

Cahier de recherche MADA Québec

Représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés :
une perspective intergénérationnelle



Synthèse basée sur la thèse de Ana Flávia de Oliveira Batista , Ph.D. faculté d'éducation

Université de Sherbrooke, 2016

Résumé par Fanny Larocque-Tourangeau, étudiante à la maîtrise en travail social et auxiliaire de recherche au Centre de recherche sur le vieillissement (CdRV) du CIUSSS de l'Estrie-CHUS

Supervision et correction par :

Suzanne Garon, Professeure-Chercheure, École de travail social de l'Université de Sherbrooke et Centre de recherche sur le vieillissement (CdRV) du CIUSSS de l'Estrie-CHUS

Anne Veil, MSS, Professionnelle de recherche, Centre de recherche sur le vieillissement (CdRV) du CIUSSS de l'Estrie-CHUS

Introduction

Dans un contexte où le vieillissement de la population est rapide et qu'il y a une augmentation du nombre de personnes âgées, il est souhaitable de mettre en place des dispositions afin que ces dernières puissent rester actives durant la période de la vieillesse (WHO, 2002). Néanmoins, il n'est pas rare que les discours à l'égard du vieillissement populationnel soient pessimistes, étant donné les ajustements qu'il requiert dans les domaines social, politique, de la santé et, surtout, au plan économique (Kern, 2011; Pellissier, 2010). De ce discours plus pessimiste peut notamment ressortir diverses représentations sociales sur la vieillesse et la place des aînés dans la société contemporaine (Ligon, Ehlman, Moriello, Russo et Miller, 2014; O'Connor et McFadden, 2010). Par exemple, le déclin cognitif est souvent associé à l'âge de la vieillesse et avec cette représentation s'ajoute la présomption que les aînés ne peuvent plus faire de nouveaux apprentissages significatifs durant cette phase de la vie.

Néanmoins, l'apprentissage est non seulement possible pendant la vieillesse, mais il représente une ressource qui fait la promotion de l'intégration sociale et de la santé, ce qui peut contribuer au vieillissement actif (Carlton et Soulsby, 1999; Cau-Bareille, 2012; Kern, 2011). Le vieillissement actif est un concept défendu par l'OMS et est défini comme étant « le processus d'optimiser les chances pour la santé, la participation et la sécurité, de façon à valoriser l'autonomie et l'indépendance à mesure que les personnes vieillissent » (WHO, 2002, p. 12). Ainsi, la manière dont les personnes se représentent les aînés et la vieillesse peut influencer la façon par laquelle la population se représente l'apprentissage chez les aînés.

La présente thèse est divisée en cinq chapitres soit la problématique, le cadre d'analyse, la méthodologie, les résultats et la discussion. Ces chapitres permettront d'explorer les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés selon une perspective intergénérationnelle.

Problématique

La problématique explorée dans cette thèse est divisée en quatre sections. D'abord, le contexte actuel du vieillissement de la population sera mis en relation avec le concept du vieillissement actif et des théories qui expliquent le processus du vieillissement actif. Ensuite, l'apprentissage tout au long de la vie sera abordé en mettant l'accent sur l'apprentissage chez les personnes âgées. Également, nous élaborerons sur les stéréotypes, les préjugés et sur la discrimination fondée sur le critère de l'âge

chronologique. De plus, nous discuterons de la place accordée à l'âgisme dans cette dynamique. Finalement, les concepts de « génération » et des rapports intergénérationnels seront abordés.

Le vieillissement populationnel :

Ce phénomène sociodémographique interpelle les sociétés contemporaines pour plusieurs raisons. D'abord, l'augmentation du nombre d'ainés, mais aussi l'élément important que cette tranche de la population peut apporter au développement social. Par exemple, au Canada, il est possible d'affirmer que l'espérance de vie a augmenté de 30 ans durant les 100 dernières années ce qui la mène à environ 80,2 ans pour les hommes et 84,1 ans pour les femmes (ISQ, 2015). Les aînés sont une part importante de la population totale dans nos sociétés. Au Québec, on pouvait constater qu'en 2013, le nombre de personnes âgées dépassait celui des jeunes (ISQ, 2013). Nonobstant, le vieillissement populationnel ne concerne pas seulement le Canada et le Québec. Sur le plan mondial, à la fin du siècle dernier, les personnes âgées d'au moins 60 ans correspondaient à 590 millions d'individus.

Dans le cadre de cette thèse, le terme de « personne âgée » est défini par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) comme suit : « la personne âgée est celle de 65 ans ou plus dans les pays développés et de 60 ans ou plus dans les pays en développement » (2002). Ainsi, l'augmentation du nombre de personnes âgées est présente à plusieurs endroits sur le globe et les discours à l'égard du vieillissement sont parfois pessimistes... Cette vision négative est basée notamment sur la persistance des croyances sociales négatives à l'égard du processus de vieillissement qui ne prennent en compte que les ajustements que le vieillissement populationnel requiert dans les domaines sociaux, économiques et celui de la santé (Lefrançois, 2004; Pellissier, 2010). Toutefois, plusieurs auteurs mentionnent aujourd'hui que le portrait des aînés a fortement changé dans les dernières années. Les aînés peuvent désormais rester en santé et actifs durant cette période de la vie, bien que ce processus soit unique à chaque individu.

Les caractéristiques du vieillissement peuvent se décliner en différentes catégories. Nous aborderons ici la classification des personnes âgées en fonction de leur âge chronologique et de ses quatre composantes : âge chronologique, âge biologique, âge physiologique et âge social. L'âge chronologique détermine les droits civils des individus. L'âge biologique définit les changements corporels pendant le processus de

vieillesse. L'âge psychologique caractérise l'évolution de la personnalité, de l'apprentissage, de la mémoire ainsi que de la créativité pendant le parcours de vie. L'âge social implique l'interaction entre l'individu et son entourage social (famille, société et culture). On peut aussi considérer l'âge fonctionnel qui est défini par les capacités fonctionnelles que l'individu possède, indépendamment de son âge chronologique et biologique. Les multiples définitions existantes pour le concept d'âge démontrent que l'âge chronologique n'est pas un critère exclusif dans la délimitation des conditions de vie et de santé des individus. Plusieurs auteurs proposent de considérer davantage l'âge fonctionnel comme critère, car il est plus près de la réalité de la personne concernée. Le vieillissement doit être analysé comme un processus à la fois biologique, psychologique et surtout social, inscrit à l'intérieur des rapports intergénérationnels.

Tous ces aspects suscitent une réflexion sur la place accordée aux individus âgés dans la société occidentale contemporaine et sur l'importance du concept de « vieillir en restant actif » où l'apprentissage tout au long de la vie devient une composante fondamentale dans le sens où elle rend possible l'engagement actif et volontaire des individus. Le vieillissement est un processus constant et continu qui implique des pertes, des gains et des adaptations dans différentes sphères de la vie. Les multiples parcours de vie génèrent également plusieurs vieillesse. On peut donc se questionner sur le parcours de vie de chaque individu. L'OMS soutient que de pouvoir profiter d'une vieillesse active permet de réaliser son plein potentiel.

Diverses théories ont été utilisées au cours des dernières décennies pour tenter de mieux cerner le vieillissement et son déroulement. Dans les années 1960, on parlait du concept de vieillissement réussi alors que dans les années 70, la théorie du *Lifespan* dominait. Ensuite, les années 90 amenèrent la théorie de la continuité. Selon cette perspective, la qualité du vieillissement est conditionnée par les expériences de vie passée des individus et la présence d'une dynamique qui rend possible l'existence d'adaptation aux multiples aspects positifs et négatifs issus du processus de vieillir. La reconnaissance de la capacité adaptative des personnes âgées est décisive pour légitimer la place de l'apprentissage tout au long de la vie.

Par le passé, l'éducation et l'apprentissage étaient reconnus comme des activités qui devaient être accomplies pendant la jeunesse. De nos jours, elles sont de plus en plus reconnues comme des activités nécessaires non seulement pendant la jeunesse, mais aussi pendant tout le parcours de vie.

L'apprentissage tout au long de la vie :

On peut définir l'apprentissage comme étant un processus à travers duquel des comportements nouveaux sont acquis où les comportements déjà présents sont modifiés (Reboul, 1980). L'acte d'apprendre n'est pas restreint au fait d'acquérir de nouvelles connaissances, mais est lié surtout au fait d'être capable de maîtriser les diverses formes d'acquisition, de récupérer, de tester, de construire et de mobiliser de nouvelles connaissances (Bélanger, 2011). Fenwick, Goisz et Toglia (2002) défendent que l'apprentissage possède trois dimensions soit une de contenu, une émotionnelle et une sociale.

L'apprentissage possède une fonction d'intégration de l'individu à la société (Lavoie et al., 2007). Pendant la vieillesse, la majorité des personnes âgées se trouve dans la période de la retraite. Pour les aînés, l'apprentissage possède plus fréquemment d'autres objectifs que la rentrée et la permanence sur le marché du travail ; on rejoint ici le concept de l'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation tout au long de la vie et l'apprentissage qui en découle sont des processus continus et ils rendent possible que l'individu soit doté de la capacité de s'adapter aux changements qui surviennent dans son existence et dans son environnement. C'est donc un moyen d'empowerment (Schwartz, 2009b).

On peut voir que les besoins, la motivation et les habiletés que possèdent les aînés sont les facteurs qui influenceront leur participation dans une activité quelconque, incluant les activités d'apprentissage. De plus, on sait que la décision de participer à un programme éducatif peut être un moyen de contrer l'isolement social et les symptômes dépressifs. Dans cette optique, l'apprentissage fonctionne comme un outil de promotion de la santé et d'intégration sociale, ce qui rejoint l'idée du vieillissement actif promu par l'OMS.

Spécifiquement dans le cas des aînés, l'apprentissage assume deux fonctions principales, selon le contexte considéré : 1) Il peut fonctionner comme un moyen d'épanouissement, quand l'individu est capable d'associer ses besoins personnels aux objectifs d'apprentissage et 2) L'apprentissage peut avoir une fonction purement utilitaire, quand ces objectifs sont distincts des besoins de l'individu à cet égard. L'apprentissage peut répondre à plusieurs besoins qui varieront selon plusieurs facteurs. Certains facteurs jouent un rôle important dans la définition des besoins par rapport à l'apprentissage, il s'agit de la trajectoire de vie de l'individu et les aspects sociaux,

économiques, politiques et culturels (Carlton et Soulsby, 1999; Kelly, Steinkamp et Kelly, 1986; Kern, 2008; McPherson, 2004). Il faut ajouter que la perception que la personne âgée a d'elle-même peut agir sur sa motivation à participer à une activité quelconque. De plus, le sens que la personne ainée donne, par exemple au concept d'apprendre, influence aussi ses choix. Il semble d'ailleurs qu'un lien existe entre le besoin d'apprentissage et le besoin d'intégration sociale.

Également dans le cas des ainés, leur besoin à l'égard de l'apprentissage concerne aussi le maintien de la participation sociale (Bélanger, 2013; Carlton et Soulby, 1999). La participation sociale peut être établie de plusieurs manières dont par le contact direct avec l'entourage, ou encore de façon indirecte, via l'utilisation de technologies et d'Internet. Pour les ainés, utiliser la technologie peut donc leur permettre de rester connectés notamment avec l'entourage qui est loin ou encore lorsque la personne ainée souffre de limitations physiques. On peut aussi faire le lien avec l'éducation à distance qui est de plus en plus accessible aux ainés. Ceux-ci ont donc besoin de savoir comment se mettre à jour afin de pouvoir utiliser adéquatement les technologies.

Cau-Bareille (2012) et Lupien et al. (2007) nous renseignent que, chez les ainés, le temps requis pour que les informations nouvelles soient assimilées peut être plus long que celui requis par les individus jeunes. Pour les ainés, la planification et l'organisation du contenant de l'apprentissage semble important. En effet, la composante émotionnelle du processus est prépondérante. Cela peut entraîner une peur d'échouer ou mettre fin à une tentative d'apprentissage qui serait décourageante, etc. Par contre, on note que le processus éducatif destiné aux ainés qui valorise des outils capables de mobiliser l'attention, la mémoire et la motivation permet aux ainés d'apprendre aussi bien que les jeunes individus.

Les difficultés rencontrées par les personnes âgées pendant un parcours d'apprentissage dépendent principalement : 1) de la façon par laquelle la formation est construite, par rapport au temps prévu pour chacune des rencontres et à la périodicité de ces dernières, 2) de l'ampleur des informations reçues à chaque rencontre, 3) de l'existence d'un accompagnement pendant le processus d'apprentissage, 4) de la présence d'outils audiovisuels d'appui à l'apprentissage, 5) de la possibilité de lier la théorie à la pratique et 6) de l'organisation physique où le processus se déroule.

Les universités du 3^e âge.

Les Universités du Troisième âge (UTA) sont reconnues pour faire la promotion de l'apprentissage pendant la vieillesse (Carlton et Soulsby, 1999). Les UTA ont émergé grâce à l'objectif de mener des recherches sur le vieillissement. L'UTA a un rôle en tant que promotrice du vieillissement actif, elle doit constamment réfléchir aux actions à entreprendre pour maintenir son influence positive sur les façons contemporaines de vieillir. Notamment, l'UTA fait la promotion de l'apprentissage intergénérationnel, privilégie des techniques d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux aînés et cherche des stratégies afin de surmonter définitivement les obstacles liés aux préjugés de classe, de sexe et de race.

Stéréotypes, préjugés et discriminations fondées sur l'âge chronologique : la place de l'âgisme.

