

Se former en langues à l'heure de la retraite. *Au-delà des compétences communicatives, se maintenir dans le monde*

Aline Chamahian, Shima Mehraeen

DANS **GÉRONTOLOGIE ET SOCIÉTÉ** 2013/4 vol. 36 / n° 147 , PAGES 93 À 105

ÉDITIONS **FONDATION NATIONALE DE GÉRONTOLOGIE**

ISSN 0151-0193

DOI 10.3917/gs.147.0093

Date de mise en ligne : 14/03/2014

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2013-4-page-93?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Fondation Nationale de Gérontologie.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

SE FORMER EN LANGUES À L'HEURE DE LA RETRAITE

Au-delà des compétences communicatives, se maintenir dans le monde

ALINE CHAMAHIAN¹ & SHIMA MEHRAEEN²

1. MAÎTRE DE CONFÉRENCES, UNIVERSITÉ LILLE 3

2. DOCTORANTE, UNIVERSITÉ PARIS-DESCARTES

Se former en langues à l'heure de la retraite constitue un « acte volontaire et situé » qui dépasse la seule recherche d'une compétence communicative. À partir d'une quarantaine d'entretiens menés avec des retraités inscrits dans des cours de langues, l'article revient sur les dimensions culturelles, sociales, identitaires et existentielles qui sous-tendent ces démarches et qui révèlent des parcours de formation à durée indéterminée. Plus généralement, il invite à penser les démarches d'engagement en formation dans leur durée, car la temporalité du processus de formation est étroitement liée à l'expérience individuelle de l'avancée en âge. « Vieillir et se former », ici en langues, permet ainsi de se maintenir en vie et dans le monde.

LANGUAGE LEARNING BY RETIRED PEOPLE.
NOT JUST COMMUNICATION SKILLS,
BUT MAINTAINING A PLACE IN THE WORLD

Learning languages in retirement is a “deliberate, meaningful act” going beyond a quest for mere communicative competence. Drawing on forty interviews with retired people enrolled in language courses, the article looks into the cultural, social, identitarian and existential considerations behind their decisions and what this says about educational itineraries of no fixed duration. More generally it raises the issue of commitment to education in terms of duration, the time frame of the training process being closely linked to individual experience of advancing age. “Ageing and learning”, in this case in the language context, enables the person concerned to persevere both in life and in the world.

L'engagement en formation à l'heure de la retraite révèle comment cette période de la vie constitue un moment de redéfinition de sa trajectoire de vie et de son rapport au monde (Caradec, 2004). La transition vers la retraite et les années qui entourent ce passage constituent un moment où les retraités opèrent une sorte de bilan existentiel (Lalivie d'Épinay, 1996) en évaluant le chemin parcouru et celui qui reste à vivre. De ce point de vue, faire le choix d'occuper le temps de la retraite par une activité éducative – dans un contexte sociopolitique de valorisation d'un vieillissement actif et en santé – révèle la capacité que possèdent ces retraités à négocier leur entrée dans une nouvelle phase de l'existence (Chamahian, 2009).

Ces démarches d'engagement peuvent se développer dans différentes structures éducatives comme les universités traditionnelles, les Universités tous âges (UTA), les Universités de tous les savoirs ou les Universités populaires, mais aussi dans des cours du soir et des associations. En parallèle ou en complément de ces formations formelles ou non formelles, ces démarches peuvent se développer à travers une pratique plus informelle fondée sur une maîtrise des savoirs de base et l'expérience (Cristol & Muller, 2013). Dans tous les cas, il ressort de nos travaux que ce public étudiant privilégie les disciplines inscrites dans le secteur des Lettres sciences humaines et sociales (Chamahian, 2012) avec une préoccupation majeure : l'ouverture au monde et l'accès à la « culture cultivée » (Bourdieu, 1979). Plus précisément, à l'Université, à côté de l'Histoire et de l'Histoire de l'art, ce sont surtout les formations en langues anciennes et étrangères qui sont appréciées par les retraités, alors que les UTA multiplient les ateliers de langues, en parallèle des cycles de conférences. Du côté des associations et instituts, ce public participe avec d'autres adultes aux cours de langues qui présentent des niveaux et des exigences variés.

