

4 Formation et âge

4.1 L'importance de la formation des travailleurs âgés

La société actuelle se caractérise par un vieillissement croissant de la population. En regard de ce " vieillissement ", le nombre de personnes plus âgées sur le marché du travail augmente, à l'instar de l'âge moyen de la population active. Presque tous les secteurs se trouvent confrontés à cette situation. Comment les employeurs, les gestionnaires en ressources humaines (human resource managers), les conseillers en prévention, les syndicats,... peuvent-ils gérer cette évolution ?

Apprendre et former sont deux facteurs importants susceptibles de contribuer à l'employabilité des travailleurs plus âgés sur le marché du travail. Les travailleurs plus âgés peuvent évoluer alors avec les changements permanents dans la société et apporter leur petite contribution en prenant part à la réflexion et en donnant forme aux changements et aux évolutions.

L'" apprentissage tout au long de la vie " va devenir une particularité importante du marché du travail dans le futur. Les travailleurs plus âgés développent des connaissances et des aptitudes qui s'accordent avec les nouvelles évolutions sur le lieu de travail et dans la société.

Comment faut-il toutefois orchestrer tout cela ? L'apprentissage et la formation doivent-ils répondre à certaines conditions ? Les travailleurs plus âgés ont-ils des besoins spécifiques ? Ce texte tente d'apporter une réponse à toutes ces questions.

Ce chapitre répond aux 2 questions suivantes: comment les 45 ans et plus apprennent-ils et comment doivent-ils être formés dans un contexte d'entreprise ? Il s'adresse à tous ceux qui veulent s'engager dans le monde des entreprises à organiser des formations et à créer des options d'apprentissage pour les travailleurs plus âgés. Il fournit des informations concrètes sur, d'une part, l'apprentissage et la formation des travailleurs



plus âgés et, d'autre part, sur l'organisation de formations dans un contexte d'entreprise. Il prend pour point de départ une vision constructiviste de l'apprentissage et de la formation, qui met notamment l'accent sur les expériences des personnes en formation. En marge d'explications générales par rapport aux traits distinctifs du travailleur plus âgé et au modèle didactique, qui constitue la base de tout type de formation, ce chapitre indique des conditions spécifiques auxquelles le formateur et la formation doivent satisfaire. Ces informations ont permis d'établir une série de listes de contrôle.

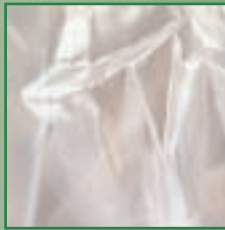
Ce texte n'a pas l'ambition de proposer une recette universelle. Il donne des conseils concrets et des directives claires qui doivent être appliquées de manière spécifique dans tout contexte ou secteur. Il sert de fil rouge pour les personnes chargées d'organiser des formations et de créer des possibilités d'apprentissage pour les travailleurs plus âgés. Il pose une série de conditions de base nécessaires et de principes didactiques dont chaque formateur doit tenir compte dans l'organisation de ses formations. Il est bien entendu possible de compléter ce chapitre, d'apporter d'autres points de vue et de mettre l'accent sur d'autres éléments.

Il donne essentiellement des conseils qui sont directement applicables dans un système d'apprentissage classique (l'apprenant et l'instructeur se rencontrent à intervalles réguliers dans une salle de classe). Une "organisation apprenante" (voir plus loin) a cependant beaucoup plus à offrir. Les responsables de formations ne peuvent pas oublier l'importance et la plus-value de l'apprentissage informel, qui s'effectue au quotidien pour chaque travailleur sur le lieu de travail. Pour obtenir un rendement d'apprentissage optimal, il est également recommandé d'impliquer le plus possible les travailleurs dans l'apprentissage.

Glossaire explicatif

Voici une brève explication des termes standards qui reviendront à plusieurs reprises tout au long de ce chapitre:

- modèle didactique: présente les composantes qui font partie intégrante de l'action didactique;
- niveau macro: niveau politique;
- niveau méso: concerne, ici, le niveau de l'entreprise;
- niveau micro: niveau de la situation concrète d'apprentissage;
- action didactique/activités d'instruction: il s'agit des activités concrètes qui sont mises en place pour inciter à l'apprentissage;
- composantes didactiques: font partie du modèle didactique et prennent une forme concrète lors de la mise en place des activités d'instruction, par exemple: matière, moyens, ...;
- apprenant: désigne, ici, le "travailleur plus âgé" (45 ans et plus);
- instructeur/formateur: désigne, ici, la personne chargée de former le "travailleur plus âgé";
- apprendre: situer l'activité chez l'apprenant;
- former: situer l'activité chez l'instructeur;
- apprentissage formel: apprentissage délibéré et organisé;
- apprentissage informel: apprentissage inconscient et fortuit;
- apprentissage sur le lieu de travail: apprentissage qui se déroule sur ou via le lieu de travail ; peut être formel ou informel.



4.2 Traits distinctifs du travailleur plus âgé

La partie qui va suivre s'attache à brosser un aperçu des traits distinctifs du travailleur plus âgé (45 ans et plus). Comme indiqué plus haut, le travailleur plus âgé constitue le point de départ de la recherche. Les traits distinctifs définiront entre autres la forme finale à donner à la formation. Aussi est-il essentiel d'examiner d'abord de plus près ces traits distinctifs.

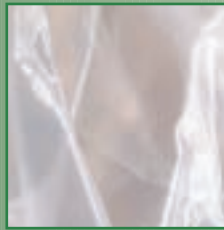
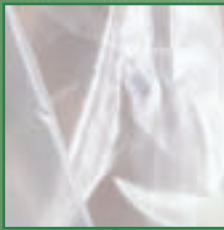
Nous nous basons sur les traits distinctifs d'un adulte apprenant, vu que la littérature ne fournit pas d'informations sur les traits spécifiques liés à l'apprentissage de personnes plus âgées au travail.

Attention: les travailleurs plus âgés ont, à l'instar d'autres groupes cibles, des traits bien spécifiques. Le fait que le formateur en tienne compte ne peut être que favorable à la formation et à l'apprentissage du groupe cible. Cela ne veut pas dire toutefois que tous les membres d'un groupe bien précis se ressemblent. Il est nécessaire de respecter le caractère propre de chaque apprenant.

4.2.1 Motivation

Les adultes suivent généralement une formation parce qu'elle a une fonction dans leur vie, ils assimilent des informations et des aptitudes qu'ils peuvent immédiatement mettre en pratique. Les enfants, en revanche, apprennent surtout parce que c'est obligatoire et que leur avenir en dépend. Il est important que la motivation soit continuelle-





ment entretenue tout au long du processus d'apprentissage. En effet, il se peut que la motivation faiblisse au fil du processus, ce qui peut être évité si l'on propose un apprentissage fonctionnel et applicable.

4.2.2 Connaissances et expériences déjà acquises

Les adultes possèdent un bagage de connaissances, d'idées, d'aptitudes et d'attitudes qu'ils emportent dans une nouvelle situation d'apprentissage à travers les expériences qu'ils ont vécues. Leurs possibilités d'apprentissage sont donc déterminées par ce qu'ils ont appris dans le passé et par des facteurs d'ordre socioculturel et psychologique. Ils ont tout intérêt à intégrer de nouvelles connaissances, idées et aptitudes dans ce qu'ils connaissent déjà et sont déjà en mesure de le faire. Il sera donc vivement conseillé au formateur de dresser un bilan des connaissances préalables des apprenants. Il peut ainsi faire le lien entre les connaissances et aptitudes déjà acquises et à acquérir.

4.2.3 Comportement actuel et schémas d'apprentissage

L'apprentissage d'adultes se fait, d'une part, plus facilement du fait que l'on peut se rattacher à un comportement existant car les nouveaux éléments s'y intègrent facilement. D'autre part, le comportement des adultes peut être qualifié de routinier ou de figé dans des idées et préjugés. Les changements nécessaires de comportement sont dès lors plus difficiles à mettre en place.

Réaction issue de la pratique:

Le comportement du travailleur plus âgé peut paraître parfois routinier et figé mais il s'agit souvent d'un problème de méconnaissance. L'instructeur doit disposer des connaissances préalables nécessaires pour défendre les avantages et les inconvénients de son opinion. Il est à cet égard primordial de se tenir à l'écoute des opinions et des expériences des apprenants et de réagir en conséquence.

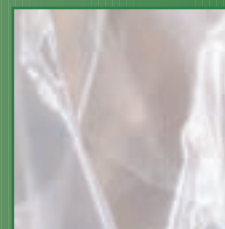
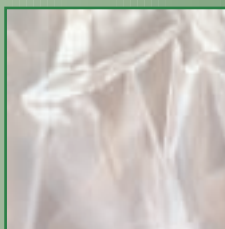
4.2.4 Image de soi

L'image de soi repose sur de longues séries d'activités sociales et d'activités d'apprentissage. Ces dernières peuvent s'être déroulées de manière positive ou négative. Une image négative de soi peut s'exprimer par un manque de confiance, la peur de l'échec et peut freiner le processus d'apprentissage. En revanche, une image positive de soi influencera positivement et stimulera le processus d'apprentissage.

4.2.5 Capacité d'apprentissage

La capacité d'apprentissage du travailleur plus âgé se distingue de la capacité d'apprentissage d'autres groupes cibles à différents égards. Quelques exemples:

- les enfants peuvent assimiler rapidement des informations tandis que les adultes éprouvent davantage de difficultés;
- les adultes sont plus critiques, plus sélectifs et plus minutieux car ils disposent d'un arsenal plus important de connaissances et d'expériences;
- les groupes d'adultes apprenant sont très diversifiés en termes de capacité d'apprentissage.



Réaction issue de la pratique:

Le travailleur plus âgé est plus critique, plus sélectif et plus minutieux car il dispose d'un arsenal plus important de connaissances et d'expériences. Il prendra et aura besoin dès lors de plus de temps pour prendre des décisions.

4.2.6 Responsabilité

L'acceptation et le respect sont des conditions importantes pour garantir la réussite du processus d'apprentissage. Les adultes sont des êtres indépendants et responsables. Aussi souhaitent-ils qu'on les traite comme des personnes majeures.

4.2.7 Temps disponible

Les enfants vont à l'école à plein temps. Les adultes en revanche conjuguent souvent la formation avec leur travail, ils ont en d'autres termes, en plus de la formation, d'autres tâches qui leur demandent du temps et de l'énergie. La quantité, le contenu, l'heure, ... devront concorder avec ces autres tâches.

4.2.8 Conclusion

Le formateur doit, dans la mesure du possible, tenir compte des traits distinctifs ci-dessus, qui vont entre autres définir le contenu des composantes didactiques.

CAPA (2006) a également fourni quelques éléments relatifs aux capacités cognitives du travailleur plus âgé. Voici une brève description de ces éléments.

- *Temps de réaction*

Le temps de réaction est le temps dont une personne a besoin pour réagir à un stimulus physique comme un bruit, un signal lumineux ou un stimulus mental comme une question. Le temps de réaction augmente avec l'âge surtout lorsque la tâche est complexe.

- *Mémoire*

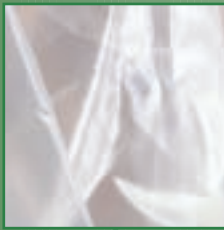
Une distinction est établie entre la mémoire de travail, la mémoire épisodique, la mémoire sémantique, la mémoire procédurale et la mémoire prospective. La mémoire de travail, dans laquelle l'information est stockée pendant quelques minutes, décline avec l'âge. La mémoire épisodique, réservée aux expériences personnelles, conserve l'essentiel mais oublie les détails. La mémoire sémantique, qui contient les connaissances générales, sans le contexte, ne diminue pas mais les travailleurs plus âgés y accèdent plus lentement. La mémoire procédurale, qui contient les aptitudes acquises, ne se perd pas. Enfin, la mémoire prospective, qui nous rappelle ce que nous devons faire, diminue également avec l'âge.

Réaction issue de la pratique:

La mémoire évolue de telle sorte qu'il devient plus difficile d'acquérir de nouvelles informations. L'instructeur doit, en guise de compensation, stimuler la motivation des apprenants.

- *Attention*

L'attention est la capacité de se concentrer et de capter des informations ou des événements dans une situation simple ou dans une situation où d'autres éléments interfèrent. Le travailleur plus âgé se laisse plus facilement distraire. Il peut éprouver des difficultés à ignorer des informations non pertinentes.



- **Intelligence**

Une distinction est établie entre l'intelligence cristallisée et l'intelligence fluide. L'intelligence cristallisée est la capacité de la personne à utiliser les connaissances qu'elle a accumulées durant sa vie. L'intelligence fluide est la capacité à acquérir de nouvelles connaissances et à résoudre de nouveaux problèmes pour lesquels la solution n'est pas à rechercher dans l'acquis mais à élaborer soi-même. La première reste relativement constante, la seconde diminue avec l'âge.

- **Capacité d'apprentissage**

La capacité d'apprentissage est nécessaire pour s'adapter à un quotidien en constante évolution: apprendre à skier, à faire fonctionner un four à micro-ondes ou un lecteur DVD, à chercher des informations sur Internet, à apprendre une nouvelle langue, ... Les travailleurs plus âgés ont souvent besoin de plus de temps pour acquérir de nouvelles informations ou de nouveaux processus. Les traits distinctifs qui ont été évoqués plus haut, comme la mémoire, jouent un rôle à cet égard.

- **Créativité**

La qualité de la créativité ne diminue pas, contrairement à la quantité.

- **Prise de décisions**

La qualité des décisions reste inchangée. Les travailleurs plus âgés ont toutefois besoin de davantage de temps pour prendre des décisions lorsque le problème est complexe.

4.3 Vision de l'apprentissage et de la formation: constructivisme

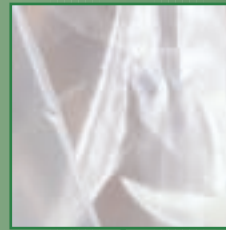
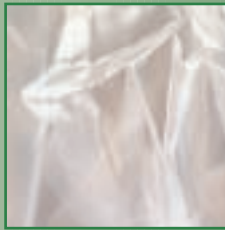
Ce chapitre adopte comme point de départ une vision constructiviste de l'apprentissage et de la formation car cette vision correspond étroitement aux particularités de l'apprentissage du travailleur plus âgé. D'autres visions de l'apprentissage et de la formation sont bien entendu envisageables mais elles correspondent moins aux particularités du groupe cible, ce qui explique pourquoi le texte se limite dans ce contexte au constructivisme.

Il existe, en marge du constructivisme, d'autres visions de l'apprentissage et de la formation.

Le **behaviorisme**, par exemple, place le comportement observable à l'avant-plan. Les pensées et les émotions ne sont pas prises en considération. L'apprentissage est considéré, dans ce contexte, comme un changement de comportement observable. Le processus interne est ignoré. L'homme est vu comme une " machine ".

Le **cognitisme** s'attache aussi, en marge du comportement observable (voir behaviorisme), au comportement mental. Dans le cadre de cette approche, notre cognition est représentée par le modèle de traitement des informations. On s'attache surtout au traitement, à l'enregistrement et au recueil d'informations. Le fonctionnement de la mémoire est primordial. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage cognitif. L'apprentissage social, émotionnel et moteur est davantage relégué au second plan.

On peut bien entendu distinguer plusieurs courants sous-jacents à ces visions. Il n'est en l'occurrence pas opportun de s'attarder davantage sur les différentes visions et les différents courants. Pour obtenir des informations supplémentaires à propos des différentes visions de l'apprentissage, nous vous renvoyons à la littérature (entre autres Valcke, 2005).



4.3.1 Vision constructiviste de l'apprentissage

Une vision constructiviste de l'apprentissage est décrite comme suit:

- La connaissance est un processus par lequel chaque apprenant donne un sens à ses expériences.
- La connaissance est traitée de manière très personnelle et ce, en fonction du contexte dans lequel elle est acquise.
- La dimension sociale est importante: l'interaction directe entre les apprenants et/ou entre l'apprenant et l'instructeur garantit une compréhension réciproque et un partage des connaissances.

4.3.2 Vision constructiviste de la formation

Le travailleur plus âgé est le point de départ de la formation. Plus haut, nous avons, entre autres, exposé que le travailleur plus âgé pouvait puiser dans un riche arsenal de connaissances et d'expériences. Le choix du constructivisme a été vite fait, cette vision de l'apprentissage et de la formation mettant en avant les expériences des apprenants.

L'instruction, telle qu'elle est conçue selon le constructivisme, est décrite comme suit:

- apprendre sur la base d'expériences concrètes;
- partir des intentions individuelles de chaque apprenant;
- partir de l'implication active de l'apprenant;
- mettre l'accent sur l'apprentissage coopératif;
- mettre l'accent sur la pensée orientée solution;
- créer des contextes d'apprentissage concrets et significatifs;
- l'instructeur est considéré comme un " médiateur ", " coach ", " tuteur ",...
- créer des situations d'apprentissage authentiques et complexes;
- considérer l'évaluation comme un processus continu;
- utiliser les erreurs comme un point de départ idéal pour l'apprentissage.

La formation dispensée à des travailleurs plus âgés reflétera ces particularités.

4.3.3 Environnement d'apprentissage constructiviste

Les constructivistes attachent enfin beaucoup d'importance à la création d'un environnement d'apprentissage. La qualité de l'environnement d'apprentissage influencera en effet fortement l'apprentissage. Jonassen (In Valcke, 2005) énonce huit particularités concrètes de l'apprentissage dans un environnement constructiviste: l'apprentissage actif, l'apprentissage constructif, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage ciblé, l'apprentissage complexe, l'apprentissage contextualisé, l'apprentissage réflexif et l'apprentissage en conversation avec d'autres. La ressemblance avec les particularités susmentionnées est éloquent. Il est important de créer des environnements d'apprentissage qui soutiennent ce type d'apprentissage. L'entreprise en tant qu'"organisation apprenante" (voir ci-après) est un bel exemple d'un environnement d'apprentissage constructiviste où il est possible d'apprendre ensemble et réciproquement.



4.4 Modèle didactique

Maintenant que l'on connaît les particularités du groupe cible et du constructivisme, nous pouvons nous pencher sur la formation proprement dite. Le chapitre est axé, dans un premier temps, sur l'apprentissage formel dans un système d'apprentissage classique. Il convient toutefois déjà de souligner que l'apprentissage et la formation ne doivent pas toujours être rattachés à un système classique. L'apprentissage et la formation peuvent se faire de manière formelle ou informelle sur le lieu de travail proprement dit. Cet "apprentissage sur le lieu de travail" est d'une valeur inestimable et doit également être pris en considération par les responsables de formation.

Chaque formation doit répondre à une série d'exigences de base. Ce texte présuppose un modèle didactique que le formateur peut prendre comme point de départ. Ce modèle se compose d'un certain nombre de niveaux et de composantes. La partie qui va suivre s'attache à présenter ces éléments et à leur donner une forme concrète en fonction de l'apprentissage et de la formation des travailleurs plus âgés.

Le chapitre établit une distinction entre deux niveaux: le niveau méso et le niveau micro, qui correspondent en l'occurrence respectivement au niveau de l'entreprise et au niveau de la situation concrète d'apprentissage. Ici, on donne essentiellement une forme concrète aux composantes didactiques au niveau micro (16).