Les stéréotypes, les préjugés et les discriminations prennent place à l'intérieur de normes sociales (Avigdor, 1953). Roy (2007) lie les valeurs aux normes sociales, lorsqu'il admet que les valeurs agissent comme repères normatifs facilitant l'intégration des individus à la société. Ainsi, les normes et les valeurs sociales définiront les modes de comportement de la société. Pour faire le pont avec les valeurs que valorise la société nord-américaine, dont la jeunesse et la productivité, il est possible de dire que notre société nord-américaine actuelle porte des stéréotypes qui associe les aînés à une diminution de performance et des pertes physiques. L'image associée aux personnes âgées est liée à la tristesse, à l'acceptation, à la maladie, à la fragilité du corps, etc. Les marqueurs physiques sont le plus souvent pointés du doigt.

Les représentations sociales négatives sur les aînés font en sorte qu'ils n'apparaissent plus, vis-à-vis de la société, comme des êtres capables d'apprendre, malgré que le maintien de la capacité cognitive à l'apprentissage demeure pendant toute la durée de la vie. Lorsqu'une personne est jugée ou discriminée à cause de son âge, cela détermine la présence de l'âgisme (Butler, 1975). Le mode de contact établi entre les groupes d'individus peut donner naissance aux stéréotypes. Quand les rapports établis entre les individus sont amicaux ou qu'ils ont un caractère coopératif, les stéréotypes ont tendance à être favorables ou positifs. Quand ces rapports deviennent conflictuels, les stéréotypes auront tendance à être défavorables ou négatifs (Avigor, 1953). L'âgisme pourrait tirer ses origines de la peur du vieillissement. Selon Allen et Wilder (1975) et Tajfel et Turner (1986), le simple fait de se catégoriser dans un groupe fait en sorte que

les personnes ont immédiatement un regard positif par rapport à leur groupe d'appartenance et un regard négatif par rapport à l'exogroupe.

Tous les préjugés sont originaires de perceptions, jugements et croyances individuelles, c'est-à-dire qu'ils sont issus d'un terrain subjectif. La permanence de l'âgisme dans la société nord-américaine se base sur des croyances négatives à l'égard des aînés. L'âgisme est un processus et il comprend une part de discrimination. Selon Butler (1975), on peut comparer l'âgisme au racisme et sexisme. La discrimination est reconnue comme étant une action à travers laquelle les individus sont séparés en catégories selon un critère particulier, soit la race, le sexe, la condition sociale ou l'âge par exemple.

Rapports intergénérationnels

Auparavant, les relations intergénérationnelles se limitaient souvent au contexte familial, cependant la réalité actuelle est sensiblement différente et les personnes âgées semblent participer de plus en plus socialement. Selon Abrams, Eller et Bryant (2006), les rapports intergénérationnels peuvent réduire les préjugés existants entre les groupes d'âge. Les rapports intergénérationnels sont reconnus comme étant un outil pour l'épanouissement des individus et, conséquemment, pour le développement communautaire. En prenant en compte les rapports intergénérationnels, il est intéressant de s'attarder aux dynamiques et sur les influences de ces rapports.

L'étude des rapports entre les générations implique la prise en charge des particularités relatives aux groupes sociaux catégorisés selon le critère d'âge chronologique ainsi que la considération de la formation et du maintien du groupe. D'après la théorie de l'identité sociale, le groupe est défini comme étant un ensemble de deux personnes ou plus qui se perçoivent comme faisant partie du même clan parce qu'ils font partie de la même catégorie sociale. Dans cet ordre d'idée, on peut penser que les « jeunes » seront « vieux » éventuellement, en même temps que les « vieux » ont été « jeunes » un jour.

Les rapports intergénérationnels sont définis comme étant des relations établies entre des personnes de générations différentes, qui développent des activités ensemble. Toutefois, ces rapports ont tendance à être porteurs de sentiments d'ambivalence. En même temps que les jeunes peuvent reconnaître les aînés comme étant des ressources humaines importantes pour le développement social, ils peuvent se distancier d'eux de peur de leur propre processus de vieillissement, tel que noté par

Butler (1969). Galland (2011) mentionne l'existence de trois types de générations : les générations historiques (sous l'angle d'analyse des historiens et de la démographie), les générations généalogiques (définition liée à l'anthropologie et à l'aspect de la parenté) et les générations définies selon la sociologie. La signification de génération utilisée par ce mémoire ne se base pas sur le fait d'être né dans le même laps de temps, mais de partager des vécus sociaux. Actuellement, chaque génération a une durée d'environ une dizaine d'années.

Puisqu'aucune recherche ne semble traiter spécifiquement des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés, cela démontre la pertinence scientifique de la présente recherche. Il est donc intéressant de se demander, en tenant compte des rapports établis entre les générations, quelles sont les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés et comment ces représentations se distribuent-elles dans la population à l'étude?

Question de recherche et hypothèses

La présente étude a comme objectif général de dégager les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés selon une perspective intergénérationnelle. Les objectifs spécifiques consistent à : 1) Décrire la variété des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés parmi des populations étudiantes d'âges variés, 2) Analyser la distribution des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés, en fonction des catégories sociodémographiques (sexe, âge, niveau de scolarité et intervalle de revenu individuel), 3) Identifier d'éventuelles traces d'âgisme à l'intérieur des représentations de l'apprentissage chez les aînés, 4) Comprendre le lien entre les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés et l'âgisme

Chapitre 2 – Cadre conceptuel

Le cadre d'analyse qui est ici proposé fait état des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés en considérant les rapports établis entre les générations. Au moment d'écrire ce mémoire, il n'existait pas d'approche permettant de comprendre la dynamique à l'intérieur des relations intergénérationnelles. En effet, l'étude des rapports intergénérationnels pose des défis non négligeables (Antonucci, Jackson et Biggs, 2007; Bengtson *et al.*, 1985; Biggs, 2007; Friedman, 1997). Premièrement, le concept de génération passe par la considération de l'âge chronologique, ce qui implique de tenir compte que l'élément « âge », différemment

de la race et du sexe, ce qui engendre une fluidité ou une perméabilité entre les groupes étudiés. Aussi, il faut nécessairement prendre en compte les différentes approches utilisées dans l'étude des générations : approche sociologique, gérontologie et psychologique (consulter le mémoire pour plus de détail).

Il faut prendre en compte que les êtres humains sont guidés non seulement par des idées qui occupent leur attention au moment présent, mais aussi par leur passé historique et culturel. Les représentations sociales sont considérées comme une connaissance du sens commun et elles sont partagées par les membres d'un groupe social. Ce partage conduit à la préservation du lien entre les individus et les prépare à penser et à agir de manière semblable (Moscovici, 2003). Abric (1994) affirme que les représentations sociales sont soumises à une logique cognitive (individuelle) et à une logique collective (laquelle est partagée par le groupe social). Les représentations sociales assument une fonction justificatrice en rendant possible pour les individus de légitimer leurs prises de position et leurs comportements envers un objet.

Garnier (1999), en se référant aux travaux de Moscovici (1975), défend que les représentations sociales prennent leur origine à l'intérieur d'une structure sociale qui détermine le contenu de ces représentations. En même temps, les représentations sociales reflètent l'ancrage des individus dans leur environnement physique et social, qui se matérialise à travers un système de valeurs, de normes et de pratiques sociales. L'inscription de ces représentations à l'intérieur des normes et des valeurs sociales les lie à une deuxième théorie, soit la théorie *Age stratification theory*, proposée par Riley, Foner et Riley-Jr. (1999).

La principale prémisse de cette théorie est que l'âge chronologique est un outil qui sert à organiser les rapports sociaux et à déterminer les comportements des individus. Ce serait à partir de la catégorisation chronologique que les individus influenceront les structures sociales et, inversement, que ces structures influenceront les individus. La catégorisation selon l'âge chronologique génère des normes sociales que les individus « doivent » respecter.

Dans cette recherche, les prémisses suivantes sont utilisées : 1) l'étude des représentations sociales implique de faire état d'une réalité qui est nécessairement construite par l'ensemble social et 2) l'étude de la relation établie entre les

représentations sociales et l'apprentissage des aînés implique de considérer le caractère innovateur de la recherche.

Chapitre 3 : Méthodologie de recherche et technique de collecte

La présente recherche présente un devis mixte et transversal. De plus, le devis mixte séquentiel et exploratoire a été privilégié. Apostolidis (2003) défend qu'une étude qui envisage de faire un état des représentations sociales ne peut se satisfaire que d'une seule méthode.

Méthodologie

L'approche qualitative a été privilégiée lors de la première étape de l'étude, dont la méthode de collecte de données a été le groupe de discussion. Le but de cette première phase était de dégager les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés parmi des groupes d'individus d'âges variés. Dans le même ordre d'idées, pour que nous puissions étudier la façon par laquelle les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés se distribuent au sein de la population, il a été nécessaire de mener à terme l'analyse quantitative des données, ce qui justifie la deuxième phase de notre recherche. Le devis mixte souligne le souci de dégager la complexité impliquée à l'intérieur des représentations sociales.

Collecte des participants

Les participants de notre recherche ont été recrutés à l'UTA de l'Université de Sherbrooke et au Cégep de Drummondville. Le choix de ces deux milieux de recrutement se justifie à travers l'objectif de répondre à la question générale de recherche. Pour dégager les aspects relatifs spécifiquement aux représentations sociales, le recrutement n'était pas contraint à être réalisé dans des institutions éducatives. Toutefois, pour que la perspective intergénérationnelle de l'étude puisse être maintenue, il fallait choisir des milieux de recrutement dans lesquels il y avait des individus appartenant à plusieurs groupes d'âges. Ainsi, l'UTA est un milieu offrant des activités pédagogiques pour les personnes de 50 ans et plus. Les activités pédagogiques de l'UTA s'inscrivent dans le contexte de la formation continue, plus précisément dans le contexte de l'apprentissage non formel étant donné qu'aucun crédit n'est accordé pour ces activités et, en général, qu'aucune évaluation des apprentissages n'est effectuée. Le Cégep de Drummondville est un établissement d'enseignement collégial public qui a été créé en 1980. Il offre de la formation initiale à

travers sept programmes préuniversitaires et onze programmes techniques menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

Collecte de données

Dans la première phase de notre recherche, nous avons utilisé une approche qualitative, dans laquelle le groupe de discussion a été la méthode de collecte de données privilégiée. Cette étape a servi à dégager les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés issus d'une population d'âges variés. À l'aide d'un questionnaire, nous avons guidé les entrevues auprès des groupes de discussion.

Il y a d'abord eu une phase qualitative. Dans cette phase, les représentations sociales associées aux apprentissages chez les aînés ont été décrites et certains aspects qui y sont liés ont été analysés. Les groupes de discussion sont utiles pour saisir la signification que les individus donnent à leurs expériences, tout en permettant au chercheur de mieux comprendre les attitudes, les perceptions et les opinions des participants du groupe. Trois groupes de discussion ont été réalisés : deux séances ont été tenues au Cégep de Drummondville et une à l'UTA. Dans la présente étude, huit personnes ont fait partie du premier groupe de discussion et sept personnes ont constitué le deuxième réalisé au Cégep. Finalement, trois personnes ont participé au groupe de discussion réalisé à l'UTA. Toutes les interactions des participants dans les groupes de discussion ont été enregistrées et, ensuite, transcrites et analysées. Dans la phase qualitative de la recherche, la procédure d'échantillonnage a été de type non probabiliste et accidentel.

Le premier groupe de discussion réalisé au Cégep, nommé dans le cadre de cette thèse « Groupe 1 », a réuni des étudiantes et étudiants du DEC en interaction et communication et du DEC en technique de comptabilité et de gestion. Ce groupe a été formé par huit personnes, dont trois hommes et cinq femmes. Le deuxième groupe de discussion réalisé au Cégep, appelé « Groupe 2 », était formé par sept femmes inscrites au DEC en technique d'éducation à l'enfance. À l'UTA, seulement trois aînés, dont deux femmes et un homme, se sont présentés lors de la journée prévue pour la réalisation du groupe.

Analyse des données

Pour faire état des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés dans cette première phase de notre étude, la méthode phénoménologique et la méthode

d'analyse thématique de contenu ont été privilégiées. La méthode d'analyse phénoménologique se base directement sur l'observation de l'expérience vécue par l'individu (Mucchielli, 2009b). Après la transcription des discours des participantes et participants des groupes de discussion, deux analyses qualitatives des données ont été faites. Le but était de repérer des extraits de discours traitant de représentations sociales. Pour les personnes qui ont accepté de participer aux groupes de discussion, le formulaire de consentement n'a été signé qu'au moment des interactions de groupes.

À la suite de la première analyse des données, une deuxième analyse voulait repérer des aspects qui ne traitaient pas spécifiquement des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés, mais qui étaient capables de teinter ces représentations. La deuxième phase de notre recherche utilisait un devis quantitatif. La méthode de collecte de données privilégiée a été le questionnaire. Pour les étudiants du Cégep de Drummondville, le questionnaire était accessible via le Web. L'invitation à participer au sondage a été placée sur l'environnement virtuel du Cégep et toute la communauté cégépienne pouvait y avoir accès. Pour l'UTA, une version papier du questionnaire a été distribuée dans des classes ciblées par l'administration.

