que certaines capacités cognitives peuvent être nettement améliorées chez les personnes âgées (Park et Gutches, 2002). La croissance neuronale ne s'arrête pas à un moment du développement de l'individu, mais se poursuit tout au long de la vie (Rivière & Brugière 2010) et le cerveau d'une personne âgée est capable d'apprendre (Bier & Belleville, 2010). Ainsi, exercer certaines activités aurait des impacts positifs sur les compétences cognitives (Adam, Bonsang, Grotz & Perelman, 2013) et conatives (Rousseau, Denis, Dubé & Beauchesne, 1995) des personnes âgées. On considère généralement que l'éducation des personnes âgées contribue positivement à leur développement personnel, qu'elle facilite le contact social et qu'elle soutient leur intégration dans la société (Kern, 2008). Un des dispositifs d'éducation fréquemment proposé aux adultes âgés concerne les ateliers d'entraînement cognitif.

Le but principal de ces méthodes, telles que les ateliers de mémoire par exemple est d'améliorer les capacités cognitives des participants, afin de favoriser l'adaptation aux activités quotidiennes exigeantes sur le plan cognitif (Bier & Belleville, 2010). Cette amélioration cognitive pourrait aussi réduire le stress et favoriser le bien-être et la qualité de vie des personnes âgées (ibid.). Les méthodes d'entraînement cognitif

ont été largement documentées par les psychologues. Plusieurs études montrent l'efficacité de cette méthode de formation (Jennings, Webster, Kleykamp & Dagenback, 2005). Certains travaux montrent cependant le contraire (Lustig & Flegal, 2008 ; Singer, Verhaeghen, Ghisletta, Lindenberger & Baltes, 2003 ; Baltes & Kliegle, 1992 ; Papp, Walsh & Snyder, 2009). Ces derniers indiquent, en effet, que l'apprentissage de façon formelle ne permet pas une amélioration des compétences cognitives des personnes âgées, notamment en ce qui concerne le niveau de la mémoire.

Sur la base de ces données, nous proposons une réflexion épistémologique sur les dispositifs de formation, leur qualité et leur efficacité. Seront aussi prises en considération les caractéristiques de l'apprenant lui-même, telles que ses besoins, ses compétences, sa motivation, etc.

Problématique

L'objet principal de cette étude est l'importance de l'évaluation des différentes méthodes d'apprentissage.

L'apprentissage est un concept complexe et multidimensionnel. La littérature scientifique aborde le sujet de l'apprentissage des personnes âgées selon une perspective plutôt psychologique cognitive, centrée sur des expériences en laboratoire, suivant de méthodes cliniques et psychométriques (Lemaire et Bherer, 2005). Une approche interdisciplinaire est donc essentielle pour étudier l'apprentissage des personnes âgées en prenant donc en considération d'autres disciplines, telles des sciences de l'éducation, la gérontologie ou la sociologie entre autres.

En sciences de l'éducation, nous distinguons trois méthodes d'apprentissage pour adultes, à savoir les méthodes formelles, informelles et non-formelles (Boutinet, Carré, Kern, 2007). Une diversité de types de situations est proposée par Carré (2005), ce qui permet d'identifier le type de formation adapté à chaque situation d'apprentissage, en rapport avec les besoins et les compétences des apprenants (Kern, 2013).

L'évaluation des programmes d'entraînement proposés aux personnes âgées se fait souvent sur un nombre très limité d'épreuves mesurant spécialement la capacité de la mémoire. Or, on sait que les difficultés des personnes âgées ne limitent pas aux problèmes de mémoire (e.g. attention, fonctions exécutives, etc.). Les variables conatives sont souvent absentes dans les évaluations réalisées par des professionnelles. Enfin, souvent le critère de comparaison entre les individus est l'âge chronologique. Très peu d'études prennent en considération le besoin (Kern, 2002), la variable interindividuelle (Le Rouzo, 2008), sinon celles de genre (Dominicé, 2004). De manière générale, les populations de référence sont mal identifiées (ibid.).

Dominicé (2004) souligne le manque d'études nous renseignant sur la façon dont un programme de formation est vécu par les participants. En effet, l'évaluation des formations des adultes âgés n'a que rarement fait l'objet d'étude (ibid.).

Dans la plupart des organisations, les démarches d'évaluation des actions de formation sont rares (Gérard, 2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation se limite souvent à un questionnaire de satisfaction qui apporte peu d'informations pertinentes. Ils sont remplis par des participants à la fin de la formation et sont rapidement traités par des formateurs. Le questionnaire de satisfaction ne remplace pas une vraie évaluation des compétences des participants, il peut tout au plus constituer un indicateur pour évaluer un certain degré d'efficacité pédagogique (ibid.).

L'évaluation de l'efficacité des méthodes d'apprentissage n'est pas sans difficulté.