Les instructeurs, internes ou externes, peuvent s'en servir pour préparer leur formation. Une grande attention est néanmoins d'abord portée au niveau méso (17). Ce niveau est également important et son influence est souvent sous-estimée. Le niveau macro, plus précisément le niveau des organes politiques, des dirigeants, des décideurs, ... n'est pas pris en compte ici. Le fait de se consacrer essentiellement au contexte d'entreprise concret est un choix pratique. Cela ne veut pas dire que le niveau macro n'est pas important et n'a pas d'influence.

4.4.1 Niveau de l'entreprise (18)

A Généralités

A ce niveau, l'entreprise occupe une position centrale. La relation directe entre l'apprenant (les apprenants) et l'instructeur (niveau micro: niveau de la situation concrète d'apprentissage) n'est pas encore abordé ici. Voici les éléments qui sont entre autres décidés à ce niveau:

- la durée des formations;
- le temps disponible;
- l'infrastructure;
- le nombre d'instructeurs;
- le prix;
- ...

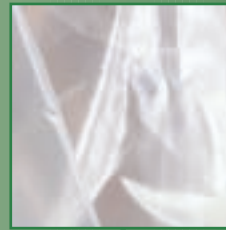
Ces décisions sont souvent prises par une équipe. Toutes ces décisions peuvent être reprises dans un "plan de formation".

La communication entre les formateurs, les responsables de formation et les dirigeants est indispensable à ce niveau. Les formations s'inscrivent dans le cadre d'un contexte d'entreprise et doivent donc concorder avec ce contexte spécifique. En organisant une ou plusieurs formations, l'entreprise entend en effet atteindre des objectifs bien précis. Au moment de la prise de décisions, les dirigeants peuvent également faire participer les travailleurs ou leurs représentants ainsi que d'autres personnes impliquées pertinentes. Les formations répondent ainsi

(16) Dans ce qui suit, le niveau micro désignera toujours < le niveau de la situation concrète d'apprentissage >.

(17) Dans ce qui suit, le niveau méso désignera toujours < le niveau de l'entreprise >.

(18) Egalement appelé niveau méso.



mieux aux besoins et attentes des travailleurs, ce qui dissipe toute résistance et influence positivement la motivation de ces acteurs.

B Concrètement

• Exigences de base

Dans un premier temps, on vérifie la vision de l'apprentissage et de la formation dans l'entreprise. Quelle est la plus-value de l'apprentissage et de la formation au sein de l'entreprise ? Quels objectifs souhaite-t-on atteindre ? Cette vision n'est pas isolée mais correspond à la vision de l'entreprise. On se penche ensuite sur le groupe cible: comment entrevoit-on l'apprentissage et la formation du côté du travailleur plus âgé ? Les traits distinctifs du travailleur plus âgé, comme ils sont présentés dans la littérature et comme ils ont été repris ici, servent de point de repère pour formuler une vision. Cet inventaire donne en effet une image précise de la manière dont l'apprentissage et la formation se distinguent chez le travailleur plus âgé. La vision de l'apprentissage et de la formation au sein de l'entreprise en général et chez le travailleur plus âgé en particulier et les objectifs y afférents peuvent être définis dans un " plan de formation ". Ce dernier fera partie du plan de politique de l'entreprise, et s'inscrit donc dans un contexte plus large. L'entreprise peut désigner un groupe de travail qui se penche sur cette matière. A la fois les dirigeants, les responsables de formation, les instructeurs, les travailleurs et les autres personnes impliquées pertinentes participent à ce groupe de travail.

La conception et la formulation explicite d'une vision est très importante en ce sens que cela permet de justifier les choix qui sont opérés ultérieurement. Il faut également communiquer clairement cette vision à tous les acteurs. Le plan de formation peut servir de moyen de communication. On peut aussi, sur la base de ce plan, élaborer une brochure d'information qui présente et explique ces informations. Cette brochure d'information peut être mise à la disposition du personnel et d'autres personnes jugées pertinentes.

Elle met l'accent sur une vision constructiviste de l'apprentissage et de la formation car l'apprentissage du travailleur plus âgé s'y rattache étroitement. Il est donc conseillé aux entreprises d'utiliser cette vision constructiviste. Le travailleur plus âgé se sentira de cette manière plus concerné et le rendement d'apprentissage sera nettement supérieur. On ne peut pas oublier de prendre le travailleur plus âgé comme point de départ de la formation et d'élaborer cette dernière en conséquence.

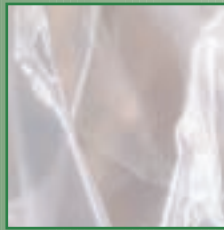
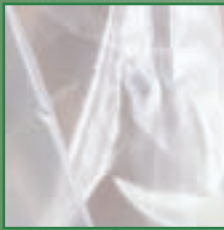
En résumé:

Au niveau de l'entreprise, on peut d'ores et déjà entreprendre les actions suivantes:

- désigner un groupe de travail (attention: le groupe de travail représente à la fois les dirigeants, les responsables de formation, les travailleurs et les autres personnes impliquées pertinentes, la communication entre ces acteurs étant indispensable à cette étape);
- concevoir et formuler explicitement une vision de l'apprentissage et de la formation en général;
- concevoir et formuler explicitement une vision de l'apprentissage et de la formation chez les travailleurs plus âgés;
- établir un " plan de politique/plan de formation ";
- constituer une brochure d'information pour toutes les personnes impliquées pertinentes;
- important: prendre comme point de départ le groupe cible, c'est-à-dire les travailleurs plus âgés!

Le groupe de travail peut se pencher sur les questions suivantes et reprendre éventuellement les réponses dans le plan de formation:

- Combien de formations allons-nous organiser ?
- Pour qui allons-nous organiser ces formations ?

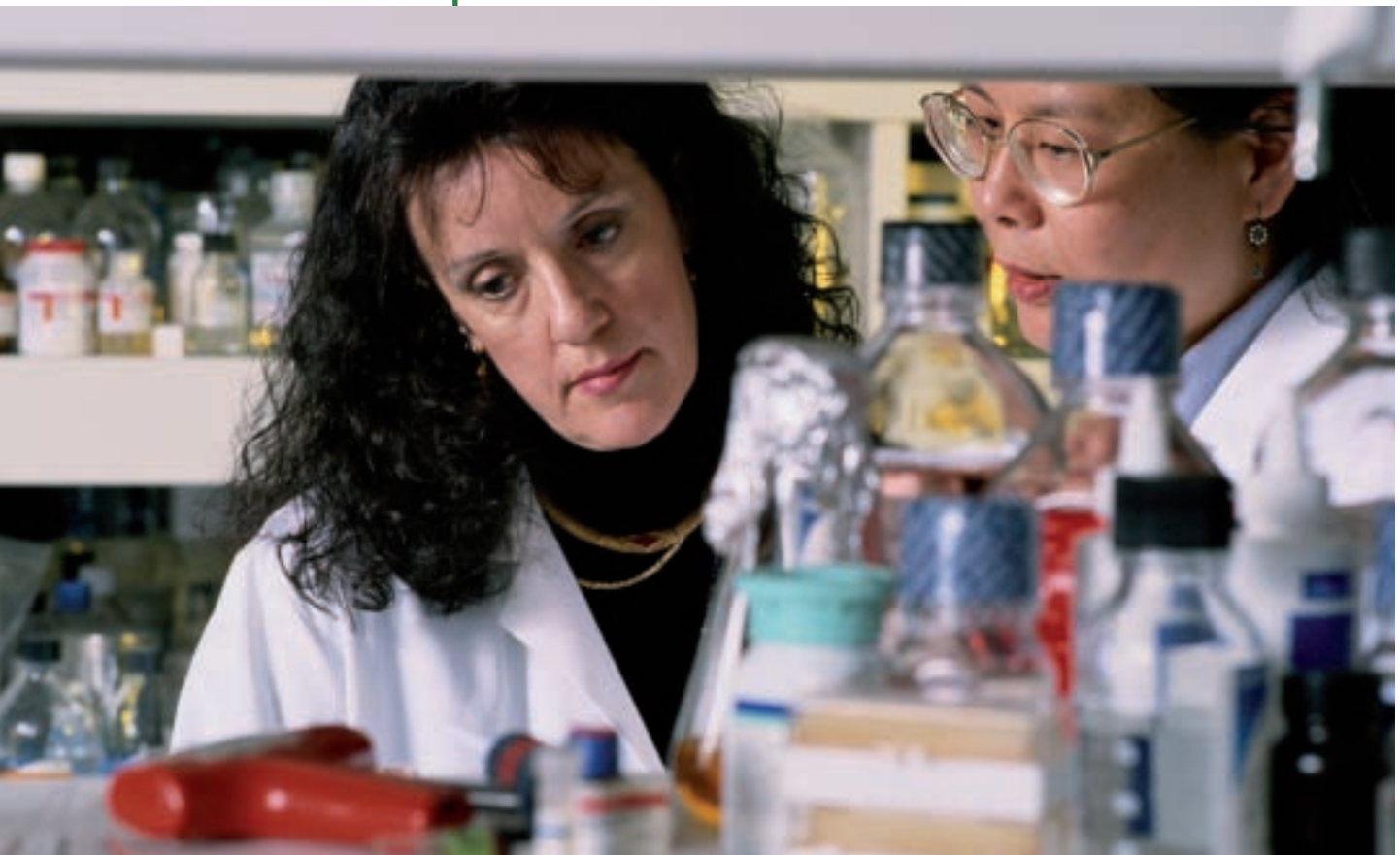


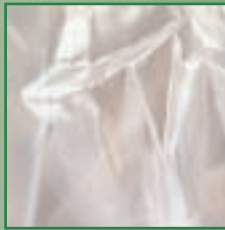
- Quand allons-nous organiser ces formations ?
- Sur quoi porteront ces formations ?
- Quels objectifs voulons-nous ainsi atteindre ?
- Quelle est la durée des formations ? Les apprenants ont-ils l'opportunité de suivre les formations en modules ?
- De quelles possibilités disposons-nous en matière de temps, d'infrastructure, de personnel, ... ?
- Devons-nous entreprendre des actions ? Par exemple: engager des instructeurs.
- Quel est le coût des formations ?
- Combien d'instructeurs devons-nous engager ?
- Les instructeurs sont-ils choisis en interne ou en externe ?
- Organisons-nous au sein de l'entreprise des formations pour les instructeurs ?
- ...

Les entreprises peuvent se baser sur ces questions indicatives pour concevoir leur " politique de formation ".

- **Qualifications de l'instructeur**

Au niveau de l'entreprise, on doit également prêter attention aux particularités/qualifications dont doit disposer l'instructeur. Cet acteur doit répondre à une série d'exigences spécifiques si le groupe cible de la formation se compose de travailleurs plus âgés.





Le groupe cible se distingue par une grande diversité de parcours, d'expériences, de connaissances, de styles d'apprentissage, ... L'instructeur doit en avoir conscience et doit en tenir compte. Il doit avoir l'esprit ouvert et être réceptif par rapport à ce que les apprenants lui apportent. Pour ce faire, il peut procéder à une analyse approfondie de la situation initiale des apprenants sur la base notamment d'un entretien individuel ou d'un entretien de groupe, en faisant un test sur les acquis... Les informations qui en découlent peuvent être utilisées positivement dans la formation. Elles peuvent aussi le guider pour sélectionner les objectifs et les contenus de l'apprentissage. Cette méthode de travail permet aux apprenants de se sentir plus impliqués. La motivation et le rendement d'apprentissage s'en trouveront nettement améliorés. Les apprenants se sentent respectés. Le respect et l'équité sont également deux attitudes de base importantes dont l'instructeur doit disposer. Le groupe cible se compose d'adultes qui mènent tous leur propre vie. Ils apprécient qu'on les traite comme des adultes et veulent être eux-mêmes responsables.

La diversité au sein du groupe cible fait aussi en sorte que l'instructeur doit disposer d'un vaste éventail de possibilités en ce qui concerne les moyens d'apprentissage, les formes de travail, le matériel, ... Il réussira ainsi mieux à répondre aux besoins de chacun. Bien entendu, l'offre différera d'un secteur à l'autre. Cela signifie qu'il sera souvent fait appel à l'initiative propre et à la créativité du formateur. Dans la littérature, on parle alors parfois du " rôle innovateur " de l'instructeur. Bref, on attend du formateur qu'il adopte une attitude autonome, innovatrice et créative.

L'instructeur doit également considérer et énoncer clairement sa vision de l'apprentissage et de la formation, tant en général qu'au niveau du travailleur plus âgé. Il doit par ailleurs se rendre compte qu'il n'agit pas seul: il agit dans un certain contexte d'entreprise. L'entreprise a postulé sa propre vision de l'apprentissage et de la formation. Il est important que l'instructeur trouve un lien entre sa propre vision et celle de l'entreprise. En préparant sa formation, il doit tenir compte de la vision de l'entreprise. Enfin, il est nécessaire que le formateur connaisse l'entreprise dans laquelle il dispense la formation.

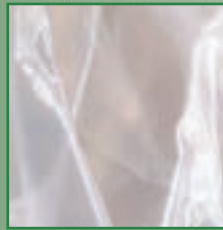
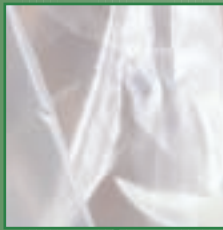
Composer une équipe d'instructeurs représente une plus-value importante. Ils peuvent se concerter, échanger des expériences, résoudre ensemble des problèmes, mettre en place des initiatives,...

Enfin: que le groupe cible soit composé d'enfants, de jeunes ou d'adultes, l'instructeur

En résumé:

On peut attendre de l'instructeur les attitudes suivantes:

- attitude ouverte;
- respect et équité;
- indépendance;
- initiative propre;
- créativité;
- réflexion sur sa propre vision de l'apprentissage et de la formation et communication de cette réflexion;
- réflexion sur place dans le cadre général (= contexte d'entreprise);
- orientation équipe;
- fonction d'exemple.



- **Organisation apprenante**

Enfin, il convient également, au niveau de l'entreprise, de jeter les bases du développement des environnements d'apprentissage constructivistes. L'entreprise devra évoluer vers une " organisation apprenante ". Il règne un climat dans lequel l'apprentissage mutuel et réciproque est possible. Les travailleurs en voient même l'utilité et la nécessité. Cela signifie que l'on n'apprend pas uniquement parce que l'employeur l'impose. Il s'agit d'apprendre à résoudre des problèmes seul et en groupe avec créativité et inventivité. Le cours ou la formation mais aussi les problèmes quotidiens qui surviennent sur le lieu de travail offrent des opportunités d'apprentissage. Un certain nombre de conditions doit bien entendu être remplies.

A ce niveau, voici les éléments qui contribuent au développement d'une " organisation apprenante ":

- infrastructure supplémentaire: locaux, espaces de travail,...
- matériel, appareils, machines, ..., en bon état !
- outils didactiques: tableau, ordinateur, projecteur, rétroprojecteur, flip-chart,...
- matériel de cours, modes d'emploi, listes de contrôle, médiathèque,...
- conditions de travail et d'apprentissage favorables: calme, sécurité, convivialité, communication ouverte, accessibilité,...
- budget: achat de matériel, rémunération des instructeurs,...
- temps;
- plan de politique/plan de formation: qui, quoi, quand,...
- brochure d'information pour le grand public;
- règlement: accords, horaires,...
- plan de coaching: individuel pour chaque travailleur;
- description de fonction pour l'instructeur: responsabilités, tâches, droits,...
- éventuellement une fonction de coordination;
- éventuellement une fonction administrative distincte;
- sessions " train the trainer ": formation et accompagnement des instructeurs;
- recrutement d'externes: formateurs, techniciens,...
- insérer des moments de concertation;
- ...

Ces initiatives au niveau de l'entreprise peuvent simplifier la formation; c'est la raison pour laquelle il est important ici, en tant qu'entreprise, d'y accorder de l'importance.

En résumé:

Il s'agit en fin de compte de créer un environnement sûr, assorti des outils adéquats et d'un accompagnement compétent, où des problèmes complexes requièrent de nouvelles solutions et pour lesquels les connaissances et aptitudes nécessaires sont déjà développées activement et sont acquises, individuellement ou en équipe.

Attention !

L'apprentissage et la formation ne se confinent pas à un système classique. Cela peut également se dérouler sur le lieu de travail proprement dit! Essayez donc d'exploiter au maximum le lieu de travail et de l'intégrer dans la formation. Par ailleurs, ne sous-estimez pas l'importance de l'apprentissage informel quotidien.



4.4.2 Niveau de la situation concrète d'apprentissage (19)

A Généralités

A ce niveau, on considère l'apprentissage et l'instruction comme une activité concrète. L'accent est mis essentiellement sur l'interaction entre l'(les) instructeur(s) et l'(les) apprenant(s). Les aspects suivants sont en l'occurrence essentiels:

- les acteurs;
- le contexte;
- les activités d'apprentissage;
- les activités d'instruction.

Par acteurs, on entend, entre autres, l'instructeur et l'apprenant. Ils ont certaines particularités et sont responsables des activités d'instruction et d'apprentissage, dans lesquelles ils sont également impliqués. Par particularités, on entend, entre autres: l'âge, la formation préalable, les connaissances préalables, les centres d'intérêt, les propres conceptions/visions/perceptions de l'apprentissage et de l'instruction, la motivation, ... Les activités d'instruction ou l'action didactique sont les activités concrètes qui sont mises en place par l'instructeur pour amener les activités d'apprentissage. Les activités d'apprentissage sont donc la conséquence des activités d'instruction et sont issues des apprenants. Enfin, le contexte est l'ensemble des variables externes qui influencent l'instruction. Le contexte peut être impliqué dans l'action didactique.

A ce niveau, la dimension de l'organisation est fortement mise en avant. Quelques aspects importants sont:

- la taille des groupes d'instruction;
- le temps disponible;
- le nombre d'instructeurs;
- l'infrastructure (disponibilité, accessibilité, taille).

En ce qui concerne les activités d'instruction, on peut partir du modèle ci-dessous:

(19) Egalement appelé le niveau micro.