Résultats

1. Représentations de l'apprentissage chez les aînés

Les items qui composent ce questionnaire démontrent en fait la façon par laquelle les participantes et participants des groupes de discussion se représentent l'apprentissage chez les aînés. Ainsi, il en ressort notamment que l'âge chronologique est utilisé pour définir les rôles sociaux. Il existerait une comparaison « intragroupe » et cette comparaison entraînerait l'individu à se questionner sur son adéquation aux normes sociales définies d'après l'âge chronologique. De plus, il y a un lien à établir entre l'âge chronologique et les attentes sociales. Par exemple, une participante du groupe 2 nomme : « Parce qu'on dirait que la société fait que tu dois être maman, mettons, entre 25 et 35 ans, si tu les as avant ou si tu les as après, ben là, s'il était prévu, ben là tu n'as pas eu la bonne décision parce que tu es trop jeune, tu n'as pas fait toutes tes études. Fait que la société juge beaucoup les gens par rapport à ce qu'ils ont fait. ». Il semble y avoir une partie liée aux jugements sociaux. La société jugerait certains comportements ou décisions comme étant en lien avec de mauvaises décisions et non comme un choix personnel.

Les attentes sociales sont souvent réparties selon trois périodes « distinctes » de la vie : adolescence, âge adulte et vieillesse. Par exemple, selon une participante, le rôle des aînés est de « rester à la maison et de faire des bas de laine ». De plus, les différentes périodes de la vie permettent la présence de rapports intergénérationnels. L'existence des attentes sociales concernant l'engagement des aînés dans les relations intergénérationnelles à l'intérieur de la famille a aussi été évoquée. Ces relations ne devraient donc pas être une obligation, mais plutôt un choix et un droit d'utiliser son temps disponible pour faire ce que l'on souhaite.

En contrepartie, si la vieillesse peut être un temps où l'individu se consacre à des activités qui lui sont chères, la société peut aussi percevoir que la vieillesse est une période d'inactivité. Par exemple, les personnes âgées devraient tricoter et représenter la sagesse. Toutefois, lorsque cette sagesse va à l'encontre des intérêts des générations plus jeunes, les aînés sont donc appelés « vieux », « incapables de comprendre » et « dépassés ». Parmi les rôles associés à la vieillesse, on retrouve souvent celui de bénévole. Le bénévolat semble constituer une importante attente sociale envers les aînés au sein de la société québécoise. Le partage des expériences de vie des aînés constitue l'une des façons par lesquelles ces derniers peuvent se rendre utiles à la société à travers le bénévolat. Par le bénévolat, les aînés peuvent donner du temps et partager leurs expériences de vie.

En ce qui concerne l'utilisation de l'âge chronologique dans la définition des rôles sociaux spécifiquement à l'égard de l'apprentissage, il ressort des groupes que l'apprentissage formel est traditionnellement une activité reconnue comme étant propre à la période de la jeunesse. Cependant, certains discours laissent transparaître que l'apprentissage peut être reconnu comme étant une activité possible pendant la vieillesse. Toutefois, maintes perceptions indiqueraient que le répertoire d'apprentissages possibles se limiterait à apprendre à utiliser une attelle et à se lever d'une chaise. Ces apprentissages n'auraient comme but que de combler des besoins liés aux activités de la vie quotidienne. De plus, certaines participantes du groupe 1 croient qu'il y a une influence des conditions physiques sur l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage.

À la suite des analyses effectuées pour mieux cerner les représentations sociales, il a été possible d'identifier sept représentations qui englobaient les différentes idées préconçues et éléments mentionnés dans les groupes de discussion.

- R1 : Les aînés ont besoin de plus de soutien pour apprendre que les jeunes;
R2 : Les aînés sont plus autonomes dans l'apprentissage;
R3 : Il est impossible que les jeunes et les aînés apprennent ensemble;
R4 : La société n'encourage pas l'engagement des aînés dans des activités d'apprentissage;
R5 : Les stratégies et le sens de l'apprentissage des jeunes et des aînés sont différents;
R6 : Les jeunes et les aînés ont les mêmes capacités d'apprentissage;
R7 : L'acte d'apprendre est productif et lié à la jeunesse.

R1 : Les aînés ont besoin de plus de soutien pour apprendre que les jeunes;

Selon quelques participantes des groupes de discussion, au fur et à mesure que la personne vieillit, elle aurait besoin de plus de soutien pédagogique pour apprendre. Toujours selon quelques participantes, l'augmentation du besoin de soutien pédagogique serait issu de deux facteurs principaux : premièrement, des limitations physiques conséquentes de l'augmentation des problèmes de santé chez les aînés et, deuxièmement, du peu d'expérience que ces derniers peuvent avoir à l'égard de certains domaines, tel que l'informatique. Aussi une participante a référé à une augmentation des problèmes de santé en lien avec l'avancement en âge. D'après cette participante, malgré que les problèmes de santé puissent rendre plus difficile un engagement dans des activités d'apprentissage, ils n'impliqueraient pas nécessairement une augmentation du besoin de soutien à l'apprentissage

R2 : Les aînés sont plus autonomes dans l'apprentissage;

Selon une participante du groupe de l'UTA, les aînés auraient une plus grande capacité d'intégration des anciennes connaissances avec les nouvelles et c'est pourquoi les aînés auraient une plus grande autonomie à apprendre.

R3 : Il est impossible que les jeunes et les aînés apprennent ensemble;

En ce qui concerne la possibilité d'apprentissage intergénérationnel, d'après quelques participantes et participants des groupes de discussion, il serait possible et même souhaitable que les jeunes et les aînés participent ensemble à la même activité d'apprentissage. Pour les aînés, l'apprentissage intergénérationnel représenterait un

outil capable de promouvoir leur mise à jour par rapport aux sujets de l'actualité. Pour les jeunes, cet apprentissage représenterait plutôt un élément promoteur du transfert d'expériences entre les générations. Par contre, certains participants notent l'existence de possibles conflits en lien avec une incompréhension de la situation de part et d'autre ou encore de la compétition intergénérationnelle.

R4: La société n'encourage pas l'engagement des aînés dans des activités d'apprentissage;

Il semble que les participants perçoivent un manque d'encouragement de la part de la société pour que les aînés s'engagent dans des activités d'apprentissage. Les participants aînés relatent également le manque voire l'inexistence de messages gouvernementaux pour inciter l'apprentissage chez les aînés. Cela semble donc indiquer que les activités d'apprentissages destinées aux aînés prennent place de façon assez vague au sein de la société. Selon plusieurs étudiants de l'UTA, si l'engagement des aînés à de telles activités était plus publicisé, cela contribuerait à leur engagement à ces activités.

Les participants ont soulevé l'hypothèse que le peu de publicité soit lié à une pensée sociale selon laquelle il n'y aurait pas de profit à stimuler l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage. Le manque d'intérêt et de patience pour instruire ou enseigner aux aînés semble être responsable du peu de stimulation et d'encouragement afin de favoriser la participation des aînés dans ce domaine. Par contre, l'accès à des événements culturels gratuits ou aux bibliothèques est un moyen apprécié pour favoriser l'accessibilité à l'apprentissage. Finalement, l'impatience dans la transmission des connaissances se fait le plus sentir en lien avec l'évolution des technologies et leur utilisation.

R5: Les stratégies et le sens de l'apprentissage des jeunes et des aînés sont différents;

Les participants ont indiqué qu'il y aurait une possibilité que des problèmes de santé soient présents au fur et à mesure que l'âge chronologique avance. Une aînée admet la possible présence de ces limitations et elle défend que les aînés puissent utiliser certaines stratégies pour les pallier afin de réussir à s'engager à des activités d'apprentissage. Par exemple, certaines limitations physiques ou cognitives peuvent rendre difficile l'engagement (limitations dans les déplacements, déficits de mémoire, etc.). Des stratégies ont été amenées pour contourner ces limitations comme

l'apprentissage via des livres ou Internet, ainsi que des méthodes d'organisation de l'information pour pallier aux problèmes de mémoire et de concentration.

Pour ce qui est de la différence entre le sens de l'apprentissage chez les jeunes versus chez les aînés, selon les participantes et participants des groupes de discussion, pendant la période de la jeunesse le sens d'apprendre est rapporté à la rentrée de l'individu sur le marché du travail et à l'assurance des besoins essentiels de la vie. Dans ce sens, l'apprentissage devient un outil d'accès au marché du travail.

R6 : Les jeunes et les aînés ont les mêmes capacités d'apprentissage;

Selon les participantes et participants des groupes de discussion, la capacité d'apprendre peut être maintenue tout au long du parcours de vie, indépendamment de l'âge chronologique. Ainsi, il y aurait une capacité d'apprentissage qui peut se maintenir tout au long du parcours de vie et ce, autant formellement que dans l'informel.

R7 : L'acte d'apprendre est productif et lié à la jeunesse.

Il semble qu'il existe une diversité d'opinion de la part des participants. Ainsi, l'apprentissage formel est davantage reconnu comme étant lié à la période de la jeunesse. Dans ce contexte l'apprentissage se lie principalement à la quête de performance, de fonctionnalité, d'efficacité et de devenir plus professionnel dans l'exercice d'un métier ou profession. Dans un autre sens, la période de la vieillesse marque la sortie de l'individu du marché du travail à travers la retraite. Durant la période de la retraite, les apprentissages informels sont considérés comme étant possibles.

2. Représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés en fonction de catégories sociodémographiques

La distribution des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés en fonction des catégories sociodémographiques (sexe, âge, niveau de scolarité et intervalle de revenu individuel) sera développée dans cette section. D'abord, selon les analyses effectuées, il n'y a aucune différence entre les représentations sociales de l'apprentissage chez les hommes et les femmes aînés.

Ensuite, pour ce qui est de l'**âge**, il y aurait une association dans les représentations 1, 2, 3, 4 et 7. Par rapport à la représentation 1, il est possible de noter que, plus les individus avancent en âge, plus ils sont d'accord avec la représentation selon laquelle les aînés ont besoin de plus de soutien pour apprendre que les jeunes. Plus les individus avancent en âge, plus ils sont d'accord avec la représentation 2 selon laquelle les aînés sont plus autonomes dans l'apprentissage. Idem par rapport à la

représentation 3 où le degré d'accord des répondantes et répondants à l'égard de cette représentation augmente avec l'âge. Les répondantes et répondants inscrits dans les intervalles d'âge 16 à 20 ans et 21 à 54 ans sont ceux qui ont démontré le plus grand degré d'accord avec la représentation 4, selon laquelle la société n'encourage pas l'engagement des aînés dans des activités d'apprentissage. Finalement, vis-à-vis la représentation 7, selon laquelle l'acte d'apprendre est productif et lié à la jeunesse, les répondantes et répondants inclus dans les extrêmes des intervalles d'âge (16 à 20 ans et 71 ans et plus) ont été ceux qui ont mentionné le plus haut degré d'accord avec cette représentation.

Or, pour ce qui est du **niveau de scolarité**, il y a une association avec les représentations 4 et 7. Pour la première, les répondantes et répondants qui avaient fait le collégial complet ou partiel, suivis de celles et ceux qui avaient terminé une maîtrise ou un doctorat ont montré le plus haut degré d'accord avec cette représentation. À l'égard de la représentation 7, les répondantes et répondants qui avaient terminé le primaire ou le secondaire et celles et ceux qui avaient le collégial complet ou partiel ont montré le plus haut degré d'accord avec cette représentation.

Également, pour ce qui est de l'aspect du **revenu**, les analyses ont démontré des différences significatives au niveau des représentations 1, 2, 3 et 7. Par rapport à la représentation 1, plus l'intervalle de revenu individuel augmente, moins les répondantes et répondants sont d'accord que les aînés ont besoin de plus de soutien pour apprendre que les jeunes. Les individus qui avaient un revenu individuel allant de 40 000 à 59 999 \$ ont été ceux qui ont démontré le plus haut degré d'accord avec la représentation 2 selon laquelle les aînés sont plus autonomes dans l'apprentissage. Par rapport à la représentation 3, il est possible d'affirmer que, plus l'intervalle de revenu individuel augmente, plus les individus sont d'accord avec la représentation selon laquelle il est impossible que les jeunes et les aînés apprennent ensemble. Par rapport à la représentation 7, plus l'intervalle de revenu individuel augmente, moins les répondantes et répondants sont d'accord que l'acte d'apprendre est productif et lié à la jeunesse

3. L'âgisme à l'intérieur de représentations sociales chez les aînés

Au cours de cette deuxième analyse, des aspects relatifs à l'existence de l'âgisme à l'intérieur des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés ont été repérés. Il existerait un double discours concernant notamment le fait que, selon les participants, il n'existe pas de barème d'âge pour être capable d'apprendre. Toutefois,

certain participants indiquent qu'à 60 ans et plus, il serait difficile d'utiliser des technologies pour réussir un apprentissage. Ainsi, il existe une dichotomie dans le discours que certains apprentissages seraient trop complexes rendus à un certain âge. La technologie est d'ailleurs perçue avec beaucoup d'ambivalence.

En effet, l'utilisation des technologies peut être vue comme étant à la fois un outil facilitateur, mais aussi comme un obstacle dans l'accès aux activités d'apprentissage. La technologie peut être source d'anxiété et de difficultés pour plusieurs aînés. Cependant, la pratique et l'utilisation d'outils technologiques permettent de réduire les divers obstacles éprouvés par certains aînés. Aussi, la disponibilité de générations plus jeunes pour renseigner les aînés à l'égard de la technologie est un point favorable, surtout dans une optique de transmission des apprentissages et de perspective intergénérationnelle.