Un des problèmes majeurs liés à l'apprentissage formel des personnes âgées, concerne les méthodes d'entraînement utilisées qui sont de nature et de complexité diverses et relèvent de présupposés épistémologiques différents (Larivée, Longeoi & Normandeu, 1989). En effet, de nombreuses formations de type formel s'apparentent à des ateliers permettant d'entraîner une fonction précise physique ou intellectuelle. Concernant des entraînements cognitifs par exemple, les psychologues estiment que ces méthodes d'entraînement n'améliorent pas forcément certaines compétences cognitives (Martin, Clare,

Altgassen, Cameron & Zehnder, 2011 ; dans les formations dites formelles). Dans des expériences menées sur l'entraînement cognitifs, la mesure d'amélioration dans la vie quotidienne a été rarement tentée (George & Whitehouse, 2011). Ainsi, l'effet de la durée de l'entraînement cognitif est peu étudiée dans les recherches (Gross & al., 2012). Cependant, malgré l'intérêt des recherches portant sur l'efficacité des interventions cognitives, les données sur ces stratégies non médicamenteuses restent limitées et rares (Gardette, Coley, & Andrieu, s.d.).

De ce fait, cette méthode d'entraînement que l'on retrouve dans les formations dites formelles n'est peut-être pas la méthode la plus adaptée au public adulte âgé. Les résultats de beaucoup d'études montrent que l'individu apprend beaucoup mieux en utilisant des adjuvants cognitifs produits par eux-mêmes que par le renforcement d'une performance répétitive (Bandura, 1980). L'engagement dans des activités de loisirs stimulantes qui activent des processus cognitifs fondamentaux peut être plus efficace que les techniques de formation assistée par ordinateur, en raison de la capacité des personnes âgées à maintenir les activités de loisirs intéressantes durablement (Park & Bischof, 2013). De nombreuses études suggèrent que la santé et le bien-être des personnes âgées dépendent de leur capital social¹ (Andrew, 2005).

Concernant les méthodes informelles, quatre défis principaux vont apparaître : conceptuel, méthodologique, de reconnaissance et pédagogique (Schugurenky, 2000). D'abord, au niveau conceptuel, il se trouve que la notion d'apprentissage informel est large. On peut retrouver des dénominations telles qu'apprentissage accidentel, non intentionnel, implicite, expérientiel, autodirigé, autonome, etc. ce qui rend cette notion floue. C'est la raison pour laquelle Schugurenky (2000) propose de distinguer cette forme d'apprentissage en trois types : la socialisation, l'apprentissage fortuit et l'apprentissage autodirigé. Ensuite, la difficulté à reconnaître les méthodes d'apprentissage informelles se pose également au niveau méthodologique, puisque se pose la question de comment faire apparaître ce qui est immergé? Ce n'est pas facile de savoir comment évaluer les acquis d'une formation informelle car les apprenants eux-mêmes n'ont pas conscience qu'ils sont entraînés à apprendre (Brougère, 2007) et parce que la majorité de ces apprentissages sont issus de processus de socialisation avec un faible degré d'intentionnalité (ibid.). Le défi de reconnaissance se rapporte au besoin d'améliorer les mécanismes institutionnels pour reconnaître et évaluer les apprentissages informels (Schugurenky, 2000).

Concernant les méthodes d'apprentissages non formels, elles ne peuvent pas être perçues directement, ce qui rend difficiles les démarches de reconnaissance des acquis d'expériences pour ceux qui n'ont pas conscience de ces apprentissages (Werquin, 2010). Une des solutions de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est la validation des acquis d'expériences (VAE) (ibid.). Elle permet de donner une valeur formelle à des apprentissages issus de l'expérience en les certifiant (Ollanger, 2005).

L'ensemble de ces réflexions souligne la difficulté de définir les différentes formes d'apprentissage et plus encore d'évaluer leurs effets.

Considérant le lien étroit entre l'apprentissage et la santé, le maintien, voire l'amélioration de la qualité de vie, d'une part, et la diversité des méthodes d'apprentissages d'autre part, l'évaluation de ces méthodes d'apprentissage s'impose comme un thème de recherche pertinent.

¹ . Le capital social comme « l'ensemble des ressources réelles ou potentielles liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées » (Bourdieu, 1980).

La question de départ et les hypothèses

Ce travail de recherche consiste à évaluer, parmi les différents types de méthodes de formation, celui qui semble le plus adapté à des adultes âgés. Nous avons choisi de nous interroger sur l'efficacité des méthodes formelles et informelles d'apprentissage.

La question de cette recherche est la suivante :

Parmi les dispositifs d'apprentissage formel et informel destinés aux personnes âgées, lequel serait le plus efficace en termes d'amélioration des aspects cognitifs et conatifs de cette population.

Parmi les différents dispositifs de formations observés, nous faisons l'hypothèse que la méthode informelle est une méthode plus adaptée au public âgé que la méthode formelle. En effet selon nous, les dispositifs les plus efficaces pour les adultes âgés sont ceux qui permettent le plus de lien social et d'échanges interindividuels. Etant donné que l'engagement dans une activité de formation est fréquemment conceptualisé comme un processus psychosocial (Doray & Bélanger, 2005), nous avons mis l'accent sur l'importance des liens sociaux dans l'amélioration de processus d'apprentissage. Ainsi, plusieurs études montrent que les interactions sociales ont un effet positif sur l'évolution de l'apprentissage (George & Whitehouse, 2011).