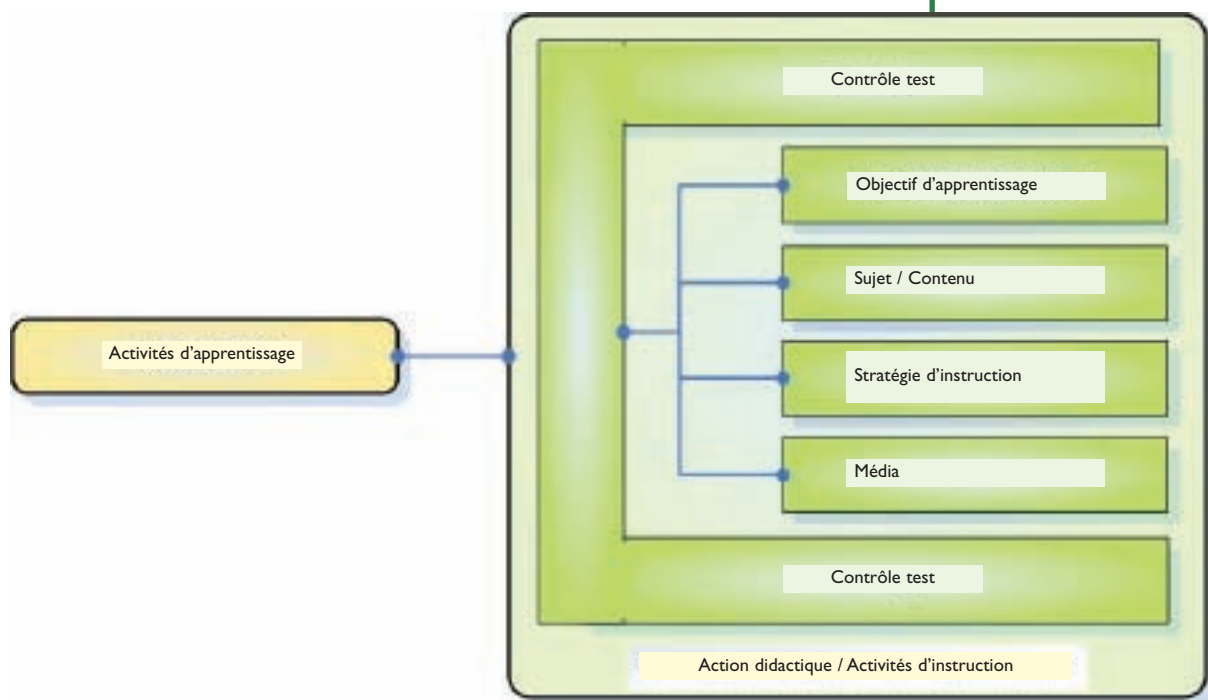


Illustration 1: modèle d'action didactique/activités d'instruction, Valcke (2005)



Ce modèle comporte différentes composantes didactiques. Ces dernières sont complétées de quelques composantes qui, certainement pour la formation de travailleurs plus âgés, méritent une attention plus soutenue; à savoir: la situation initiale, le type de regroupement, l'organisation, la composition du groupe et le processus d'apprentissage en groupe.

B Composantes didactiques

La partie qui va suivre s'attache à présenter ces composantes, à les expliquer et à leur donner une forme concrète en fonction de l'apprentissage et de la formation des travailleurs plus âgés.

Situation initiale

- **Quoi ?**

Examiner la situation initiale, telle est la toute première tâche qui incombe à l'instructeur. Concrètement, cela signifie que l'instructeur doit apprendre à connaître les apprenants. C'est très important car ces connaissances vont influencer le processus d'apprentissage et d'instruction. Cela peut couvrir les éléments suivants:

- découvrir les connaissances préalables de l'apprenant;
- découvrir la (les) formation(s) préalable(s) de l'apprenant;
- découvrir l'expérience professionnelle de l'apprenant;
- inventorier les points forts et les points faibles de l'apprenant par rapport aux possibilités d'apprentissage, aux rapports sociaux, ...
- découvrir les attentes de l'apprenant par rapport à la formation et à l'instructeur;
- découvrir les valeurs et les normes de l'apprenant;
- évaluer la motivation de l'apprenant;
- ...

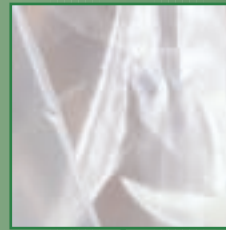
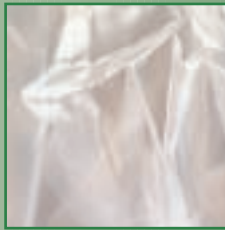
Au cours de la formation, l'instructeur apprend bien entendu à mieux connaître les apprenants grâce, entre autres, aux rapports et aux observations au quotidien. Il est néanmoins important d'avoir au préalable une idée de leur parcours. Les objectifs, la matière, les méthodes didactiques, ... seront choisis en conséquence. L'instructeur se forge aussi une idée de la diversité au sein du groupe cible. L'instructeur peut utiliser positivement cette diversité. Il peut, par exemple, mettre en rapport et/ou opposer différentes visions, expériences, ... des apprenants. Dans le cadre d'un travail en groupe, il peut composer les groupes de manière hétérogène de manière à ce que les atouts de certains apprenants puissent compenser les faiblesses d'autres. Cela ouvre la voie à l'apprentissage réciproque.

La situation initiale ne consiste cependant pas uniquement à évaluer les connaissances préalables et particularités du groupe cible. En effet, il convient également de relever les particularités pertinentes de l'environnement d'apprentissage, comme les pièces disponibles, le matériel présent, ...

- **Comment ?**

L'instructeur peut entreprendre les actions suivantes afin de se faire une idée précise de la situation initiale des apprenants:

- entretien individuel préliminaire: l'instructeur peut avoir un entretien avec chaque apprenant pour faire le point sur les particularités susmentionnées;
- formulaire d'inscription: l'instructeur peut, au début du processus d'apprentissage, demander aux apprenants de compléter un formulaire qui sonde les particularités susmentionnées;



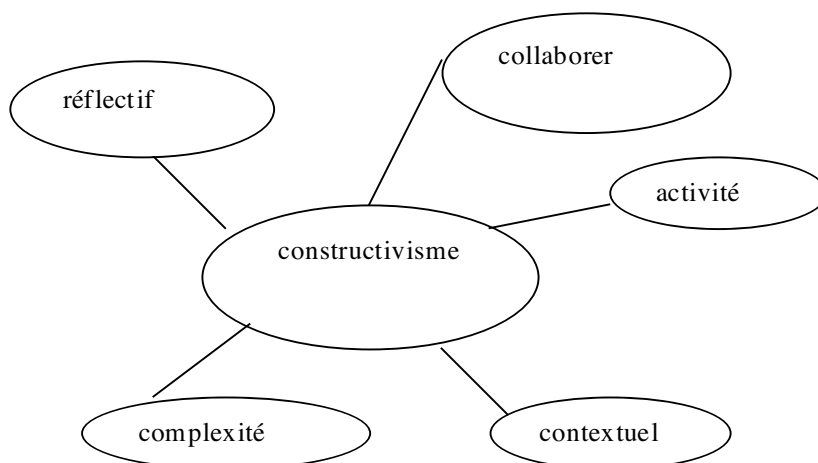
- entretien de groupe: l'instructeur et les apprenants apprennent à se connaître de manière informelle. Cela favorise la dynamique de groupe (voir plus loin);
- organiser des activités pour que les apprenants fassent connaissance (comme l'entretien de groupe);
- ...

L'instructeur peut collecter les informations de chaque apprenant dans un dossier personnel et également mettre à jour les progrès réalisés par l'apprenant.

Si l'instructeur souhaite s'informer sur les connaissances préalables des apprenants à propos d'un certain thème, il peut entreprendre les actions suivantes:

- planifier un contrôle qui sonde les connaissances préalables des apprenants concernant un thème en particulier;
- demander aux apprenants d'élaborer un concept map (voir exemple dans encadré) dans lequel ils représentent graphiquement leurs connaissances préalables sur un certain thème. Ces représentations peuvent ensuite faire l'objet d'une discussion en groupe;
- ...

Exemple d'un concept map sur le thème du constructivisme



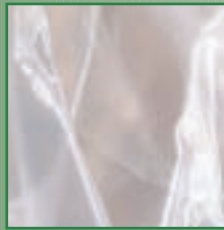
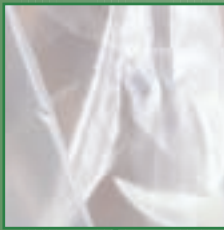
Réaction issue de la pratique:

En donnant des exemples pratiques, l'instructeur peut tenir compte des centres d'intérêt et des expériences professionnelles des apprenants. Les apprenants comprendront nettement mieux et auront davantage confiance en l'instructeur. Il prouve en effet de cette manière son affinité avec les travailleurs. S'il veut intégrer les centres d'intérêt et les expériences des apprenants dans la formation, l'instructeur doit bien entendu les connaître. Pour ce faire, il doit sonder leur situation initiale.

• Styles d'apprentissage

Le groupe cible se distingue par une diversité de styles d'apprentissage. Cela signifie que le " style" d'apprentissage de chaque apprenant est différent. Si l'instructeur connaît les différents styles, il pourra ajuster son enseignement et son accompagnement en conséquence. Chaque style requiert, en effet, une approche différente.

Kolb (In Valcke, 2005) distingue quatre styles d'apprentissage. Le style d'apprentissage pragmatique se base sur des solutions pratiques et sur les solutions apportées



aux problèmes. Le style d'apprentissage réflexif met l'accent sur l'observation. Le style d'apprentissage théorique met l'accent sur l'élaboration de concepts. Enfin, le style d'apprentissage actif met l'accent sur l'expérimentation. Dans l'apprentissage axé sur l'expérience, les apprenants passent en revue ces quatre étapes. On peut avoir une préférence pour une certaine étape dans ce cycle. Pour pouvoir apporter une réponse optimale à ces styles d'apprentissage individuels, le responsable de l'enseignement doit proposer des environnements d'apprentissage variés.

Le "LSI" (Learning Style Inventory) permet de définir le style d'apprentissage. Le test se compose de 12 phrases qui donnent une description de l'apprentissage. Chaque phrase peut être formulée de quatre manières différentes. Chaque alternative reflète l'un des quatre sous-processus dans le modèle de Kolb. On indique le degré de préférence à chaque alternative sur une échelle de un à quatre. Les scores totaux sont ensuite exposés sur une présentation graphique du cycle d'apprentissage, ce qui permet de faire ressortir clairement le style d'apprentissage dominant.

L'instructeur peut utiliser cet instrument pour se faire une idée de la diversité des styles d'apprentissage au sein du groupe. Chaque apprenant peut, à l'aide de cet instrument, découvrir son style d'apprentissage. D'une part, l'instructeur a une vue d'ensemble des styles d'apprentissage au sein du groupe. Il peut adapter son approche en conséquence. Il découvre les besoins des apprenants. Préfèrent-ils une approche dynamique ou ont-ils davantage besoin d'idées théoriques ? D'autre part, il se forge une idée du style d'apprentissage individuel de chaque apprenant. Il peut une nouvelle fois en tenir compte lorsqu'il accompagne les apprenants ou leur donne du feedback.

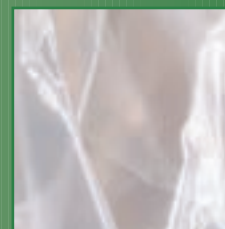
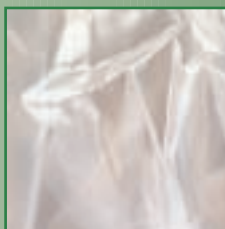
L'instructeur a donc diverses possibilités pour analyser la situation initiale des apprenants. Le choix d'une possibilité en particulier dépendra de divers facteurs comme le style d'enseignement, la vision d'entreprise,...

Objectif d'apprentissage/objectif

En plus d'analyser la situation initiale, l'instructeur peut formuler des objectifs d'apprentissage, de préférence en concertation avec les apprenants. Un objectif d'apprentissage est une indication observable concrète de ce que l'on ambitionne dans le cadre de l'instruction. La formation en général, tout comme chaque leçon en particulier, poursuit des objectifs. Les objectifs sont communiqués aux apprenants au début de la formation et au début de chaque leçon de manière à ce qu'ils sachent ce que l'on attend d'eux. Si les objectifs sont discutés et/ou formulés en concertation avec les apprenants, ils peuvent participer aux attentes. Cette méthode permet non seulement de garantir une meilleure adéquation entre les connaissances préalables des apprenants et la formation/leçon, mais elle veille aussi à ce que les travailleurs plus âgés soient considérés comme des personnes majeures qui ont leur propre responsabilité, ce qui à son tour contribue à la motivation des apprenants et à une relation basée sur l'équité. Une concertation avec les dirigeants est également indispensable sur ce plan.

Les objectifs d'apprentissage doivent répondre à une série de conditions. Le principe SMART aide l'instructeur à fixer et à contrôler des objectifs simples et univoques. SMART signifie:

- Spécifique: les objectifs doivent être univoques.
- Mesurable: dans quelles conditions mesurables/observables l'objectif est-il atteint ?
- Acceptable: le groupe cible et le management accepteront-ils l'objectif ?
- Réaliste: les objectifs doivent être réalisables.
- Temps: quand l'objectif doit-il être atteint ?



L'instructeur et les apprenants essaient donc de formuler des objectifs d'apprentissage spécifiques, mesurables, acceptables, réalistes et liés au temps. On vérifie au moment des évaluations si les apprenants ont atteint les objectifs.

Contenu d'apprentissage/matière

Il s'agit de sélectionner des contenus fonctionnels (un contenu d'apprentissage est la sélection concrète d'informations utilisées pendant les activités d'apprentissage), où les expériences personnelles sont importantes et où l'application dans la vie quotidienne est utile et identifiable. L'instructeur veille à ce que les apprenants saisissent la pertinence de la matière. Une fois encore, il sera important de faire concorder au maximum la matière avec la vie quotidienne, en l'occurrence le contexte d'entreprise, et avec les connaissances et aptitudes déjà acquises par les apprenants.

Dans l'idée de l'"organisation apprenante", l'entreprise peut constituer une médiathèque proposant du matériel didactique propre au secteur. Il peut s'agir de cours, de manuels, de cahiers d'exercices, de modes d'emploi, ... destinés à la fois à l'instructeur et aux apprenants. L'instructeur peut y puiser des idées pour ses leçons et les apprenants peuvent y rechercher des informations sur le thème de la formation dans leur secteur spécifique. N'oubliez pas non plus le lieu de travail proprement dit: ce dernier offre un vaste éventail d'informations pour fournir des contenus d'apprentissage.

Stratégie d'instruction/méthode didactique

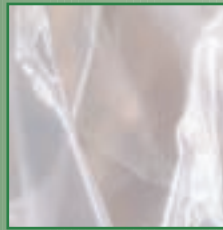
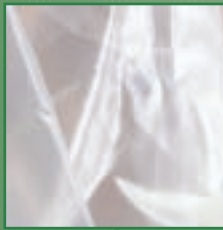
Voici quelques exemples de méthodes didactiques: poser des questions, enseigner, mener une discussion, travail de groupe, ... Ce sont des actions concrètes de l'instructeur qui stimulent les activités d'apprentissage de l'apprenant.

Si l'on veut impliquer activement l'apprenant dans la leçon, l'encourager et le stimuler en continu, il est, dans un premier temps, très important d'offrir une grande variété de méthodes au cours de la leçon. Etant donné que l'apprenant veut être considéré comme un adulte majeur, il est déconseillé à l'instructeur de prendre continuellement la parole. L'instructeur part du principe que l'apprenant a quelque chose de valable à proposer et essaie le plus possible de partir de l'expérience de l'apprenant. L'apprentissage sera nettement plus efficace si l'apprenant peut rattacher les nouvelles connaissances et aptitudes à des connaissances déjà acquises.

Voici une énumération des méthodes potentielles et efficaces avec des travailleurs plus âgés ainsi que la plus-value qu'elles constituent.

- **entretien/discussion/débat:** de telles méthodes permettent une interaction entre les apprenants et l'instructeur et entre les apprenants réciproquement. C'est l'occasion idéale d'échanger des expériences, de partager des avis, ... La concertation et la collaboration priment. L'instructeur agira surtout comme modérateur et veillera à ce que les objectifs souhaités et postulés soient atteints.
- **travail en groupe:** une méthode coopérative où les apprenants doivent s'appuyer les uns sur les autres et apprendre les uns des autres. Ils s'attèlent à poursuivre ensemble un même objectif final. L'hétérogénéité se reflétera également au sein de ces sous-groupes. Les apprenants se complètent et s'aident mutuellement lorsque cela s'avère nécessaire.
- **partenariat:** une méthode coopérative où l'on travaille par deux, selon le même principe que le travail en groupe.

Enfin, on peut adopter une méthode de travail orientée sur les problèmes. Cela signifie que l'on part d'un certain problème pour lequel on tente de trouver ensemble et



systématiquement une solution. Sur cette base, on dégage ensemble une théorie. Cette méthode inductive est pratique et contextualisée (voir constructivisme). Les apprenants mettent ici en pratique non seulement leurs connaissances mais aussi leurs aptitudes à résoudre des problèmes.

Type de regroupement

Cette composante est étroitement liée à la méthode didactique d'une part et à la composition du groupe d'autre part. On s'interroge ici sur la manière dont on va regrouper les apprenants. Si l'on opte pour un travail en groupe, l'instructeur doit décider du nombre d'apprenants dans chaque sous-groupe. Si l'on opte pour un partenariat, les groupes se composeront chaque fois de deux apprenants. Quant à savoir s'il faut composer un groupe de manière homogène ou hétérogène, on se penchera sur cette question au moment d'étudier la composante " composition du groupe ".

Moyens

Il est question ici de la forme " matérialisée " de la matière et des outils utilisés pendant l'instruction. On ne peut ici surtout pas perdre de vue l'importance de l'attrait, de l'accessibilité et de l'étudiabilité du matériel ! Voici quelques exemples: livres, ordinateur, tableau, présentations PowerPoint, ...

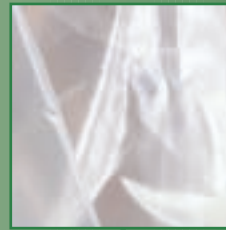
Ici aussi, il s'agit, comme pour les méthodes didactiques, d'offrir suffisamment de variations si l'on veut maintenir l'attention et la motivation des apprenants tout au long du processus d'instruction. Comme le prône le constructivisme, il est important d'utiliser pendant la formation des matériaux authentiques que les apprenants peuvent expérimenter activement. Ne manquez dès lors pas d'exploiter les possibilités que le lieu de travail a à offrir !

Organisation

Qui dit enseigner dit organiser. Cela concerne la classe, le mobilier, les temps et les lieux de cours, ... Parallèlement à cela, les aspects matériels et les aspects liés au contenu de la formation requièrent également l'organisation nécessaire: administration, composition du groupe, suivi des progrès en matière d'apprentissage, ... Il est enfin très important que les apprenants aient une idée précise de ce qu'ils vont apprendre et de ce que l'on attend d'eux.

Organisation et structure sont nécessaires pour le bon déroulement de chaque leçon. Pour commencer, l'instructeur doit expliquer clairement au groupe cible les attentes et les objectifs, s'ils n'ont pas été formulés en concertation avec les apprenants. Ils savent ainsi ce que l'on attend d'eux et toute incertitude ou tout problème peut être immédiatement résolu(e).

L'instructeur veille à disposer d'un local adéquat. La formation, ou certains aspects de la formation, comme les exercices pratiques, peuvent également se dérouler sur le lieu de travail proprement dit. Il faut bien entendu passer les accords et faire les préparatifs nécessaires à cet effet. Cela dépendra partiellement des initiatives prises au niveau de l'entreprise. On souligne encore une fois l'influence et l'importance de ce niveau. A défaut d'initiative à ce niveau, l'instruction et l'apprentissage au sein de l'entreprise sont impossibles. Si l'instructeur a quelque liberté pour définir la charge et les temps de cours, il tient compte du fait que le travailleur plus âgé mène encore une vie à côté de



la formation. Ils travaillent et certains ont la responsabilité de leur famille. L'instructeur tente d'en tenir compte le plus possible lorsqu'il planifie sa formation.

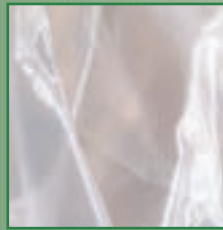
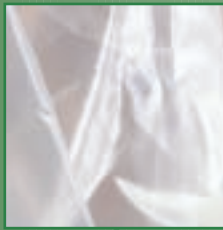
A côté de cela, il suit les apprenants de manière régulière. Il peut tenir à jour un dossier pour chaque apprenant, dans lequel il suit les progressions en termes d'apprentissage. Il tient également un agenda des leçons et activités programmées ainsi que des objectifs y afférents. Cet agenda est également communiqué clairement aux apprenants.