À partir de deux enquêtes menées auprès d'un public retraité engagé dans une démarche de formation en langues au sein de diverses institutions¹ nous souhaitons éclairer les enjeux qui traversent ces pratiques : comment se justifie l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une langue ancienne dans cette période de l'existence ? Comment cela s'inscrit-il potentiellement dans un projet de formation plus général et de quel type ? Les institutions éducatives répondent-elles aux attentes des retraités ? Quel rôle joue cette activité de formation dans la vie des retraités rencontrés ? Notre article tentera d'apporter des éléments de réponses à ces questions. Tout d'abord, nous explorerons la pluralité des motifs qui justifie cet intérêt pour les

1. La première enquête a été menée en 2007 au sein de deux universités et de plusieurs UTA en France. Elle a consisté en la réalisation de 69 entretiens semi-directifs avec des retraités en situation de formation. L'analyse proposée dans cet article se fonde sur un sous-corpus d'une vingtaine d'entretiens avec des retraités âgés de 59 à 82 ans et inscrits dans un cursus en langues. La seconde enquête, de nature exploratoire, vient compléter ce sous-échantillon pour l'analyse. Elle a été menée en 2011-2012 auprès de 21 retraités âgés de 54 à 80 ans et inscrits dans des associations/instituts de formation en langues ou des cours municipaux pour adultes.

langues étudiées, ce qui nous permettra de comprendre le sens donné au temps de la retraite à travers cette activité éducative. Puis, nous irons plus loin dans la réflexion sur les liens entre engagement en formation et expérience de l'avancée en âge en observant comment les retraités construisent leur parcours de formation qui peut durer parfois plus de dix ans. Si cette analyse a déjà été menée dans des contributions antérieures (Chamahian, 2013), elle sera appliquée spécifiquement à l'apprentissage des langues qui rend compte, notamment dans le monde universitaire, de la non-adéquation ou de la contradiction entre la construction des *curricula* de formation et le rapport entretenu aux savoirs dans cette période de l'existence. Enfin, nous concluons notre article sur une réflexion plus générale autour de la logique existentielle qui sous-tend ces pratiques.

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À LA RETRAITE, UNE PLURALITÉ DE MOTIFS

Observer le déplacement de la temporalité éducative dans le temps de retraite c'est, d'une certaine façon, voir à l'œuvre le processus de formation tout au long de la vie. De ce point de vue, les retraités rencontrés ont tous été amenés, dans le cadre de leur formation initiale, voire parfois au cours de leur carrière professionnelle, à apprendre une ou plusieurs langues. Cet apprentissage, institué de façon obligatoire dans les programmes scolaires, n'est pas comparable avec celui dans lequel ils s'engagent au moment de la retraite. Cette démarche constitue au contraire un « *acte volontaire et situé* »² qui se justifie au regard de la pluralité des vécus individuels et familiaux ou pour pallier les effets de l'âge.

Le premier motif évoqué révèle le poids de l'appartenance générationnelle des retraités rencontrés. Nés entre 1925 et 1957, ils ont tous été personnellement ou familialement marqués par l'un des deux conflits mondiaux et ont connu la période faste d'après-guerre. Leur histoire personnelle se confond ainsi avec la grande Histoire et active leur désir d'étancher leur soif de connaissances. C'est ainsi que Charles (66 ans) explique son intérêt pour l'apprentissage de l'allemand : « *j'ai une relation avec l'Allemagne qui date de ma naissance* ». Outre le décès de son père pendant la Seconde Guerre mondiale, il part se former et travailler en Allemagne ce qui l'oblige à « *pratiquer la langue allemande* » et « *se débrouiller* » dans les interactions quotidiennes. Au fil de ces années, il construit des liens étroits avec ce pays et souhaite

2. Dans sa thèse, Aline Chamahian (2009) définit la démarche d'engagement en formation à la retraite comme un acte volontaire, réflexif, qui doit être observé dans la durée, c'est-à-dire au fil de l'avancée en âge, car le concept d'engagement en formation est donc aussi « *situé* » au croisement de deux dynamiques temporelles : la première, diachronique, renvoie à la trajectoire de vie ; la seconde, synchronique, renvoie à la vie quotidienne et personnelle et aux structures éducatives d'inscription. Autant de dimensions qui alimentent l'analyse proposée des démarches de formation en langues des retraités rencontrés.

au moment de la retraite devenir un germaniste, c'est-à-dire à la fois maîtriser la langue, mais aussi être un spécialiste de la civilisation allemande. Ce choix pour une langue déjà apprise n'est pas neutre pour la plupart des retraités et notamment ceux qui s'inscrivent à l'université traditionnelle. Il révèle en effet la prise de risque qu'ils assument à travers leur démarche : celle de se confronter aux jeunes étudiants, de ne pas être à la hauteur de ce que leur âge (leur expérience) peut laisser supposer, celle enfin qui les confronte à leurs propres compétences mises à l'épreuve des évaluations. C'est ainsi que Madeleine (80 ans) justifie le choix de l'allemand au détriment de l'anglais où tout était à apprendre : *« pourquoi est-ce qu'on a pris l'allemand avec ces collègues ? Parce que c'était une langue dont on était sûr »*.