Dans le but de mieux comprendre comment l'âgisme s'exprime vis-à-vis l'apprentissage chez les aînés, il faut s'attarder à la compréhension et à la manifestation de l'âgisme. Il a été possible de cerner, à travers l'analyse de certains extraits, que l'âge chronologique est utilisé pour délimiter des périodes du parcours de vie qui seraient, supposément, plus adéquates pour certaines activités. De plus, l'arrêt d'activité de travail circonscrit un tournant dans la façon par laquelle la société perçoit l'individu aîné. Ainsi, le passage à la retraite représenterait le moment où l'individu commencerait à être socialement perçu comme n'étant ni fonctionnel ni opérationnel.

Dans le contexte de la recherche de ce mémoire, les participants ont été exposés à une photo d'un aîné engagé dans une activité d'apprentissage formel. Après l'exposition de cette photo, la chercheuse a pu être en mesure de repérer la présence d'âgisme à l'intérieur des représentations de l'apprentissage chez les aînés. L'âgisme présent à l'intérieur des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés se révèle à travers deux aspects : 1) le questionnement sur la capacité des aînés à être fonctionnels dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, même après qu'ils aient appris les fondements nécessaires à cet exercice et 2) le conflit intergénérationnel.

Il existe aussi un besoin de prendre en compte l'hétérogénéité de la vieillesse au moment de spéculer sur la fonctionnalité des aînés. Le conflit intergénérationnel constitue le deuxième aspect à travers duquel l'âgisme présent à l'intérieur des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés se révèle. Après la visualisation de la photo, à laquelle nous avons fait référence plus tôt, quelques

participantes et participants ont remis en doute le droit des aînés à s'engager dans certaines activités d'apprentissage, notamment dans des activités formelles et contingentées. Par exemple, une participante a mentionné le besoin de prioriser l'engagement des jeunes dans les activités d'apprentissage contingentées. Selon cette participante, la priorité devrait supposément être accordée aux jeunes, car lorsqu'un aîné s'engage dans une activité d'apprentissage formelle, il ne le fait « que pour s'amuser ». Alors que, de leur côté, les jeunes s'engagent dans des activités d'apprentissage pour assurer les besoins essentiels de la vie. Autrement, l'utilisation des technologies est sortie comme étant une alternative intéressante pour que les aînés puissent avoir accès à des activités d'apprentissage.

Discussion et conclusion :

Dans cette section, plusieurs aspects seront discutés dont 1) la présence des rôles sociaux définis selon l'âge chronologique au sein des rapports sociaux et sur les représentations des rôles sociaux des aînés; 2) les représentations qui portent sur les différences entre l'apprentissage des jeunes et celui des aînés; 3) la variabilité des représentations de l'apprentissage chez les aînés; 4) l'introjection par des aînés des perceptions à l'égard de leur apprentissage et finalement 5) la synthèse des principales lignes de cette thèse.

1) Les rôles sociaux

L'âge chronologique est souvent utilisé pour définir des rôles et des attentes sociaux. Cette constatation corrobore les résultats de l'étude de Kump et Krašovec (2014), pour qui l'âge chronologique est un aspect utilisé pour situer les individus dans la société. Les individus se rendent compte des rôles sociaux qui leur sont attribués de deux manières : 1) directement, à travers l'acte de se comparer à d'autres individus à l'intérieur du même groupe d'âge et 2) indirectement, à travers les attentes que les autres individus expriment envers eux.

Malgré que l'acte de définir les rôles sociaux à travers l'âge chronologique persiste à travers le temps, Galland (2011), Riley et al. (1999) et Ublenberg (1988) défendent que la teneur de ces rôles est soumise aux effets de cohorte. Riley (1978) décrit le processus de définition des rôles sociaux selon l'âge chronologique en trois étapes : 1) En réponse aux changements dans des structures sociales, plusieurs individus dans une cohorte d'âge commencent à changer leur façon de penser et leurs comportements en développant en conséquence de nouvelles façons de vivre, 2) Ensuite, tout en



utilisant l'âge chronologique comme paramètre, la société définit des normes selon lesquelles les individus vont interagir avec les structures sociales. À chaque norme s'associent des rôles spécifiques, bien qu'il y ait des attentes sociales vis-à-vis ces rôles et 3) Les changements des normes, des rôles et des attentes sociales généreront des transformations dans les structures sociales recommençant le processus. Toutes les cohortes d'âges à travers les générations participent à ce processus. D'ailleurs, la comparaison avec d'autres individus à l'intérieur du même groupe peut être utilisée pour que l'individu puisse trouver son appartenance au groupe. La comparaison intra-groupe peut en effet être l'une des façons par lesquelles l'individu se rend compte des rôles qui lui sont attribués par la société. De plus, ce sentiment engage l'individu à accomplir certains rôles sociaux.

Les données de la présente thèse ont permis de dégager l'existence des attentes sociales distinctes selon la période de vie considérée (adolescence, âge adulte et vieillesse). Vis-à-vis les extrémités du parcours de vie, soit l'adolescence et la vieillesse, les attentes portent, respectivement, sur un manque d'autonomie et une inactivité de la part des individus. Pour les adultes, l'hyperactivité est valorisée. Toujours selon nos données, cinq types d'attentes ont été exprimées à l'égard de la vieillesse : 1) pendant la vieillesse, les aînés doivent rester à la maison; 2) les aînés doivent s'engager à des activités peu exigeantes physiquement, telles que les activités manuelles; 3) les aînés doivent prioriser la maintenance des rapports intergénérationnels à l'intérieur de la famille; 4) les aînés doivent s'engager à des activités de bénévolat et 5) les aînés sont des personnes sages.

Depuis toujours, les aînés sont perçus comme des individus qui manquent d'autonomie et d'indépendance, cela étant dû aux déclin cognitif et physique qui seraient inexorablement engendrés par le processus de vieillissement. Le processus du vieillissement peut être accompagné de maladies, d'un déclin physique et ultimement, de la mort. Néanmoins, ces aspects ne sont pas une exclusivité de la période de la vieillesse, en constituant des possibilités à n'importe quel âge de l'existence humaine.

Lorsque l'âge chronologique est le principal paramètre utilisé pour caractériser les événements qui prennent place pendant la vieillesse, cela peut engendrer l'homogénéisation de la vieillesse et démontrer la présence de l'âgisme. Les représentations sociales dominantes qui lient déclin et vieillissement sont aussi préjudiciables que la perception selon laquelle les aînés sont tous en santé, productifs et

épanouis. Bref, il faut noter qu'il existe des différences entre les représentations sociales à l'égard du vieillissement et l'expérience vécue par les aînés eux-mêmes.

Autrement, les données de la thèse démontrent que le maintien des rapports intergénérationnels à l'intérieur de la famille constitue également une autre attente sociale à l'égard de la période de la vieillesse. Selon Bélanger (2015) et Grenier et Ferrer (2010), historiquement et traditionnellement, la période de la vieillesse s'associe aux rôles sociaux de proches aidants, de grands-parents, de retraités et de bénévoles. Selon nos données, en plus de destiner leur temps libre au maintien des rapports intergénérationnels à l'intérieur de la famille, les aînés devraient utiliser ce temps dans la réalisation d'activités plaisantes et de loisir.

La vision de la retraite évolue donc. Par exemple, dans la société industrielle, Gaullier (1999), indique que la vieillesse était socialement définie par la retraite. Cette dernière durait peu de temps, étant donné que l'espérance de vie s'étendait jusqu'à un peu plus que la fin de la vie professionnelle, et était une phase consacrée à la vie en famille. Le travail après la retraite ou le fait de ne pas connaître une retraite définie par l'inactivité sont des réalités de plus en plus fréquentes. De nos jours, les aînés sont souvent impliqués dans des activités de bénévolat. Le bénévolat est perçu, tant par les jeunes que par les aînés eux-mêmes, comme étant un moyen à travers duquel ces derniers peuvent se rendre socialement utiles, et cela, par le don de leur temps libre et par le partage de leurs expériences de vie.

2) Représentations qui portent sur les différences entre l'apprentissage des jeunes et celui des aînés

En première partie, nous avons vu que la société perçoit que plus un individu avance en âge, moins les personnes s'attendent à ce qu'il participe à des activités d'apprentissage formel. D'après les données de la première phase de notre recherche, en ce qui concerne la différence du sens de l'apprentissage pendant la jeunesse et pendant la vieillesse, on note que pendant la jeunesse, le sens de l'apprentissage est rapporté à l'entrée de l'individu sur le marché du travail et à l'assurance des besoins essentiels de la vie (Maroy et Doray, 2000). Au fur et à mesure que l'individu avance en âge, le sens d'apprendre change et l'acte d'apprendre est perçu de plus en plus comme un moyen d'épanouissement personnel, un choix et un aspect promoteur de satisfaction et de développement.



D'après les participantes et participants des groupes de discussion, les différences entre les stratégies d'apprentissage des jeunes et des aînés s'expliquent par la présence de limitations physiques et, dans une moindre mesure, de limitations cognitives. Toujours selon les données de la première phase, ces limitations peuvent, conséquemment, réduire l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage. Les aînés développeraient donc des stratégies pour pallier à ces limitations. Il est important de considérer que ce ne sont pas tous les aînés qui rencontrent des limitations et celles-ci peuvent aussi être d'intensités différentes.

Bref, la retraite est une période où, traditionnellement, l'individu était considéré comme étant moins efficace et performant. C'est dans ce contexte que, selon les perceptions sociales, les objectifs d'apprendre changent pendant la vieillesse et que l'intérêt des aînés à participer à des activités d'apprentissage diminue pendant la retraite. Il existe une polarisation entre le sens et les objectifs d'apprendre pendant la jeunesse et pendant la vieillesse. Le changement du sens de l'apprentissage semble déterminer le changement des objectifs de ce dernier.

Nonobstant cette tendance plus générale, la réalité actuelle pointe vers une augmentation de l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage formel, cet engagement étant motivé par la quête de continuer ou de revenir sur le marché du travail. Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie inclut l'idée que les individus sont capables de continuer à apprendre tout au long du parcours de leur vie et cela dans n'importe quel domaine et modalité d'apprentissage, dès qu'ils sont motivés à le faire.

Les données de la présente thèse confirment les résultats d'études antérieures selon lesquels l'âge chronologique est utilisée afin d'organiser les rapports sociaux et à déterminer les comportements des individus. Dans ce sens, tel qu'il a été proposé dans notre cadre d'analyse, l'âge chronologique serait bien le point de repère utilisé pour déterminer les attentes sociales envers les individus et, conséquemment, les rôles qu'ils doivent accomplir. L'utilisation de l'âge chronologique afin de structurer la société est inévitable. Cependant, malgré que l'utilisation de l'âge chronologique persiste en tant que critère d'organisation sociale, les individus ne devraient pas être discriminés selon ce critère. De nos jours, les institutions s'ajustent à une nouvelle réalité où les critères d'âge chronologique reculent au profit de critères fonctionnels.

3) Variabilité des représentations de l'apprentissage chez les aînés

Cette section développe la façon par laquelle ces représentations se structurent et comment elles se distribuent en fonction des catégories sociodémographiques (sexe, âge, niveau de scolarité et intervalle de revenu individuel). Il est important de souligner l'inexistence au sein de la littérature scientifique de recherches qui portent sur l'association entre ces représentations et des variables sociodémographiques. Dans un premier temps, la représentation 4 *La société n'encourage pas l'engagement des aînés dans des activités d'apprentissage*, est considérée majoritairement vraie. En effet, les participants considèrent que lorsque l'encouragement arrive, il est plutôt vague et discontinu.

Le manque d'encouragement à l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage se démontre notamment à travers l'absence d'intérêt des gouvernements à promouvoir des activités d'apprentissage destinées aux aînés. Il semble que la croyance qu'il n'y aurait pas de profit à stimuler l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage serait en lien avec la conception négative de la vieillesse. De plus, les participants ont souligné que même chez certains enseignants, il y aurait une impatience pour enseigner aux aînés.

Il y a quatre types de barrières qui peuvent rendre plus difficile l'engagement des aînés à des activités d'apprentissage. La barrière « informationnelle » est représentée par l'omission de la part des institutions responsables à publiciser les occasions d'apprentissage destinées aux aînés. Selon plusieurs participants, l'âgisme est une discrimination dont ils sont parfois victimes de la part du gouvernement. Il est évident (que) lorsque les politiques publiques et les programmes gouvernementaux ne prennent pas en charge les besoins des aînés, que l'on se retrouve dans une situation où il y a de l'âgisme. Ensuite, il y a les barrières situationnelles, psychosociales et institutionnelles. La barrière situationnelle est représentée par les circonstances de vie lesquelles empêchent temporairement la participation des individus à des activités d'apprentissage. La barrière psychosociale est représentée par la présence des stéréotypes, préjugés et discriminations capables d'exclure les aînés des activités d'apprentissage. La barrière institutionnelle fait appel à l'exclusion involontaire de certains groupes d'âge des activités d'apprentissage par des institutions éducatives (Findsen et Formosa, 2011).

Par ailleurs, pour la représentation 2 *Les aînés sont plus autonomes dans l'apprentissage*, Kern (2014) mentionne que lorsque les aînés possèdent des outils

nécessaires pour apprendre, ils peuvent en effet être plus autonomes dans leurs apprentissages. La capacité de faire des liens avec des expériences de vie est un atout à la réussite des apprentissages. Cela peut appuyer la conception selon laquelle l'avancement en âge est capable de générer chez les individus une plus grande perception de leur autonomie à apprendre.