En marge d'une bonne organisation, tant en ce qui concerne les aspects matériels que les aspects liés au contenu de la formation, il sera également nécessaire de proposer une structure suffisante. L'organisation est la tâche de l'instructeur, d'une part, et du management (niveau de l'entreprise), d'autre part. L'instructeur peut offrir cette structure de différentes manières:

- communiquer les objectifs et les attentes;
- préparer les leçons de manière structurée;
- élaborer un cours structuré ainsi que les éventuelles feuilles de travail y afférentes;
- utiliser une approche semblable pendant toutes les leçons;
- introduire des plans par étape pour structurer le travail;
- ...

Un exemple de plan par étape est la " Leittextmethode ". Cette méthode soutient l'apprentissage au sein de l'entreprise. Elle permet de structurer le processus d'apprentissage. Elle est surtout efficace lorsqu'il s'agit d'apprendre à fabriquer certains produits ou à résoudre certains problèmes. Sur la base de questions orientées, l'apprenant est encouragé à chercher la solution dans une certaine direction. Le fait de tirer des leçons





de ses propres erreurs constitue ici un point essentiel. Voici les différentes phases parcourues:

- la phase d'information: au cours de cette phase, l'apprenant reçoit une image du produit ou du service qu'il doit fabriquer ou prester. Les apprenants recherchent eux-mêmes les réponses, par le biais de questions ou d'une enquête personnelle au sein de l'entreprise.
- la phase de planning: ils établissent ensuite un planning sur la manière dont ils pensent progressivement aborder le produit ou le problème.
- la phase de décision: lors de cette phase, l'apprenant discute du planning établi avec le formateur. Le formateur aide l'apprenant à découvrir et à corriger lui-même les erreurs. Le formateur assume donc une nouvelle fois la tâche d'accompagnateur. Ce planning établi par l'apprenant constitue en réalité le " Leittext ", le document qui va aider l'apprenant à passer aux étapes suivantes.
- la phase d'exécution: l'apprenant exécute son propre plan. Le formateur accompagne à distance.
- le contrôle: dans le planning, l'apprenant a lui-même déjà repris des critères auxquels son produit ou sa solution doit satisfaire. Il les applique au résultat final.
- l'évaluation: l'accompagnateur invite l'apprenant à prononcer un jugement. Le formateur aussi formule son propre jugement et les deux tentent de parvenir à un accord. Des conclusions sont ensuite tirées. Par exemple: comment peut-on à l'avenir éviter des erreurs ?

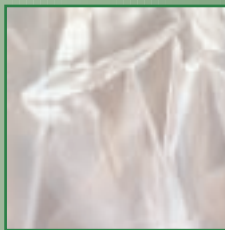
On peut imaginer des variantes à cette méthode mais aussi d'autres méthodes en vue d'obtenir le même effet.

La structure est extrêmement importante pour les travailleurs plus âgés. Elle sera surtout bénéfique aux capacités cognitives. Voici d'autres possibilités permettant d'accroître la capacité d'apprentissage du groupe cible:

- durant chaque leçon, utiliser le plus possible la même structure, également en ce qui concerne, par exemple, la mise en place du matériel de cours et des leçons: cela contribue à la fiabilité et à l'identifiabilité;
- augmenter progressivement le degré de difficulté et la complexité;
- offrir suffisamment de temps pour réfléchir, pour résoudre des missions, pour prendre des décisions, ...
- prévoir suffisamment d'exercices de révision;
- résumer régulièrement le noyau de la théorie;
- travailler avec des mots-clés;
- éviter l'excès de stimuli: l'instructeur propose, par exemple, une seule mission à la fois;
- stimuler différents sens pour que les individus se sentent sollicités avec différents styles d'apprentissage;
- créer un environnement paisible et sûr;
- donner suffisamment de feedback informatif pour permettre le développement;
- éviter les détails;
- proposer des choses concrètes, pratiques;
- ...

Composition du groupe

Il faut se demander ici si l'on compose un groupe de manière homogène ou hétérogène. Comme il a été mentionné précédemment, ce groupe cible se distingue par une énorme diversité d'expériences, de possibilités d'apprentissage et de styles d'apprentissage. Une composition homogène sera donc presque impossible. Les différences au



sein d'un groupe hétérogène peuvent être exploitées positivement. Dans le cadre de travaux en groupe, les apprenants peuvent s'entraider et se compléter; ils peuvent s'apprendre des choses mutuellement.

Réaction issue de la pratique:

Les travailleurs plus âgés apprenants se caractérisent par une grande diversité en termes de capacité d'apprentissage. Cette diversité peut s'avérer utile: pour les exercices de révision, on peut par exemple répartir les apprenants en petits groupes au sein desquels sont réunis à la fois des apprenants disposant d'une grande capacité d'apprentissage et des apprenants disposant d'une capacité d'apprentissage plus réduite.

Il est possible de différencier les groupes au niveau de certaines composantes didactiques. On peut par exemple poursuivre les mêmes objectifs pour tout le monde ou définir une trajectoire individuelle pour certains apprenants. Dans ce cas, on peut tenir compte de différences en termes de niveau, de rythme et de centre d'intérêt. Par ailleurs, on peut donner la même quantité de matière à chacun ou donner plus ou moins de matière à certains. On peut également envisager des différences au niveau du rythme. De même, l'évaluation et l'accompagnement peuvent éventuellement être adaptés à l'apprenant individuel. Par exemple: accompagnement, leçons et missions supplémentaires...

Réaction issue de la pratique:

Il est conseillé qu'un dirigeant assiste à la formation ou l'introduise. Cela motive les apprenants et leur fait percevoir la plus-value de la formation.

Processus d'apprentissage en groupe

Il est important d'exploiter l'interaction entre les membres du groupe en fonction de l'apprentissage. L'instructeur peut mettre en corrélation différents points de vue, montrer que plusieurs opinions peuvent coexister,... L'enseignement pour adultes implique souvent un " apprentissage réciproque et un partage d'expériences ". Les méthodes coopératives sont dès lors fortement recommandées. Apprendre en groupe suppose par ailleurs une base de confiance. C'est la raison pour laquelle il faut veiller à un climat de confiance et de sécurité, rendant la collaboration et l'apprentissage envisageables.

Contrôle

Il s'agit de pouvoir vérifier si les objectifs ont été atteints. Il est préférable de recourir à une évaluation continue où les apprenants sont évalués à intervalles réguliers. Le contrôle ne se limite donc pas à la fin de l'activité d'instruction. Un tel accompagnement, impliquant des feedbacks constructifs et informatifs, est nécessaire. Il existe différentes techniques d'évaluation:

- une évaluation à l'aide d'un portfolio: instrument d'accompagnement et d'évaluation. Un portfolio donne une idée du développement personnel de quelqu'un dans un certain domaine de compétences. Il s'agit d'un document qui reprend des produits, avec des commentaires et des réflexions critiques qui s'y rapportent. Il couvre les connaissances, les aptitudes et les attitudes dont dispose une personne.
- une autoévaluation: les apprenants réfléchissent à leur propre action et s'autoévaluent, éventuellement à l'aide d'un formulaire d'autoévaluation rédigé au préalable par le formateur.
- les apprenants peuvent également s'évaluer entre eux, de manière formelle sur la base d'un formulaire ou de manière informelle au cours d'un entretien.



Enfin, il est important que l'instructeur permette aux apprenants d'évaluer la formation. Les apprenants doivent certainement avoir leur mot à dire. Cette évaluation permet de continuer à optimiser la formation. L'instructeur a ainsi aussi l'opportunité de rectifier son comportement. Le cercle PDCA (plan, do, check, act) est une manière d'examiner à mi-parcours et en fin de parcours si l'instructeur est sur la bonne voie ou si certaines choses doivent être rectifiées. Cette méthode comprend quelques étapes:

- Plan: un plan sur l'approche, une formulation du résultat souhaité et comment et quand on va procéder au contrôle. Le plan de formation peut reprendre ces éléments.
- Do: le plan est mis en œuvre comme il a été décrit.
- Check: par le biais d'une évaluation, on vérifie dans quelle mesure le résultat a été atteint.
- Act: à ce niveau, des éléments peuvent être rectifiés. Ensuite, le cercle peut recommencer.



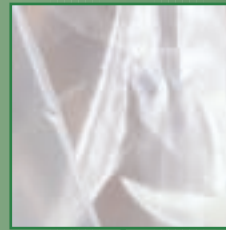
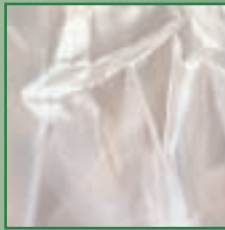
Illustration 1: Cercle PDCA (source: <http://www.roi-ally.com/images/pdca.png>)

Autres

Au niveau de la situation concrète d'apprentissage, on ne peut bien entendu pas perdre de vue les éléments suivants. (Certains éléments ont déjà été abordés en détail précédemment.)

- Traits distinctifs des apprenants
Ceux-ci ont déjà été inventoriés plus haut. Ce groupe cible va surtout se distinguer par une énorme diversité d'expériences, de possibilités d'apprentissage et de styles d'apprentissage. Cette diversité influence le processus d'apprentissage et d'instruction. Il faut en tenir compte lors de la mise en œuvre des composantes didactiques.
- Traits distinctifs de l'instructeur
Au niveau de l'entreprise, on s'est surtout penché sur les capacités dont doit disposer un instructeur, surtout si le groupe cible se compose de travailleurs plus âgés. Ces exigences ont été explicitées à ce niveau.

L'instructeur doit vérifier pour lui-même quelle est sa vision de l'apprentissage et de la formation, en général et pour les travailleurs plus âgés et dans quelle mesure sa vision se rattache ou s'écarte de la vision de l'entreprise. Il énonce aussi clairement cette vision à l'ensemble des acteurs. La vision de l'instructeur justifiera les choix établis dans le processus d'instruction. Comme nous l'avons déjà indiqué, ce texte repose sur une vision constructiviste de l'apprentissage et de la formation car ces principes correspondent étroitement aux particularités des travailleurs plus âgés. Aussi est-il fortement conseillé de suivre cette approche.



- Relation apprenant(s) - instructeur

Au niveau de la situation concrète d'apprentissage, la relation entre l'apprenant (les apprenants) et l'instructeur est primordiale. Elle constitue le fondement du processus d'apprentissage et de développement. Une bonne relation peut contribuer à un rendement d'apprentissage accru.

La relation a, dans ce contexte, quelques caractéristiques spécifiques. Elle est basée sur l'équité. Les travailleurs plus âgés veulent être traités comme des adultes. Ils veulent qu'on les approche comme des personnes adultes et majeures et veulent eux-mêmes assumer la responsabilité de leurs actes, de leurs choix et de leur processus d'apprentissage. Ils se sentent ainsi plus respectés. Il en découle que l'instructeur va surtout remplir la tâche de " coach/accompagnateur ". Il soutient l'apprenant pendant le processus d'apprentissage et offre suffisamment d'incitants pour permettre l'apprentissage. Il accorde aussi suffisamment de liberté et de responsabilité à l'apprenant lui-même. Un environnement sûr dans lequel l'apprenant et l'instructeur pourront communiquer ouvertement constituera une base importante pour instaurer une ambiance d'équité, de respect mutuel et de confiance. Un tel " environnement d'apprentissage sûr " sera également nécessaire au moment du feedback.

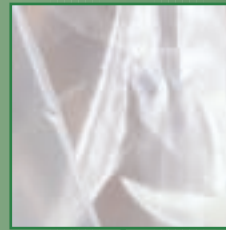
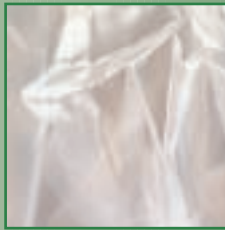
- Contexte

En matière de contenu, la formation s'inscrira dans le contexte de l'entreprise. L'instructeur doit tenter d'intégrer le plus possible le " véritable " monde de l'entreprise dans la formation. Pour ce faire, il peut inclure, dans la leçon, des cas réels, des exemples, des situations problématiques... Il peut insérer un maximum de matériel réel et inviter les apprenants à l'expérimenter activement ou il peut même organiser la formation sur le lieu de travail, approche qui donne une parfaite concordance entre la théorie et la pratique. L'instructeur contribue ainsi à la création de situations d'apprentissage authentiques et réelles et encourage l'implication des apprenants. Cette méthode de travail va également fortement accroître leur motivation. Cela leur permet de percevoir la plus-value et l'applicabilité des nouvelles connaissances et aptitudes. Ils sont activement sollicités pour imaginer ensemble des solutions à des problèmes auxquels ils peuvent également se trouver confrontés dans des situations de travail réelles. Une approche constructiviste est ainsi garantie.

En résumé

Dans le cadre de la formation de travailleurs plus âgés, l'instructeur va dans un premier temps, de préférence en concertation avec les apprenants et les dirigeants, définir et communiquer les objectifs d'apprentissage. Les apprenants savent ainsi ce que l'on attend d'eux. Il en résulte une situation claire, paisible et motivante. Deuxièmement, il convient d'explicitement l'importance et la plus-value du contenu de la formation. C'est souvent évident pour l'instructeur mais ça l'est rarement pour les apprenants. Ces derniers y puiseront davantage de motivation. Il convient également d'examiner la manière dont on va procéder aux contrôles et en faire part aux apprenants. Les contrôles permettent de vérifier si les apprenants ont atteint les objectifs d'apprentissage. Le processus de contrôle ne se limite pas à la fin du processus d'apprentissage mais est un processus continu. L'instructeur contrôle également la situation initiale des apprenants. La nouvelle matière peut ainsi mieux concorder avec les connaissances et aptitudes déjà acquises. Les informations qui sont reliées à des connaissances déjà acquises ont effectivement un impact plus important et plus long que des informations isolées. L'activité et la collaboration seront au coeur de la formation. " Apprendre en faisant " et " apprendre les uns des autres ", telle est la devise. Les apprenants sont incités à réfléchir et à découvrir par eux-mêmes. Ils oublieront moins facilement la nouvelle matière et les possibilités de transfert sont élargies. Enfin, il faut tenir compte de la diversité de possibilités et de styles d'apprentissage et il faut s'en servir de manière adéquate. La différenciation est une option possible.





4.5 Conclusion

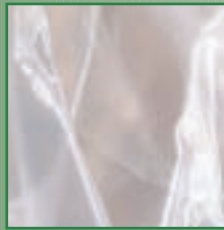
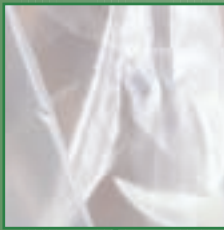
Ce chapitre tente de guider les entreprises dans l'organisation de leurs formations. Il décrit une série de composantes didactiques nécessaires qui sont d'application pour chaque formation. Nous entendons encore une fois souligner le fait que le document fournit un certain nombre de possibilités qui peuvent bien entendu être approfondies et étayées.

Il est par ailleurs important de ne pas perdre de vue le caractère propre de chaque groupe cible et de chaque situation. Ce texte est avant tout axé sur les travailleurs plus âgés. Ils sont tout au long de celui-ci assimilés à des adultes apprenants. Il existe encore très (trop?) peu de littérature consacrée à la formation des sessions à leurs besoins spécifiques (les apprenants de 45 ans et plus dans une entreprise). Une analyse plus approfondie en la matière pourrait apporter des réponses à cette question. Les problèmes et évolutions auxquels les entreprises sont confrontées aujourd'hui requièrent une attention plus soutenue. Comment gérer le vieillissement croissant dans un contexte d'entreprise? L'apprentissage et la formation constituent une option envisageable mais d'autres pistes doivent également être explorées.

Nous espérons, grâce à ce chapitre, non seulement offrir un soutien aux dirigeants, mais aussi les inciter à l'utiliser activement. Si toutes les personnes impliquées dans l'entreprise se rendent compte de l'importance et de la plus-value de la formation, des résultats positifs pourront être enregistrés.

4.6 Adresses utiles/informations complémentaires

- <http://vdab.be/opleidingen/> ou <http://www.leforem.be> ou encore <http://www.actiris.be>: ces sites Web proposent une multitude de formations. On peut d'une part rechercher une formation sur la base d'un mot clé. D'autre part, on peut effectuer une recherche en parcourant les catégories suivantes: formations pour demandeurs d'emploi, formations pour travailleurs et formations pour entreprises.
- <http://vdab.be/opleidingen/opleidingvooropleiders.shtml>: une " formation pour formateurs d'adultes " (OOV – Opleiding voor opleiders van volwassenen) débute en septembre 2008 dans cinq centres d'enseignement pour adultes en Flandre. Il s'agit d'un projet innovant qui n'a pour le moment été organisé qu'une seule fois. La formation est destinée aux formateurs d'adultes (" instructeurs ") qui sont déjà dans la branche mais qui veulent poursuivre leur formation d'instructeur.
- <http://vdab.be/opleidingen/werkplekieren/default.shtml>: quelques documents/outils sont mis à la disposition du " coach d'entreprise " afin d'optimiser l'" apprentissage sur le lieu de travail ". Vous pouvez en retirer quelques conseils.
- <http://vdab.be/komeet/name.htm>: KOMEET signifie " KMO-Opleidingsplannen: het ontwikkelen van een Methodiek voor het Efficiënt en Effectief Trainen " (Plans de formation PME: le développement d'une méthode pour la formation efficace et effective). Il s'agit d'un outil pratique pour élaborer des plans de formation.
- VALCKE, Martin, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent, Academia Press, 2005, 495 p.: cet ouvrage dresse un aperçu des concepts, principes, théories, modèles et méthodes didactiques et apprend au lecteur à les appliquer. Il se penche aussi sur les formations en entreprise.



- DIJKMAN, Wanda M., Didactiek en lerende volwassenen - Leren professionaliseren, Leiden, Spruyt, Van Mantgem & De Does BV, 1993, 239 p.: ce livre se concentre sur la didactique pour les adultes apprenants.

Autres références utiles:

- LINDEBOOM, M. en PETERS, J.J., Didactiek voor opleiders in organisaties, Groningen, Van Loghum Slaterus, 1986, 184 p.
- VAN ASSEL, Arlette en MESSELIS, Els, Groepswerk met ouderen... Een vak apart?!, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2006, 204 p.
- <http://www.vov.be/>: association des professionnels en formation et développement

4.7 Listes de contrôle

Voici une série de listes de contrôle destinées aux dirigeants et aux formateurs, l'objectif étant de dresser un bilan de la politique de formation et de donner aux formations une forme concrète.

4.7.1 Liste de contrôle 1: niveau de l'entreprise

CONDITIONS	PAS OK	OK
désigner un groupe de travail qui se penche sur l'élaboration et le suivi d'une politique de formation (formations, domaines, groupe cible, objectifs, durée, coût, infrastructure,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nécessité de communication et de concertation entre tous les acteurs pertinents (dirigeants, responsables de formation, formateurs, travailleurs,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expliciter en général la vision de l'apprentissage et de la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expliciter la vision de l'apprentissage et de la formation pour les travailleurs plus âgés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expliciter les particularités/qualifications pour le formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
initiatives destinées à mettre en place une " organisation apprenante " et à développer des environnements d'apprentissage constructivistes (pièce supplémentaire, matériel, outils didactiques,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

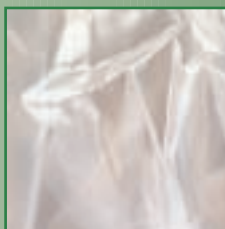
Au niveau de l'entreprise, nous souhaitons entreprendre dans le futur les actions suivantes:

.....