Plus simplement, c'est aussi dans la trajectoire de formation initiale que le désir d'apprendre peut trouver sa source. Le contexte des Trente Glorieuses a permis à la génération du baby-boom de vivre des trajectoires professionnelles ascendantes sans pour autant qu'elles aient été véritablement choisies. C'est ainsi que nos enquêtés reviennent sur des parcours de formation orientés par défaut, contrariés, voire évoquent *« une faible identification avec le métier exercé et la place occupée »* (Guichard-Claudic et al., 2001, p. 87). Autant de raisons qui alimentent l'intérêt pour un retour en formation à l'heure de la retraite qui permet de renouer avec *« des amours de jeunesse »*, comme en témoigne Daniel (82 ans) passionné de langues anciennes : *« si vous voulez, j'étais plutôt littéraire euh, je réussissais bien en composition française version latine, version grecque. Donc c'est plutôt de ce côté-là que j'aurais dû m'orienter suivant mes affinités, ma personnalité. Alors j'aurais peut-être complètement échoué hein bien. J'ai donc le sentiment effectivement que ce que j'ai fait à partir de ma retraite c'est véritablement pour moi la chance de réaliser tout un côté de ce qui m'intéressait. Donc oui, j'ai tout à fait le sentiment que c'est aussi une période de rattrapage. Apprendre aux gens de savourer la culture, permettre aux gens de faire ce qu'ils n'ont pas pu faire, se réaliser plus complètement c'est tout à fait nécessaire »*.

Une autre raison évoquée par les retraités pour justifier leur souhait de se former dans une ou plusieurs langues est la volonté de développer une *« compétence communicative »* (Arnold, 2006). Certains cherchent ainsi à se familiariser avec une langue parlée au sein de l'entourage familial (la langue maternelle parlée par le conjoint ou la belle-famille), alors que d'autres souhaitent apprendre la langue du pays dans lequel leur enfant est parti étudier pour le visiter plus facilement et maintenir un rôle qui donne de la consistance au temps de la retraite par le sen-

timent d'utilité sociale qu'il produit. La recherche de cette compétence linguistique est donc associée à la pratique touristique³ soit, pour découvrir de nouveaux pays et « s'ouvrir au monde » par l'intermédiaire, par exemple, des enfants, soit pour maintenir des liens avec un pays et une culture appréciés de longue date. Il s'agit ainsi d'apprendre ou de renforcer la pratique d'une langue étrangère qui nous est plus ou moins familière, mais qui, si elle n'est pas maîtrisée, risque de nous maintenir en dehors du monde (Caradec, 2007). Le temps de la retraite marque alors une période libérée des contraintes professionnelles et qui permet plus facilement de lier cet apprentissage à des rôles sociaux et des pratiques culturelles de loisirs.

Développer une compétence en langues et, par là-même, s'ouvrir à un autre univers culturel peut s'inscrire dans une démarche plus profonde liée à la recherche de ses racines familiales. Dans ce troisième cas de figure, ce n'est pas n'importe quelle langue qui est recherchée, c'est la langue maternelle de ses parents, celle avec laquelle on a rompu en raison des processus migratoires, de l'éloignement géographique ou de la disparition de la génération des parents et qui permet de renouer avec ses racines identitaires. Le temps de la retraite, parce qu'il permet ce retour sur l'histoire de vie familiale par la reprise d'une activité éducative qui fait sens, devient le lieu d'un travail de redéfinition de soi qui se traduit par la volonté de maîtriser l'outil linguistique pour, ensuite, s'ouvrir pleinement à une culture jusque-là enfouie. Le vécu d'Anna (64 ans) est emblématique de ce type de démarche identitaire engagée au moment de la disparition des aînés: *« quand mon grand-père est décédé, je me suis dit, bon, il faudra que j'apprenne la langue convenablement parce que je parlais vraiment petit nègre quoi et si je veux entretenir le lien, il faut que je m'y mette [...] j'étais d'autant plus motivée [au moment de la retraite] que je n'avais pratiquement plus personne de ma famille hongroise qui parlait hongrois [...] si vous voulez, la langue s'éteint ».*