L'objectif de ce travail est de mesurer l'évolution des compétences cognitives et conatives en fonction du type d'apprentissage suivi. La variable indépendante (VI) dans cette étude est le type d'apprentissage, à savoir formel ou informel. Les variables dépendantes (VD) sont les compétences cognitives et les compétences conatives. L'évaluation des compétences cognitives spécifiques consiste en la mesure des capacités de mémoire de travail, d'attention sélective et de raisonnement. Les compétences conatives sont évaluées au travers le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, l'apprenance et le bien-être. Dans le cadre de cette hypothèse assez large, nous proposons deux autres hypothèses plus ciblées.

Pour les compétences cognitives, nous formulons une hypothèse selon laquelle la formation informelle permet une amélioration des compétences cognitives. Nous avons proposé cette hypothèse sur la base des études qui montrent que la participation sociale est liée à une meilleure performance cognitive (Gerstorff, Lövdén, Röcke, Smith & Lindenberger, 2007). Le désengagement social est relié à un déclin cognitif significatif sur trois, six et douze ans chez les personnes âgées (Bassuk, Glass & Berkman, 1999).

Pour les compétences conatives, nous faisons l'hypothèse qu'une méthode de formation informelle contribue à l'amélioration des compétences conatives. Nous avons proposé cette hypothèse sur la base des études qui montrent que les interactions sociales telles que les engagements sociaux et la participation peuvent améliorer les compétences conatives. Par exemple, l'effet protecteur des réseaux sociaux sur la survie (Rousseau, Denis, Dubé & Beauchesne, 1995), le bien-être (Adams, Leibbrandt & Moon, 2011), l'incapacité (Escobar-Bravo, Puga-González & Martín-Baranera, 2012), l'indépendance (Pin, Guilley, Spini & Lalive d'Épinay, 2003) et l'isolement relationnel (Désesquelles & Brouard, 2003) des personnes âgées est bien connu. Les activités sociales les rend plus heureux (Oerlemans, Bakker & Veenhoven, 2011) et donne un bien-être général (Adams, Leibbrandt, & Moon, 2011).

Pour évaluer les effets des différents dispositifs de formation, nous allons observer des groupes d'apprenants dans différentes situations d'apprentissage. Le dispositif de formation formelle sera observé au travers d'un atelier d'entraînement de la mémoire. Cet atelier est organisé sous forme individuelle ou en groupe, animé par un animateur qualifié. Son objectif est d'améliorer les capacités mémorielles des apprenants et de tisser du lien social entre des participants.

Pour évaluer les dispositifs de formation informelle, nous allons observer un groupe de « discussion ». Ce groupe est basé sur le principe du « groupe autogéré » et propose aux participants d'échanger et de discuter autour des différents thèmes d'actualité.

Les concepts utilisés, brève présentation

En sciences de l'éducation, on utilise le concept « géragogie » dès que l'on parle de la formation pour la population âgée. « geront - » signifie vieillard, « gera- » vieillesse et « agog » conduire ou guider, ce qui entraîne des différences de significations entre gérontagogie (« guider les vieux ») et géragogie (« guider la vieillesse ») (Kern, 2013).

L'apprentissage des adultes âgés peut se définir comme un « ensemble des capacités, savoir-faire, savoir-être etc., lui permettant de gérer au mieux et de la manière la plus autonome possible le processus de son vieillissement » (Kern, 2007, p.86), et peut se faire de façon formelle, informelle et non formelle (Hamadache, 1993).

L'apprentissage formelle est un apprentissage organisé et structuré avec un programme, un temps et objectif bien précis (Peter, 2011). Il a lieu dans les structures éducatives et comporte le plus souvent une évaluation qui débouche généralement sur une qualification, sous la forme d'un certificat ou d'un diplôme (Commission européenne, 2012 ; Peter, 2011). L'apprentissage informel quant à lui, n'est ni organisé ni structuré. Il peut avoir un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant et découle des activités de la vie quotidienne liées au travail et est autodirigé. Il peut aussi avoir lieu dans un cadre formel c'est-à-dire à l'intérieur des établissements éducatifs. Cela concerne les apprentissages qui peuvent se faire via le travail, les loisirs, la vie associative, la vie quotidienne, etc. (Brougère & Bézille, 2007).

L'apprentissage non formel, est organisé, planifié et systématique et se déroule dans un cadre différent du cadre scolaire et s'adresse à une large variété de groupes de personnes de tout âge (ibid). Ces différentes formes d'apprentissage soulèvent de nombreuses questions quant à l'évaluation. La partie problématique en soulève les principales.

Pour compléter cette distinction d'apprentissage proposée par UNESCO (Hamadache, 1993) une diversité de types de situations est proposée par Carré (2005) tels que la formation classique (formelle, fermée, dirigée), la formation individualisée (formelle, ouverte, dirigée), formation sur le tas (informelle, dirigée), la formation expérientielle (informelle, non dirigée), la formation autogérée en groupe (fermée, autodirigée), l'autoformation accompagnée (ouverte, autodirigée) et l'autodidaxie (informelle, autodirigée). Cette distinction va nous aider à mieux diversifier de façon plus précise, la méthode la plus adapté pour les participants.