Ensuite, pour la représentation 6 *Les jeunes et les aînés ont les mêmes capacités d'apprentissage*, il semble que cette représentation soit approuvée autant par les jeunes que par les aînés. En effet, lorsqu'on considère que la capacité à apprendre chez les aînés peut être la même que chez les jeunes, il est possible d'admettre de surcroît le maintien de la capacité cognitive pendant la période de la vieillesse. Bélanger (1992, 2015) nous indique de lorsque la vitesse psychomotrice et la mémoire sont mises à part, la majorité des indicateurs mesurables de la capacité d'apprentissage n'indique aucune baisse significative avant l'âge de 80 ans.

En outre, pour la représentation 1, *Les aînés ont besoin de plus de soutien pour apprendre que les jeunes*, il semble que les participants soient plus nuancés par rapport à cette affirmation. Au fur et à mesure que la personne vieillit, elle a besoin de plus de soutien pour apprendre, cela étant dû notamment aux limitations physiques et au peu d'expérience des aînés à l'égard de certains domaines, tel que l'informatique. La présence des limitations physiques pendant la vieillesse a été l'argument utilisé par les participantes et participants des groupes de discussion pour soutenir leur accord avec la représentation 1. Cependant, comme nous venons de le voir pour la représentation 6, la santé n'est pas identique pour tous. Le soutien offert aux personnes âgées en termes d'attention, de mémoire et de motivation est un moyen de contribuer à la réussite des activités et ne dépend pas uniquement de l'état de santé.

4) *Les aînés doivent s'engager à des activités de bénévolat*

D'autre part, pour la représentation 3, *Il est impossible que les jeunes et les aînés apprennent ensemble*, les participants croient qu'il serait souhaitable que les jeunes et les aînés puissent apprendre ensemble étant donné les bénéfices que cela peut apporter tant aux jeunes qu'aux aînés. L'apprentissage intergénérationnel se définit comme étant n'importe quelle initiative d'apprentissage destinée à deux ou plusieurs générations, laquelle s'attarde à promouvoir l'apprentissage mutuel à travers l'échange d'expériences, de connaissances et de compétences entre les individus. Plusieurs auteurs indiquent observer une croissance des programmes d'apprentissage

intergénérationnel, et cela, sur tous les continents. Cependant, il est important de souligner que ce ne sont pas tous les aînés qui sont ouverts à participer à des activités d'apprentissage intergénérationnelles. Par exemple, le refus des aînés à participer à des activités d'apprentissage intergénérationnelles peut être engendré par la perception erronée que les objectifs de l'apprentissage ne seront pas convergents chez les apprenants jeunes et les apprenants aînés.

En outre, ce mémoire a aussi traité de l'introjection par les aînés des perceptions à l'égard de leur apprentissage. Il existe parmi les aînés une gamme de perceptions sociales différentes et certains individus peuvent même être en désaccord avec les attentes sociales. Dans le cadre de cette recherche, il a été possible de cerner la présence de l'ambivalence à l'égard de l'apprentissage chez les aînés. Cette ambivalence se structure autour du questionnement sur la capacité de ces derniers à interagir avec les technologies de l'information et de la communication (TIC). Chez les aînés, la technologie apparaît à la fois comme un outil facilitateur de leur accès aux activités d'apprentissage, en même temps que ces premiers mentionnent l'existence de difficultés d'interaction avec ce même outil.

En même temps que la retraite est socialement perçue comme une période de repos, de loisir et d'engagement à des activités au sein de la famille, dans le cadre de notre thèse, les aînés font référence à cette période comme une occasion de se maintenir actifs et fonctionnels. Cette perception peut être différente selon les expériences vécues. Souvent, les aînés considèrent la retraite comme une occasion d'utiliser leurs expertises professionnelles au bénéfice de leurs proches et de leur communauté et comme une opportunité de développer de nouvelles expertises.

5) Synthèse des principales lignes du chapitre.

Selon les différentes représentations des aînés, pendant la jeunesse, l'apprentissage prend son sens dans l'entrée et la permanence de l'individu sur le marché du travail. En contrepartie, le sens d'apprendre pendant la vieillesse se retrouve dans la quête d'épanouissement personnel. Deux facteurs sont décisifs pour définir les différences dans la façon par laquelle les personnes perçoivent l'apprentissage chez les jeunes et chez les aînés. D'abord, il y a la perception selon laquelle la fragilité physique se lie à la vieillesse et ensuite, l'entrée de l'individu à la retraite. Une des conceptions populaires est notamment que puisque les aînés ne sont plus sur le marché du travail et n'ont plus



le besoin d'être performants au travail, ces derniers n'auraient plus d'intérêt à s'engager à des activités formelles d'apprentissage.

Dans le contexte de l'étude, malgré que, de façon générale l'apprentissage chez les aînés ait été représenté positivement, l'analyse minutieuse de quelques données, issues tant de la phase qualitative que de la phase quantitative, a permis de cerner la présence de l'ambivalence et de l'âgisme à l'intérieur des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés. Cette ambivalence se traduit surtout via l'utilisation des TIC. En ce qui concerne l'âgisme, sa présence au sein des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés se fait sentir lorsque le déclin physique est utilisé comme le point de repère pour circonscrire le type d'apprentissage qui serait le plus fréquent pendant cette phase de la vie.

D'ailleurs, en ce qui a trait aux attentes sociales, il a été mentionné que l'apparence physique des aînés et l'âgisme peuvent être identifiés comme étant une situation de conflit intergénérationnel. Selon Butler (1993), la présence de certains types de conflits intergénérationnels peut démontrer la présence de l'âgisme. Finalement, la présence de l'âgisme à l'intérieur des représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés a pu être identifiée à travers plusieurs des représentations explorées précédemment.

CONCLUSION

En mobilisant une perspective intergénérationnelle, la présente thèse a comme objectif général de dégager les représentations sociales de l'apprentissage chez les aînés. Au travers des quatre objectifs spécifiques présentés plus haut et des cadres d'analyse de la théorie *Age stratification theory* et de la théorie des représentations sociales, ce mémoire a tenté de mieux cerner les rapports des aînés et des jeunes dans une perspective intergénérationnelle.

Ainsi, les données issues de notre première phase de collecte de données ont permis de confirmer que l'âge chronologique est utilisé pour organiser les rapports sociaux. De façon générale, le contenu des attentes sociales à l'égard de la vieillesse porte sur une diminution de la productivité de la part des aînés et leur repli sur les rapports familiaux et le bénévolat. L'analyse des données quantitatives de la thèse a révélé sept représentations de l'apprentissage chez les aînés. À la suite de nos analyses, il ressort important de mentionner qu'il faut stimuler la solidarité intergénérationnelle afin de générer des rapports plus harmonieux entre les générations. Étant donné l'émergence de l'apprentissage à distance dans le contexte de l'apprentissage chez les aînés, il y a

aussi un besoin d'outiller les aînés à interagir avec les TIC. Finalement, il y a aussi un besoin au niveau des politiques publiques en matière d'éducation des adultes afin qu'elles soient revues dans le but de valoriser l'apprentissage pendant la vieillesse.

Bibliographie

Abrams, D., Eller, A. et Bryant, J. (2006). An age apart: the effects of intergenerational contact and stereotype threat on performance and intergroup bias. *Psychology and Aging*, 21(4), 691-702.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Abric, J.-C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In J.-C. Abric (dir.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 11-19). Saint-Agne: Éditions Érès.

Ahmed, M. (2009). *Apprentissage et éducation des adultes en Asie-Pacifique : état des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse de l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche. Document téléaccessible à l'adresse http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_asia_synthesis_fr.pdf. Consulté le 10 décembre 2012.

Ajrouch, K. J. (2007). Health Disparities and Arab-American Elders: Does Intergenerational Support Buffer the Inequality–Health Link? *Journal of Social Issues*, 63(4), 745-758.

Albert, M. S. (2007). Changing the trajectory of cognitive decline? *The New England Journal of Medicine*, 357(5), 502-503.

Allen, V. L. et Wilder, D. A. (1975). Categorization, Belief Similarity, and Intergroup Discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 971-977.

Andreoletti, C. et Lachman, M. E. (2004). Susceptibility and resilience to memory aging stereotypes: education matters more than age. *Experimental Aging Research*, 30, 129-148.

Antonucci, T., Jackson, J. S. et Biggs, S. (2007). Intergenerational Relations: Theory, Research, and Policy. *Journal of Social Issues*, 63(4), 679-693.

Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13-35). Saint-Agne: Éditions Érès.

Astin, S., Redston, P. et Campbell, A. (2003). Sex differences in social representations of aggression: men justify, women excuse? *Aggressive behavior*, 29, 128-133.

Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29(2), 183-190.

Avigdor, R. (1953). Étude expérimentale de la genèse des stéréotypes. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 14(1), 154-168.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a. (1997).

Batista, A. F. (2009). *Aids no século XXI: O que os idosos conhecem sobre a doença?* Recife: Editora Universitaria da UFPE.

Beaulieu, M., Batista, A. F., Lévesque, J. et Vézina, J. (2015). Éduquer à contrer l'âgisme à défaut de pouvoir bien évaluer: Une version contemporaine québécoise du Quiz factuel sur le vieillissement de Palmore. In M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement* (p. 37-59). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Beaulieu, M. et Crevier, M. (2013). Quand l'âgisme mène à considérer toutes les personnes âgées comme étant vulnérables et sujettes à la maltraitance. *Vie et vieillissement*, 11(1), 5-11.

Beauvoir, S. (1990). *La vieillesse (Titre original: A velhice)*. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira (1970).

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris: Éditions A.-M. Métailié (1963).

Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: Éditions la découverte.

Bélanger, P. (1992). L'éducation des adultes et le vieillissement des populations: tendances et enjeux. *Revue Internationale de l'Éducation*, 38(4), 343-362.

Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Berlin: Barbara Budrich Publishers.

Bélanger, P. (2013). *Quelles sont les possibilités de l'apprentissage tout au long de la vie dans la démarche des villes amies des aînés?* Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.youtube.com/watch?v=gW2hSiZr2MU>>. Consulté le 20 avril 2016.

Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs: construction de soi et transformation sociale*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec: Presses de l'Université Laval.



Bélisle, R. et Cardinald-Picard, M. (2012). Importance de l'écrit dans les pratiques éducatives de conseillères et conseillers d'orientation. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Bengtson, V. L., Cutler, N. E., Mangen, D. J. et Marshall, V. W. (1985). Generations, cohorts and relations between age groups. In R. E. Binstock et E. Shanas (dir.), *Handbook of aging and the social sciences* (2^e éd., p. 304-338). New York: Van Nostrand Reinhold.

Bengtson, V. L. et Schrader, S. S. (1982). Parent-child relations. In D. J. Mangen et W. A. Peterson (dir.), *Research instruments in social gerontology* (p. 115-185). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 49(2), 93-122.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité* (2^e éd.). Paris: Armand Colin (1966).

Bergouignan, C. et Lefrançois, R. (2007). 2005, Odyssée du vieillissement – du phénomène mondial aux situations infra-nationales : le Québec et l'Aquitaine. In J. Palard et J. Vézina (dir.), *Vieillesse : santé et société – Défis et perspectives. Compte rendu de la troisième édition des Rencontres Champlain-Montaigne* (p. 18-52). Québec: Presses de l'Université Laval.

Bernier, G., Lüthi, D. et Quiquerez, B. (2007). *Participation à la formation continue en Suisse : Premiers résultats du module formation continue de l'enquête suisse sur la population active 2006*. Rapport de recherche Office Fédéral de la Statistique de la Suisse. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/07/dos/blank/weiterbildung.html>. Consulté le 12 mars 2013.

Biggs, S. (2007). Thinking about Generations: Conceptual Positions and Policy Implications. *Journal of Social Issues*, 63(4), 695-711.

Blanchard-Fields, F. et Horhota, M. (2006). How can the study of aging inform research on social cognition? *Social Cognition*, 24(3), 207-217.

Bois, J.-P. (2002). Exclusion et vieillesse. *Gérontologie et société*, 102, 13-23.

Borkowsky, A. et Zuchuat, J.-C. (2006). *Apprentissage tout au long de la vie et formation continue: état des lieux de la diversité des indicateurs internationaux et sélection de résultats*. Rapport de recherche Office Fédéral de la Statistique de la Suisse, Neuchâtel. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=2323>. Consulté le 08 mars 2015.

Bostrom, A.-K. (2014). Intergenerational learning and social capital. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning accros generations in Europe* (p. 191-201). Rotterdam: Sense Publishers.

Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales: présentation et représentations du corps.*, 14, 51-54.

Bourdon, S. (2013). Éduquer et apprendre, entre socialisation et émancipation. *Info-Cérta*, 7, 2-3. Téléaccessible à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159542.pdf>.

Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., Van Caloen, B., Gosselin, M. *et al.* (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Note de recherche 1*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/>>. Consulté le 10 juillet 2013.

Bourque, C. J. (2011). *Le changement comme tradition dans la recherche et la formation à la recherche en biotechnologie et en périphérie*. Doctorat en Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Boz, H. et Karatas, S. E. (2015). A review on internet use and quality of life of the elderly. *Cypriot Journal of Educational Science*, 10(3), 182-191.

Brewer, M. B., Dull, V. et Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(4), 656-670.

Brodeur, G. (2008). *Relations intergénérationnelles pour un meilleur équilibre social*. Mémoire de Maîtrise en Communication, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Brownie, S. (2014). Older Australian's motivation for university enrollment and their perception of the role of tertiary education in promoting healthy aging: a national cross-sectional study. *Educational Gerontology*, 40(10), 723-736.

Brugière, A. (2011). Des technologies qui infantilisent et isolent ou des technologies créatrices de lien ? *Gérontologie et société*, 3(138), 181-193.