.....

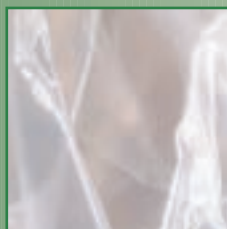
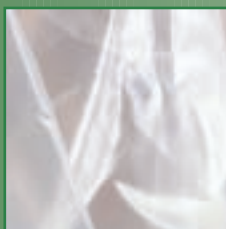
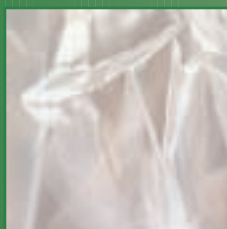
.....

.....

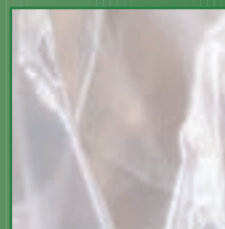
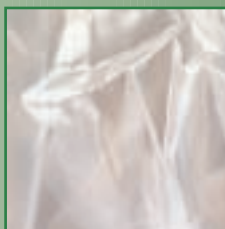


4.7.2 Liste de contrôle 2: niveau de la situation concrète d'apprentissage

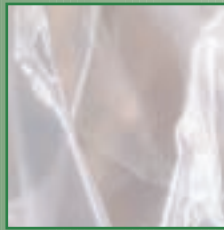
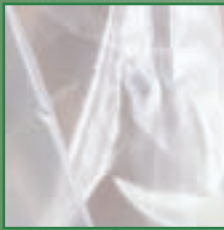
COMPOSANTES DIDACTIQUES	CONDITIONS	PAS OK	OK	Les éléments suivants peuvent être optimisés:
SITUATION INITIALE	L'instructeur a une idée des connaissances préalables des apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur a une idée des aptitudes des apprenants, de leurs points forts et de leurs points faibles,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur a une idée des formations préalables, des expériences de travail,... des apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur a une idée des attentes, des visions,... des apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur a une idée des différents styles d'apprentissage des apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur fixe les objectifs d'apprentissage en concertation avec les apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur fait un tour d'horizon des particularités pertinentes de l'environnement d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
OBJECTIF D'APPRENTISSAGE	L'instructeur formule des objectifs en concertation avec les apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur communique les objectifs aux apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur prévoit des objectifs pour la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur prévoit des objectifs pour chaque leçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Les objectifs d'apprentissage répondent au principe SMART, ils sont spécifiques, mesurables, acceptables, réalistes et liés au temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur se consulte avec le(s) dirigeant(s).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
CONTENU D'APPRENTISSAGE	L'instructeur veille à proposer des contenus fonctionnels: utiles, identifiables et applicables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La matière se rattache à l'univers personnel et professionnel quotidien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La matière correspond aux connaissances et aptitudes déjà acquises des apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur exploite les possibilités que le lieu de travail a à offrir !	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



COMPOSANTES DIDACTIQUES	CONDITIONS	PAS OK	OK	Les éléments suivants peuvent être optimisés:
STRATEGIE D'INSTRUCTION	L'instructeur prévoit des méthodes de travail variées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur procède par induction: autrement dit, il part des expériences des apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur veille à proposer des méthodes coopératives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur adopte une méthode de travail orientée sur les problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
TYPE DE REGROUPEMENT	L'instructeur réfléchit délibérément à la manière dont il va regrouper les apprenants: par deux, travail en groupe,... Il étudie aussi le nombre d'apprenants par groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MOYENS	L'instructeur prévoit des moyens variés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur prévoit des matériaux authentiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les apprenants ont l'opportunité d'expérimenter activement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur exploite les possibilités que le lieu de travail a à offrir !	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

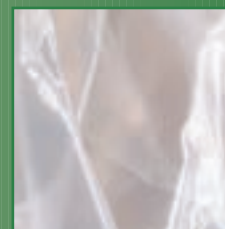
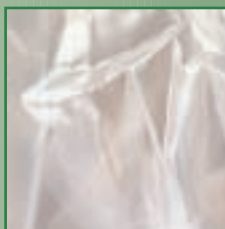


COMPOSANTES DIDACTIQUES	CONDITIONS	PAS OK	OK	Les éléments suivants peuvent être optimisés:
ORGANISATION	L'instructeur explique clairement les attentes et les objectifs aux apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur tient compte d'aspects organisationnels matériels comme la réservation de locaux, la mise à disposition de matériel,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur tient également compte d'aspects organisationnels didactiques comme les préparations de cours, la mise à jour d'un agenda,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur offre une structure en utilisant des plans par étape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur veille également à optimiser les capacités cognitives des apprenants en utilisant, entre autres, le plus possible la même structure, en donnant suffisamment de temps,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
COMPOSITION DU GROUPE	La diversité au niveau des styles d'apprentissage est exploitée positivement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur veille à une certaine différenciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EN GROUPE	L'instructeur veille à l'interaction et à la collaboration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur veille à ce que les apprenants puissent apprendre les uns des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur participe à la création d'un climat de sécurité et de confiance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



COMPOSANTES DIDACTIQUES	CONDITIONS	PAS OK	OK	Les éléments suivants peuvent être optimisés:
CONTRÔLE	L'évaluation se déroule en continu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur prend le temps de faire des feedbacks intermédiaires réguliers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'instructeur exploite les différentes méthodes d'évaluation: portfolio, autoévaluation,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	La formation fait l'objet d'une évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	L'instructeur veille à procéder à une autoévaluation, il réfléchit sur sa propre attitude et la rectifie si nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	





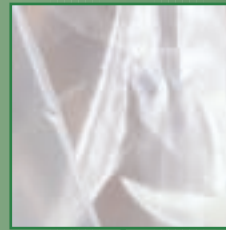
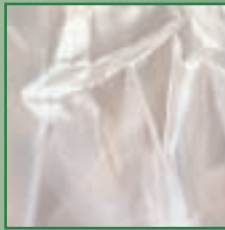
4.7.3 Liste de contrôle 3: Approche concrète

Enfin, voici encore quelques conseils concrets, classés par composante didactique.

COMPOSANTES DIDACTIQUES	APPROCHE CONCRETE
SITUATION INITIALE	établir un dossier pour chaque apprenant
	organiser un entretien préliminaire ou un moment de rencontre, individuel ou non
	faire remplir des questionnaires aux apprenants
	soumettre les apprenants à un contrôle de leurs connaissances préalables
	demander aux apprenants d'établir un concept map
	procéder à un test des styles d'apprentissage
...	
OBJECTIF D'APPRENTISSAGE	appliquer le principe SMART
	...
CONTENU D'APPRENTISSAGE	créer une médiathèque
	explorer le lieu de travail
	...
STRATEGIE D'INSTRUCTION	organiser un entretien/discussion/débat
	organiser un travail en groupe
	organiser un partenariat
	...
TYPE DE REGROUPEMENT	pas de directives concrètes
	...
MOYENS	travailler avec des matériaux authentiques
	explorer le lieu de travail
	...
ORGANISATION	plans par étape (entre autres Leittextmethode)
	...



COMPOSANTES DIDACTIQUES	APPROCHE CONCRETE
COMPOSITION DU GROUPE	différenciation en termes d'objectifs
	différenciation en termes de niveau, de rythme et de centre d'intérêt
	différenciation en termes de matière
	différenciation en termes d'évaluation et d'accompagnement
...	...
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EN GROUPE	plaidoyer pour des méthodes coopératives
	...
CONTRÔLE	évaluation à l'aide de portfolios
	autoévaluation
	les apprenants s'évaluent mutuellement
	utilisation du cercle PDCA (Plan Do Check Act)
	...



5

Les départs anticipés

5.1 Introduction

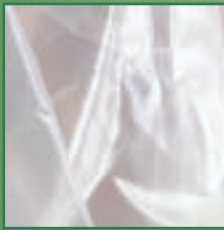
Depuis le milieu des années 1990, le vieillissement de la population inquiète de nombreux scientifiques de discipline différentes qui voient le rapport entre le nombre d'actifs occupés et le nombre de retraités s'inverser durablement: l'accroissement de l'espérance de vie combiné à des effets générationnels liés à la forme de la pyramide des âgés engendrent une génération de seniors dont il faut financer les retraites. Ainsi la diminution du nombre d'actifs va provoquer une augmentation du taux de dépendance et des coûts publics pour les retraites et les soins de santé.

Les instances internationales vont progressivement s'emparer de la question de l'âge pour en faire une priorité. Dès 1995, l'OCDE tire la sonnette d'alarme en s'appuyant sur des données démographiques: le financement des retraites et de toute la sécurité sociale seraient remis en question par un accroissement exponentiel des dépenses. Dans ce contexte, l'OCDE préconise d'encourager le « vieillissement actif » et de lever toutes les barrières à la prolongation de l'activité avec l'âge, qu'elles résident dans des dispositifs de sortie précoce ou dans des systèmes de retraite couperet décourageant l'activité après un certain âge. En 1999, l'Union européenne érige la question des travailleurs vieillissants comme un élément majeur de l'agenda politique. Dans son rapport « Le marché du travail européen à la lumière des évolutions démographique » de 1999, le groupe d'âge des 50-64 ans est identifié comme étant le réservoir principal de main-d'œuvre pour l'avenir. Le sommet de Lisbonne de mars 2000 propose aux Etats membres de conduire une politique active pour l'emploi afin d'atteindre un taux d'emploi de 70% en 2010. Le sommet de Stockholm de mars 2001 confirme les orientations de Lisbonne mais fixe également un objectif spécifique de 50% pour le taux d'emploi moyen des hommes et des femmes âgés de 55 à 64 ans pour 2010.

Si d'un point de vue macroéconomique, la gestion collective du vieillissement de la population s'incarne dans un nécessaire relèvement des taux d'emploi, cette question a également des répercussions sur la vie des entreprises et des travailleurs: risque de manque croissant d'employés expérimentés et qualifiés dans les entreprises, pertes de repères sociaux pour les travailleurs.

Pourtant, les taux d'emploi des 55 ans et plus ont subi une diminution drastique dans l'ensemble des pays occidentaux, surtout en France et en Belgique. En Belgique en 2004, les taux d'emploi des hommes âgés de 55 à 59 ans et de 60 à 64 ans n'étaient plus respectivement que de 53% et de 20% en 2004 alors que la retraite légale est fixée à 65 ans.

La retraite est considérée aujourd'hui comme une étape du parcours de vie à part entière. Dans leur enquête sur le bonheur au travail, Christian Baudelot et Michel Gollac constatent que 70% des salariés la considèrent comme un « repos bien mérité », 78% comme une « occasion de s'engager dans de nouvelles activités ou de faire ce qu'on avait pas eu le temps de faire ». Seuls 15% évoquent « le risque de s'ennuyer » et 12% la crainte de « se sentir inutile ». Ces appréciations positives se retrouvent dans toutes les catégories sociales. L'image de la retraite anticipée s'est aussi modifiée. Ainsi dans les années 1980, une enquête menée par Xavier Gaullier auprès des sidérurgistes préretraités mettait en avant une vision de « mort sociale », dégradante. Aujourd'hui,

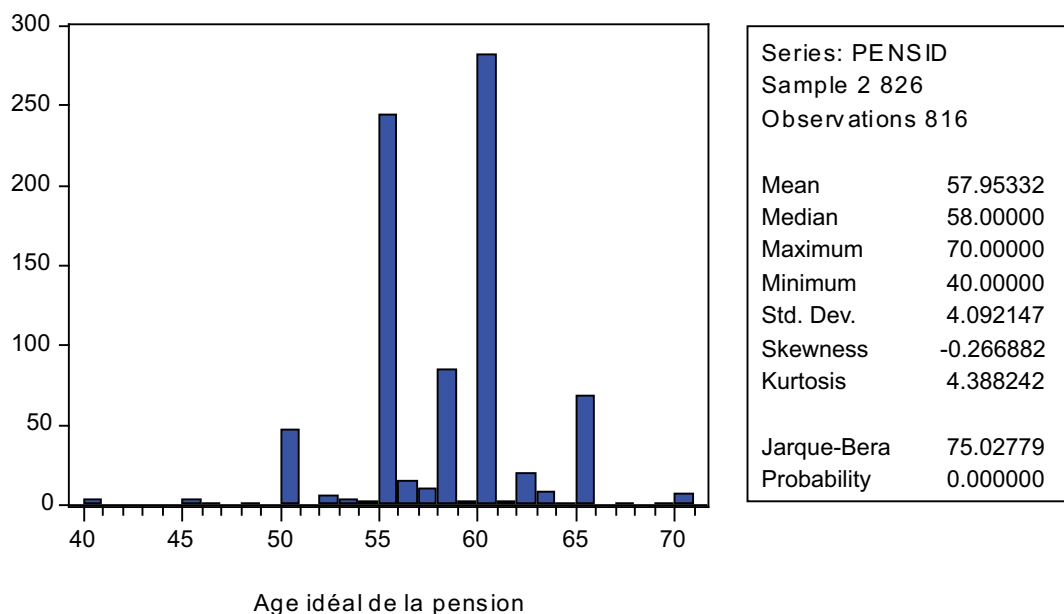


les résultats de nombreuses enquêtes associent davantage la préretraite à une forme légitime et souvent attendue de sortie de la vie active.

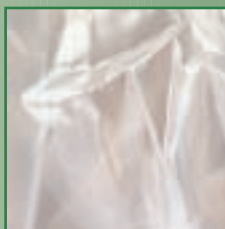
De nombreuses enquêtes ont mis en avant l'aspiration des travailleurs à quitter le monde professionnel bien avant l'âge légal de la retraite. L'enquête Emploi française de 1996 permet de constater l'écrasante majorité (71%) de ceux qui sont sortis de l'emploi par des dispositifs de préretraite ne désiraient pas poursuivre une activité professionnelle. Dans une récente enquête belge menée par une équipe de la VUB, l'âge idéal évoqué en Belgique pour souhaiter mettre un terme à son activité professionnelle se situe entre 59 et 60. Les premiers résultats de l'enquête européenne SHARE montre combien la France se situe parmi les pays où le souhait de départ précoce à la retraite est le plus fréquent. Cette cessation est perçue pour la majorité des travailleurs comme une transition positive qui répond à des aspirations personnelles, familiales ou sociales: situation professionnelle du conjoint, implication auprès des enfants ou petits-enfants, temps libres pour la réalisation d'activités de loisirs. La cessation est alors expliquée par des facteurs personnels qui s'inscrivent au cœur de processus sociaux plus vastes.

A partir des données de l'enquête CAPA, il a été possible de mesurer l'âge idéal de départ à la pension à partir de la question suivante: « Dans l'idéal, à quel âge souhaitez-vous partir à la pension ? ».

L'âge moyen auquel le travailleur voudrait quitter son activité professionnelle est proche de 58 ans, avec la présence de deux pics: l'âge le plus demandé est 60 ans avec 35 % des personnes interrogées, suivi de près par 55 ans avec 30 %. L'âge de 65 ans, qui est pourtant l'âge légal de la retraite en Belgique, ne concerne que 8 % de l'échantillon. Si l'on dichotomise la variable (soit la tranche d'âge désirée est inférieure ou égale à 59 ans, soit la tranche d'âge désirée est supérieure ou égale à 60 ans), 48 % des gens désirent prendre leur pension à 60 ans ou après, et 52 % avant (n= 748, soit 92% des 816 travailleurs).



Graphique 1. Répartition de l'âge idéal de départ à la retraite par âge



5.2 Le désir de quitter prématurément dans l'enquête CAPA

Le désir de quitter prématurément le marché du travail est très fortement répandu: 92% des travailleurs interrogés envisagent de partir avant l'âge légal de la retraite, à 65 ans. Ce désir ne s'exprime pas de la même manière chez tous les travailleurs. L'objectif sera donc de déterminer les facteurs objectifs ou subjectifs qui interviennent dans le désir de retrait prématuré, à partir de données individuelles et organisationnelles.

Deux hypothèses sont ainsi émises:

H1: le désir de retrait anticipé serait lié à l'investissement symbolique du travail. L'identité au travail ne constitue dès lors qu'une forme parmi d'autres d'épanouissement personnel et de réalisation de soi.

H2: le désir de départ anticipé du marché du travail serait imputable aux conditions de travail objectives et subjectives: la pression au travail et la pénibilité conduiraient le travailleur à quitter prématurément le marché du travail.

Le tableau suivant présente la régression logistique menée à partir des différentes variables (20). Cette régression doit permettre d'identifier les variables qui interviennent dans le choix d'un départ anticipé avant l'âge de 60 ans, c'est-à-dire au moins 5 ans avant l'âge légal de la retraite.

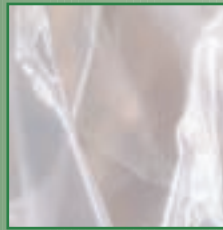
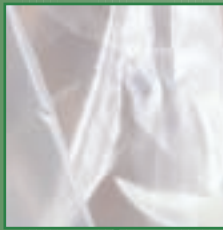
Tableau 1. Régression logistique sur la volonté de départ anticipé avant 60 ans

Variabiles	Odds ratios
Age (1)	0.15 (***)
Sexe	
Homme (réf.)	1
Femme	3.53 (***)
Nombre d'enfants (1)	1.37 (*)
Statut	
Ouvrier (réf.)	1
Employé	0.75 (*)
Cadre inférieur	0.66 (***)
Cadre supérieur	0.60 (***)
Satisfaction professionnelle (1)	0.55 (***)
Niveau de stress	
Pas stressé (réf.)	1
Un peu stressé	2.16 (***)
Moyennement à beaucoup	3.46 (***)
Volonté de réduire son temps de travail en fin de carrière	
Non	1
Oui	0.29 (***)
Membre d'une association sociale ou culturelle (bénévolat)	
Non	1
Oui	2.12 (**)

(20) Les variables introduites dans l'analyse sont les suivantes: l'âge, le sexe, la situation matrimoniale, la présence d'enfants ou de petits-enfants, le niveau d'étude, le statut professionnel, le temps de travail, le secteur d'activité, la satisfaction financière, la satisfaction professionnelle, le niveau de stress, la santé subjective, la sociabilité primaire (contacts avec la famille), la sociabilité secondaire (contacts avec les amis), sociabilité tertiaire (membre d'une association sociale ou culturelle). Elles s'insèrent dans le cadre théorique développé précédemment, à la fois dans le niveau individuel et organisationnel.

(1) variables considérées comme continues ou ordinales, suivant l'annexe 1.

(*) P < 0.10, (**) P < 0.05, (***) P < 0.001



Au plus les odds ratios sont élevés, au plus le travailleur voudra mettre un terme à sa vie professionnelle avant 60 ans, c'est-à-dire bien avant l'âge de la retraite légale. Différentes variables sont significatives pour comprendre ce phénomène: l'âge, le sexe, le fait d'avoir élevé des enfants, le statut professionnel, la satisfaction professionnelle, le niveau de stress, la volonté de réduire son temps de travail en fin de carrière, l'appartenance à une association de type sociale ou culturelle.