La formation formelle peut avoir différentes appellations selon les participants. Concernant les personnes âgées, par exemple, les dénominations des offres de formation évitent des intitulés tels que « cours », qui envoient à des apprentissages scolaires et sont remplacés par des noms tels que « ateliers » ou « programmes » (Zaouani-Denoux, 2011, p.20).

Nous pouvons différencier le concept restreint d'apprentissage en ce qu'il est en lien avec des activités ciblées sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et le concept plus large de formation qui consiste en des processus qui englobent des activités d'apprentissage et les inscrivent dans des figures individuelles et collectives de développement personnel (Alheit & Dausien, 2005). La formation suppose « des expériences personnelles, des interactions sociales, ainsi que l'acquisition des connaissances nouvelles » (Dominicé, 1999, p.16). Dans un processus d'apprentissage, nous traitons plus de « compétences » dans le cadre de la « formation » des adultes et de « connaissances » dans le cadre de « l'éducation » des enfants (Chioussé, 2001, p.13).

Dans l'apprentissage, il y a une modification du rapport au savoir de l'adulte. Plusieurs dispositions affectives, cognitives et conatives, sont favorables à l'acte d'apprendre, dans les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. Ce concept, est intitulé *l'apprenance*² par Carré (2000).

Plusieurs modèles sont proposés pour identifier les déterminants du vieillissement : modèles cognitif qui sont fondés sur les différences de performance cognitive entre les individus (e.g., mémoire, attention, raisonnement, etc.) et modèles psychosocial (Gangbè & Ducharme, 2006). Ce dernier modèle, met l'accent sur les interactions sociales, la satisfaction face à la vie, les ressources sociales ou environnementales (réseau de relations, interactions sociales) et les ressources personnelles tels que le bien-être, la motivation et le sentiment d'efficacité personnel (ibid.).

Les déterminants motivationnels font partie des stratégies d'apprentissage et s'adaptent en fonction des buts souhaités, de connaissance ou de performance (Carré, 2005). D'après Fenouillet (2012, p.9), la motivation : « désigne une hypothétique³ force intra individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ».

Ainsi, l'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance est bien établie chez des apprenants âgés (Galand & Vanlede, 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières (Bandura, 2003).

Les méthodes

Cette étude expérimentale est un travail de recherche de type longitudinal. Nous avons choisi une méthode mixte, à la fois quantitative et qualitative dans laquelle trois techniques de recueil de données seront étudiées : l'entretien, le questionnaire et l'observation. Nous utiliserons également des tests psychométriques, lesquels permettront d'évaluer l'évolution dans le temps des compétences cognitives et conatives des participants selon le type de formation observée.

Brève présentation des méthodes

Dans ce travail, nous allons étudier l'effet de différentes formes d'apprentissage des groupes d'individus pendant une période de trois mois, au travers de 2 temps de recueil des résultats, avant puis après les séances d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons choisi une méthode mixte, une combinaison de méthode qualitative et quantitative. L'entretien, le questionnaire et l'observation sont les instruments que nous allons utiliser afin de mesurer les variables de cette étude. L'entretien semi-directif en face à face se fera à partir d'un guide d'entretien. Pendant les séances de formation, nous allons également observer sans intervenir les comportements des participants, des formateurs, la situation d'apprentissage et l'environnement dans lequel se déroule le processus d'apprentissage.

Les tests psychométriques seront les outils permettant d'évaluer les variables dépendantes, c'est-à-dire l'évolution cognitive et conative des participants avant et après l'engagement dans une activité de formation formelle ou informelle.

² En italiques dans le texte. Le mot est proposé par H. Bouchet (1998), syndicaliste et membre du Conseil économique et social.

³ Fenouillet (2012) a distingué la motivation qui reste un hypothétique phénomène interne, de ses déterminants qui peuvent également être interne mais aussi externe. Il donne l'exemple de la menace d'une sanction (déterminant externe) qui peut changer le comportement d'un élève, elle ne caractérise pas la motivation qui modifie le comportement. Cette sanction doit avoir un relais interne (peur, honte ou anxiété) pour expliquer la motivation qui entraîne le changement de comportement (p.9).

Argumentation, critères de choix

Nous optons pour une méthode qualitative parce qu'elle permet de poser des questions fondamentales sur le plan épistémologique, de mesurer les opinions des participants, ainsi que de décrire leurs caractéristiques. L'analyse quantitative, permet d'avoir des données chiffrées et des liens statistiques entre les variables. Les deux méthodes sont complémentaires et permettent de croiser les données. L'entretien permet une exploration plus prononcée et moins structurée du vécu des participants. L'entretien est de fait classifié généralement à partir de deux variables : le degré de liberté des participants (présence et formes des questions) et le niveau des échanges (richesse et complexité des réponses) (Martel, 2007).