Butler, R. (1969). Age-ism: Another Form of Bigotry. *The Gerontologist*, 9(4), 243-246.

Butler, R. (1975). *Why survive? Being old in America*. New York: Harper and Row.

Butler, R. (1980). Ageism: A Foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11.

Butler, R. (1993). Dispelling ageism: The cross-cutting intervention. *Generations*, 17(2), 75.

Bytheway, B. (2005). Ageism and Age Categorization. *Journal of Social Issues*, 61(2), 361-374.

Campbell, A., Muncer, S. et Coyle, E. (1991). Social representation of aggression as an explanation of gender differences: a preliminary study. *Aggressive Behavior*, 18, 95-108.

Capozza, D. et Volpato, C. (1999). Relations intergroupes : approches classiques et contemporaines. In R. Y. Bourhis et J.-P. Leyens (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (p. 13-39). Sprimont: Mardaga.

Cardinal, L., Langlois, M.-C., Gagné, D. et Tourigny, A. (2008). *Perspectives pour un vieillissement en santé : proposition d'un modèle conceptuel*. Rapport de recherche Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, Direction de santé publique et Institut national de santé publique du Québec, Québec. Document téléaccessible à l'adresse

https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/860_PerspectiveVieillissementSante.pdf. Consulté le 09 janvier 2016.

Carlton, S. et Soulsby, J. (1999). *Learning to grow older and bolder : a policy discussion paper on learning in later life*. Leicester: The National Organisation for Adult Learning.

Carrascal, O. N. et Londono, M. G. (2010). Social representations of homeless people. *Universitas psychologica*, 9(2), 345-355.

Cash, T. F. et Fleming, E. C. (2004). Body image and social relations. In T. F. Cash et T. Pruzinsky (dir.), *Body image: a handbook of theory, research and clinical practice* (p. 277-286). New York.

Castro, J. L., González, D. A., Aguayo, I. H. et Fernández, E. A. (2014). Perceptions concerning intergenerational education from the perspective of participants. *Educational Gerontology*, 40, 138-151.

Cau-Bareille, D. (2012). Y a-t-il des spécificités d'apprentissage des seniors? *Éducation permanente*, 191(2), 11-23.

Caudroit, J., Stephan, Y. et Le Scanff, C. (2011). Social cognitive determinants of physical activity among retired older individuals: an application of the health action process approach. *British Journal of Health Psychology*, 16, 404-417.

Chamahian, A. (2009). Vieillesse active et enjeux de la formation dans le temps de retraite. *Lien social et politiques*, 62, 59-69.

Chamahian, A. (2011). Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille. *Recherches familiales*, 1(8), 91-100.

Charbonnier, O. et Darchen, L. (2012). Formation des seniors et changements technologiques. *Éducation permanente*, 191(2), 37-49.

Charmarkeh, H. (2015). Les aînés et les usages sociaux des technologies de l'information et de la communication (TIC): fracture numérique ou fracture sociale? In M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement: la face cachée de l'âgisme* (p. 269-283). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Chasteen, A. (2005). Seeing eye-to-eye: do intergroup biases operate similarly for younger and older adults? *Ageing and Human Development*, 61(2), 123-139.

Chatziangelaki, D. (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel*. Paris: Éditions Publibook.

Confédération Suisse (2013). *La formation continue en Suisse 2011: Microrecensement formation de base et formation continue 2011*. Rapport de recherche de l'Office Fédéral de la Statistique, Neuchâtel. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=4896>>. Consulté le 09 janvier 2016.



Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA]. (2009). *As Seen Through Their Eyes: The Learning Needs of Ontario Elders*. Rapport de recherche téléaccessible à l'adresse <http://source.sheridancollege.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=centres_elder_public>. Consulté le 15 juillet 2013.

Costa, F. G. (2006). *Focus groups and the grasp of consciousness in the transformation of social representations of ageing: a proposal for intervention*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Brasilia, Brasilia.

Craciun, C. (2011). Successful ageing-utopia or the result of lifelong learning? Meaning and representations of ageing in romanian elderly. *Ageing International*, 37, 373-385.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. et Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs In M. M. Bergman (dir.), *Advances in mixed methods research: Theories and Applications*. London: Sage Publications.

Cuddy, A. J. C., Norton, M. I. et Fiske, S. T. (2005). This old stereotype: the pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. *Journal of Social Issues*, 61(2), 267-285.

Cusack, S. A. (1995). Developing a lifelong learning programme: empowering seniors as leaders in lifelong learning. *Educational Gerontology*, 21(4), 305-320.

Cutler, S. J. (1976). Age profiles of membership in sixteen types of voluntary associations. *Journal of Gerontology*, 31(4), 462-470.

Davis, L. C. (2003). Is there more intergenerational cooperation or conflict in Canada? *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(2), 111-112.

Delgoulet, C. et Gaudart, C. (2012). Apprendre pour se maintenir dans le monde du travail en fin de carrière. *Éducation permanente*, 191(2), 51-66.

Delpérée, F. (2012). Tous âges confondus: l'intergénérationnel, une culture du vivre ensemble. *Balises - Journal des cadres de l'UCP, mouvement social des aînés*, 36(novembre 2011/décembre 2012), 2-27.

Desmette, D., Iweins, C. et Yzerbyt, V. (2015). Âgisme et gestion des âges au travail: quelles implications pour les travailleurs âgés en Belgique? In M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement: la face cachée de l'âgisme* (p. 147-171). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Devine, P. G., Evett, S. R. et Vasquez-suson, K. A. (1996). Exploring the interpersonal dynamics of intergroup contact. In R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of motivation and cognition* (p. 423-464). New York: The Guilford Press.

Dionigi, R. A., Horton, S. et Baker, J. (2013). How do older masters athletes account for their performance preservation? A qualitative analysis. *Ageing and Society*, 33, 297-319.

Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.

Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Donahue, W. (1955). *Education for later maturity*. New York: William Morrow and Company.

Donizzetti, A. R. (2015). Les répercussions de l'âgisme sur les choix de carrière: le cas des travailleurs italiens. In M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement* (p. 173-190). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Dorai, M. K. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype? *Enfance*, 41(3-4), 45-54.

Dou Goarin, C. (2014). La socialisation tertiaire des seniors. *Empan*, 2(94), 137-143.

Dubé, M. (2003). Le vieillissement réussi. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 15-22.

Duchesne, D. (2004). Plus de personnes âgées au travail. *L'emploi et le revenu en perspective*, 5(2), 5-19.

Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J. (1993). Sociologie d'un conflit de générations : les « baby boomers » et les « baby busters ». *Revue internationale d'études canadiennes* (hors-série), 9-21.

Dumazedier, J. (2009). Éducation permanente vingt ans après. *Éducation permanente*, 180(3), 65-79.

Dupont, J. (2008). *Représentations de la vieillesse et des relations intergénérationnelles dans les albums de jeunesse québécois contemporains usuels dans les classes du primaire*. Maîtrise en gérontologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 1(6), 273-302.

Durkheim, E. (1967). *De la division du travail social* (8 éd.). Paris: Les Presses universitaires de France (1897).

Egetenmeyer, R. (2011). Preface. In R. Egetenmeyer (dir.), *Theories in adult learning and education* (p. 7-8). Berlin: Barbara Budrich Publishers.

Ellis, A. W. et Young, A. W. (2014). *Human cognitive neuropsychology*. New York: Psychology Press.

Emler, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 17, 371-388.

Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Rapport de recherche UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf>. Consulté le 20 juillet 2013.

Fenwick, T. (2010). Workplace learning and adult education: messy objects, blurry maps and making difference. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), 79-95.

Field, J. (2009). Learning transitions in the adult life course: agency, identity and social capital. In B. Merrill (dir.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education: European studies in lifelong learning and adult learning research* (p. 17-31). Frankfurt: Peter Lang.

Findsen, B. et Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: a handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs* (p. 143-150). Cousset: DelVal.

Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 224-239). Paris: Presses universitaires de France.

Formosa, M. (2009). Renewing universities of the third age: challenges and visions for the future. *Revista de pensament i anàlisi*, 9, 171-196.

Formosa, M. (2010). Lifelong Learning in Later Life: The Universities of the Third Age. *The Annual Journal of the Osher Lifelong Learning Institute*, 5, 1-12.

Formosa, M. (2014). Lifelong learning in later life. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 11-21). Rotterdam: Sense Publishers.

Formosa, M., Krašovec, S. J. et Schmidt-Hertha, B. (2014). Policy futures in older adult education and intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe* (p. 203-212). Rotterdam: Sense Publishers.

Fragoso, A. (2014). Older adults as active learners in the community. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 59-69). Rotterdam: Sense Publishers.

Freire, P. (1987). *La pédagogie de l'opprimé. (Titre original: Pedagogia do Oprimido)* (17 éd.). Rio de Janeiro: Paze Terra (1968).

Freitas, M. C. et Ferreira, M. A. (2013). Old age and elderly people: social representations of adolescent students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(3), 750-757.

Freund, A. et Baltes, P. B. (2003). Pour un développement et un vieillissement réussis: sélection, optimisation et compensation. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 27-50.

Freund, A. M., Nikitin, J. et Ritter, J. O. (2009). Psychological consequences of longevity: the increasing importance of self-regulation in old age. *Human Development*, 52, 1-37.

Friedman, B. (1997). The integration of Pro-Active aging education into existing educational curricula. In K. Brabazon et R. Disch (dir.), *Intergenerational approaches in aging* (p. 103-110). New York: The Haworth Press.

Fusaro, M. (2012). De l'exclusion à l'inclusion numérique: le rôle des technologies de l'information et de la communication. *Vie et vieillissement*, 9(4), 42-48.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse* (5 éd.). Paris: Armand Colin (1991).

Garnier, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In M.-L. Rouquette et C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales* (p. 87-113). Montréal: Éditions Nouvelles.

Garon, R. (2007). Quel avenir pour la pratique culturelle dans la famille de demain? In G. Pronovost, C. Dumont et I. Bitauveau (dir.), *La famille à l'horizon 2020* (p. 311-347). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gaullier, X. (1999). *Les temps de la vie. Emploi et retraite*. Paris: Esprit.

Gauthier, M. (2007). Quels scénarios entrevoir lorsqu'il est question de l'avenir des jeunes? In G. Pronovost, C. Dumont et I. Bitauveau (dir.), *La famille à l'horizon 2020* (p. 245-268). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Geoffroy, C. (2012). Les aînés et la technologie. *Vie et vieillissement*, 9(4), 2-3.

Goldani, A. M. (2010). "Ageism" in Brazil What is it? Who does it? What to do with it? *Revista brasileira de estudos de população*, 27(2), 385-405.

Golisz, K. M. et Togliola, J. P. (2002). Avaliação dos componentes de desempenho: Avaliação da percepção e cognição. In M. E. Neistadt et E. B. Crepeau (dir.), *Willard and Spackman Terapia Ocupacional (Titre original: Willard and Spackman's Occupational Therapy)* (p. 238-265). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Gonzalez, A., Paz Ramirez, M. et Viadel, V. (2012). Attitudes of the elderly toward information and communications technologies. *Educational Gerontology*, 38, 585-594.

Goodwin, C. L. (2013). Use of the computer and the internet by well older adults. *Activities, Adaptation and Aging*, 37, 63-78.

Greene, J. C. (2007). *Mixing methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Grenier, A. et Ferrer, I. (2010). Âge, vieillesse et vieillissement: définitions controversées de l'âge. In M. Charpentier, N. Guberman, J.-P. Lavoie, A. Grenier et L. Olazabal (dir.), *Vieillir au pluriel: perspectives sociales* (p. 35-54). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gringart, E., Helmes, E. et Speelman, C. (2013). Development of a measure of stereotypical attitudes towards older workers. *Australian Psychologist*, 48, 110-118.

Guay, J.-H. (2013). *Statistiques en sciences sociales avec R*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Guillemard, A.-M. (2007). Vers un nouveau management des âges et des temps sociaux en réponse au vieillissement de la population: une perspective internationale. In D.-G. Tremblay (dir.), *D'une culture de retraite vers un nouveau management des âges et des temps sociaux* (p. 15-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Guillemard, A.-M. (2010). *Les défis du vieillissement: âge, emploi, retraite, perspectives internationales* (2 éd.). Paris: Armand Colin (2003).

Hagestad, G. O. et Neugarten, B. L. (1985). Age and the life course. In R. H. Binstock et E. Shanas (dir.), *Handbook of aging and the social sciences* (2e éd., p. 35-61). New York: Van Nostrand Reinhold Company.

Haldemann, V. et Lévy, R. (1995). Oecuménisme méthodologique et dialogue entre paradigmes. *Canadian Journal on Ageing*, 14(suppl.1), 37-51.

Harvey, M. (2003). *L'implication des personnes âgées dans un mode de vie actif: analyse et comparaison des facteurs personnels qui déterminent leur niveau d'activité*. Doctorat en Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Havighurst, R. J. (1961). Successful ageing. *The Gerontologist*, 1(1), 8-13.

Henretta, J. C. (1988). Conflict and cooperation among age strata. In J. E. Birren et V.L.Bengtson (dir.), *Emergent theories of ageing* (p. 385-404). New York: Springer.

Hertzog, C., Lineweaver, T. T. et McGuire, C. (1999). Beliefs about memory and aging. In T. M. Hess et F. Blanchard-Fields (dir.), *Social cognition and aging* (p. 43-68). San Diego: Academic Press.