Enfin, et à l'opposé d'une retraite qui permet de se ressourcer, ce temps de la vie peut être vécu avec l'appréhension de se rapprocher irrémédiablement du grand âge, seuil que l'on cherche à mettre à distance par toute une série de pratiques dans un contexte d'injonction au « bien vieillir ». Outre l'activité physique et les recommandations pour une alimentation saine et variée, qui constituent deux mesures phares du Plan national « Bien vieillir » 2007-2009, l'activité intellectuelle est également mise en avant pour lutter contre les effets propres du vieillissement. Il est intéressant de souligner de ce point de vue,

3. La recherche conduite par Vincent Caradec, Ségolène Petite et Thomas Vannienwenhove (2007) montre comment les modes de vie des retraités sont marqués par une importante mobilité, dont une « mobilité temporaire ou de vacances » prenant des formes variées (visites des proches, mobilité entre résidence principale et secondaire, voyage en France ou à l'étranger). Précisons avec ces auteurs que tous les retraités ne partent pas en vacances, même si cette pratique tend à se développer (32% des 60-64 ans partent en vacances en 1965, contre 58 % en 1999 et 66 % en 2004), elle reste étroitement liée au milieu social d'appartenance et au revenu. Cette précision est d'autant plus importante qu'elle cible plus spécifiquement les retraités engagés dans des démarches de formation, qui se situent le plus souvent dans les couches sociales moyennes/supérieures.

qu'à l'origine de la création de la première Université du troisième âge (en 1973) définie par son fondateur, Pierre Vellas, comme une institution de santé publique, l'offre de formation visait explicitement l'amélioration des conditions de vie et de santé des personnes âgées. Pierre Vellas, au cours d'un entretien, justifie ainsi l'intérêt d'un enseignement en langues dans la lutte contre le vieillissement cérébral : « *ce qui est important, ce n'est pas évidemment que l'on apprenne des langues vivantes, ce qui est important, c'est de savoir que la stimulation cérébrale permet de lutter contre le vieillissement cérébral* ». Le témoignage de certains retraités fait écho à ces discours largement médiatisés. Barnabé (62 ans) nous explique ainsi qu'« *à partir d'un certain âge, il faut travailler la tête, il faut travailler la mémoire, il faut travailler pour garder les fonctions cognitives au meilleur point. Donc, je me suis aperçu qu'à partir de 40-45 ans je commençais à avoir des problèmes de mémoire et donc on m'a dit, si tu apprends une langue, ça devrait t'aider* ». Le fait d'entretenir sa mémoire en « *apprenant des mots par cœur* » comme l'indique Françoise (67 ans) est alors la principale raison qui justifie l'inscription dans un cours de langues.

Dans tous les cas, apprendre une langue est un processus qui s'inscrit dans le temps long de la biographie et renvoie à différentes logiques : *communiquer* le plus souvent, *entretenir sa mémoire*, mais aussi *se compléter* dans une démarche de formation personnelle plus globale, *se ressourcer* du point de vue identitaire ou *se situer* dans l'Histoire en lien avec sa propre histoire. En d'autres termes, l'attrait pour les langues à l'heure de la retraite ne se limite pas à la seule « *compétence communicative* », qui passe par la maîtrise des règles de grammaire, de conjugaison et l'exploration d'un vaste vocabulaire. C'est peut-être là que se distinguent ces retraités qui, à la différence des jeunes élèves et étudiants en formation initiale, vont au-delà du seul apprentissage⁴, au sens strict du terme, ce qui implique des parcours de formation plus complexes.

DES PROJETS DE FORMATION À DURÉE INDÉTERMINÉE

Si les retraités dépassent la seule « *instruction* » pour envisager la formation en langues dans sa globalité, c'est que ce projet s'inscrit d'une part, dans le collectif et la recherche de sociabilité et, d'autre part, ouvre sur une dimension culturelle chère à ce public (Chamahian, 2010).

4. Précisons que la demande intellectuelle et culturelle n'a pas totalement disparu des expériences étudiantes, surtout en lettres, mais elle concerne avant tout les étudiants plus âgés que la moyenne (Dubet, 1994). Ce qui peut s'expliquer par les mutations qu'a connues le monde universitaire depuis le milieu du XX^e siècle. La figure de l'héritier en quête de distinction et cherchant l'accumulation des connaissances laissant peu à peu la place – dans un contexte de massification – à celle de l'étudiant contemporain qui vise l'obtention d'un diplôme pour s'insérer professionnellement. Cette figure étudiante contemporaine est symptomatique de la façon dont notre société a construit l'âge de la jeunesse comme un âge du placement, idéalement stable et définitif, par le diplôme (Van de Velde, 2008), ce qui sous-tend en premier lieu un rapport utilitariste à la formation.