Nous aborderons ci-dessous les critères de choix de l'application des outils psychométriques pour mesurer les compétences cognitives et conatives :

On constate un intérêt grandissant des études scientifiques en psychologie cognitive sur des compétences cognitives des personnes âgées, notamment en ce qui concerne le niveau de mémoire (Desgranges, B., Eustache, F., & Rioux, 1994 ; Gross & al., 2012 ; Gras & al., 2012), l'attention et le raisonnement (Owen & al., 2010 ; Auffray & Juhel, 2001). C'est pourquoi, il nous paraît essentiel de vérifier l'impact des formes d'apprentissages formelles et informelles sur ces compétences cognitives.

Concernant les compétences conatives : Le sentiment d'efficacité personnelle est l'objet de nombreuses études en psychologie et en sciences de l'éducation. Nous incluons cette compétence dans notre recherche parce que les croyances que l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances (Galand & Vanlede, 2004).

Concernant la motivation, des études montrent un effet principal d'âge sur la motivation à apprendre (Gegenfurtner & Vauras, 2012). Ainsi, la motivation est en lien direct avec l'engagement dans une formation (Bourgeois, 1998). Elle fait intervenir la cognition et la conation (Hazif-Thomas & Thomas, 2004). La démotivation, chez la personne âgée, semble jouer défavorablement sur les capacités de flexibilité mentale (ibid.). C'est pourquoi la mesure de la motivation nous paraît essentielle.

Il nous paraît également importante de vérifier l'influence des méthodes d'apprentissage sur le bien-être des personnes âgées, car la notion de bien-être psychologique représente une composante fondamentale de la notion globale de qualité de la vie et est un indicateur psychosocial important qui mérite d'être pris en considération (Mass & al. 1998). L'apprenance est une attitude positive envers la vie et l'échange avec l'environnement (Carré, 2005) et elle apparait comme une compétence dans la perspective du développement personnel à la vieillesse.

Construction des instruments de recherche

Divers instruments servent à mesurer les variables de cette étude. Ces instruments sont de type qualitatif (entretiens, observation) et de type quantitatif (questionnaire, tests psychométriques).

L'entretien permet de mieux comprendre les raisons et les motivations de l'engagement des participants en formation. L'entretien va permettre des échanges avec les participants, à la fois des communications verbales et non verbales (gestes, postures). Il sera proposé de manière individuelle et dans des conditions de confidentialité.

L'entretien portera sur 3 points essentiels tels que les caractéristiques sociodémographiques, l'engagement et la motivation et la qualité de la formation.

L'observation permet de compléter les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage. Elle se pratique à l'aide d'une grille d'observation. Une grille d'observation (Landry, 1977 ; Charpentier, Maltais & Bickerstaff, 2003) de l'environnement de formation et de comportement de l'animateur et des participants permet d'évaluer les interactions sociales en situation de formation. La grille d'observation est composée de plusieurs dimensions : la structure du groupe, les modèles d'interactions, la participation, la

communication (Landry, 1977, p.265), la qualité de l'environnement (Charpentier, Maltais & Bickerstaff 2003), notamment la condition matérielles, les contraintes de temps ou le style d'animation (Beauchamp, 2005).

Ensuite, dans le but de mesurer des compétences entraînées non directement observables, il nous a semblé essentiel d'appliquer des outils psychométriques.

Nous évaluons les trois dimensions cognitives fondamentales dans le cadre d'un apprentissage, à savoir la mémoire de travail, l'attention et le raisonnement. La mémoire de travail sera évaluée par une épreuve de répétition de séries de chiffres à l'endroit (Empan de chiffres en ordre direct, WISC4). L'attention sélective sera évaluée grâce au test de Stroop (1935) et enfin, le raisonnement perceptif sera évalué par le test de Matrice de Raven (1958).

1.

Concernant des compétences conatives, nous avons choisi de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, l'apprenance et le bien-être.

Le sentiment d'efficacité personnelle est mesuré à l'aide de questionnaire de Sherer et ses collègues (1982), la motivation par l'échelle de motivation construite et validée par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Pour mesurer l'attitude apprenante, nous utiliserons un outil de mesure approprié dont l'objet serait une attitude envers l'acte d'apprendre en général. La fidélité et la validité de cet instrument de mesure de l'attitude apprenante est prouvé par des chercheurs (Jore, 2012).

Pour mesurer le bien-être, la version française d'échelle de bien-être générale (Sans auteur) va être appliquée.

L'application des instruments

Un pré-test et un post test vont être réalisés auprès des participants. Un post-test sera réalisé immédiatement après les séances de formation et un autre trois et six mois après la fin des séances. Trente personnes âgées composent l'échantillon de cette étude dont vingt personnes composent le groupe expérimental réparties en deux sous-groupes « mémoire » et « discussion ». Dix personnes composent le groupe « contrôle » qui ne bénéficie ni d'entraînement, ni de contact avec le groupe expérimental.

Les ateliers se déroulent de septembre 2014 à juin 2015 à raison d'une séance par semaine pour une durée d'heure et demi par session. Au total donc 24 séances d'apprentissage pour chaque groupe (sauf pour le groupe contrôle).

Un très bref aperçu des résultats, si déjà existant : analyse des résultats

Cette recherche est actuellement en cours. Pour l'instant, il n'y a pas de résultat.

