



HAL
open science

When young students train seniors with digital tools: intergenerational reciprocity and co-education

Hugues Pentecouteau, Jérôme Eneau

► **To cite this version:**

Hugues Pentecouteau, Jérôme Eneau. When young students train seniors with digital tools: intergenerational reciprocity and co-education. *Bildungsforschung*, 2018, 1-2017. hal-02147927

HAL Id: hal-02147927

<https://hal.science/hal-02147927>

Submitted on 5 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pentecouteau, Hugues; Eneau, Jérôme

**Quand des collégiens forment des seniors à l'usage des outils connectés.
Réciprocité intergénérationnelle et accompagnement à l'autoformation**

Bildungsforschung (2017) 1, S. 1-13



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Pentecouteau, Hugues; Eneau, Jérôme: Quand des collégiens forment des seniors à l'usage des outils connectés. Réciprocité intergénérationnelle et accompagnement à l'autoformation - In: *Bildungsforschung* (2017) 1, S. 1-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153585

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Quand des collégiens forment des séniors à l'usage des outils connectés.

Réciprocité intergénérationnelle et accompagnement à l'autoformation.

Hugues Pentecouteau & Jérôme Eneau
Université Rennes 2 - CREAD (EA 3875)

Réciprocité éducatrice intergénérationnelle : quand des collégiens forment des séniors au numérique.

Cet article s'intéresse à un dispositif de formation mettant en scène des collégiens en difficulté scolaire, qui forment à l'usage d'outils connectés des séniors dans un Etablissement pour Personnes Agées Dépendantes. La recherche s'est déroulée dans un atelier auquel nous avons participé pendant sept mois, en tant qu'observateurs. Elle montre que, sous certaines conditions, la relation établie autour du numérique entre adolescents et séniors permet de favoriser à la fois une « autoformation accompagnée », pour les collégiens qui développent des savoirs et des compétences insoupçonnées, mais aussi une véritable « réciprocité formatrice », pour les jeunes comme pour les séniors.

When young students train seniors with digital tools: intergenerational reciprocity and co-education.

This paper presents an educational experimentation involving middle school students with learning disabilities who train seniors for the use of digital tools and connected software. The research took place in a specific workshop, based in an old people's home for elderly dependent, where we spent seven months as observers. The results show that, under certain conditions, the relationship established around the digital devices between teenagers and seniors can promote new forms of training, as a self- and co-education, for college students who develop unsuspected knowledge and skills, but also a real "educational reciprocity" for both young and old learners.

1. Introduction

« Moi, Daniel Blake », le film de Ken Loach sorti en 2016, raconte l'histoire d'un menuisier de 59 ans qui ne peut plus travailler après avoir eu un accident cardiaque. Pour percevoir des aides sociales, il doit s'inscrire sur un site Web et remplir un formulaire en ligne. Cette tâche, qui semble plus fastidieuse que complexe pour la plupart d'entre nous, met Blake en difficulté car il ne sait pas comment s'y prendre. N'ayant pas d'autre solution, il se rend dans un *job center* et s'installe devant un ordinateur mis à disposition du public. Le voyant en difficulté, une conseillère s'approche de lui ; elle lui montre l'écran en lui disant que pour commencer, il doit faire glisser la souris en haut de l'écran. L'air surpris, Daniel Blake prend la souris et la fait avancer... en la posant directement sur l'écran.

Cette courte scène, à la fois drôle et dramatique car il y a une véritable incompréhension de la part de Daniel Blake, retient notre attention pour deux raisons. La première est liée au statut de Blake : du fait de son âge, de son métier, de son

environnement social, l'ordinateur n'est pas un outil dont il est familier ; s'il n'y avait pas eu cette contrainte de remplir un formulaire en ligne, il n'aurait probablement jamais cherché à savoir comment s'en servir. La seconde raison est qu'il est nécessaire, encore aujourd'hui, de prévoir un accompagnement pour former à ces nouveaux usages des personnes qui ont été exclues d'un tel apprentissage, professionnel ou privé. C'est sur ce second point que notre recherche va mettre l'accent, à propos de personnes plus éloignées encore que Blake de l'usage des technologies : des personnes âgées vivant en maison de retraite.

Dans cet article, nous nous intéresserons en particulier à l'apprentissage d'outils connectés à partir d'un dispositif de formation original mettant en scène des collégiens d'une classe relais qui forment, le temps de séquences d'une heure trente, des personnes âgées volontaires et motivées. Ces rencontres se déroulent dans le cadre d'un atelier « Intergéné@tions »¹. Pendant sept mois, nous avons observé de manière longitudinale les pratiques de ces jeunes formateurs et de leurs stagiaires aînés. Nous posons ainsi l'hypothèse que, lorsque certaines conditions sont réunies, cette relation autour du numérique permet de favoriser ce que Labelle (1996) ou Héber-Suffrin (2011) décrivent comme une « réciprocité formatrice », à la fois éducatrice et relationnelle.

Après une présentation du cadre théorique et de la problématique de la recherche, nous décrivons le dispositif d'accompagnement à l'autoformation Intergéné@tions, qui a fait l'objet de cette recherche, en montrant ce qu'apprennent collectivement, les uns des autres et les uns avec les autres, tant les personnes âgées ayant atteint un « grand âge » que les collégiens qualifiés « d'élèves en difficulté » qui ont pris part au dispositif.