Au plus le travailleur est âgé, au plus la volonté de quitter avant 60 ans diminue. Cette relation doit être nuancée parce qu'il pourrait s'agir d'un effet de sélection de la population: seuls les travailleurs restant sur le marché du travail ont répondu à l'enquête, ce qui peut biaiser les résultats obtenus. En effet, la relation observée serait moins due à l'âge qu'à une certaine catégorie de population âgée.

En ce qui concerne le sexe, les femmes ont, de manière significative, une propension à vouloir mettre un terme à leur activité professionnelle avant 60 ans. Plusieurs explications peuvent rendre compte de cette relation. Ce premier résultat s'inscrit dans le cadre de notre première hypothèse: il pourrait s'agir d'un investissement moindre dans l'activité professionnelle, mais aussi d'une forme de polycentration identitaire où l'activité professionnelle ne constitue qu'une source de valorisation de soi: dans ce cas, les femmes préféreraient quitter le monde du travail prématurément pour se consacrer à d'autres formes d'investissement symboliques, au sein de la structure familiale, dans une activité bénévole ou pour elles-mêmes. Cette hypothèse serait par ailleurs renforcée par deux éléments explicatifs: l'importance de l'investissement bénévole consenti dans une association (cet investissement contribuerait également au choix d'un départ anticipé) et la structure familiale. Le fait d'avoir élevé des enfants semble également avoir un impact sur le désir de quitter prématurément le monde professionnel (21).

Le statut socio-professionnel est également pertinent pour comprendre un éventuel choix de départ anticipé: au plus le travailleur possède un statut élevé, au plus il aura tendance à envisager un départ après 60 ans. Cette relation pourrait être corrélée d'ailleurs à l'investissement professionnel, à la satisfaction professionnelle et au niveau de santé subjective. On constate d'ailleurs une relation significative entre le niveau professionnel et la satisfaction professionnelle: les cadres possèdent une satisfaction professionnelle plus importante que les ouvriers. Cette même relation est également observée avec le niveau de santé subjective (22).

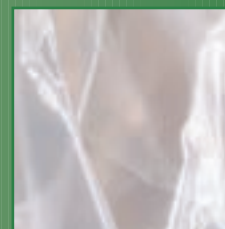
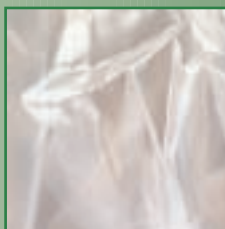
Le niveau de stress (23) constitue également un facteur important pour comprendre le désir de partir plus tôt que 65 ans: au plus l'individu se dit stressé, au plus il aura tendance à vouloir quitter avant 60 ans le monde du travail. Or, le niveau de stress est significativement plus important chez les jeunes cadres. Ce résultat peut, à première vue, paraître paradoxal, mais il montre surtout l'importance du stress dans le choix du départ: même les cadres, qui pourtant auraient tendance à refuser le choix d'un départ anticipé, envisagent cette solution à cause d'un excès de stress. Ce facteur divise dès lors le groupe des cadres suivant deux logiques: les cadres non stressés qui poursuivent leur activité professionnelle dans un climat de relatif bien-être (bonne santé subjective, implication et satisfaction professionnelles fortes...) et ceux rongés par le stress qui pensent davantage à une fin prématurée de leur carrière (mauvaise santé subjective, satisfaction professionnelle réduite...). Il existe dès lors des effets d'interaction entre le statut et le stress.

Le stress agit également de manière différente sur les hommes et les femmes: 19.6% des hommes se disent relativement stressés, voire très stressés, 27% des femmes. De plus, les hommes attribuent leur stress aux seules conditions professionnelles alors que les femmes sont plus nuancées: il s'agit davantage d'un stress issu de facteurs profession-

(21) Cette relation pourrait également s'expliquer à partir du changement récent de politique publique en matière de retraite en Belgique: l'âge légal de la retraite pour les femmes a été amené à 65 ans, au lieu des 60 ans précédemment en vigueur. L'assimilation de ce changement peut ne pas avoir encore été correctement pris en compte dans l'esprit de certaines femmes.

(22) Remarquons que la santé subjective n'intervient pas directement dans le choix d'un départ anticipé, elle n'intervient que de manière indirecte via la satisfaction professionnelle ou via le stress.

(23) Le stress est attribué, dans notre échantillon, à plus de 90%, à des facteurs professionnels et non uniquement familiaux.



nels liés à une organisation familiale difficile. On est ici pleinement dans des questions de conciliation entre vie privée et vie professionnelle à un âge souvent qualifié de pivot où l'on doit à la fois s'occuper de ses enfants et parfois déjà de ses parents.

Tableau 2: Raisons principales du stress par sexe (résultats en %)

% de travailleurs stressés	Hommes		Femmes	
	% absolus	% relatifs	% absolus	% relatifs
Pour des raisons professionnelles	47,6	57,1	32,2	37,3
Pour des raisons privées	4,9	5,9	9,8	11,3
Pour des raisons professionnelles et privées	30,8	37	44,5	51,4
Pas du tout stressé	16,7	-	13,5	-
TOTAL	100	100	100	100

5.3 Facteurs influant sur la décision de départ dans la littérature

La littérature scientifique met également en avant plusieurs facteurs individuels, professionnels et sociaux qui vont avoir une incidence sur le désir de départ anticipé. Pour une question de lecture de ces résultats, une classification en trois grandes catégories a été opérée:

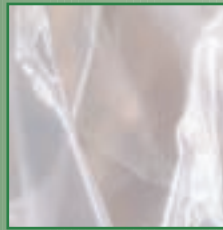
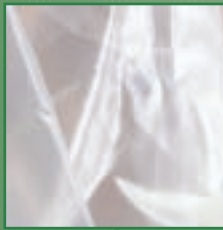
- un niveau micro: les données individuelles et familiales;
- un niveau méso: les conditions de travail et les contraintes professionnelles;
- un niveau macro: les raisons sociétales.

5.3.1 Niveau micro: les données individuelles et familiales

Les raisons individuelles et familiales constituent une première approche des raisons de départ prématuré du marché de l'emploi. Celles-ci peuvent être recueillies par des données objectives ou subjectives, c'est-à-dire subjectivement exprimées par le travailleur. Cette seconde approche semble jouer un rôle plus important pour prédire l'intention du départ, notamment en matière de contraintes financières et de problèmes de santé.

Au plus les contraintes financières pèsent sur les destins familiaux, au moins la décision de quitter définitivement le marché du travail est présente: la perte de salaire liée au changement de statut ne peut être assumée par le ménage. Cet aspect renvoie donc de manière indirecte aux prestations sociales liées au départ anticipé.

L'altération de l'état de santé contribue à l'exclusion de l'emploi, surtout lorsque le parcours professionnel s'est construit sur des conditions de travail lourdes et pénibles. Les



problèmes de santé constituent ainsi une des raisons importantes du retrait du marché du travail, soit par des dispositifs spécifiquement liés à la maladie, notamment des dispositifs d'invalidité, soit par d'autres canaux disponibles. Les sorties du marché de l'emploi pour raison de santé représentent ainsi 12% des hommes et 8% des femmes atteints de pathologies rhumatologiques et respectivement 7 et 5% de ceux ayant une pathologie cardiovasculaire. Certains auteurs soulignent la nécessité de distinguer la mauvaise santé persistante et les déclinés de santé. Ceux qui sont en mauvaise santé sortent plus fréquemment du marché du travail (notamment par des formules d'incapacités de travail) alors que ceux qui restent connaissent des changements de postes plus fréquents, suggérant que les changements constituent un des moyens qui permet de continuer à travailler. Par contre, ceux dont la santé a décliné plus récemment ont une probabilité moins élevée de changer de poste de travail.

D'autres données individuelles peuvent également contribuer à expliquer le retrait anticipé, mais leur implication dans les modèles de départ varie en fonction des analyses. Il s'agit principalement du genre et de l'âge. Ces deux facteurs se combinent à d'autres dans des effets d'interaction puissants, rendant l'évaluation des effets propres relativement difficile. Par exemple, l'effet de l'âge peut parfois jouer comme un incitant au départ anticipé, parfois, au contraire, s'avérer être un puissant mobilisateur au travail. Pour mieux appréhender l'impact de l'âge, il faut le combiner au statut, aux conditions de travail, à la composition familiale... De plus, des effets de sélection de la population peuvent également être présents et influencer sur les résultats des enquêtes: seuls les travailleurs encore en activité répondent à certaines enquêtes, rendant impossible la généralisation des données en matière d'âge.

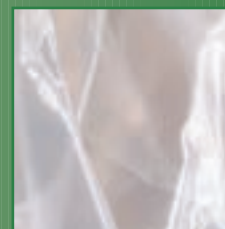
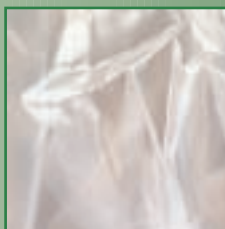
La structure familiale, notamment la situation professionnelle du conjoint, constitue également un facteur déterminant dans la prise de décision dans une correspondance des temps sociaux. Le conjoint pèse sur la décision de départ lors de l'établissement d'un projet de vie en commun. L'avenir s'élabore ainsi sur un destin commun, loin des impératifs professionnels. De la même manière, on constate, même si les données restent très partielles à ce sujet, un rapprochement des dates de cessation entre les conjoints, et cela davantage pour les femmes que pour les hommes.

5.3.2 Niveau méso: les conditions de travail et les contraintes professionnelles

Des facteurs strictement professionnels peuvent également favoriser le retrait prématuré du marché du travail. Pour Hansez, ces facteurs peuvent être classés en trois catégories:

- 1) le contexte organisationnel ou les changements structurels du contexte professionnel où le travailleur préfère ne pas s'inscrire dans des processus lourds et coûteux de transformations du cadre professionnel;
- 2) les risques psychosociaux au travail qui influent sur la capacité à résister face aux pressions du travail, notamment en termes de stress professionnel;
- 3) et le manque de perspectives de carrière, de reconnaissance sociale et de développement personnel. Ces trois éléments pouvant d'ailleurs se combiner et se renforcer mutuellement.

A partir de ces trois composantes, plusieurs déterminants ont fait l'objet d'analyses détaillées: la faible implication dans le travail, le plafonnement des carrières, l'obsolescence des connaissances professionnelles. La satisfaction professionnelle ou plutôt l'insatisfaction professionnelle constitue également un facteur déterminant du choix, mais ce facteur est intimement corrélé à la reconnaissance sociale ainsi qu'à la motivation au travail.



La pénibilité et l'intensification du travail pèsent sur le choix d'un départ anticipé: les corps fatigués aspirent au retrait. Dans un contexte de durcissement des conditions de travail, de nombreuses enquêtes ont ainsi pointé le risque de fragilisation extrême des seniors à travers des effets d'âge et de génération.

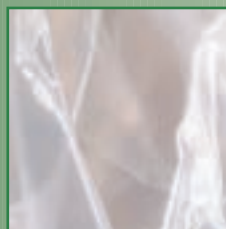
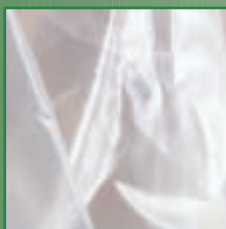
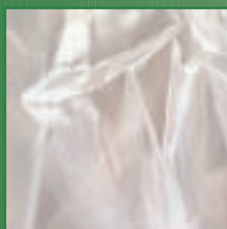
De plus, le processus de retrait ne doit pas être seulement liés aux événements qui précèdent le choix, mais il doit être analysé à partir de l'ensemble de la carrière professionnelle: le désir serait ainsi modulé par les caractéristiques d dernier emploi, mais aussi celles des emplois antérieurs. Ainsi certains événements n'auraient pas le même effet au début de la carrière que vers la fin de celle-ci. Dans la même perspective, le risque de départ anticipé sont accrus par la présence de séquences de chômage et par les mobilités représentant des discontinuités dans la carrière.

5.3.3 Niveau macro: les raisons sociétales

Les différentes politiques d'emploi menées depuis la fin des années 1970 ont très certainement participé au développement des retraits anticipés du marché de l'emploi. En effet, durant les années 1970 et 1980, l'ensemble des pays européens subissent de plein fouet la crise économique. Les taux de chômage s'envolent dans un contexte de restructuration drastique de l'industrie. Les politiques publiques, en Belgique notamment, montrent d'emblée une préférence marquée pour les jeunes chômeurs au détriment des travailleurs âgés. Les travailleurs de 50 ans et plus sont encouragées par le gouvernement à se retirer du marché de l'emploi par le biais de préretraite, du chômage, de l'incapacité de travail et des pauses carrière. Certains aménagements liés à la pénibilité leur ont permis de suivre le même chemin. L'OCDE confirme ce diagnostic de mise à l'écart des seniors par l'avancement de la retraite et l'instauration des préretraites.

Ces politiques reposent sur un large consensus entre les instances politiques, les partenaires sociaux et les travailleurs: ces pratiques avaient pour objectif principal de laisser la priorité du marché de l'emploi aux jeunes par le dégraissage des aînés. Mais l'impact de ces mesures reste difficile à déterminer et surtout à mesurer de manière efficace.

Du côté des employeurs, le modèle du retrait anticipé a aussi légitimé des pratiques de « dégraissage » en fonction de l'âge et cela d'autant plus que l'on fonctionne sur un système de rémunérations liées à l'ancienneté qui augmente considérablement les coûts salariaux des plus âgés. L'employeur y trouve dès lors une source de diminution importante des coûts du travail. De manière directe ou indirecte, les travailleurs de plus de 40 ans subissent de plein fouet des mesures de discrimination à l'embauche: l'employabilité diminue drastiquement avec l'âge. Deux types de discrimination fondées sur l'âge peuvent ainsi être identifiées: les discriminations directes ou indirectes. Les premières renvoient aux mesures qui visent les travailleurs âgés uniquement du fait de l'âge. On parlera de discrimination directe, par exemple, lorsque les limites d'âge figurent dans les offres d'emploi ou de formation. Cette forme de discrimination fait l'objet d'une réglementation particulière qui introduit des mécanismes de protection des travailleurs. Les discriminations indirectes sont des mesures qui, sans être directement liées à l'âge, affectent de manière disproportionnées et négative les travailleurs âgés par rapport à d'autres groupes d'âge. Ces formes de discriminations, plus subtiles, sont plus répandues que les précédentes. Les stéréotypes ou préjugés présidant à la sélection de candidats à l'emploi font partie des formes de discrimination indirecte puisqu'ils sont susceptibles d'influencer les attitudes et les comportements tant de la personne qui les subit que de celle qui les exerce. De nombreuses enquêtes sur ces stéréotypes sociaux à l'égard du travailleur âgé ont été menées depuis les premières études américaines des années 1950. Les stéréotypes étudiés dans les différentes enquêtes concernent à la fois



l'évolution de la santé physique et mentale du travailleur âgé et son insertion professionnelle. Certains stéréotypes sont bien présents dans les esprits et prégnants: les difficultés physiques, les difficultés cognitives ou mentales, la résistance au changement, les difficultés dans le rapport à la jeunesse ainsi que les difficultés d'apprentissage sont largement confirmés par les études.

5.4 Les motifs du départ anticipé dans l'enquête CAPA

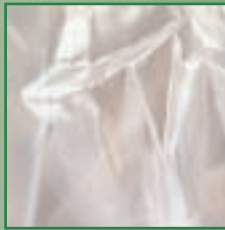
Les résultats de l'enquête CAPA permettent d'insérer dans une même analyse différents motifs du choix du départ anticipé. Ce désir est inégalement réparti chez les travailleurs. L'objectif sera donc de déterminer les facteurs objectifs ou subjectifs qui interviennent dans le désir de retrait prématuré, à partir de données microsociales et méso sociales.

Le désir de quitter la vie professionnelle est inégalement réparti dans la population au travail, certaines catégories de travailleurs envisagent plus que d'autres de mettre un terme à leur carrière de manière prématurée. Les raisons évoquées pour ce retrait anticipé sont multiples et complexes: elles peuvent relever soit de facteurs liés à l'état de santé, soit de facteur professionnels liés aux conditions de travail au sens large du terme, soit encore à des raisons privées qui échappent à une pure logique professionnelle. Le tableau suivant permet de mieux appréhender les raisons principales de ce désir.

Tableau 3. Types de motifs principaux évoqués pour un éventuel départ anticipé (%)

Types de motifs	Hommes	Femmes	TOTAL
Raisons de santé	36,3	38,4	37,2
Raisons professionnelles			
Lourdeur du travail physique	6	7,4	6,6
Charge psychosociale	17,2	9,6	13,6
Horaire de travail	4,1	2,7	3,4
TOTAL raisons professionnelles	27,3	19,7	23,6
Raisons privées	36,5	41,9	39,2
TOTAL	100	100	100

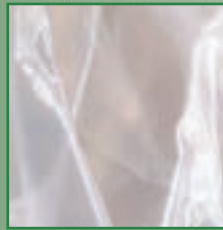
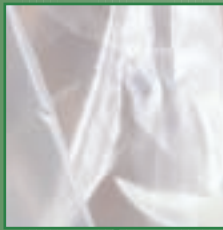
Les deux principales raisons d'un éventuel départ anticipé du marché du travail ne dépendent pas directement des conditions de travail, mais bien d'une dégradation de l'état de santé et de motifs d'ordre privé.



En effet, près de 40% des travailleurs interrogés (42% de femmes, 36% d'hommes) souhaitent quitter le monde professionnel avant terme pour des raisons qui échappent au monde du travail. Cette constatation renforce l'hypothèse de polycentration de l'individu: ces travailleurs investissent d'autres lieux et l'importance subjective de cet investissement les pousse à vouloir quitter l'emploi avant terme. La diffusion progressive d'un modèle culturel où l'activité professionnelle ne constitue plus le socle principal d'investissement personnel trouve probablement ici son illustration: d'autres normes et valeurs centrales collectivement partagées s'inscrivent dans le chef des individus, leur faisant préférer une fin de carrière anticipée, ce que certains nomment « une culture de retrait précoce ».

Mais à côté de cette aspiration à d'autres horizons, coexiste un deuxième socle de raisons, presque aussi important que le premier: les raisons de santé pousseraient près 37% des travailleurs à envisager une sortie anticipée. L'état de santé subjectif tend d'ailleurs à diminuer de manière significative à partir de 45 ans: si près de 90% des travailleurs interrogés se disent en bonne santé avant 45 ans, ils ne sont plus que 70% entre 45 et 54 ans et près de 75% après 55 ans. De la même manière, moins de 25% des travailleurs de moins de 45 ans se sentent en moins bonne santé que cinq ans auparavant, 40% des plus de 45 ans le ressentent. Par contre, la capacité de travail actuelle ne semble pas être influencée par l'avancée en âge: elle est estimée à 90% de son meilleur niveau par toute les catégories d'âge. Si la santé subjective ne semble pas constitué un facteur significatif pour comprendre le choix d'un départ anticipé (voir analyses précédentes), la dégradation de l'état de santé pourrait justifier non pas d'un départ volon-





taire, mais bien d'un départ rendu nécessaire. Dans ce sens, il s'agirait bien d'une forme de non-choix.