Limite de travail par rapport aux réflexions précédentes, questions ouvertes

L'une des principales limites de ce travail porte sur le public cible. Nous prévoyons de comparer des groupes de sujets en fonction du type de formation reçue. C'est-à-dire notamment d'observer l'évolution de certaines caractéristiques cognitives et conatives à l'issue des formations. Les pré-tests qui seront administrés avant le début des formations vont permettre d'attester de l'équivalence des individus sur ces points. Cependant, les contraintes du terrain se traduisent, par exemple, par des tailles de groupe relativement réduites. Par ailleurs, la littérature témoigne du fait que la vieillesse est la période de développement au cours de laquelle les différences interindividuelles sont les plus importantes. Aussi, les effectifs relativement réduits des groupes risquent d'accentuer ou d'atténuer certains effets.

Autorinnen

Leila Ladjevardi

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (EA2310)

Université de Haute Alsac

Mulhouse

ladjevardileila@gmail.com

Dr. Nathalie Gavens

Maître de conférences

Université de Haute Alsac

Mulhouse

nathalie.gavens@uha.fr

Bibliographie

- Adam, S., Bonsang, E., Grotz, C., & Perelman, S. (2013). "Occupational activity and cognitive reserve: implications in terms of prevention of cognitive aging and Alzheimer's disease". *Clinical interventions in aging*, 8, 377-390.
- Adams, K. B., Leibbrandt, S., & Moon, H. (2011). "A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life". *Ageing and Society*, 31(4), 683-712.
- Alheit, P. ; Dausien, B. (2005). « *Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, L'orientation scolaire et professionnelle* », Delory-Momberger, C. (trad.). 34/1, 57-83. [En ligne] Récupéré le 08 février 2013 du site : <http://osp.revues.org/563>.
- Andrew, M. K. (2005). « Le capital social et la santé des personnes âgées ». *Retraite et société*, (3), 131-145.
- Auffray, C. ; Juhel, J. (2001). « Effets généraux et différentiels d'un programme d'entraînement cognitif multimodal chez la personne âgée ». *L'année psychologique*, 101(1), 65-89.
- Baltes, P. B. ; Kliegl, R. (1992). "Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust". *Developmental Psychology*, 28(1), 121-125.
- Bandura, A. (1980). Apprentissage social. Rondal, J.A. (trad.). *Psychologie et sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga. Chap.1. [En ligne] Récupéré le 25 février 2014 du site : <http://www.lereservoir.eu/MALLE%20DU%20PROF/BIBLIOTHEQUE/PSYCHOLOGIE/APPRENTISSAGE%20SOCIAL.pdf>.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck Supérieur.
- Bassuk, S. S., Glass, T. A., & Berkman, L. F. (1999). "Social disengagement and incident cognitive decline in community-dwelling elderly persons". *Annals of internal medicine*, 131(3), 165-173.
- Bier, B. ; Belleville, S. (2010). « Optimiser le fonctionnement cognitif au cours du vieillissement: facteurs de réserve, stimulation cognitive et plasticité cérébrale ». *Neuropsychologia Latinoamericana*, 2(3), 37-47.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Actes de la recherche en sciences sociales, 31(1), 2-3. [En ligne] Récupéré le 10 octobre 2014 du site : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourgeois, E. (1998). « Apprentissage, motivation et engagement en formation ». *Éducation permanente*, (136), 101-109.

- Boutinet, J.-P., Carré, Ph., et Kern, D. (2007). La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte. Symposium lors du congrès AREF à Strasbourg. [En ligne] Récupéré le 25 août 2013 du site : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Pierre_BOUTINET_448.pdf.
- Brogère G. ; Bézille, H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, (158), 117-160.
- Brogère, G. (2007). « Les jeux du formel et de l'informel ». *Revue française de pédagogie*, (3), 5-12.
- Carré, P. (2000). « L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive. Formes et formations du rapport au savoir ». [En ligne] Récupéré le 14 septembre 2014 du site:<http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf>.
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Charpentier, M. Maltais, D. & Bickerstaff C. J. (2003). *Guide d'accompagnement et d'observation spécifique à l'étude des milieux de vie pour personnes âgées*. École de travail social Université du Québec à Montréal, p.2 et 3. [En ligne] Récupéré le 11 Décembre 2013 du site : www.larepps.uqam.ca/Page/Document/pdf_logement/cahier03_10.pdf.
- Chiousse, S. (2001). Examen thématique de l'apprentissage des adultes : Pédagogie et apprentissage des adultes État des lieux et recommandations. OCDE.
- Commission Européenne (2012). Proposition de recommandation du conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, Bruxelles, annexe, p.17.
- Désesquelles, A., & Brouard, N. (2003). Le réseau familial des personnes âgées de 60 ans ou plus vivant à domicile ou en institution. *Population*, 58(2), 201-227.
- Desgranges, B., Eustache, F., & Rioux, P. (1994). « Effets de l'âge et du niveau d'étude sur différents sous-systèmes mnésiques ». *L'année psychologique*, 94(3), 345-367.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Editions L'Harmattan. p.1-30.
- Dominicé, P. (2004). « Le désarroi adulte face au savoir ». *Savoirs*, (1), 51-62.
- Doray, P., Bélanger, P., & Labonté, A. (2005). « *Les contours de la demande insatisfaite de formation* ». Emploi, solidarité sociale et famille, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Escobar-Bravo, M. Á., Puga-González, D., & Martín-Baranera, M. (2012). Protective effects of social networks on disability among older adults in Spain. *Archives of gerontology and geriatrics*, 54(1), 109-116.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Galand, B. ; Vanlede, M. (2004). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? ». *Savoirs*, (5), 91-116.
- Gangbè, M., & Ducharme, F. (2006). « Le «bien vieillir»: concepts et modèles ». *Médecine sciences*, 22(3), 297-300.
- Gardette, V., Coley, N., & Andrieu, S. (2010). « Les traitements non pharmacologiques: une approche différente de la MA ». *La revue canadienne de la maladie d'Alzheimer et d'autres démances*. [En ligne] Récupéré le 05/01/2012 du site : http://www.stacommunications.com/customcomm/Back-issue_pages/AD_Review/adPDFs/2010/Octobre2010/13.pdf
- Gegenfurtner, A.,; Vauras, M. (2012). "Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education". *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 33-46.