Les témoignages recueillis révèlent en effet que derrière l'engagement en formation c'est tout d'abord la recherche d'une certaine sociabilité qui est attendue, que ce soit avec les jeunes étudiants ou avec d'autres retraités quels que soient les contextes éducatifs. De ce point de vue, pratiquer les langues en groupe est particulièrement apprécié. Outre le fait d'occuper le temps de la retraite par une activité signifiante et quotidienne, l'apprentissage et la pratique orale dans le cadre des cours invitent à la connaissance de l'autre, comme en témoigne Madeleine (80 ans) qui participe avec d'autres retraités de l'UTA à des cours d'allemand dispensés à l'université, en auditrice libre: « *les étudiants nous ont apporté leur façon de se comporter, leur langage, leur jeunesse, mais on s'est aperçus au cours des discussions qu'on pouvait avoir, surtout à un cours d'allemand où on était amenés à retravailler des textes sur la guerre. Ils se sont aperçus que ce qu'ils lisaient dans les livres nous on l'avait peut-être vécu et on pouvait leur apporter quelque chose au cours d'une discussion* ». En parallèle, les ateliers de l'UTA animés par des enseignants d'origine allemande permettent de renforcer la pratique orale dans une ambiance conviviale soit à l'UTA, soit dans le cadre de voyages organisés par les enseignants. Quel que soit le contexte institutionnel (Université, UTA, associations diverses), la langue enseignée en petits collectifs contribue à construire du lien social: à cultiver un entre soi lorsque ces groupes sont composés essentiellement d'adultes, à promouvoir les échanges intergénérationnels à l'université.

D'un autre point de vue, apprendre des langues implique bien autre chose: s'ouvrir aux civilisations, aux œuvres de la culture humaine et à des réflexions historiques. Si l'anglais reste une langue intéressante pour voyager, les retraités s'ouvrent à d'autres langues vivantes (l'italien, l'espagnol, le danois, l'allemand pour en citer quelques-unes), mais aussi anciennes (latin, grec, langues chamito-sémitiques...). L'ensemble de ces langues est associé, notamment à l'université, à d'autres enseignements, que l'on songe aux liens entre l'italien et l'histoire de l'art, à ceux entre les langues anciennes et l'archéologie, ou encore aux liens entre l'hébreu et l'histoire des religions. Maîtriser ces langues c'est finalement se donner les moyens de pénétrer « de l'intérieur » dans l'histoire des civilisations, comme l'explique Josiane (69 ans) qui apprend l'hébreu: « *je ne connaissais rien en hébreu. Mais du fait de nos origines, j'avais envie de revenir aux sources si vous voulez, de connaître un peu plus l'histoire, la philosophie juive et puis de connaître aussi Israël et surtout les écrivains israéliens, les poètes, les philosophes, et puis de pénétrer dans la langue aussi et pas uniquement par les traductions* ». Gérard (69 ans) va plus loin dans son intérêt pour l'hébreu,

langue à travers laquelle il cherche à se construire comme un citoyen éclairé sur les affaires du monde: *«j'essaye de travailler un peu dans ce patrimoine là. Et puis aussi, ça m'aide à comprendre ce qui se passe au Proche Orient, quand on voit l'histoire euh donc essayer de comprendre un peu mieux le monde, ça fait pas de mal, au lieu de porter des jugements à l'emporte pièce [] pour comprendre il faut étudier»*. Soulignons toutefois que la connaissance de ces langues et, à travers elles, des cultures et des civilisations reste très précieux pour le tourisme culturel (visite des musées, des monuments historiques, des sites archéologiques, etc.) apprécié des retraités, ce qui permet aussi de participer en «connaisseur» aux échanges du groupe: *«on était plusieurs camarades euh, et je leur ai dit «Decus e patria» ça veut dire «Honneur et Patrie», et les gars m'ont dit et ben dis donc, qu'est-ce que t'en sais ! Alors ça c'est le sociétal hein, mais c'est pour dire quelle satisfaction on a»*, souligne Daniel (82 ans). Ces démarches cherchent à concilier ce que Robert Galisson appelle d'une part, «l'éducation aux langues-cultures» et, d'autre part, «l'éducation par les langues-cultures» et l'auteur de préciser: *«La conscientisation des deux démarches est d'autant plus nécessaire qu'elles ont pour caractéristique commune de renvoyer à des objets de savoir et de comportement non bornés, qui ne s'achèvent, en principe, qu'avec l'existence (active) des sujets concernés»* (2002, p. 497).