2. Cadre théorique et problématisation

2.1 Formation, apprentissage des séniors et objets techniques

Si l'on sait aujourd'hui que les aînés sont encore et toujours les grands « oubliés de la formation » (Campiche & Kuzeawu, 2014) et ce, dans tous les pays dits « développés », la question de la formation et de l'apprentissage des séniors devient toutefois une question de plus en plus fréquemment soulevée dans les recherches. Elle est ainsi abordée d'un point de vue sociologique, pour la formation et l'accès à la formation des « aînés », des « séniors » ou des « personnes âgées »², avec toutes les difficultés de catégorisation que pose une telle approche (Caradec, 2001a, 2003 ; Le Douarin & Caradec, 2009 ; Guérin, 2010) ; elle est aussi abordée du point de vue cognitif et psychologique, notamment au regard de difficultés d'apprentissage et de mémorisation liées au vieillissement (Gavens, 2013 ; Quillion-Dupré, Montfort & Riale, 2016) ; elle est enfin abordée sous l'angle des besoins ou des motivations (Collos & Delomier, 2012 ; Gucher, 2012), de l'accès ou de l'adaptation nécessaire des dispositifs de formation, d'un point de vue andragogique, géragogique ou gérontagogique,

¹ Nous tenons à remercier ici Monique Argouarc'h, enseignante responsable de la classe relais de Brest-Recouvrance, pour sa disponibilité et la possibilité qu'elle nous a offerte d'observer et de participer aux ateliers Intergéné@tions, tout au long de l'année 2015-2016. Pour plus de précisions sur le dispositif des « classes-relais », voir le site : <http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html>.

² Nous ne discuterons pas ici des questions de terminologie pour définir les adultes âgés, aînés ou personnes vieillissantes, que nous appellerons ici « séniors », ni des expressions de gérontagogie, géragogie ou encore « pédagogie des séniors », utilisées dans différentes recherches (sur ces distinctions, voir : Alava & Moktar, 2012 ; European Commission, 2012 ; Eneau, 2016 ; Kern, 2011, 2016).

dans les recherches anglo-saxonnes et plus récemment francophones (Kern, 2011, 2013a, 2013b).

Dans cette dernière perspective, un ensemble de travaux a émergé, récemment, abordant la spécificité des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour l'apprentissage des séniors et les questions d'accessibilité (ou non), d'utilité perçue, d'appropriation ou de non-appropriation, d'usages ou de « non usages » (Alava & Moktar, 2012). Ces travaux s'inscrivent ainsi dans la lignée des recherches qui, depuis le début des années 2000, commencent à explorer les usages des technologies pour les aînés, tant en France (Caradec, 2001b ; Le Douarin & Caradec, 2009) qu'à l'international (Bencivenga, 2017 ; Paccagnella, 2016).

Cependant, ces travaux n'abordent pas, d'un point de vue méthodologique, les enjeux qui intéressent le terrain spécifique de notre étude. En effet, plus que l'apprentissage, par les séniors, des technologies ou par les technologies, dans le « dernier chez-soi » (Mallon, 2004 ; Plante & Wolf, 2016) que constitue l'établissement où l'enquête a été menée, notre recherche se centre sur les interactions qui se produisent dans le cadre de l'expérimentation avec de jeunes élèves, leurs spécificités et leurs effets, lors d'échanges intergénérationnels où les TIC ne sont, d'une certaine manière, que l'un des éléments du contexte observé. Ainsi, et nous y reviendrons un peu plus loin, ces échanges n'offrent souvent qu'une « excuse » ou une opportunité à d'autres types d'apprentissages que l'appropriation d'outils techniques, l'étude de leurs usages ou de leurs fonctionnalités. Pourtant, dans les travaux scientifiques recensés, il n'existe que peu d'expérimentations de ce type, où la rencontre des générations, au-delà des technologies, suscite des échanges spécifiques, de nature « non technique ».

Apprentissage intergénérationnel et TIC

Parallèlement aux travaux portant sur l'apprentissage et la formation des séniors aux TIC ou par les TIC, les publications se sont accentuées, depuis le début des années 2000, notamment dans le cadre de programmes « Grundtvig » à partir de 2008, puis surtout à partir de l'année 2012, déclarée « année européenne pour un vieillissement actif et pour la solidarité entre générations » (*European Year for Active Aging and Solidarity between Generations*). Ces différentes actions, qui ne sont pas toutes liées à l'usage des TIC, ont permis d'initier différentes expérimentations sur l'apprentissage intergénérationnel.

Ainsi, dans le cadre du financement de 21 projets européens du programme *Intergenerational ICT* (tels que « *eScouts* » ou « *Silver* ») (European Commission, 2012), le recensement des expérimentations a fait apparaître le bénéfice attendu, pour les personnes âgées comme pour les plus jeunes, d'un développement de compétences techniques et informationnelles, la création et la mise en œuvre d'outils dédiés (pour la maîtrise des TIC, la construction de programmes, de plateformes, de *curricula*, etc.). Cependant, ces expérimentations n'abordent que peu les dimensions sociales et les compétences communicationnelles développées, si ce n'est dans les rares cas où les projets sont développés à des fins « d'e-inclusion » (cas du projet *eScouts* notamment).

Inversement, les travaux sur les « échanges intergénérationnels » (Kaplan, 2001) montrent, dans différents contextes (à l'école ou hors l'école) et différents pays (Europe, Etats-Unis, Japon), l'impact de ces dispositifs d'apprentissage entre générations. Même s'ils n'abordent le plus souvent les avantages et les bénéfices que peuvent en tirer les participants que du point de vue d'une tranche d'âge ou d'une population en particulier, ils

sont ainsi largement utilisés en milieu de travail (pour le tutorat, le mentorat, la capitalisation des connaissances et des compétences), pour l'apprentissage communautaire, le bénévolat et le volontariat (par exemple les projets ENIL - *European Network for Intergenerational Learning* et EMIL - *European Map of Intergenerational Learning*³) ou plus largement dans le contexte de la formation des adultes, dans une perspective d'apprentissage mutuel et réciproque, tout au long de la vie⁴.