- George, D. R. ; Whitehouse, P. J. (2011). "Marketplace of memory: what the brain fitness technology industry says about us and how we can do better". *The Gerontologist*, 51(5), 590-596.
- Gerard, F.-M. (2003). « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », *Gestion 2000*, (20), 3, 13-33.
- Gerstorf, D., Lövdén, M., Röcke, C., Smith, J., & Lindenberger, U. (2007). "Well-Being Affects Changes in Perceptual Speed in Advanced Old Age: Longitudinal Evidence for a Dynamic Link". *Developmental Psychology*, 43 (3), 705-718.
- Gras, D., Daniel, M. P., Labiale, G., Piolino, P., & Gyselinck, V. (2012). Effet du vieillissement sur la mémorisation d'itinéraires réels: l'importance de la mémoire de travail et de la mémoire épisodique. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 10(4), 463-470.
- Gross, A. L., Parisi, J. M., Spira, A. P., Kueider, A. M., Ko, J. Y., Saczynski, J. S., ...& Rebok, G. W. (2012). "Memory training interventions for older adults : A meta-analysis". *Aging & mental health*, 16(6), 722-734.
- Hamadache, A. (1993). « *Articulation de l'éducation formelle et non formelle : Implications pour la formation des enseignants* ». UNESCO, Paris. [En ligne] Récupéré le 20 février 2014, du site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125f.pdf>.
- Hazif-Thomas, C., & Thomas, P. (2004). "Démotivation et troubles conatifs chez le sujet âgé dépendant ». *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 2(2), 93-105.
- Heslon, C. ; Boutinet, J-P. (2013). « Formation de l'adulte vieillissant : déni de l'âge ou émergence d'une nouvelle anthropologie du bien-vieillir ? ». *Gérontologie & Société*, n°147, 2013/4, p.37-48.
- Jennings, J.M., Webster, L.M., Kleykamp, B.A. & Dagenback, D. (2005). "Recollection training and transfer effects in older adults: Successful use of a repetition-lag procedure". *Aging Neuropsychol*, 12(3), 278-298.
- Jore, M. (2012). Apprenance et proactivité. Élaboration d'instruments de mesure et analyse des liens inter attitudeux. Thèse de Doctorat, Paris 10. [En ligne] Récupéré le 16 janvier 2013 sur le site : <http://www.theses.fr/S40708>.
- Kern, D. (2007). « Comment soutenir les personnes âgées dans leur projet de vie ? Eléments de formation tout au long de la vie spécifique aux personnes âgées ». Journées d'Etudes AFS-AISLF-REIACTIS-GEPECS. [En ligne] Récupéré le 04 février 2013 du site : <http://perso.numericable.fr/~sitedurtf7/downloads/JE2007/JE2007Actes%20jour%20Ege%202.pdf>.
- Kern, D. (2008). « Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse ». *Savoirs*, (3), 79-97. Paris : L'Harmattan.
- Kern, D. (2013). « Éléments épistémologiques pour l'intégration des adultes dans la 2e moitié de la vie dans l'éducation et la formation tout au long de la vie » - Contribution au Symposium n° 247. [En ligne] Récupéré le 05 janvier 2013 du site : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1433>.
- Kern, D., (2002). L'intégration des personnes âgées dans la vie sociale de la ville. *Mémoire DESS Développement social urbain, non publié, université d'Évry, Évry*.
- Kern, D., Dir. (2013). Formation et vieillissement. Apprendre à se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences ? Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.
- Landry, S. (1977). *L'animation du groupe de tâche*. Dans : Leclerc, J. M., Dossier sur l'enseignement : systèmes méthodes et techniques, Université de Montréal, sévices Pédagogiques.