Ces statistiques permettent de comprendre l'enjeu des fins de carrière. En effet, l'état de santé subjectif tend à diminuer avec l'âge, sauf pour les plus de 55 ans. Ce phénomène, a priori paradoxal, peut trouver sa signification dans un effet de sélection de la population: seuls les plus de 55 ans encore au travail ont répondu à notre questionnaire, les autres, probablement en moins bonne santé, n'apparaissent plus dans notre échantillon. Par contre, cette diminution de l'état de santé subjectif ne semble pas affecter les capacités de travail. Tout se passe comme si l'état de santé, même diminuée, parvenait à compenser l'investissement nécessaire à la réalisation de la tâche professionnelle. Le retrait prématuré n'affecterait dès lors que le travailleur en déficit de santé, c'est-à-dire le travailleur dont l'état de santé dégradé ne parvient plus à faire face aux contraintes professionnelles.

Seules 23% des raisons invoquées pour un éventuel départ anticipé proviennent directement de motifs professionnels et dont plus de la moitié lié à une charge psychosociale importante. Ce poids des facteurs psychosociaux, surtout chez les hommes, fait écho à l'importance du stress identifié dans les analyses précédentes. Mais s'il apparaît que seulement 23% des travailleurs mentionnent, de manière directe, l'importance de facteurs professionnels dans la justification de leur volonté de départ, on ne peut que mettre en relation ces raisons strictement professionnelles avec celles évoquées au sujet de la santé. En effet, si la dégradation de l'état de santé est explicitement évoquée, rien ne permet d'affirmer que celle-ci ne soit pas liée en partie aux conditions de travail et donc serait en quelque sorte indirectement liée au monde professionnel. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que le départ pour raisons de santé serait davantage légitime socialement que des raisons strictement professionnelles.

Le tableau suivant nous permet de mieux encore cerner les logiques du départ anticipé. Il est construit sur base de régressions logistiques autour de trois modèles construits séparément et de manière indépendante: chaque raison invoquée correspond ainsi à un modèle. Les odds ratios élevés signifie que le travailleur voulant mettre un terme à sa carrière de manière prématurée aura tendance à invoquer cette raison de manière principale (24).

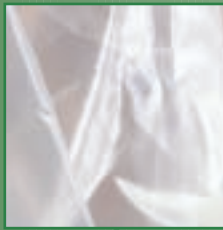
(24) Les mêmes variables que précédemment en été introduites dans le modèle. Notons que l'âge ne constitue plus une variable explicative dans les motifs de départ anticipé.



Tableau 4: Régression logistique sur les motifs de départ

Variables du modèle	Modèle 1: Raisons de santé	Modèle 2: Raisons prof.	Modèle 3: Raisons privées
Variables socio-démographiques			
Sexe			
Homme	n.s.	1	1
Femme		0.52 (***)	1.31 (**)
Niveau d'études			
Sup. ou universitaires (réf)	1	n.s.	1
Secondaires	2.03 (**)		0.85
Primaires	1.58 (***)		0.52 (*)
Variables professionnelles			
Statut professionnel			
Ouvrier (réf)	1	1	1
Employé	0.41 (***)	1.67 (*)	1.51 (**)
Cadre inférieur	0.48 (***)	2.65 (***)	0.91 (n.s.)
Cadre supérieur	0.59 (**)	1.85 (**)	1.21 (n.s.)
Secteur d'activité			
Secteur secondaire (réf)	1	n.s.	n.s.
Secteur tertiaire	0.64 (**)		
Satisfaction financière (revenus)			
Très difficile à moyenne	n.s.	1	n.s.
Bonne à très bonne		1.4 (**)	
Temps de travail			
Travail à temps partiel	n.s.	1	n.s.
Travail à temps plein		1.58 (**)	
Souhait de diminution du temps de travail en fin de carrière			
Non	1	1	n.s.
Oui	0.53 (***)	1.60 (**)	
Variables de santé			
Santé subjective			
Mauvaise ou convenable (réf)	1	n.s.	n.s.
Bonne	0.61 (***)		
Très bonne ou excellente	0.71 (**)		
Stress subjectif			
Pas stressé		1	1
un peu stressé	n.s.	3.49 (***)	1.04
moyennement à beaucoup		5.05 (***)	0.62 (*)
Variables de sociabilité			
Sociabilité primaire (famille)			
Jamais ou rarement (réf)	1	1	1
De temps en temps	0.34 (***)	3.60 (**)	1.72
Souvent	0.41 (**)	1.84 (*)	2.21 (*)
Sociabilité secondaire (amis)			
Jamais ou rarement	n.s.	n.s.	1
De temps en temps			1.54 (*)
Souvent			1.84 (**)
Sociabilité tertiaire (act. soc. ou cult.)			
Jamais (réf)	1	1	1
Rarement	0.43 (***)	2.82 (***)	1.68 (*)
- de 2h/sem.	0.54 (**)	2.17 (**)	1.80 (**)
+ de 2h/sem.	0.61 (*)	1.51 (*)	1.89 (**)

(*) P < 0.10
 (**) P < 0.05
 (***) P < 0.001
 n.s.: non significatif



Différentes variables permettent d'expliquer les motifs de départ anticipé du marché du travail. Ces différentes variables ne sont pas toujours significatives sur l'ensemble des motifs. Celles-ci ont été regroupées en quatre blocs homogènes de manière à permettre une meilleure description des résultats: les variables socio-démographiques, les variables professionnelles, les variables de santé ainsi que les variables de sociabilité.

Les variables sociodémographiques significatives ne sont que deux (le sexe et le niveau d'études) bien que d'autres variables aient été testées: le nombre d'enfants, la présence d'un conjoint, le type d'habitation, le lieu de résidence... Si le sexe n'est pas significatif dans le modèle 1 (raisons de santé), il affecte de manière contrastée les modèles 2 et 3. Les femmes, davantage que les hommes, invoquent des raisons privées pour mettre un terme à leur activité professionnelle alors que l'inverse se vérifie pour les raisons professionnelles.

Le niveau d'étude ne semble pas intervenir dans le modèle 2 consacré aux raisons professionnelles alors qu'il est pertinent dans les modèles 1 et 3. Les travailleurs bénéficiant d'un diplôme d'études supérieures invoquent moins de raisons de santé pour mettre un terme à leur activité professionnelle. Au plus le niveau de scolarité diminue, au moins les raisons privées semblent déterminantes dans le choix. Précisons d'emblée qu'il s'agit bien de la raison principale invoquée et qu'il ne s'agit donc pas d'un choix de raison unique.

Les variables professionnelles interviennent également dans le choix d'un départ anticipé. Le statut professionnel constitue ainsi une variable importante. Les ouvriers mentionnent ainsi, davantage que les autres statuts, un choix pour des raisons de santé, ce qui s'explique partiellement par un niveau de scolarisation plus faible. A l'inverse, au plus on possède un statut d'ouvrier, au moins les raisons du départ invoquées prioritairement sont d'ordre professionnel. Le modèle 3 semble assez peu influencé par le statut.

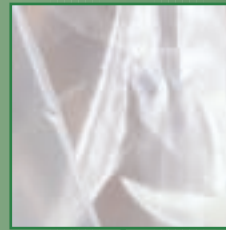
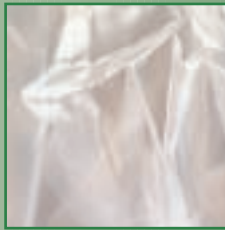
Le secteur d'activité, quant à lui, n'a d'influence que sur le modèle 1: les travailleurs du secteur secondaire envisage davantage que les travailleurs du secteur tertiaire de mettre un terme à leur activité professionnelle avant terme pour des raisons de santé.

La satisfaction financière (25) n'influence que le modèle 2 puisque les travailleurs bénéficiant de bonnes conditions financières invoque davantage un départ pour des raisons professionnelles que les travailleurs ne disposant pas de ressources financières satisfaisantes.

Viennent ensuite deux autres variables liées à la relation au temps de travail: l'une est mesurée sur un temps de travail réduit effectif, l'autre sur un temps de travail réduit souhaité. Si le temps partiel ne semble pas intervenir de manière significative dans le modèle 1 et 3, il a une incidence sur les raisons de départ pour motifs professionnels: le risque augmente si le travailleur est à temps plein. Il paraissait également important de tester l'impact d'une réduction du temps de travail, non pas effective, mais souhaitée. Cette variable est significative sur les modèles 1 et 2. Dans le premier modèle, la volonté de réduire son temps de travail en fin de carrière permet de diminuer le risque de départ pour raison de santé: au plus le travailleur veut terminer sa carrière à temps partiel, au moins il risque de partir pour des raisons de santé. Dans le modèle 2, cette relation s'inverse: les travailleurs désireux de réduire leur activité professionnelle en fin de carrière ont davantage de risque de partir pour raisons professionnelles que ceux voulant demeurer à temps plein (26). Dans ce cas, le projet de réduction du temps de travail en fin de carrière ne préserve pas d'un départ anticipé pour raisons professionnelles. Mais les travailleurs qui effectivement sont à temps partiel ont moins tendance à vouloir quitter prématurément que ceux qui sont engagés à temps plein (résultat précédent). Existe alors un décalage entre la projection et la réalité professionnelle.

(25) La variable « revenu » n'a pu, pour des raisons éthiques, faire partie du questionnaire. Nous ne disposons dès lors que de la satisfaction par rapport aux revenus pour appréhender l'incidence financière.

(26) Cette variable est intéressante parce qu'elle permet de mesurer la relation entre deux variables de projection temporelle: l'une est basée sur un désir de réduire son activité professionnelle en fin de carrière et l'autre de mettre un terme de manière prématurée à son activité professionnelle. Dans les deux cas, il s'agit bien de projection dans un futur plus ou moins lointain.



La santé subjective apparaît comme une variable significative dans le modèle 1. Ce résultat semble assez logique: les travailleurs souffrant de problèmes de santé envisage de mettre un terme à leur activité professionnelle pour des raisons de santé ! La variable stress semble plus intéressante car si elle n'apparaît pas significative dans le modèle 1, elle s'affirme avec force dans le modèle 2: le stress semble constituer le prédicateur le plus important des départs pour raisons professionnelles. Souvenons-nous également que le stress subjectif est avant tout un stress professionnel, fortement lié aux conditions de travail.

Le dernier bloc de variables s'articule autour du concept de sociabilité. Il permet de mesurer de manière indirecte les relations sociales du travailleur en dehors de la sphère professionnelle, c'est-à-dire une forme d'investissement symbolique à l'extérieur des collectifs de travail. Ainsi la sociabilité primaire renvoie aux relations familiales et plus précisément à la fréquence des relations nouées avec la famille proche. Si une sociabilité primaire forte préserve d'un départ anticipé pour raison de santé, la relation s'inverse dans les modèles 2 et 3. Au plus la sociabilité primaire sera forte, au plus le risque de départ pour raisons professionnelles ou privées sera important.

De même, au plus la sociabilité secondaire sera importante, au plus grand sera le risque de départ pour raisons privées. Cette relation se conforte également au niveau de la sociabilité tertiaire: au plus le travailleur sera impliqué dans des associations sociales ou culturelles, au plus il aura de risque de quitter le monde du travail avant terme pour raisons professionnelles ou privées.

5.5 Discussion

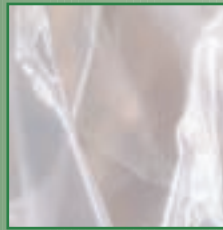
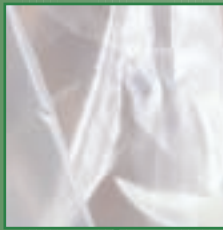
Les analyses précédentes déterminent trois profils, relativement différents, mais cohérents avec les hypothèses déjà émises.

Le premier profil renvoie à des travailleurs désirant mettre un terme à leur carrière professionnelle de manière prématurée pour des raisons de santé. Ce sont plutôt des travailleurs ayant un niveau de scolarité peu important et sous un statut d'ouvrier. Leur état de santé n'est pas bon et s'est même dégradé ces cinq dernières années. Ils ont peu de contact avec leur famille et ne pratique que très peu d'activités de loisir sociales ou culturelles. La figure est plutôt celle du retrait et de l'isolement social: le poids du travail et la mauvaise santé pèsent sur les destins individuels. Ce sont davantage des travailleurs usés, fatigués mais peu stressés.

Par contre, il est intéressant de noter que le fait d'envisager une réduction du temps de travail en fin de carrière contribuerait à retarder de manière significative leur retrait définitif de l'activité professionnelle.

Le deuxième profil concernant les travailleurs voulant quitter le monde professionnel justement pour des raisons liées à celui-ci. Il s'agit plutôt d'hommes hyperactifs, développant une sociabilité primaire importante et de nombreux loisirs culturels et très qualifiés, plutôt avec un profil de cadre. Le départ anticipé est profondément lié aux conditions de travail et plus précisément aux charges psychosociales s'y référant: le trop plein de stress en constitue l'élément central.

Dans cette figure, on peut également établir un lien entre le projet de réduction du temps de travail et le retrait anticipé définitif du marché du travail: au plus le travailleur envisage une réduction du temps de travail, au plus il aura tendance à vouloir quitter



prématurément le monde professionnel. Tout se passe comme si le désengagement professionnel était acté et rien ne pourrait véritablement le contrer. On assiste à une véritable saturation professionnelle: partir le plus vite, partiellement ou totalement. Par contre, il est intéressant de noter que les travailleurs impliqués à temps partiels ont davantage de chance de demeurer dans l'emploi plus longtemps que ceux bénéficiant d'un temps plein. Peut-être alors qu'un passage à temps partiel pourrait effectivement conduire le travailleur à rester en emploi, même s'il ne l'envisage pas directement.

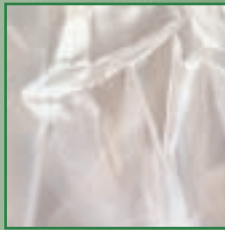
Le troisième profil est davantage féminin et plutôt éduqué. Ces travailleurs développent de nombreux contacts sociaux, tant avec le cadre familial qu'avec un cercle d'amis importants. Ils ont plutôt tendance à s'investir dans des loisirs associatifs ou culturels. Leur investissement symbolique n'est pas uniquement centré sur l'activité professionnelle. C'est ici l'hypothèse de polycaturation qui se trouve confirmée. Le stress, peu présent, concerne d'ailleurs à la fois la vie professionnelle mais également la vie privée. L'enjeu fondamental, pour ces travailleurs, est de pouvoir concilier vie privée et vie professionnelle, mais la balance pourrait à tout moment basculer vers un désinvestissement professionnel. Il existe par ailleurs une relation significative entre une forte sociabilité et une insertion professionnelle à temps partiel, probablement choisi et non subi.

Si ce troisième profil confirme l'hypothèse de polycaturation, les deux premiers profils permettent de comprendre le départ anticipé sous l'angle de la nécessité et non du désir. Que ce soit de manière directe ou indirecte, ils montrent combien l'usure au travail conduit à des formes de rupture de l'activité professionnelle.

5.6 Conclusions

La question des départs anticipés du marché du travail est complexe et multidimensionnelle parce qu'elle engage l'individu dans sa relation au monde, au cœur des dispositifs normatifs qui fondent le social. Cet article a tenté de démêler les fils inextricables tant du choix de quitter son activité professionnelle avant l'âge l'égal de la retraite que des raisons de ce choix. Celui-ci peut in fine prendre sens à partir d'un double clé interprétative: celle du désir et celle de la nécessité.

La question du désir renvoie en quelque sorte à la construction de modèles normatifs qui prennent sens à un moment donné dans une société, mais aussi dans une trajectoire individuelle et identitaire. Les politiques publiques développées depuis les années 1980 en France, comme en Belgique, ont profondément contribué à transformer la représentation sociale des fins de carrière et, par là, les modèles normatifs associés, créant à côté du modèle institué d'autres formes tout aussi légitimes de sorties. Pourtant, cette diffusion ne permet pas de comprendre à elle seule le fabuleux empressement à sortir de l'emploi avant l'âge. D'autres facteurs interviennent et notamment le déploiement d'un autre impératif normatif: la réalisation de soi, l'épanouissement personnel. Cette lame de fond participe également à la compréhension du phénomène: l'individu ne s'exprime pas ou plus à travers la mobilisation d'un seul pôle identitaire, mais compose, bricole en fonction d'une multiplicité de lieux d'investissement symbolique. Cette polycaturation lui permet de nuancer notamment son investissement professionnel au regard d'autres formes d'épanouissement de soi. Dans ce sens, la gestion de la fin de carrière devient un temps privilégié de redéploiement identitaire, utilisé par l'acteur social à d'autres formes d'investissement, soit à l'intérieur de la sphère familiale, soit dans d'autres lieux tels que le bénévolat.

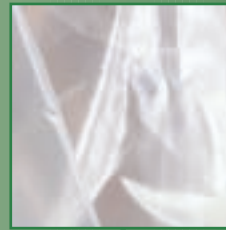


La question de la nécessité renvoie quant à elle au non-choix, à l'obligation et donc au renoncement et doit être mise en perspective avec les impératifs professionnels et leurs évolutions. Or si le travailleur âgé, jusqu'à présent, pouvait bénéficier de conditions de travail plus adaptées, l'intensification du travail et les transformations des formes de management récentes le condamne de la même manière que les plus jeunes: quand l'âge ne protège plus... Ce n'est pas tant la lourdeur physique qui soit en cause que l'augmentation de la charge psychosociale. C'est ce que notre enquête met en avant de façon évidente: le stress conduit inévitablement à de lourds problèmes de santé qui n'épargne plus le senior. Tant dans le choix d'un départ anticipé que dans les raisons de ce choix, l'importance des facteurs de santé et notamment du stress est indéniable. Le problème risque bien d'ailleurs de prendre de l'ampleur, à voir combien les jeunes travailleurs d'aujourd'hui subissent des conditions de travail de plus en plus insatisfaisantes, qui mettent jusqu'à leur santé en danger. Or, les jeunes d'aujourd'hui sont les âgés de demain...

Dans l'un ou l'autre cas, que ce soit choix soit désiré ou rendu nécessaire, la gestion collective des fins de carrière ne pourra se régler uniquement par une transformation, même radicale, des politiques publiques. A croire un responsable politique belge, il suffirait de « tenir les travailleurs âgés par leur porte-monnaie » et de modifier les dispositifs de retraits anticipés pour relever les taux d'emploi. C'est clairement oublier le travailleur dans le raisonnement et cela d'autant plus que les entreprises ne voient pas non plus le maintien des seniors avec intérêt et n'intègrent pas la question du vieillissement au travail dans une véritable politique prévisionnelle de gestion des ressources humaines. Il est également difficile de mesurer l'impact réel de politiques restrictives sur les fins de carrière. En effet, se pose souvent la question des biais de sélection dans les enquêtes menées sur les vécus des fins de carrière: comment appréhender une population déjà sortie du marché de l'emploi sur l'impact des conditions de travail ? Ne constitue-t-elle pas une population ayant ces caractéristiques propres ? Les Pays-Bas qui ont depuis quelques années adopté des politiques très restrictives en la matière constate une augmentation importante d'autres canaux de la sécurité sociale, par l'assurance invalidité, par exemple.