Selon ces retours d'expérience, l'Apprentissage Intergénérationnel (AI) pourrait générer des bénéfices multiples (pour l'apprentissage réciproque, la promotion de la solidarité, de la citoyenneté, de l'appartenance culturelle, etc.), tant pour les plus jeunes que les plus âgés, voire pour la communauté dans son ensemble. Cette modalité d'apprentissage informelle ou non formelle (hors programme scolaire ou strictement disciplinaire), lorsqu'elle est appliquée à la formation avec et par les TIC, est ainsi réputée être « la meilleure approche » pour l'engagement et la participation des personnes âgées, notamment lorsqu'il s'agit de leur montrer l'intérêt qu'elles peuvent ensuite en tirer, pour les interactions qu'elles suscitent avec les plus jeunes (Bencivenga, 2017).

Pour autant, il n'existe que peu de travaux, dans cet ensemble d'expérimentations récentes, qui se focalisent sur ce qui se passe « pendant » les interactions et « pour » les différentes générations en même temps, alors que l'on peut s'attendre, selon toute vraisemblance, à ce que les bénéfices mutuels soient de nature différente pour les uns ou pour les autres et, plus largement, à ce que les modes de réciprocité intergénérationnelle, dans les apprentissages résultant de tels échanges, soient eux aussi de nature différente. Les jeunes générations, considérées à tort ou à raison comme des *digital natives*, n'ont que peu de raison d'apprendre la même chose que les seniors à qui ils vont montrer comment se servir d'un écran tactile ou d'une messagerie instantanée. Inversement, pour des seniors « assignés à résidence », dans un lieu de vie médicalisé représentant pour la plupart le « dernier chez soi », apprendre à se servir des TIC avec des enfants qui ne sont pas les leurs, pour des usages qu'eux-mêmes n'anticipent pas, ne représente forcément pas un pari gagné d'avance.

Autoformation accompagnée et apprentissage réciproque

L'objectif de notre recherche, à travers l'observation des interactions au sein du dispositif Intergénération@tions, est donc de rendre compte de situations de « formations réciproques » (Labelle, 1996 ; Héber-Suffrin, 2011, Eneau, 2012) : (1) en questionnant plus particulièrement l'importance du lien social dans le rapport à l'objet, pour les personnes âgées (Collos & Delomier, 2012) et (2) en insistant sur la nécessité de proposer un accompagnement à l'utilisation de ces outils.

Ce qui est en mis en œuvre dans cet atelier peut en effet être qualifié, selon les auteurs, de « soutien » (Kern, 2016) ou « d'accompagnement à l'autoformation » (Clénet, 2013), voire de « coformation » (Eneau, 2005 ; Le Boucher, 2015). Selon Clénet (2013), de tels dispositifs peuvent ainsi être définis à partir de trois critères. Le premier est que l'autoformation consiste moins à transmettre des savoirs qu'à favoriser l'apprentissage en contexte, par l'expérimentation, en mobilisant l'adaptabilité et des compétences pédagogiques variées, de la part des jeunes formateurs. Le second critère porte sur

³ Voir : www.enilnet.eu et <http://www.emil-network.eu/>

⁴ Voir : <https://ec.europa.eu/epale/fr/blog/intergenerational-learning-it-happens-all-time>

l'engagement des participants à la formation, qui est une démarche volontaire et va s'appuyer notamment sur la curiosité à l'égard des outils connectés, de la part des personnes âgées (Caradec, 2001), même si celles-ci sont motivées par des attentes personnelles elles aussi variées. Le troisième est que l'autoformation accompagnée se déroule dans « un espace tiers de réciprocité » (Clénet, 2013), c'est à dire dans un environnement social où l'asymétrie générationnelle et l'asymétrie des compétences sont « aplanies » dans l'animation ; celle-ci pourra alors apparaître comme l'émergence d'une « médiation » favorisant la création d'un espace ponctuel de proximité sociale.

2.2 Méthodologie

Observer les apprentissages intergénérationnels dans une classe relais

Nous avons choisi, pour la présente étude, d'emprunter la voie des chercheurs qui, pour observer les modalités de construction des interactions et des apprentissages dans des relations réciproques, s'inspirent de démarches inductives et, pour certains, de la « Théorie Ancrée », reprise notamment aux travaux de Glaser, Strauss et Corbin (Le Boucher, 2015 ; Benvivenga, 2017). Il s'est agi, dans un premier temps, de décrire, pour mieux les comprendre, la diversité des interactions et des apprentissages réciproques effectués par de jeunes collégiens rencontrant des difficultés scolaires et sociales et des seniors, pensionnaires d'un Etablissement pour Personnes Agées Dépendantes (EPHAD) ou personnes retraitées vivant dans le même quartier.

La démarche ethnologique choisie s'est de plus inspirée des travaux de la sociologie interactionniste (travaux de Goffman, Becker, Strauss, etc. et plus largement de l'Ecole de Chicago). Elle suppose une observation sans *a priori* ni catégories « toutes faites », celles-ci émergeant au fur et à mesure de l'enquête. Elle suppose aussi une participation et une immersion suffisamment longues dans le terrain pour s'approprier, découvrir et décrypter les codes des interactions que se jouent dans la scène du dispositif observé, en évitant tout jugement sur les comportements ou les énonciations, pour décrire de manière fine les interactions, les échanges réciproques, les apprentissages observables.

Le lieu d'observation est un atelier de formation où se rencontrent ces différents acteurs deux fois par semaine, pendant des séquences d'une heure trente, dans le cadre d'une « classe relais », dispositif institué par l'Education Nationale présentant une grande souplesse dans son adaptation au terrain⁵. En l'occurrence, le dispositif observé est un lieu d'accueil temporaire pour des élèves de collège, sous obligation scolaire (ils ont tous moins de 16 ans), en voie de déscolarisation, de marginalisation scolaire, voire de désocialisation ; ils ont notamment des difficultés de comportement et développent des stratégies de repli pouvant les conduire à être passifs ou bien à ne plus venir en cours.