- Larivée, S., Longeot F. & Normandeau S. (1989). « Apprentissage des opérations formelles : une recension des recherches ». *L'année psychologique*, (89) 4, 553-584. [En ligne] Récupéré le 18 août 2013 du site : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1989_num_89_4_29369.
- Le Rouzo, M. L. (2008). *La personne âgée: Psychologie du vieillissement*. Editions Bréal.
- Lemaire, P. ; Bherer, L. (2005). *Psychologie du vieillissement. Une perspective cognitive*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lustig, C. ; Flegal, K. E. (2008). "Targeting latent function: Encouraging effective encoding for successful memory training and transfer". *Psychology and aging*, 23(4), 754-764.
- Martel, V. (2007). « L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation: réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants ». *Recherches qualitatives*, 440-460.
- Martin, M., Clare, L., Altgassen, A. M., Cameron, M. H., & Zehnder, F. (2011). "Cognition-based interventions for healthy older people and people with mild cognitive impairment". *Cochrane Dementia and Cognitive Improvement Group*, 1(1). [E ligne] Récupéré le 31 août 2013 sur le site : <http://summaries.cochrane.org/fr>.
- Mass, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, M. A. (1998). Elaboration et validation d'un outil de mesure du bien-etre psychologique: L'EMMBEP. *Can J Public Health*, 89(5), 352-57.
- Oerlemans, W. G., Bakker, A. B., & Veenhoven, R. (2011). « Finding the key to happy aging: A day reconstruction study of happiness ». *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, gbro40.
- Ollagnier, E. (2010). « La question du genre en formation des adultes ». *Savoirs*, (1), 9-52.
- Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. A., Stenton, R., Dajani, S., Burns, A. S., ...& Ballard, C. G. (2010). "Putting brain training to the test". *Nature*, 465(7299), 775-778.
- Papp, K. V., Walsh, S. J. & Snyder, P. J. (2009). "Immediate and delayed effects of cognitive interventions in healthy elderly: a review of current literature and future directions". *Alzheimer's & Dementia*, 5(1), 50-60.
- Park, D. C. ; Bischof, G. N. (2013). "The aging mind: neuroplasticity in response to cognitive training". *Dialogues in clinical neuroscience*, 15(1), 109-119.
- Peter, J.M. (2011). « Les apprentissages informels, un concept à l'épreuve de la recherche en formation : les enjeux du débat », *Savoirs* (26), 123-133.
- Pin, S., Guilley, E., Spini, D. & Lalive d'Épinay, C. L. (2003). « Impact des relations sociales sur le maintien de l'indépendance durant la grande vieillesse: résultats d'une étude longitudinale suisse ». *Année Gerontologique*, 17, 315-331.
- Raven, J. C., Raven, J. C., & De Lemos, M. M. (1958). *Standard progressive matrices*. London: Lewis.
- Rivière, C. A. ; Brugière, A. (2010). *Bien vieillir grâce au numérique* (Vol. 9). Paris : FYP editions.
- Rousseau, J., Denis, M. C., Dubé, M., et Beauchesne, M. (1995). « L'activité, l'autonomie et le bien-être psychologique des personnes âgées ». *Loisir et Société/Society and Leisure*, 18(1), 93-122.
- Rozencwajg, P., Lemoine, C., Rolland-Grot, M., & Bompard, A. (2005). « Les effets conjugués de l'âge et de l'expérience professionnelle sur les compétences spatiales: le cas des contrôleurs aériens ». *Psychologie du travail et des organisations*, 11(1), 47-57.

- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. [En ligne] Récupéré le 28 mai 2014 du site : <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R.W.(1982). « The Self-efficacy Scale : Construction and Validation », *Psychological Reports*, 51, 663-671. [En ligne] Récupéré le 21 septembre 2013 du site : http://www.espace-socrate.com/SocProAccueil/Document%5CREhabilitation%5Cee_sherer.pdf.
- Singer, T., Verhaeghen, P., Ghisletta, P., Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (2003). "The fate of cognition in very old age: six-year longitudinal findings in the Berlin Aging Study (BASE)". *Psychology and aging*, 18(2), 318-333.
- Singh-Manoux, A., Kivimaki, M., Glymour, M. M., Elbaz, A., Berr, C., Ebmeier, K. P., ...& Dugravot, A. (2012). "Timing of onset of cognitive decline: results from Whitehall II prospective cohort study". *BMJ: British Medical Journal*, 344.
- Sirven, N. (2013). Une analyse des déterminants socio-économiques de la fragilité des personnes âgées à partir des données de panel et rétrospectives de SHARE, (Irdes). [En ligne] Récupéré le 24/09/2014 du site : <http://www.irdes.fr/EspaceRecherche/DocumentsDeTravail/DT52bisDeterminantsFragilite.pdf>.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of experimental psychology*, 18(6), 643.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). "Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation". *Revue canadienne des Sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Van der Linden, M. ; Hupet, M. (1994). *Le vieillissement cognitif*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Werquin, P. (2010). Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques. OCDE, Paris. Chap.1 et 2. [En ligne] Récupéré le 02 mars 2014 du site: <http://www.cicic.ca/docs/occd/rnfil.fr.pdf>.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). « *La formation en alternance, Effectuation, itinéraire et construction de soi* ». p.19-63. Dans : Bros, F., Kern, D., Levené, T., et Zaouani -Denoux, S. (2011). *Vieillesse et formation des adultes, Savoirs*, Editions L'Harmattan, 26.