Il convient alors d'analyser la dynamique temporelle qui traverse les parcours de formation en langues, car il s'agit en définitive de conduire un projet sans fin. Que l'on s'initie à une langue inconnue, que l'on renforce sa pratique, ou encore, que l'on englobe l'apprentissage des langues dans un projet de formation plus large, les retraités insistent sur le fait qu'ils sont en formation «continue»: *«Ah, je n'arrêterai pas [explique Zora, 66 ans]. Si je suis malade, que je serai plus capable de me déplacer, mais sinon, non. C'est devenu normal. L'année prochaine, l'année d'après, dans 3 ans, dans 4 ans, je continuerai. Je me rends compte que j'ai besoin de toutes ces années pour apprendre l'anglais»*. C'est la même idée qu'expose Béatrice (54 ans) quand elle explique ne pas «voir la fin de sa formation» en anglais avec *«un besoin de rappel permanent»*. Apprendre des langues est donc un projet de formation à durée indéterminée qui dessine des parcours tout à fait originaux et complexes.

Lorsque les retraités décident de s'inscrire à l'université, ils insistent sur la dimension «sérieuse» de la démarche, le fait de s'obliger à apprendre, à travailler, en étant évalués afin de véritablement s'approprier les connaissances et de se spécialiser dans une discipline. Leur

entrée peut être directe ou consécutive à la fréquentation d'autres institutions (Instituts, cours du soir, associations) où l'enseignement dispensé se veut parfois plus ludique, mais est surtout plus ponctuel. Se confronter aux attentes des enseignants, être à la hauteur des autres étudiants, plus jeunes, constituent des moteurs dans le processus d'apprentissage. La logique de l'effort qui caractérise leur rapport à la formation leur permet de passer facilement les niveaux d'études et avec brio, ce qui produit un sentiment d'affiliation au monde étudiant (Coulon, 1998). Si bien que certains affirmeront être avant tout « étudiants » et non « retraités ». Pourtant c'est dans cette dynamique marquée par une logique de l'effort qu'ils expérimentent la limite institutionnelle, teintée de paradoxe : des *curricula* rigides et limités dans le temps. Face à des projets de formation envisagés sur le très long terme, ces retraités développent des stratégies complexes afin de se maintenir le plus longtemps possible en formation.

Ils cumulent le statut d'étudiant qui passe les examens avec celui d'auditeur libre, ce qui leur permet d'entretenir avec plus de souplesse et dans la durée leurs connaissances.

Ils multiplient aussi les cursus universitaires, construisant des parcours qu'ils ont eux-mêmes du mal à qualifier. Le cas le plus emblématique est peut-être ici celui de Robert (77 ans), inscrit depuis près de 14 ans à l'université et qui souhaite « *épuiser les ressources de cette grande baraque* ». Il nous dessine un parcours qui vise la spécialisation : « *À la fac, il y a un module dont je suis le seul diplômé, le DU de langues chamito-sémitiques, et comme j'ai fait le circuit complet d'arabe, que j'ai fait l'hébreu, le berbère, le persan, du phénicien... qu'est-ce que j'ai fait encore... ? De l'accadien, de l'araméen, du sumérien... je leur ai dit, je veux ma peau d'âne !* » L'objectif à long terme est de faire une thèse dans laquelle il ne voulait pas se « *lancer si je ne maîtrisais pas ces trucs là* ».

Dans d'autres cas, c'est plus dans le cumul des structures éducatives d'inscription que le maintien de soi en formation est possible. Le plus souvent, les retraités cumulent les enseignements universitaires classiques avec ceux des UTA ou d'autres structures qui dispensent des cours plus ponctuels, ce qui constitue un bon compromis pour entretenir les acquis : « *je suis au milieu d'étudiants qui sont dans une situation d'apprentissage, qui veulent apprendre, réussir l'examen, donc on est c'est un mouvement comme ça. À l'UTA c'est différent, puisque les gens viennent là pour un loisir, non noté, je sens pas une grande dynamique d'apprentissage à l'UTA* » explique Gérard (60 ans) qui se forme ainsi à l'anglais

(en plus de l'hébreu qu'il suit à l'université). Madeleine (80 ans) justifie ce cumul pour l'intérêt de la complémentation : *« c'est l'UTA qui nous a amenés à suivre ce cours à l'université (...) ça nous a vraiment plu à tel point qu'on a même passé les partiels. C'était pour se compléter, oui, et ça complétait également les cours d'allemand que nous suivions dans le cadre de l'UTA ».*