L'atelier se déroule dans le Point d'Accès Public Internet de l'EPHAD ; c'est une salle équipée d'ordinateurs où les personnes âgées peuvent venir à leur gré. Certaines d'entre

⁵ La circulaire ministérielle n° 2006-129 du 21 août 2006 définit ces dispositifs. Elle met l'accent sur une pédagogie « différente » de celle pratiquée habituellement au collège : « ces dispositifs proposent une *pédagogie différenciée, des parcours individualisés* qui peuvent être fondés sur l'alternance, sans exclure des *prises en charge dans un cadre collectif* ». Les élèves concernés par la présente recherche sont tous volontaires ; ils ne relèvent pas de l'enseignement adapté ou spécialisé et ont déjà bénéficié des mesures d'aide et de soutien proposées par le collège dont ils sont issus.

elles sont dépendantes, d'autres sont simplement retraitées, vivent à l'EPHAD ou dans le quartier. Dans le cadre du dispositif Intergénération@tions, ce sont 5 à 15 personnes (selon les séances), âgées de 74 à 97 ans, qui fréquentent l'atelier, pour 2 à 4 formateurs-collégiens. La finalité affichée de cet atelier est de permettre à ces jeunes de devenir formateurs et d'intervenir auprès de personnes âgées, afin de les former à l'utilisation des outils connectés.

Les observations *in situ* et le dispositif Intergénération@tions

L'observation concernant le déroulement de l'atelier s'est étalée sur une période de sept mois, de décembre 2015 à juin 2016. La méthodologie développée comporte trois caractéristiques. La première est l'aspect longitudinal des observations directes (et par conséquent distanciées) qui se sont cependant transformées, au fil du temps, par des observations participantes (Arborio & Fournier, 1999) du fait de sollicitations accrues de la part des stagiaires. Cette double dimension du temps long et de l'implication, dans l'observation sur le terrain, aura d'évidentes conséquences sur les interprétations qui seront fournies dans les résultats. Le deuxième point, au-delà de cette dimension qualitative, est le caractère exploratoire de la démarche « culturaliste » de recherche, car il s'agissait de comprendre, en immersion, l'organisation formative et sociale des modes de communication « interactionnels » (Caradec, 2003) entre différents mondes sociaux : les « mondes » respectifs des seniors et des jeunes et la formation aux outils connectés.

Le troisième caractère méthodologique, qui en souligne aussi les limites, porte sur un recueil de données classique, par prise de notes et rédaction d'un journal d'enquête, combiné avec un enregistrement vidéo de situations pédagogiques. Le parti-pris de cette méthodologie, qui resterait à développer dans une seconde phase par un recueil d'entretiens permettant d'explicitier les pratiques ou encore par une « comparaison continue » avec d'autres observations (Glaser & Strauss, 2012), sur d'autres dispositifs, correspond cependant à la singularité de cet atelier qui, hormis quelques expériences plus ou moins éphémères, se révèle être, par sa longévité et son organisation, unique en France. De ce point de vue, les résultats qui suivent ne peuvent apparaître que comme une première tentative de catégorisation, dont la valeur interprétative, de la part des chercheurs, resterait à valider par des recueils et des analyses complémentaires.

2.3 Résultats

De manière générale, les élèves impliqués dans le dispositif sont en difficulté vis-à-vis des attentes de l'institution scolaire. Selon leur enseignante référente, ils ont rarement une bonne image d'eux-mêmes. Ils vivent souvent dans un contexte familial difficile, du fait d'une relation complexe avec un parent ou un beau-parent. Ils ont intériorisé leur marginalité par rapport aux attentes de l'institution scolaire, conscients d'avoir un comportement ne correspondant pas à ce qui est attendu d'eux. L'entrée en classe relais se fait avec l'accord de l'élève, qui peut ainsi être motivé par des raisons très différentes, parfois stratégiques (éviter une sanction disciplinaire, par exemple).

Quand ils arrivent dans la classe relais pour la première fois, l'enseignante échange avec eux afin de comprendre leur représentation de l'école. Elle les amène ensuite à formaliser ce qu'ils viennent chercher dans ce dispositif, en essayant d'identifier leurs besoins. Souvent qualifiés d'élèves décrocheurs, l'objectif principal de l'atelier proposé est de les placer dans une nouvelle posture, non plus d'apprenants mais de formateurs ;

l'hypothèse sous-jacente est que s'ils peuvent expliquer, montrer, accompagner (et donc développer de nouvelles compétences, non centrées sur des contenus d'apprentissage qui les concerneraient eux, élèves en échec), ils vont pouvoir changer leur regard sur la relation d'enseignement-apprentissage et, *in fine*, leur regard sur eux-mêmes.

Quant aux personnes âgées qui viennent à l'atelier Intergénération@tions, elles expriment surtout des attentes pratiques par rapport à l'usage d'objets connectés (ordinateurs, *smartphones* ou tablettes). Bien qu'au départ le projet de formation ait consisté à favoriser l'usage d'un ordinateur et d'Internet, il a évolué à partir des demandes des participants et de l'évolution des outils numériques. Dans l'atelier, ceux-ci sont des « outils connectés », révélant selon les usages des pratiques diverses. Ainsi, pour les participants, il y a une forte demande pour apprendre à utiliser des outils de communications comme *Skype* ou *Tweeter* ou encore pour échanger sur des médias sociaux. La fonction principale de l'accompagnement qui leur est proposé est de leur offrir une aide pratique et de les rassurer quant à leur capacité à utiliser ces outils.

Réciprocité entre jeunes et personnes âgées

Bien qu'il y ait une forte attente en termes d'apprentissage, l'atelier Intergénération@tions peut être vu comme un prétexte de socialisation, favorisant notamment les rencontres et les échanges entre individus de différentes générations. Sans accompagnement, l'objet connecté serait en effet relégué à l'état de « chose » (Collos & Delomier, 2012). Avec l'accompagnement proposé, l'objet connecté devient un outil de formation au service d'enjeux formatifs qui dépassent la simple maîtrise des différents usages possibles.