Hori, S. et Cusack, S. (2006). Third-age education in Canada and Japan: attitudes toward aging and participation in learning. *Educational gerontology*, 32, 463-481.

Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2 éd.). Bruxelles: de Boeck (2006).

Hummel, C. (2002). Les paradigmes de recherche aux prises avec leurs effets secondaires. *Gérontologie et Société*, 102, 41-52.

Hummert, M. L. (1999). A social cognitive perspective on age stereotypes. In T. M. Hess et F. Blanchard-Fields (dir.), *Social cognition and aging* (p. 175-196). San Diego: Academic Press.

Hummert, M. L., Garstka, T. A., Shaner, J. L. et Strahm, S. (1994). Stereotypes of the elderly held by young, middle-aged, and elderly adults. *Journal of Gerontology*, 49(5), 240-249.

Hurd, L. (1999). We're Not Old!': Older Women's Negotiation of Aging and Oldness. *Journal of Aging Studies*, 13(4), 419-439.

Institut de la statistique du Québec [ISQ]. (2004). *Vie des générations et des personnes âgées*. Québec: Institut de la statistique du Québec.

ISQ. (2009). *Bilan démographique du Québec*. Édition 2009. Québec: Institut de la statistique du Québec.

ISQ. (2013). *Bilan démographique du Québec*. Édition 2013. Québec: Institut de la statistique du Québec.

ISQ. (2014). *Bilan démographique du Québec*. Édition 2014. Québec: Institut de la statistique du Québec.

ISQ. (2015). *Bilan démographique du Québec*. Édition 2015. Québec: Institut de la statistique du Québec.

Isambaeva, L. et Débois, M. (2011). *Le « problème » des relations intergénérationnelles : Analyse de projets intergénérationnels*. Rapport de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <www.unige.ch/ses/socio/enseignements/.../inte.pdf> . Consulté le 12 juillet 2013.

Israël, L. (2002). La place et le rôle des personnes du quatrième âge dans la famille et dans la société : un défi. *C.R. Biologies*, 325, 697-698.

Iwasaki, M. et Jones, J. A. (2008). Attitudes toward older adults: a reexamination of two major scales. *Gerontology and Geriatrics Education* 29(2), 139-157.

Jackson, L. A. (2004). Physical attractiveness: a sociocultural perspective. In T. F. Cash et T. Pruzinsky (dir.), *Body image: a handbook of theory, research, and clinical practice* (2e éd., p. 13-21). New York: The Guilford Press.

Jarvis, P. (2007a). Lifelong learning. In *Lifelong learning and the learning society: Globalisation, lifelong learning and the learning society* (p. 122-137). New York: Routledge.

Jarvis, P. (2007b). Experience: from which we learn. In *Lifelong learning and the learning society: towards a comprehensive theory of human learning* (p. 70-86). New York: Routledge.

Jennings, J. M. et Darwin, A. L. (2003). Efficacy beliefs, everyday behavior and memory performance among older elderly adults. *Educational Gerontology*, 29, 71-91.

Jodelet, D. (2003). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris: Presses universitaires de France.

Kane, M. N. (2006). Social work students' perceptions about incompetence in elders. *Journal of Gerontological Social Work*, 47(3-4), 153-171.

Kaye, L. W., Butler, S. S. et Webster, N. M. (2003). Toward a productive ageing paradigm for geriatric practice. *Ageing International*, 28(2), 200-213.



Kelly, J. R., Steinkamp, M. W. et Kelly, J. R. (1986). Later life leisure: how they play in Peoria. *The Gerontologist*, 26(5), 531-537.

Kern, D. (2006). La formation en gérontologie du point de vue des sciences de l'éducation. *Gérontologie et société*, 3(118), 117-130.

Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, 18(3), 79-97.

Kern, D. (2011). Vieillissement et formation des adultes. *Savoirs*, 26, 11-59.

Kern, D. (2013). Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Gérontologie et société*, 4(147), 107-120.

Kern, D. (2014). Conceptual basis for learning. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 73-83). Rotterdam: Sense Publishers.

Kitzinger, J., Markova, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.

Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage Publications.

Kubler-Ross, E. (2005). *On death and dying*. New York: Routledge (1970).

Kump, S. et Krašovec, S. J. (2014). Intergenerational learning in different contexts. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 167-177). Rotterdam: Sense Publishers.

Lagacé, M. (2010). Introduction. In M. Lagacé (dir.), *L'âgisme* (p. 1-9). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lagacé, M. (2013). Le visage changeant de l'âgisme? Réflexions critiques. *Vie et vieillissement*, 11(1), 25-30.

Lagacé, M., Nahon-Serfaty, I. et Laplante, J. (2015). Canadian government's framing of ageing at work and older workers: echoing positive ageing models. *Work*, 52(3), 597-604.

Lagacé, M. et Laplante, J. (2015). Discours public canadien sur le vieillissement au travail: quelle influence sur la perception d'âgisme et le bien-être du travailleur âgé? In M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement: la face cachée de l'âgisme* (p. 125-142). Québec: Les presses de l'Université du Québec.

Lagacé, M. et Tougas, F. (2010). À quand la retraite? Le paradoxe de l'âgisme au travail dans un contexte de pénuries de main-d'oeuvre. In M. Lagacé (dir.), *L'âgisme* (p. 241-262). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lainé, F. (2002). L'accès des seniors à la formation continue. *Retraite et société*, 37, 143-161.



Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Revue d'analyse comparée en administration publique*, 16(1), 39-66.

Laplante, J., Tougas, F., Lagacé, M. et Lortie-Lussier, M. (2009). La communication âgiste. *Vie et vieillissement*, 7(2), 15-22.

Larkin, E. et Newman, S. (1997a). Intergenerational Studies. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(1-2), 5-16.

Larkin, E. et Newman, S. (1997b). Intergenerational studies: a multi-disciplinary field. In K. Brabazon et R. Disch (dir.), *Intergenerational Approaches in Aging* (p. 5-16). New York: The Haworth Press.

Lavoie *et al.*, N. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés *Savoirs*, 13, 63-78.

Laws, G. (1995). Understanding ageism: Lessons from feminism and postmodernism. *The Gerontologist* 35(1), 112-118.

Le Borgne, F. et Pennec, S. (2005). Un rôle plus actif des seniors dans la gestion de leurs relations. *Problèmes politiques et sociaux, individualisme et lien social*, 911, 72-73.

Le petit Robert de poche: dictionnaire de la langue française. (2009). Paris: Dictionnaires Le Robert/SEJER.

Lecerf, T. (2007). Psychologie développementale du lifespan: Théories, méthodes et résultats dans le domaine cognitif. *Gérontologie et société*, 123(4), 85-107.

Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales: applications à la gérontologie*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Lefrançois, R. (2004). *Les nouvelles frontières de l'âge*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Lemieux, A. (1995). The university of the third age: role of senior citizens. *Educational Gerontology*, 21(4), 337-344.

Lesemann, F. et D'Amours, M. (2010). Travailleurs âgés, travail postretraite et régimes de retraite: exclusion ou inégalités? In M. Charpentier, N. Guberman, V. Billette, J.-P. Lavoie, A. Grenier et I. Olazabal (dir.), *Viellir au pluriel: perspectives sociales* (p. 394-412). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Levaque, S. F. (2012). *An examination of instructors' perceptions of Older adult learners*. Thèse de doctorat en éducation, Capella University, Minneapolis.

Li-Kuang, C., Sek Kim, Y., Moon, P. et Merriam, S. B. (2008). A review and critique of the portrayal of older adult learners in adult education journals, 1980-2006. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 3-21.



Liechty, T. et Genoe, M. R. (2013). Older men's perceptions of leisure and aging. *Leisure Sciences*, 35, 438-454.

Ligon, M., Ehlman, K., Moriello, G., Russo, C. et Miller, K. (2014). Validation of the attitude-older adult and aging-visual analogue scales (At-O-A). *Educational Gerontology*, 40, 572-583.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 97-128). Los Angeles: Sage Publications.

Lozon, J. C. et Barratt, J. (2012). *Revera report on ageism*. Rapport de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.reveraliving.com/revera/files/b2/b20be7d4-4d3b-4442-9597-28473f13b061.pdf>>. Consulté le 06 juillet 2014.

Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A. et Schramek, T. E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain Cognition*, 65, 209-237.

Luscher, K. (2002). Intergenerational Ambivalence: Further Steps in Theory and Research. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 585-593.

Luscher, K., Hoff, A., Lamura, G., Renzi, M., Sanchez, M., Viry, G. et al. (2015). *Générations, relations intergénérationnelles, politiques de générations: un abrégé multilingue*. Rapport de recherche Université de Constance. Document téléaccessible à l'adresse <www.generationen-compendium.de>. Consulté le 25 avril 2016.

Luscher, K. et Pillemer, K. (1998). Intergenerational ambivalence: A new approach to the study of parent-child relations in later life. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 413-425.

Macrae, C. N. et Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93-120.

MADA-QC. (2014). *Municipalités amies des aînés: guide d'accompagnement pour la réalisation de la démarche municipalités amies des aînés*. Québec: Gouvernement du Québec.

Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations* (2 éd.). Paris: Nathan (1923).

Maroy, C. et Doray, P. (2000). Education-work relations: theoretical reference points for a research domain. *Work, Employment and Society*, 14, 173-189.

Marx, M., Hubbard, P., Cohen-Mansfield, J., Dakheel-Ali, M. et Thein, K. (2005). Community-service activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, 31, 263-271.

Mathière, C. (2005). Les juifs errants de la science-fiction: paradoxes de l'espace-temps et cauchemar d'immortalité. In A. Montandon (dir.), *Figures du vieillir* (p. 143-157). Chamalières: Presses universitaires Blaise Pascal.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 575-596). New York: Macmillan Publishing Company.

McPherson, B. D. (1998). *Aging as a social process : an introduction to individual and population aging* (3^e éd.). Toronto: Harcourt Canada.

McPherson, B. D. (2004). *Aging as a social process: canadian perspectives* (4^e éd.). Toronto: Oxford University Press.

Mead, G. H. (1909). Social psychology as counterpart to physiological psychology. *The Psychological Bulletin*, 6(12), 401-408.

Mérette, M. (2010). Coût de l'âgisme au travail. Une première estimation pour le Canada. In M. Lagacé (dir.), *L'âgisme* (p. 263-275). Québec: Presses de l'Université Laval.

Meslé, F. et Vallin, J. (2000). Transition sanitaire : tendances et perspectives. *Médecine et sciences 2000*, 16, 1161-1171.

Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec. (2014). Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.mels.gouv.qc.ca/systeme-scolaire-quebecois/>>. Consulté le 10 février 2014.

Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 27-40.

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: pratique des études de terrain*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Moriello, G., Cotter, J. J., Shook, N., Dodd-McCue, D. et Welleford, E. A. (2013). The effect of implicit stereotypes on the physical performance of older adults. *Educational Gerontology*, 39, 599-612.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1975). *La psychanalyse son image et son public* (2^e éd.). Verdôme: Presses universitaires de France (1961).

Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris: Presses universitaires de France.

Moulaert, T., Boudiny, K. et Paris, M. (2016). Active and healthy ageing: blended models and common challenges in supporting age-friendly cities and communities. In T. Moulaert et S. Garon (dir.), *Age-friendly cities and communities in international comparison* (p. 277-304). Heidelberg: Springer.

Mucchielli, A. (2009a). Constructivisme (paradigme). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3 éd., p. 30-36). Domont: Armand Colin.

Mucchielli, A. (2009b). Phénoménologique (méthode d'analyse). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3 éd., p. 183-184). Domont: Armand Colin.

Nelson, T. (2005). Ageism: Prejudice Against Our Feared Future Self. *Journal of Social Issues*, 61(2), 207-221.

Newman, S., Faux, R. et Larimer, B. (1997). Children's Views on Aging: Their Attitudes and Values. *The Gerontologist*, 37(3), 412-417.

Newman, S. et Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39.

Ninacs, W. (2008). *Empowerment et intervention: développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Presses de l'Université de Laval.

North, M. S. et Fiske, S. T. (2012). An inconvenienced youth? Ageism and its potential intergenerational roots. *Psychological Bulletin*, 138(5), 1-27.

North, M. S. et Fiske, S. T. (2013). A prescriptive intergenerational-tension ageism scale: succession, identity, and consumption (SIC). *Psychological Assessment*, 25(3), 706-713.

O'Connor, M. L. et McFadden, S. H. (2010). Development and psychometric validation of the dementia attitudes scale. *International Journal of Alzheimer's Disease*, Article ID 454218. doi:454210.454061/452010/454218.

Olazabal, I. et Sacramento, P. (2010). Les relations intergénérationnelles au sein de la parenté et de la communauté. In M.Charpentier, N.Guberman, J.-P.Lavoie, A.Grenier et L.Olazabal (dir.), *Viellir au pluriel: perspectives sociales* (p. 255-280). Québec: Presses de l'Université du Québec

Ota, H., Giles, H. et Somera, L. P. (2007). Beliefs About Intra- and Intergenerational Communication in Japan, the Philippines, and the United States: Implication for Older Adults Subjective Well-Being. *Communication Studies*, 58(2), 173-188.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences sociales* (2 éd.). Paris: Armand Colin (2003).

Palmore, E. (1990). *Ageism: Negative and Positive*. New York: Springer Publishing Company.

Palmore, E. (2004). Research note: Ageism in Canada and the United States. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 19(1), 41-46.

Palmore, E. (2005). Three Decades of Research on Ageism. *Generations*, 29(3), 87-90.