Enfin, lorsque le degré de maîtrise d'une langue est satisfaisant le maintien de la pratique se traduit par des formes d'autonomisation qui conduisent les retraités à sortir du cadre institutionnel, comme nous l'explique Anna (64 ans) : *« j'ai suivi les cours à tous les niveaux quoi, 1^{er} niveau, 2^e niveau, 3^e niveau et j'ai demandé une bourse, que j'ai obtenue et l'été, je suis allée à Debrecen pour faire un mois d'études complémentaires là-bas, sur place. »* Animée par le fait de renouer avec ses racines identitaires, Anna se passionne pour le hongrois, passe des concours de traduction qu'elle remporte, suit des cours par correspondance avec le centre d'enseignement de Budapest et poursuit sa pratique de façon autonome : *« c'est un moyen de confirmer mes acquis et puis vous savez, je m'aperçois que je progresse beaucoup, ça me donne une certaine assurance et même une confiance en moi. Je m'aperçois que j'ai beaucoup de facilités maintenant, bon je vous fais de la traduction simultanée hein ! »* Cette maîtrise dont elle témoigne l'amène à reprendre une activité professionnelle à la retraite en devenant interprète dans le cadre de voyages organisés, en donnant des cours dans le milieu associatif et en étant traductrice auprès du consulat. C'est la même démarche qu'entreprend Charles (66 ans). Après plusieurs années de formation en allemand à l'université, il décide de s'appuyer sur ses acquis pour travailler de façon autonome, chez lui, et pratique oralement dans le cadre de ses voyages et des cours qu'il donne dans une association.

L'université est donc un lieu de formation à durée « déterminée ». Elle limite en ce sens les aspirations intellectuelles des retraités qui peuvent, néanmoins, par des moyens détournés, se maintenir plus de 10 ans en formation. Les UTA ou les associations sont, au contraire, des lieux plus ouverts qui permettent d'accompagner les projets d'apprentissage sur le long terme, même si, en retour, la rigueur de la démarche n'est pas assurée, mais ce n'est bien souvent pas l'objectif poursuivi.

Les structures éducatives d'inscription construisent ainsi un rapport au temps particulier (Bourdieu & Passeron, 1985) qui entre parfois en contradiction avec la démarche de formation des retraités qui,

lorsqu'elle s'engage véritablement, est pensée dans la durée. Pour conclure notre propos, nous souhaitons ouvrir l'analyse menée afin de mieux comprendre ce qui se joue dans ces démarches de maintien de soi en formation quels que soient les contextes institutionnels.

« J'APPRENDS, DONC J'EXISTE »

S'engager en formation dans cette phase de l'existence est étroitement corrélé au rapport qu'entretiennent les retraités au temps qui passe. Si, de manière générale, ils témoignent du vécu d'une certaine « pression temporelle » c'est-à-dire qu'ils craignent de ne pas avoir assez de temps pour s'ouvrir à l'immensité des savoirs qui s'offre à eux, ce qui peut induire un rapport boulimique aux savoirs « *tant qu'il est encore temps* », ce sentiment peut être d'autant plus prégnant lorsqu'il s'agit de s'engager dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues : « *Le désir d'apprendre serait lié à l'espérance d'un temps de vie devant soi* » (Pachet, 1995, p. 18). En effet, découvrir une langue suppose d'avoir du temps à consacrer à cet apprentissage qui s'engage finalement pour une durée indéterminée. Outre l'expérience individuelle de l'avancée en âge propre à chacun qui permet d'évaluer son « *équation temporelle* » (Sue, 1991) et le temps qu'il est possible de consacrer à cette activité éducative, ce sont aussi les structures éducatives d'inscription qui construisent et structurent le rapport que ces retraités vont entretenir à leur formation. Pourtant, quels que soient les contextes observés, ces retraités cherchent à se maintenir le plus longtemps possible dans une démarche d'apprentissage.