Dans la situation de formation de l'atelier, les personnes âgées apprennent avec les jeunes, et réciproquement. Pour les formateurs comme pour les stagiaires, il existe une dimension implicite et une dimension explicite de ce que chacun apprend dans ce contexte. La formation peut entraîner des changements de comportements, d'attitudes ou de représentations. Au regard des observations menées, différentes catégories, non exhaustives mais cependant représentatives de la « diversité qualitative » de ces interactions (Peretz, 2007 ; Peneff, 2009) ont ainsi été identifiées, pour illustrer cette « réciprocité en action » (Eneau, 2005). Schématiquement, elles peuvent être réparties sous la forme de quatre principaux types d'apprentissage, pour les collégiens qui deviennent ainsi formateurs, et de trois grands types de finalités d'apprentissage, pour les seniors désormais placés en situation d'apprenants.

Ce que les jeunes formateurs apprennent dans cette relation

Ayant des difficultés scolaires liées à leurs résultats ainsi qu'à leur comportement, quand ils arrivent en classe relais, les jeunes ont l'impression de ne rien savoir faire. La préparation et l'animation de séquences de formation leur permettent de rendre visibles un certain nombre de compétences déjà acquises et d'en développer de nouvelles.

3. Identifier ce qu'ils savent faire : utiliser les outils connectés

Les savoirs pratiques qu'ont les jeunes, au sujet des outils connectés pour effectuer des recherches, communiquer, regarder des vidéos et écouter de la musique leur permettent de créer des activités de formation et d'aborder des questions de culture générale. Cela leur permet de voir que, parfois, ils en savent plus que leurs stagiaires seniors. C'est le cas, par

exemple, lorsque KENZA⁶ avait prévu d'amener ses stagiaires à entreprendre une recherche précise sur Mozart, en posant la question suivante : « Combien d'œuvres a réalisé Mozart ? ». Monsieur Marcel répond qu'il ne sait pas « combien de tableaux il a peints, celui-là » (*sic*). KENZA est alors surprise de voir que Monsieur Marcel ne sait pas (ou ne sait plus : il a 96 ans) qui est Mozart. Ces exercices qu'ils doivent préparer leur permettent également de travailler la lecture (lors de recherche sur le Web), l'écriture (pour la rédaction de *Tweets* et d'articles sur le site de la classe relais), l'expression orale (pour présenter des activités devant les stagiaires, lors d'une présentation publique de l'atelier, etc.), selon les difficultés qu'ils rencontrent individuellement.

3.1 Organiser une séquence de formation

Les collégiens préparent leur intervention en prévoyant des exercices au cas où leurs stagiaires n'auraient formulé aucune demande particulière et consacrent environ deux heures à ce travail de préparation. Ils reprennent les fiches remplies par les seniors et relisent les besoins exprimés (par exemple : ajouter un contact sur *Skype*, consulter des vidéos sur la Nouvelle Calédonie, etc.). Si rien n'est écrit, ils doivent trouver cinq idées pour mobiliser et intéresser leurs stagiaires. Jean-Baptiste, fan de la chanteuse Louanne, montre ainsi à Monsieur Paul comment effectuer une recherche sur *Youtube* : « Je vais vous demander de chercher une chanson que j'aime beaucoup. C'est "*Maman*" ». Monsieur Paul réagit immédiatement : « On ne pourrait pas écouter autre chose ? ». Jean-Baptiste lui répond, visiblement déçu : « Bon, je vous montre comment faire pour trouver ce morceau, ensuite vous ferez une recherche pour écouter ce qui vous plaira ». Ainsi, la négociation fait également partie de l'apprentissage du métier de formateur, tout comme l'auto-évaluation : à la fin de chaque séance, les collégiens demandent à leurs stagiaires d'évaluer la séquence et de formuler à leur tour de nouvelles propositions pour la suite.

3.2 Valoriser les apprentissages de leurs stagiaires

Les jeunes formateurs ont créé des brevets d'aptitude pour attester de différentes compétences atteintes par les personnes âgées (par exemple, un brevet intitulé : « Je sais expédier un courrier électronique » et un autre : « Je sais me connecter et utiliser Internet »). De manière solennelle, les brevets sont remis au cours d'une cérémonie. En mettant en avant la progression de leurs stagiaires, dans une forme de valorisation explicite, les jeunes formateurs présentent leurs propres capacités à accompagner l'autoformation des personnes âgées. Jean-Baptiste fait le bilan avec Madame Bernadette, à la fin d'une séance : « Aujourd'hui, vous avez appris à créer un diaporama, à mettre du texte et des photos dans ce diaporama. C'est très bien ». De son côté, Madame Bernadette n'est pas avare de compliments : « Merci. Ceci dit, il faut que je continue à m'entraîner. Mais tu sais, si j'en suis là, c'est surtout parce que j'ai eu un bon prof ! ».