Paris, M. (2015). *La reconnaissance sociale de la vieillesse et des aînés : la participation sociale au sein de villes-amies des aînés au Québec*. Doctorat en Gérontologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Paris, M., Beaulieu, M., Garon, S. et Bigonnesse, C. (2013). "Selon le temps, la manière". Ou en quoi "Villes-amies des aînés" se distingue de quatre documents internationaux sur le vieillissement. *Canadian Review of Social Policy*, 2(68-69), 10-23.

Parlier, M. (2012). Éditorial. *Éducation permanente*, 191(2), 5-9.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). California: Sage Publications (1980).

Pellissier, J. (2007). *La guerre des âges*. Paris: Armand Colin.

Pellissier, J. (2010). Âgisme et stéréotypes : quand l'âgisme conduit à la haine de soi et au conflit entre générations. In M. Lagacé (dir.), *L'âgisme* (p. 13-39). Québec: Presses de l'Université Laval.

Perlmutter, M. (1988). Cognitive potential throughout life. In B. J.E. et B. V.L. (dir.), *Emergent theories of aging* (p. 247-268). New York: Springer Publishing Company.

Phoenix, C. et Griffin, M. (2013). Narratives at work: what can stories of older athletes do? *Ageing and Society*, 33, 243-266.

Pillemer, K., Suitor, J. J., Mock, S. E., Sabir, M., Pardo, T. B. et Sechrist, J. (2007). Capturing the Complexity of Intergenerational Relations: Exploring Ambivalence within Later-Life Families. *Journal of Social Issues*, 63(4), 775-791.

Pinquart, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: a meta-analysis. *Ageing International*, 27(2), 90-114.

Piperaki, I. (2012). *Les politiques sociales en faveur d'une solidarité intergénérationnelle : différentes perspectives en Europe*. Rapport de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.droithumain-france.org/politiques-sociales-et-solidarite/>>. Consulté le 25 avril 2016.

Plouffe, L., Voelcker, I. et Kalache, A. (2015). *Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade (Titre original: Active ageing: a policy framework in response to the longevity revolution)*. Rapport de recherche International Longevity Centre Brazil (ILC) Rio de Janeiro. Document téléaccessible à l'adresse <http://ilcbrazil.org/wp-content/uploads/2016/02/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol%C3%ADtico-ILC-Brasil_web.pdf>. Consulté le 02 avril 2016.

Pochet, P. (2007). *Les personnes âgées*. Paris: La découverte.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2009). Positiviste (paradigme). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 186). Domont: Armand Colin.

Powell, J. L. et Biggs, S. (2000). Managing old age: the disciplinary Web of power, surveillance and normalisation. *Journal of Aging and Identity*, 5(1), 3-13.

Principi, A. et Lamura, G. (2009). Education for older people in Italy. *Educational Gerontology*, 35, 246-259.

Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Rapport de recherche Gouvernement du Québec, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-gouvernementale-deduction-des-adultes-et-de-formation-continue/>>. Consulté le 20 octobre 2015.

Québec. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes: apprendre tout au long de la vie*. Rapport de recherche Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_omm/41-7018.pdf>. Consulté le 10 février 2016.

Quéniart, A. et Charpentier, M. (2010). Les multiples formes d'engagement des aînés: de l'aide aux proches à la militance. In M.Charpentier, N.Guberman, J.-P.Lavoie, A.Grenier et L.Olazabal (dir.), *Vieillir au pluriel: perspectives sociales* (p. 453-473). Québec: Presses de l'Université du Québec

Ranzijn, R. (2002). The potential of older adults to enhance community quality of life: links between positive psychology and productive aging. *Aging International*, 27(2), 30-55.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.

Remedios, J. D. et Chasteen, A. (2010). Sunny side up: the reliance on positive age stereotypes in descriptions of future older selves. *Self and Identity*, 9, 257-275.

Ricci, M. T. (2005). La vieillesse dans le livre du courtisan de Baldassar Castiglione. In A. Montandon (dir.), *Figures du vieillir* (p. 25-42). Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.

Richer, S. (1976). Reference-Group Theory and Ability Grouping: A Convergence of Sociological Theory and Educational Research. *Sociology of Education*, 49, 65-71.

Riley, J. W. et Riley, M. W. (1994). Structural Lag: Past and Future. In M. W. Riley, R. L. Kahn et A. Foner (dir.), *Age and structural lag: Society's failure to provide meaningful opportunities in work, family, and leisure*. (p. 15-36). New York: John Wiley and Sons.

Riley, M. W. (1978). Aging, Social Change, and the Power of Ideas. *Daedalus*, 107(4), 39-52.

Riley, M. W., Foner, A. et Riley-Jr., J. W. (1999). The aging and society paradigm. In V. L. Bengtson et K. W. Schaie (dir.), *Handbook of theories of aging* (p. 327-343). New York: Springer Publishing Company.



- Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'oeuvre: la construction du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente* (100-101), 67-77.
- Roland-Lévy, C. et Berjot, S. (2009). Social representations of retirement in France: a descriptive study. *Applied Psychology : an International Review*, 58(3), 418-434.
- Rose, J. (2000). Les jeunes et l'emploi : questions conceptuelles et méthodologiques. In F. Geneviève et B. Bourassa (dir.), *Les 18-30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme...* (p. 83-116). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Rosenberg, E., Layne, L. E. et Power, M. (1997). Intergenerational studies' growing pains: the quest for identity and implications for practice. In K. Brabazon et R. Disch (dir.), *Intergenerational Approaches in Aging* (p. 17-31). New York: The Haworth Press.
- Roulston, K. (2010). There is no end to learning: lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.
- Roy, J. (2007). Les valeurs des cégépiens : portrait d'une génération. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 27-30.
- Royer, C. (2006). Voyage au coeur des valeurs des adolescents : la famille, grand pilier d'un système. *Enfances, Familles, Générations*, 4, 110-128.
- Rubin, K. H. et Brown, I. D. (1975). A life-span look at person perception and its relationship to communicative interaction. *Journal of Gerontology*, 30, 461-468.
- Ruiz, S. A. et Silverstein, M. (2007). Relationships with Grandparents and the Emotional Well-Being of Late Adolescent and Young Adult Grandchildren. *Journal of Social Issues*, 63(4), 793-808.
- Russell, H. (2008). Later life: a time to learn. *Educational Gerontology*, 34, 206-224.
- Saboor, M., Sum, S., Sahaf, R. et Pourghasem, M. (2015). The internet use in elderly people. *Medical Gazette*, 20(56), 43-52.
- Sánchez, M. et Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40, 473-485.
- Santelmann, P. (2012). Les failles de la formation tout au long de la vie. *Éducation permanente*, 191(2), 25-36.
- Schaie, K. W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49(4), 304-313.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe* (p. 145-153). Rotterdam: Sense Publishers.

Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S. J. et Formosa, M. (2014). Older adult education and intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 1-8). Rotterdam: Sense Publishers.

Schulz, R. et Fritz, S. (1987). Origins of stereotypes of the elderly. *Experimental Aging Research*, 13(4), 189-195.

Schwartz, B. (2009a). Éducation permanente et formation des adultes: évolution des pratiques, évolution des concepts. *Éducation permanente*, 180(3), 33-48.

Schwartz, B. (2009b). Pour une éducation permanente. *Éducation permanente*, 180(3), 13-32.

Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. et Madden, L. (2003). Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing and Society*, 23, 561-582.

Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics : the psychology of small group behavior* (2e ed.). New York: McGraw-Hill Book Company (1971).

Sijuwade, P. (2009). Attitudes towards Old Age: A Study of the Self-Image of Aged. *Studies on Home and Community Science*, 3(1), 1-5.

Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action: la méthode du "focus group"*. Laval: Mondia.

Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological Review*, 74(1), 29-39.

Simon, P. et Stavo-Debaugé, J. (2004). Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence. *Sociétés contemporaines*, 53, 57-84.

Simonet-Cusset, M. (2002). Give back to the community : le monde du bénévolat Américain et l'éthique de la responsabilité communautaire. *Revue française des affaires sociales*, 4(4), 167-188.

Souza, E. (2011). Intergenerational integration, social capital and health: a theoretical framework and results from a qualitative study. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16(3), 1733-1744.

Statistique Canada. (2007). *Portrait de la population canadienne en 2006, selon l'âge et le sexe, Recensement de 2006*. Ottawa: Statistique Canada.

Statistique Canada. (2009). *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête canadienne de 2007 sur le don, le bénévolat et la participation*. Ottawa: Statistique Canada.

Statistique Canada. (2011). *Annuaire du Canada 2011*. Rapport. de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <www.stat.gouv.qc.ca/publications/remuneration/.../Annuaire_vol_8.pdf>. Consulté le 10 juillet 2013.

Statistique Canada. (2012). *La population canadienne en 2011 : âge et sexe*. Ottawa: Statistique Canada.

Tajfel, H. et Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel et W. Austin (dir.), *Psychology of Intergroup Relations* (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tam, M. (2014). Intergenerational service learning between the old and young: what, why and how. *Educational Gerontology*, 40(6), 401-413.

Tapia, C. et Roussay, P. (1991). *Les attitudes: questions, exercices corrigés, exemples*. Paris: Éditions d'Organisation.

Taylor, S. E., Wayment, H. A. et Carrillo, M. (1996). Social comparison, self-regulation and motivation. In R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of motivation and cognition* (p. 3-27). New York: The Guilford Press.

Thalhammer, V. (2014). E-learning: an opportunity for older people. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 47-58). Rotterdam: Sense Publishers.

Thompson, M. M. et Holmes, J. G. (1996). Ambivalence in close relationships : conflicted cognition as a catalyst for change. In R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of motivation and cognition* (p. 497-530). New York: The Guilford Press.

Thouez, J.-P. (2010). L'âgisme dans la littérature scientifique : les cas des sciences sociales. In M. Lagacé (dir.), *L'âgisme* (p. 93-110). Québec: Presses de l'Université Laval.

Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups: fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

Tropp, L. R. et Mallet, R. K. (2011). Introduction: charting new pathways to positive intergroup relations. In L. R. Tropp et R. K. Mallet (dir.), *Moving beyond prejudice reduction* (p. 3-17). Washington: American Psychological Association.

Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (dir.), *Social identity and intergroup relations* (p. 15-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, J. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears et B. Doosje (dir.), *Social Identity: Context, Commitment, Content* (p. 6-34). Oxford: Blackwell.

Turner, J. C. et Reynolds, K. J. (2004). The social identity perspective in intergroup relations : theories, themes and controversies. In M. B. M.B.Brewer et M. Hewstone (dir.), *Self and social identity* (p. 259-277). Oxford: Blackwell Publishing.

Uhlenberg, P. (1988). Aging and the societal significance of cohorts. In J. E. Birren et V. L. Bengtson (dir.), *Emergent theories of aging* (p. 405-425). New York: Springer Publishing Company.

Ulysse, P.-J. et Lesemann, F. (1997). On ne vieillit plus aujourd'hui de la même façon. *Lien social et politiques*, 38, 31-49.

Université de Sherbrooke. (2013). Règles relatives aux études à l'Université du troisième âge: Règlement des études, article 2.2.6.

Veloso, E. et Guimarães, P. (2014). Education and empowerment in later life. In B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (dir.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (p. 35-45). Rotterdam: Sense Publishers.

Veloso, E. M. (2013). L'éducation des adultes vieillissants au Portugal : des orientations politiques aux offres institutionnelles. *Gérontologie et société*, 4(147), 163-175.

Vemuri, P., Lesnick, T. G., Przybelski, S. A., Knopman, D. S., Machulda, M., Lowe, V. J. et al. (2016). Effect of intellectual enrichment on AD biomarker trajectories: longitudinal imaging study. *Neurology*, 86, 1-8.

Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.

Vézina, M. et Crompton, S. (2012). Le bénévolat au Canada. *Tendances sociales canadiennes*, 93. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/access_acces/alternative_alternatif.action?l=fra&loc=/pub/11-008-x/2012001/article/11638-fra.pdf>.

Vieira, V. M. O. et Resende, M. R. (2013). Social Representations and Focus Group: a study on the assessment of learning in distance education. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 145-168.

Wada, S. (1995). The status and image of the elderly in Japan: understanding the paternalistic ideology. In M. Featherstone et A. Wernick (dir.), *Images of aging: cultural representations of later life* (p. 47-58). New York: Routledge.

Walsh, M. (1999). L'exercice d'un emploi après 65 ans. *L'emploi et le revenu en perspective*, 11(2), 17-22.

Wang, M., Sierra, C. et Folger, T. (2003). Building a dynamic online learning community among adult learners. *Education media international*, 40(1-2), 49-61.

Watson, D. et Schuller, T. (2009). *Learnig through life: inquiry into the future for lifelong learning*. Leicester: NIACE.

Whitehouse, P. J., Bendezu, E., FallCreek, S. et Whitehouse, C. (2000). Intergenerational community schools: a new practice for a new time. *Educational Gerontology*, 26, 761-770.

WHO. (2002). *Active aging: a policy framework*. Rapport de recherche World Health Organization. Document téléaccessible à l'adresse whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf . Consulté le 15 septembre 2011.

WHO. (2015). *Projet 1: Stratégie et plan d'action mondiaux sur le vieillissement et la santé*. Rapport de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <http://who.int/ageing/ageing-global-strategy-draft1-fr.pdf>>. Consulté le 05 janvier 2016.

Yarnal, C. M., Chick, G. et Kerstetter, D. L. (2008). I did not have time to play growing up. . *Leisure Sciences*, 30, 235-252.