L'avenir des fins de carrière ne réside-t-elle pas davantage dans le déploiement de politiques publiques qui tentent d'allier les contraintes financières du vieillissement de la population et le respect des aspirations des travailleurs ? Ne faudrait-il pas innover dans des dispositifs de retraits progressifs du marché du travail qui permettraient peut-être de tenir compte d'un (dés)engagement professionnel, des aspirations individuelles, de formes de transmission des savoirs et des contraintes collectives ? L'enjeu serait alors de passer de politiques publiques basées sur des sorties anticipées à des politiques de sorties progressives et non pas à des politiques publiques basées sur un maintien de l'activité. Cet article donne quelques pistes de réflexion sur ce sujet, notamment en termes de réduction du temps de travail en fin de carrière.





6 Conclusion générale

Le parcours d'une recherche est rarement linéaire. Il s'accompagne en général de réorientations, de pistes nouvelles à investiguer, de parcours imprévus. Notre recherche CAPA s'inscrit dans cette tradition scientifique.

Ainsi, notre point d'entrée dans la problématique du vieillissement au travail s'est fait par l'analyse des stéréotypes sociaux à l'égard des travailleurs âgés. L'enjeu était de montrer combien les images mentales s'éloignent bien souvent des réalités professionnelles. La confrontation entre une enquête de terrain portant sur les stéréotypes et une revue de la littérature scientifique sur les effets de l'avancée en âge permettait d'identifier les thématiques « à carence pragmatique », c'est-à-dire les thématiques où les écarts entre croyance et réalités se manifestaient le plus.

C'est ainsi que différentes thématiques précises ont émergé et nous ont guidé progressivement sur le chemin du savoir: la question du stress et de la dépression et la question de la formation du senior.

Cette brochure est le résultat de ce cheminement. Elle devrait permettre aux lecteurs de mieux cerner la question de l'âge au travail et de voir combien cette problématique, au cœur de l'actualité, est complexe et possède de multiples facettes. Elle renvoie en effet à de nombreux champs disciplinaires différents, autant économiques, démographiques, politiques, ergonomiques et sociologiques. Son ambition est de dépasser les a priori des acteurs sociaux sur la fin de carrière professionnelle en apportant un éclairage novateur et non réducteur sur le sujet: le vieillissement au travail constitue à la fois une problématique sociale, culturelle et individuelle qu'il s'agit de pouvoir appréhender dans toutes ces dimensions.

Problématique sociale d'abord parce qu'elle se situe au cœur des dynamiques de changements organisationnels qui affectent le monde du travail aujourd'hui: l'évolution des exigences professionnelles, l'émergence de nouvelles contraintes de production... scellent en quelque sorte le destin du travailleur et plus précisément celle du travailleur âgé. Cette recherche nous a permis de montrer combien l'avancée en âge pouvait être gérée par les seniors à partir du moment où les exigences du métier ne subissaient pas de trop grandes modifications, voire détériorations.

Problématique sociale encore parce qu'elle occupe le devant de l'agenda politique depuis maintenant une dizaine d'année en Belgique: le vieillissement de la population est à la fois le résultat de progrès médicaux et sociaux, mais il laisse également planer une incertitude sur le financement des dépenses publiques de demain.

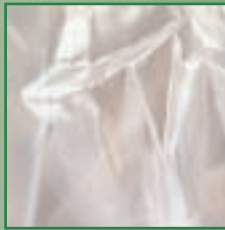
Problématique culturelle parce que le vieillissement au travail ne se réduit pas à une question d'âge, mais elle témoigne également d'une question de génération, sans pouvoir véritablement déterminer avec précision la force de l'une par rapport à l'autre. Ainsi, la formation des seniors ne se réduit pas à une prise en charge de l'avancée en âge, mais elle s'accompagne de toute une réflexion sur la construction des carrières professionnelles, à tout âge et à tout niveau de qualification. Ce n'est qu'à partir du moment où se généralisera le suivi des carrières, dans une gestion prévisionnelle, que la question spécifique de l'âge au travail perdra de sa pertinence.



Problématique individuelle enfin parce que les différences interindividuelles sont davantage marquées encore chez les seniors que chez les plus jeunes. Les questions spécifiques du stress et de la dépression ont également mis en avant l'importance de la gestion différenciée des risques et de la prise en charge.

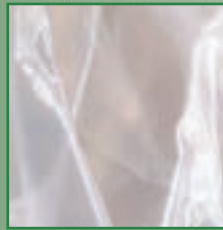
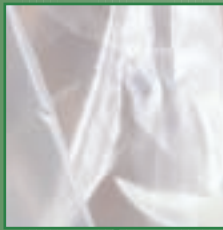
Au terme de ce cheminement, de nombreuses pistes de recherche subsistent pour encore mieux appréhender l'enjeu individuel et collectif du vieillissement au travail.

Mais quoiqu'il en soit, les réponses à apporter demain ne pourront se construire sans un impératif de bien-être au travail où chaque travailleur, jeune ou plus âgé, devra pouvoir trouver les clés d'un épanouissement professionnel...

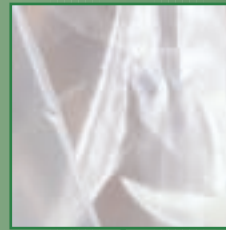
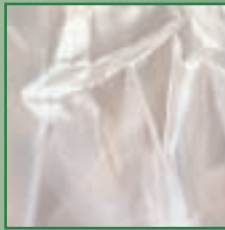


7 Bibliographie

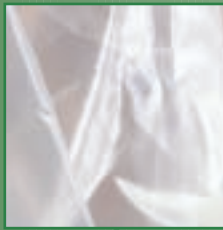
- Aaronson B.S. (1966). Personality Stereotypes of Aging, *Journal of Gerontology*, vol. 21, pp. 458-462.
- Aelbrecht, P (2007). *Homo Energeticus*. Standaard Uitgeverij.
- Alter, N. (2006). *Sociologie du monde du travail*, Paris, PUF, Quadrige manuels.
- Apprentissage sur le lieu de travail, outils pour le coach d'entreprise, Consulté le 31 août 2007, sur <http://vdab.be/opleidingen/werkplekcleren/default.shtml>
- Askenazy, P., Cartron, D., De Coninck F. & Gollac, M. (2006). *Organisation et intensité du travail*, Toulouse, Octarès, Collection Le travail en débats.
- Barnay T., Jeger F. (2006). Quels dispositifs de cessation d'activité pour les personnes en mauvaise santé?, *Drees, Etudes et Résultats*, 492, 8p.
- Bartel A.P., Sicherman N. (1993). Technological Change and Retirement Decisions of Older Workers, *Journal of Labour Economics*, n° 11, vol. 1, pp. 162-183.
- Bird C.P., Fisher T.D. (1986). Thirty Years later. Toward the Employment of Older Workers, *Journal of Applied Psychology*, vol. 71, n°3, pp. 515-517.
- Blanchet D., Debrand T. (2005). *Aspiration à la retraite, santé et satisfaction au travail: une comparaison européenne* » *Insee Première*, n° 1052, 4p.
- Bracke, P. & Wauterickx, N. (2003). Complaints of depression in a representative sample of the Belgian population ? *Archives on Public Health*, 61, 223-247
- Brochure 'Neerslachtig zijn gaat over, 10 voor mentaal'. Dienst Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (GVO), Landsbond der Christelijke Mutualiteiten.
- Charbonneau, A., Bruning, W., Titus-Howard, T. et al. (2005). The community initiative on depression: report from a multiphase work site depression intervention. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47, 60-67
- Claus, M. *Op safari naar je werk. Blijven werken met de glimlach na je vijftigste*. 2007. Lannoo.
- Clays, E., De Bacquer, D., Leynen, F., et al. (2007). Job stress and depression symptoms in middle-aged workers - prospective results from the Belstress study. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 33 (4), 252-259.
- Crespo S., Beausoleil J. (1999). *La sortie anticipée d'activité des travailleurs de 45 à 64 ans*, Fiche techniques, Montréal, INRS Culture et Société.
- Creemers, Sieglinde, *Opvattingen en acties van personeelsverantwoordelijken uit de chemiesector voor het bevorderen van leren bij oudere werknemers*, Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, optie Onderwijspedagogiek, Gent, Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 2006-2007, 72 p.
- De Fever, F (2006). *Geef depressie geen kans*. Lannoo
- Deuxième forum belge sur la dépression (le 24 novembre 2007) « Dépression et travail ». Une initiative de la Ligue belge de la dépression - Gand/Anvers/Brabant wallon/Liège
- Dijkman, Wanda M., *Didactiek en lerende volwassenen - Leren professionaliseren*, Leiden, Spruyt, Van Mantgem & De Does BV, 1993, 239 p.
- Drury E. (1993). *Discrimination fondée sur l'âge exercée contre les travailleurs âgés de la communauté européenne. Une analyse comparative*, Bruxelles, Eurolink Age.



- Elchardus M., Cohen J. (2003). Attitude et attentes en rapport avec la fin de carrière professionnelle, Rapport partiel n°3: les déterminants de la fin de carrière, Louvain.
- Fahr, René, Loafing or learning? – the demand for informal education, in *European Economic Review*, nr. 49, 2005, p. 75-98.
- Feldman D.C. (1994). The Decision to Retire Early: a review and Conceptualization, vol. 19, n°2, pp. 285-311.
- Friedman E.A., Orbach H.L. (1974). Adjustment to retirement, In *American Handbook of Psychiatry*, eds S. Arieti, vol. 1, New York: Basic Books.
- Fukukawa, Y., Nakashima, C., Tsuboi, S., Kozakai, R. et al. (2004). Age differences in the effect of physical activity on depressive symptoms. *Psychology and Aging*, 19 (2), 346-351
- Gerbosch, O., Gracova, G., Van Hooste, W., & Vervaet, K. (2000-2001). De oudere werknemers. Projectwerk, Universiteit Gent, 103p.
- Glastra, Folke en Meijers, Frans (red.), *Een leven lang leren? Competentieontwikkeling in de informatiesamenleving*, 's Gravenhage, Elsevier, 2000
- Goedhard, W.J.A. (1992). The Relation between psychosocial Stress and Aging in a working Population. *Aging and Work*, 28-30, pp. 25-32.
- Guillemard A.M. (2003). *L'âge de l'emploi: les sociétés à l'épreuve du vieillissement*, Paris, Armand Colin.
- Gratton B., Haug M.R. (1983). Decision and Adaptation, *Research on Aging*, vol. 5, pp. 59-76.
- Griffiths A. (1997). Ageing, Health and Productivity: a challenge for the new millennium, *Work and Stress*, vol. 11(3), pp. 197-214.
- Hansez I., Bertrand F., De Keyser V., Pérée F. (2005). Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématurées, *Le Travail Humain*, vol. 68, pp. 193-223.
- Hansson R., Dekoekkoek P.D., Neece W., Patterson D. (1997). Successful aging at work, *Annual Review, 1992-1996: the older workers and transitions to retirement*, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 51, n°2, pp. 202-233.
- Hardy M.A., Hazelrigg L. (1999). A multilevel Model of early retirement decisions among autoworkers in plants with different futures, *Research on aging*, vol. 21, pp. 275-303.
- Hassell B., Perrewe P. (1995). An examination of Beliefs about Older Workers: do stereotypes still exist?, *Journal of organizational Behaviour*, vol. 16(5), pp. 457-468.
- INRS, *Le stress au travail*, www.inrs.fr, 20p.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-309.
- Karasek, R.A., Theorell, T. (1990). A comparison of men's and woman's job. In *Healthy Work: stress, productivity and the reconstruction of working life* (ed. R. Karasek and T. Theorell) Pp. 44-45. Basic Books: New York.
- Kessels, J.W.M. en Smit, C.A., *Opleidingskunde: een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*, Deventer, Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1990, 168 p.
- Kilbom A. (1999). Evidence-based programs for the prevention of early exit from work, *Experimental Aging Research*, vol. 25 (4), pp. 291-299.
- Kirchner W., Lindbom T., Paterson D. (1952). Attitudes toward the Employment of Older People, *Journal of Applied Psychology*, vol. 36(3), pp. 154-156.
- Kirchner W., Dunnette M. (1954). Attitudes toward Older Workers, *Personnel Psychology*, n°7, pp. 257-265.
- Komeet, Consulté le 31 août 2007, sur <http://vdab.be/komeet/name.htm>
- Lazarus, R.S., & DeLongis A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38, 245-254.



- Leleu M. (2001). Stéréotypes et travailleurs âgés. Le cas de la Belgique et des pays limitrophes: Luxembourg, Pays-Bas, Genève, Rapport pour le bureau international du travail, ILO.
- Levy, B.R., Hausdorff, J.M., Hencke, R., & Wei, J.Y. (2000). Reducing cardiovascular stress with positive self-stereotypes of aging. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 55B (4), 205-213.
- Lorient, M., Ennui, stress et souffrance au travail, in: N Alter, *Sociologie du monde du travail*, Paris, PUF, 2006, p. 238.
- Lund T., Borg V. (1999). Work environment and Self-rated health as predictors of remaining in work five years among Danish employees 35-39 years of age, *Experimental Aging Research*, vol. 25 (4), pp. 429-434.
- Lyon P., Pollard D. (1997), Perceptions of the Older Employee: is anything Changing?, *Personnel Review*, vol. 26(4), pp. 245-252.
- Mc Goldrick A., Cooper C. (1980). Voluntary early Retirement – taking the decision, *Employment Gazette*, pp. 859-864.
- Mc Gregor, J. (2002). Stereotypes and older Workers: the New-Zealand Experience, *Social Policy Journal of New Zealand*, vol. 18, pp. 163-177.
- Molinié A.-F. (2006). Les salariés quinquagénaires, entre fragilisation et protection, *Retraite et Société*, n°49, pp. 12-37.
- Neboit, M. & Vézina M. (2007). *Stress au travail et santé psychique*, Toulouse, Octares, collection Travail et Activité humaine.
- OCDE, 2003, *Vieillesse et politiques de l'emploi: Belgique*. Paris: Author.
- Pailhé A. (2005). Les conditions de travail: quelle protection pour les salariés âgés en France ?, *Population*, vol. 1-2, pp. 99-126.
- Paloniemi S., Tikkanen T. (2000). Victims of Ageist Attitudes- But how do the Older Workers themselves view their competences, paper presented in ESREA research Network meeting Adult Education and the labour Market VI, October 2000, Seville.
- Parker S. (1980). *Older Workers and Retirement*, London, HMSO.
- Poirot, M. (2004). L'expérience et les résultats issus de la mesure du stress dans six grandes entreprises françaises, http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome4/Poirot_Mathieu.pdf
- Remery C., Henskens K., Schippers J., Ekamper P. (2003), Managing an aging Workforce and a tight labor market: views held by Dutch Employers, *Populations Research and Policy Review*, vol. 22, pp. 21-40.
- Rogiers, R., Van den Abbeele, D., Van de Putte, J. (2006) *Je kan anders*. Globe: Brussel
- Rosen B., Jerdee T.H. (1976). The Nature of Job-related age Stereotypes, *Journal of Applied Psychology*, vol. 61(4), pp. 428-432.
- Rosen B., Jerdee T.H. (1977), Too Old or not too Old?, *Harvard Business Review*, vol. 11-12.
- Saurel-Cubizolles M.-J., Bardot F., Berneron B. et al., (1999), *Etat de santé perçu et perte d'emploi, Travail, santé et Vieillesse*. Relations et évolutions, Toulouse, Editions Octares, p. 53-66.
- Schaufeli, W., Bakker, A., de Jonge, J. *De psychologie van arbeid en gezondheid*. 2003. Bohn Stafleu Van Loghum
- Schmitt N., White J.K., Coyle B.W., Rauschenberger J. (2004). Retirement and Life Satisfaction, *The Academy of Management Journal*, vol. 22, n° 2, pp. 282-291.
- Schultz K.S., Morton K.R., Weckerle J.R. (1998). The influence of push and pull factors on voluntary and involuntary early retirees' retirement decision and adjustment, *Journal of Vocational Behavior*, n° 53, pp. 45-57.
- Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale (2006). *Le bien-être des travailleurs lors de l'exécution de leur travail*.



- Service Public Fédéral Emploi, Travail et concertation sociale, Le stress au travail. Facteurs de risques, évaluation et prévention, collection Etudes et Recherches, 2006.
- Service Public Fédéral Emploi, Travail et concertation sociale, Réponses aux stéréotypes concernant le travailleur plus âgé, 2006.
- Simoens D. (1980). Hoe pijnloos is de crisis? Kritische analyse van de ontwikkeling van de wetgeving over de sociale zekerheidsprestaties (1976-1979), Crisiswetgeving en social Zekerheid, Antwerpen, Kluwer, pp. 70-82.
- Steptoe, A., Fieldman, G., Evans, O., & Perry, L. (1993). Control over work pace, job strain and cardiovascular responses in middle-aged men. *Journal of Hypertension*, 11, 751-759.
- Szinovacz M.E., De Viney S. (2000). Marital Characteristics and retirement decisions, *Research on aging*, n° 22, pp. 470-498.
- Taylor P., Walker A. (1993). Employers and Older Workers, *Employment Gazette*, vol. 101(8), pp. 371-378.
- Taylor P., Walker A. (1994). The Ageing Workforce: Employers' Attitudes towards Older People, *Work, Employment and Society*, vol. 8(4), pp. 569-591.
- Taylor P., Walker A. (1998). Employers and Older Workers: attitudes and Employment practices, *Ageing and Society*, vol. 18, pp. 641-658.
- Tuckman, J., Lorge I. (1952). Attitudes toward older Workers, *Journal of Applied Psychology*, vol. 36(3), pp. 149-153.
- Turcotte, M. & Schellenberg, G., Stress au travail et retraite (2005). *Perspective-Statistique Canada*, 75-001-XIF, 15-20.
- Une formation pour formateurs d'adultes, Consulté le 31 août 2007, sur <http://vdab.be/opleidingen/opleidingvooropleiders.shtml>
- Valcke Martin, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent, Academia Press, 2005, 495 p.
- Van Assel, Arlette en Messelis, Els, *Groepswerk met ouderen... Een vak apart?!*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2006, 204 p.
- Van Daele, A. (2005). Stress, travail et âge: quelles relations?, colloque Le stress au travail: les groupes à risque du troisième millénaire, Association des Licenciés en Sciences de la Santé Publique de l'Université de Liège (A.L.S.S.P.), 10 novembre 2005.
- Van der Velden J. (1994). Age-conscious social policy, In *Work and Aging: a European perspective*, eds J. Snel and R. Cremer, London, Taylor and Francis, pp. 353-364.
- Van de Sanden (1997), W. *Depressie overwinnen*. Swets & Zeitlinger
- Van Solinge H., Henkens K. (2005). Couples' Adjustment to Retirement: a multi-actor Panel Study, *Journal of Gerontology: social sciences*, 60B, S11-S20.
- Van Unen, Koos, *De werkplek als leerschool. Adviezen voor praktijkbegeleiders*, Bussum, Uitgeverij Coutinho, 1994, 139 p.
- Walker A. (1985). Early Retirement: Release or Refuge from the labour Market, *The Quarterly Journal of Social Affairs*, vol. 1 (3), pp. 211-229.
- Wang, J. (2005). Work stress as a risk factor for major depressive episode(s). *Psychological Medicine*, 35, 865-871
- Wang, P.S., Beck, A.L., Berglund, P. et al. (2004). Effects of major depression on moment-in-time work performance. *American Journal of Psychiatry*, 161, 1885-1891.