Alors que les jeunes étudiants attendent impatiemment de finaliser un cursus de formation avec, à la clé, l'obtention d'un diplôme, véritable sésame pour leur insertion professionnelle, pour les retraités, l'enjeu est différent. Vivre la vie des études – de façon très active ou en mode plus dilettante – c'est quelque part éprouver un sentiment d'intemporalité. Ils en « *oublent leur âge* » comme le soulignent plusieurs enquêtés. En ce sens, le diplôme est à la fois « *une carotte* », pour reprendre les termes de Robert (77 ans) et un problème existentiel majeur : il marque la fin du parcours de formation et, en conséquence, peut faire entrer dans l'« *être vieux* » (Caradec, 2004) qui s'impose alors comme une réalité. C'est pour cela que Robert n'entrera jamais en thèse car « *si j'attaque la thèse, il va falloir que je la finisse et puis après, une fois que je l'aurai finie, je n'aurai plus qu'à mourir. Tant que je ne la commence pas... comme je sais que je ne la commence pas... je ne suis pas pressé de mourir!* ». Les parcours de formation en langues traduisent cet enjeu exis-

tentiel et identitaire, car l'intérêt pour les langues dépasse la seule discipline pour appréhender l'humain dans sa globalité, mieux se connaître (ses limites, ses capacités), mieux connaître l'autre et, surtout mieux se situer dans le monde. À travers l'analyse proposée, nous soulignons souligner comment les processus de formation et de vieillissement se conjuguent, parfois de nombreuses années, et lorsqu'ils se disjoignent c'est soit en raison de l'engagement des retraités dans d'autres projets (reconversions sociales ou professionnelles), soit parce qu'ils s'acheminent peu à peu vers le grand âge⁵. « Reprendre » des études à l'heure de la retraite constitue dès lors un processus plus complexe que la seule « revanche scolaire », ce n'est pas « se répéter » ou « revenir en arrière », car c'est tout à la fois opérer un « retour sur » son passé pour « continuer à » apprendre et, par là-même, à vivre. La métaphore culinaire qui traverse ainsi les témoignages recueillis est d'autant plus signifiante, car « se rassasier », « se nourrir », « étancher sa soif de connaissances » c'est se maintenir en vie. L'activité éducative joue ainsi le rôle de « support » permettant aux retraités de « tenir » dans l'expérience individuelle de l'avancée en âge et de se situer dans le monde (Martuccelli, 2002).

■

5. Notons que cette période de l'existence peut être concernée autrement par les questions de formation (éducation thérapeutique, biographie narrative...), comme en attestent certaines contributions à ce numéro.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNOLD J. (2006).** *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? Études de linguistique appliquée*, n° 144, 407-425.
- BOURDIEU P. (1979).** *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C. (1985).** *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- CARADEC V. (2007).** *L'épreuve du grand âge. Retraite et société*, n° 52, 11-37.
- CARADEC V. (2004).** *Vieillir après la retraite. Approche sociologique du vieillissement*. Paris: PUF.
- CARADEC V., PETITE S. & VANNIEN-WENHOVE T. (2007).** *Quand les retraités partent en vacances*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- COULON A. (1998).** *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- CRISTOL D. & MULLER A. (2013).** *Les apprentissages informels dans la formation pour adultes*. *Savoirs*, n° 32, 11-59.
- CHAMAHIAN A. (2013).** *Se former dans le temps de retraite. Analyse sociologique des parcours de vie en formation*. *Retraite et société*, n° 65, 83-100.
- CHAMAHIAN A. (2012).** *Approches politique, institutionnelle et individuelle de l'engagement en formation à l'heure de la retraite*. *Savoirs*, n° 28, 69-91.
- CHAMAHIAN A. (2010).** *Se former pour « se cultiver » à l'heure de la retraite. Logiques existentielles, citoyenne et pratique*. In: *Penser les vieillesse*. Paris: Seli Arslan.
- CHAMAHIAN A. (2009).** *Vieillir 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 pour le doctorat de sociologie, Lille: Université Lille 3.
- DUBET F. (1994).** *Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse*. *Revue française de sociologie*, n° 35, 511-532.
- GUICHARD-CLAUDIC Y., LE BORGNE-UGUEN F., PENNEC S. & THOMSIN L. (2001).** *L'expérience de la retraite au masculin et au féminin*. *Cahiers du genre*, n° 31, 81-104.
- LALIVE D'EPINAY C. (1996).** *Entre retraite et vieillesse. Travaux de sociologie compréhensive*. Lausanne: Éditions Réalités Sociales.
- MARTUCCELLI D. (2002).** *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.
- PACHET P. (1995).** *Le temps qui reste*. In: *La curiosité. Vertiges du savoir*. Paris: Autrement, 17-32.
- SUE R. (1991).** *Brèves considérations sur l'intérêt de l'approche par la temporalité des phénomènes éducatifs*. *Temporalistes*, n° 18, 24-25.
- VAN DE VELDE C. (2008).** *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: PUF.