3.3 Se comporter dans une situation sociale

Outre ces compétences formatives, dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs stagiaires, les collégiens sont amenés à travailler différents aspects d'une relation sociale : saluer, négocier, participer à une conversation, etc. Ils apprennent également en observant les comportements policés et respectueux de leurs stagiaires. Ainsi, ils peuvent être surpris,

⁶ Pour des questions d'anonymat, tous les prénoms des jeunes et les noms des seniors ont été modifiés.

voire gênés, lorsqu'ils voient Monsieur Michel, ancien militaire du rang, lever la main et attendre qu'on lui donne la parole. Dans cette activité de formation, ils doivent systématiquement s'adapter à leurs stagiaires, qui ont souvent des pathologies liées au grand âge (handicaps, maladies, dépendances). De la même façon, les formes de sociabilité qui se jouent dévoilent complicité et bienveillance, comme on peut le voir entre Christophe et Madame Louissette. Christophe l'initie à l'utilisation d'un *webmail*. Ils réalisent ensemble un premier test : Christophe écrit un court message afin de voir comment Madame Louissette s'y prend pour ouvrir le message et lui répondre. Dans sa réponse, celle-ci lui écrit : « Coucou Christophe. Merci pour ton petit message, mais fais bien attention à ton orthographe, petit monsieur ». Elle lui rappelle qu'elle ne sait peut-être pas encore comment utiliser toutes les fonctionnalités d'un *webmail*, mais qu'elle écrit, elle, sans fautes d'orthographe. On voit ici la réciprocité en action, qui est une donnée constante dans les relations entre formateurs et stagiaires. Les séniors ont bien conscience d'avoir une utilité sociale et de jouer un rôle éducatif dans cette relation d'échanges, à la fois ponctuelle, asymétrique et réciproque, avec leurs formateurs.

Ce que les personnes âgées apprennent avec les collégiens

La littérature sur les usages des TIC, chez les séniors, parle le plus souvent de besoins ou de motivations, montrant qu'il existe une attente (implicite ou explicite) qui stimule et soutient ces usages et qu'elle est plus ou moins favorisée par un désir d'autonomie ou plus ou moins contrainte par l'environnement social des séniors. Selon nos observations, trois finalités principales viennent corroborer les typologies existantes.

3.4 Une finalité formative

Il s'agit ici d'une attente pratique, à la fois ergonomique et technique. D'un point de vue ergonomique, les séniors apprennent par exemple à utiliser un stylet (très pratique quand ils ont des difficultés avec les écrans tactiles) ou une souris. Des applications sont proposées par les jeunes afin de leur permettre de travailler la coordination entre le déplacement de la souris et l'utilisation des clics droit ou gauche. D'un point de vue technique, les questions sont nombreuses et diverses : transférer une partie du message d'un ami à un autre ami, se débarrasser de publicités intempestives, supprimer les « yeux rouges » d'une photo, etc. Apparemment bénignes, ces questions peuvent néanmoins bloquer les séniors dans leur apprentissage. En outre, ils expriment un fort besoin de comprendre, pour les accepter, les changements liés soit à la mise à jour des logiciels soit à la présentation d'interfaces pouvant être différentes selon les supports utilisés. Tout au long de nos observations se sont également exprimées des demandes croissantes pour apprendre à effectuer des démarches en ligne : remplir une fiche d'imposition, consulter des relevés de consommation électrique ou un compte bancaire.

3.5 Une finalité ludique

Les jeux occupent une place importante dans les demandes formulées par les séniors car ils permettent une stimulation autant intellectuelle que, dans certains cas, physique, avec des jeux d'adresse notamment. Avec l'aide d'une animatrice, Madame Josette, qui a des problèmes d'arthrose, joue à *Max Arrow Archery*. Cette femme de 80 ans, qui se déplace uniquement en fauteuil roulant, glisse son doigt sur l'écran pour viser et bander son arc virtuel afin d'atteindre la cible. Les *puzzle games*, comme *Tetris* ou *Candy Crush*, permettant

de travailler la coordination œil/main et les réflexes ou encore le *Memory*, qui stimule la capacité à mémoriser des images et des mots, sont des jeux qui ont beaucoup de succès auprès des séniors. Dans l'espace privé des personnes âgées, jouer permet de plus de combler un temps libre distendu. Pour certains séniors, la tablette et les jeux offrent une compagnie assurant une présence et permettant de ritualiser la vie quotidienne à partir de différentes activités : lire le journal en ligne, le matin, en restant dans son lit ; échanger des recettes de cuisine ; écouter de la musique ; se promener virtuellement dans des musées ou dans des rues : « Sur ma tablette, explique Madame Annette, j'ai *StreetView*. (Je peux) voir les lieux où je suis passée dans ma vie ».

3.6 Une finalité sociale

Si les deux finalités précédentes permettent aux jeunes de valoriser, dans l'accompagnement des personnes âgées, leurs compétences techniques et d'usages (notamment de jeux virtuels, sur différents supports connectés et d'interfaces, comme *Snapchat*), il est ici question de ce que permet l'outil connecté, en tant qu'instrument participant à une activité sociale. En vieillissant, les moments de vie sociale tendent à se raréfier et, dans l'EPHAD dans lequel nous avons mené nos observations, ceux où il est possible de vivre ensemble deviennent précieux : « Il y a un repas demain, si j'y vais, ce n'est pas pour le repas, c'est pour pouvoir retrouver les autres » explique Monsieur Marcel. Assister à un repas d'anniversaire, à la messe, à une animation ou un atelier sont des activités sociales. L'outil connecté participe à ce même besoin, en complément des relations existantes et tout en favorisant les relations amicales entre les stagiaires.

De même, la pratique qu'ont les jeunes de l'outil connecté permet aux séniors de développer une vie sociale polymorphe qui existe dans la relation de face-à-face mais également à distance, par l'intermédiaire d'une tablette, d'un *smartphone* ou d'un ordinateur. Madame Paule (80 ans) raconte ainsi à son jeune formateur les échanges de courriers qu'elle a avec son beau-frère : « il m'écrit tout le temps des messages... Il n'arrête pas ! Je ne sais pas ce qu'en pense sa femme... ». Sur son écran, on peut voir effectivement qu'une bonne vingtaine de messages lui ont été adressés par le dit beau-frère, rien que pour la journée d'hier ... mais aussi qu'elle les a conservés. Sans préjuger de ce qu'elle entend par cette remarque adressée à un jeune élève, ni interpréter la réaction de celui-ci, ce que Madame Paule montre, *a minima*, c'est qu'elle sait désormais utiliser une boîte aux lettres électronique et qu'elle a, elle aussi, une « vie connectée ».

L'utilisation d'outils connectés permet également de stimuler et de préserver une vie sociale qui s'est transformée avec l'éloignement des enfants ou des petits-enfants, la disparition d'un conjoint, la perte d'un ancien réseau personnel ou professionnel : « Avec *Skype*, je peux communiquer avec mes enfants. J'ai un fils en Irlande. Ma fille est en Nouvelle-Calédonie. Ils m'ont offert un ordinateur pour mon anniversaire. Je suis ravie parce qu'on se fait des *Skypes* de temps en temps ». La présence des autres, ponctuelle et médiatisée, apparaît comme étant rassurante : « Avec *Skype*, on n'est jamais seul ». Ainsi, si l'implication des proches est déterminante dans une démarche de formation, elle s'avère tout aussi forte quand il s'agit d'entreprendre une démarche de socialisation aux usages des outils connectés.

4. Discussion et ouverture

Comme pour Daniel Blake, le personnage de Ken Loach, l'émergence et la diffusion massive des outils connectés ont eu lieu sans lui, en laissant de côté une partie de la population et en créant ainsi une « désynchronisation sociale » (Rosa, 2010), souvent générationnelle, entre ceux qui utilisent ces outils et ceux qui en ont été exclus (Vodoz, 2010). L'accélération technique ayant conduit à une transformation des relations au monde (Rosa, 2010), les outils connectés s'imposent pourtant de plus en plus, aujourd'hui, dans la vie privée des personnes âgées.

Dans le cadre de l'atelier Intergénération@tions, apprendre avec des formateurs qui pourraient être leurs petits voire arrière-petits-enfants permet à des séniors de se lancer dans un apprentissage qui est vécu le plus souvent, et en apparence tout au moins, comme décomplexé et ludique. Certains d'entre eux, qui ont déjà eu l'occasion de participer à des ateliers de formation proposés par un office de retraités, disent que cela ne leur convenait pas car ils avaient l'impression d'assister un cours et regrettaient que ne soient pas suffisamment prises en considération les difficultés et les attentes de chacun : « On n'a plus l'âge d'être à l'école » ; « Cela va vite, on ne peut pas toujours suivre ». Se retrouver avec des jeunes formateurs dont ils ne craignent pas le regard, dans un dispositif d'apprentissage personnalisé utilisant l'accompagnement, semble mieux leur convenir. De ce point de vue, l'atelier n'est pas vécu comme une démarche formative d'instruction ou de transmission mais bien « d'autoformation accompagnée » (Clénet, 2013).

Par ailleurs, la mixité sociale que permet Intergénération@tions, en mêlant entraide et sociabilité dans une démarche de « réciprocité formatrice » (Labelle, 1996 ; Héber-Suffrin, 2011) permet de renouveler les schémas de la transmission intergénérationnelle (Le Douarin & Caradec, 2009 ; Eneau, 2016). Cette réciprocité n'est pas qu'éducative : certes, les jeunes collégiens, en devenant formateurs, changent leur regard sur eux-mêmes et sur leur rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, même si notre étude n'a pas permis de vérifier si l'expérimentation avait aussi des effets, à plus long terme, sur leur réussite scolaire. Mais à l'inverse, si les séniors apprennent ce qu'ils sont venus chercher, du point de vue de leurs apprentissages, ils bénéficient aussi d'une forme de réciprocité qui est avant tout sociale. L'atelier Intergénération@tions permet en effet aux séniors de cultiver une relation de classe d'âge et de rester à l'écoute d'une société en mouvement dont ils ne veulent plus être exclus (Collos & Delomier, 2013) : « Etre avec des jeunes, cela nous rajeunit » ; « Comme ça, on est toujours dans le coup » ; « Ce n'est pas parce qu'on est vieux qu'on doit se laisser aller ! ». Il contribue également à positiver une image de soi dans un processus de vieillissement (Caradec, 2003) : « Si tout le monde sait utiliser Internet aujourd'hui, pourquoi pas nous ? ». De ce point de vue, l'atelier semble produire des effets d'autoformation collective (entre séniors) autant que de coformation (entre séniors et collégiens), remplissant ainsi des objectifs plus larges d'inclusion et donc d'utilité sociale (Collos & Delomier, 2012 ; Bencivenga, 2017).

Finalement, malgré ses limites méthodologiques et la confirmation (au moins partielle) de typologies déjà repérées dans la littérature, concernant les besoins ou attentes des séniors par rapport à la formation formelle (Gucher, 2012 ; Kern, 2013a, 2013b), c'est bien plutôt l'intérêt d'apprentissages non formels et de « voies alternatives » à ces échanges que pointe notre étude. Nos observations, qui resteraient à confirmer par des entretiens ou des études comparatives dans des dispositifs similaires (pour autant qu'ils existent), confortent ainsi l'intérêt de tels ateliers pour des formes innovantes et effectives d'apprentissages réciproques intergénérationnels (Le Douarin & Caradec, 2009). De tels

ateliers, bien au-delà de « l'excuse » que peut représenter la médiation de l'objet technique (Collos & Delomier, 2012), offrent en effet des obstacles (et donc des *stimuli*) cognitifs, ergonomiques, représentationnels ou mécaniques, tout autant que des opportunités d'apprentissages. Certes, l'objet technique n'est probablement pas neutre, dans ce type d'expérience, mais selon nos observations, ce ne sont pas tant les difficultés ou les spécificités des artefacts technologiques qui paraissent importantes, dans la médiatisation que ces outils proposent, que la médiation qu'ils favorisent.

En d'autres termes, ce n'est ni l'objet technique ni son éventuelle difficulté d'utilisation qui semblent ici formateurs, mais bien la relation elle-même qui reste « éducatrice » (Labelle, 1996), quitte à apprendre, pour paraphraser Dumazedier, à « se passer du maître imposé ». Dans le film de Ken Loach, c'est d'ailleurs avec son voisin, et non avec le personnel supposément dédié à cette fonction, que Daniel Blake apprendra à utiliser un ordinateur ... et à effectuer, finalement, toutes les démarches en ligne nécessaires pour sa demande d'aide sociale.

Références bibliographiques

- Alava, S. & Moktar, N. (2012). Les séniors dans le cyberspace. Entre appropriation et rejet. *Recherches et Educations*, n° 6, 179-196.
- Arborio A-M & Fournier P (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- Bencivenga R. (2017). The 'digital curious' : first steps towards a new typology for mapping adults' relationships with others when using ICT. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults - RELA*, Pre-published, 1-22).
- Campiche, R.J., & Kuzeawu, A.S. (dir.) (2014). *Adultes âgés. Les oubliés de la formation*. Lausanne : Éditions Antipodes.
- Caradec V. (2001a). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris : Nathan.
- Caradec V. (2001b). Générations anciennes et technologies nouvelles. *Gérontologie et Société*, n° spécial « Avoir 20 ans ou 100 ans en 2000 », 71-91.
- Caradec V. (2003). Être vieux ou ne pas l'être, *L'Homme et la société* 2003/1-147, 151-167.
- Chamahian A. (2009). *Viellir et se former à l'université et dans les universités tous âges. Sociologie de l'engagement en formation à l'heure de la retraite*. Thèse présentée pour l'obtention du doctorat de sociologie. Université Lille III – Charles de Gaulle.
- Clénet C. (2013). *L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs*. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2, Vol-46, 61-84.
- Collos J-P & Delomier C. (2012), Usage et non-usage des objets communicants dans le cadre du maintien à domicile. *La relation des personnes âgées avec les TIC. Gérontologie et société* 2/141, p. 41-55.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Eneau, J. (2012). Educational reciprocity and developing learner autonomy: the social dimension of self-directed learning. In K. Schneider (dir.) *Becoming Oneself: Dimensions of "Bildung" and the Facilitation of Personality Development* (pp. 29-54) Wiesbaden: VS Verlag.
- Eneau, J. (dir.) (2016). *Séniors et écrans : usages du numérique à l'heure du grand âge. Symposium collectif au Colloque Interactions Multimodales Par Ecran (IMPEC 2016)*. 6-8 juillet 2016, ENS, Lyon.
- European Commission (2012). *ICT for seniors' and intergenerational learning. Projects funded through the Lifelong Learning Programme from 2008 to 2011*. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA) Bruxelles : European Commission (http://eacea.ec.europa.eu/llp/results_projects/documents/publi/ict_intergenerational_learning.pdf)

- Gavens, N. (2013). Mémoire de travail, vieillissement et apprentissages. In D. Kern (dir.). Formation et vieillissement. Apprendre et se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences ? (pp. 55-69). Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (2012). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris : Armand Colin.
- Gucher, C. (2012), Technologies du "bien vieillir" et du lien social : questions d'acceptabilité, enjeux de sens et de continuité de l'existence – la canne et le brise-vitre, *Gérontologie et société*, 2/141, p. 27-39.
- Guérin, S. (2010). La nouvelle société des séniors. Paris : Michalon.
- Héber-Suffrin, C. (2011). Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, une véritable démarche formatrice. *Empan* 2011/1, n°81, 36-42.
- Kaplan, M.S. (2001). School-based, intergenerational programs. Hambourg : UNESCO Institute for Education (<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf>)
- Kern, D. (2011). Vieillissement et formation des adultes. *Savoirs*, 26, 13-59.
- Kern D. (2013a), Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Gérontologie et société*, 4/147, 107-120.
- Kern, D. (dir.) (2013b). Formation et vieillissement. Apprendre et se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences ? Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.
- Kern D. (2016). L'autoformation des séniors et l'outil informatique : éléments d'une problématisation, Communication au Colloque IMPEC 2016 - Interactions Multimodales Par Écran - 6-8 juillet 2016, Lyon : Institut Français de l'Éducation (IFÉ), ENS.
- Labelle, J.M. (1996). La réciprocité éducative. Paris : PUF.
- Le Boucher, C. (2015). Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat de Sciences de l'Éducation. Rennes : Université Rennes 2.
- Le Douarin L. & Caradec V. (2009). Les grands-parents, leurs petits-enfants et les « nouvelles » technologies... de communication. *Dialogue*, 2009/4, 186, 25-35.
- Mallon, I. (2004). Vivre en maison de retraite. Le dernier chez-soi. Rennes : PUR.
- Paccagnella, M. (2016). Age, Ageing and Skills. Results from the Survey of Adult Skills. OECD Education Working Papers, n° 132, Paris : OCDE (<http://www.oecd-ilibrary.org/>).
- Peneff, J. (2009). Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales. Paris : La Découverte.
- Peretz, H. (2007). Les méthodes en sociologie. L'observation. Paris : La Découverte.
- Plante, F., & Wolf, E. (2016). Usage des TIC et « dernier chez-soi ». In J. Eneau, J. (dir.) Séniors et écrans : usages du numérique à l'heure du grand âge. *Symposium collectif au Colloque Interactions Multimodales Par Écran (IMPEC 2016)*. 6-8 juillet 2016, Lyon.
- Quillion-Dupré, L., Montfort, E. & Riale, V. (2016b). Mieux comprendre l'usage et la transmission des technologies d'information et de communication aux personnes âgées. *NPG - Neurologie - Psychiatrie - Gériatrie*, 2016, Vol. 16, n° 96, 305–312.
- Rosa, H. (2005). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris : La Découverte.
- Vodoz L. (2010), Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion, *Sociologies* [En ligne], Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques (<http://sociologies.revues.org/3333>).