

## SÉNIORS ET FORMATIONS NUMÉRISÉES : LES CONDITIONS SOCIO-ORGANISATIONNELLES DE L'APPRENTISSAGE EN ENTREPRISE

---

*Marie Benedetto-Meyer*  
*Sociologue, Maître de Conférences*  
*Université de Technologie de Troyes, équipe Tech-cico*

*Anca Boboc*  
*Sociologue, chercheur à Orange Labs*

*Jean-Luc Metzger*  
*Sociologue, chercheur associé*  
*CNAM-LISE et Centre Pierre Naville*

### RÉSUMÉ

---

Dans cet article, nous nous intéressons au développement des dispositifs numériques de formation dans les entreprises et plus particulièrement à ses effets sur l'accès des seniors à la formation. Pour cela, nous présentons et analysons les résultats de deux enquêtes de terrain portant sur des dispositifs expérimentaux de formation digitale. Nous soulignons, en particulier, que, pour tirer un bénéfice opérationnel du suivi de ces formations, les apprenants doivent posséder des capacités acquises préalablement à la situation de dispense, capacités dont l'importance est renforcée par les configurations socio-organisationnelles actuelles. L'intérêt d'une telle approche est d'appréhender l'ensemble des dimensions concernant les pratiques d'apprentissage en milieu professionnel : le moment de la dispense, certes, mais aussi celui de la conception de la formation et celui de la mise en œuvre des savoirs dispensés ; le point de vue des apprenants, des formateurs et des ingénieurs de formation ; les niveaux macro, méso et micro ; et enfin, l'inégale distribution des capacités d'apprentissage en contexte de formation numérisée. En conclusion, nous suggérons que, pour permettre à tous les salariés – et en particulier aux seniors - de tirer bénéfice des nouveaux dispositifs de formation, les directions des entreprises devraient repenser les cadres organisationnels dans lesquels les salariés apprennent.

### MOTS CLÉS

---

Salariés seniors, âge, représentations, formation professionnelle, numérisation de la formation, MOOC, COOC, approche par les capacités

## CONSTATS ET INTERROGATIONS

---

### L'ACCÈS A LA FORMATION PROFESSIONNELLE DÉCLINE AVEC L'ÂGE

De nombreuses études le montrent (Delgoulet, 2013 ; Demailly, 2016 ; Fournier, 2010) : que l'on soit dans l'emploi ou au chômage, au-delà de 55 ans, les « seniors » suivent significativement moins que leurs cadets les formations institutionnelles. Plusieurs interprétations, non exclusives, sont proposées pour rendre compte d'un tel phénomène : les directions d'entreprises préféreraient investir prioritairement sur la formation des plus jeunes ; les seniors, voyant se rapprocher l'heure de la retraite, renonceraient d'eux-mêmes à se former ; la diminution des facultés cognitives avec l'âge expliquant les décisions des directions et des seniors. Mais, si les données empiriques montrent bien une « rupture » dans l'accès à la formation formelle des seniors, cela signifie-t-il pour autant que ces derniers cessent d'apprendre, qu'ils renoncent à s'inscrire dans une dynamique d'enrichissement de connaissances et de montée en compétences ? Et si les salariés de plus 55 et 60 ans suivent significativement moins les formations institutionnelles, est-ce la conséquence d'une baisse effective de leurs facultés cognitives ? Comment tenir compte du fait que certains d'entre eux développent des stratégies d'apprentissage alternatives et des formes de compensation ?

### IL EXISTE UNE TENDANCE CROISSANTE A « NUMÉRISER » LES FORMATIONS

Par ailleurs, depuis 2014-2015, avec la multiplication de discours et d'expérimentations – rarement évaluées – nous assistons, notamment en France, à un important mouvement de communication pour numériser ou digitaliser les formations, sous la forme de dispositifs qui peuvent prendre la forme de *Massive Online Open Course* (MOOC), *Corporate Online Open Course* (COOC), *Small Private Online Course* (SPOC) ou encore de classes virtuelles, de *serious games*, etc. Cette tendance touche aussi bien la formation initiale que la formation continue, qu'elle soit dispensée dans les institutions d'enseignement ou dans les entreprises. Mais, au-delà de la prégnance, voire de l'omniprésence des discours sur la numérisation/digitalisation de la formation, les dispositifs numériques sont-ils effectivement devenus la norme dans les institutions de formation et dans les entreprises ?

### L'ARTICULATION ENTRE ÂGE, FORMATION ET NUMÉRISATION FAIT L'OBJET DE NOMBREUSES MÉDIATIONS

On pourrait alors être tenté, en rapprochant les deux constats, de considérer que l'important décrochage de l'accès des seniors (de plus de 55 ans) à la formation s'explique partiellement – et/ou risque d'être amplifié – par les tendances récentes en matière de formation. On peut en effet imaginer que les seniors, réputés moins compétents ou moins à l'aise avec les technologies numériques, ont tendance à ne pas s'inscrire à des formations à distance, de peur, par exemple, d'être placés dans des situations d'échec. On peut également avancer l'hypothèse que les directions, persuadées que les « jeunes » sont plus à l'aise avec ces technologies, préfèrent investir massivement dans la formation de ces derniers. Mais ne convient-il pas de prendre quelques distances avec les représentations dominantes portant sur la relation mécanique entre l'âge des individus et leur degré de maîtrise des technologies numériques ? Ce qui revient à interroger davantage les effets des principes de différenciations, plutôt que les effets de l'âge en eux-mêmes.

En réalité, pour expliquer la baisse tendancielle de l'accès à la formation des seniors, il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble des facteurs intervenant dans les univers de travail : les caractéristiques

propres à l'individu lui-même (sa formation initiale, son parcours, sa catégorie socio-professionnelle, etc.), mais aussi les éléments propres à son environnement de travail (relations avec ses pairs, normes collectives régulant l'activité, latitude dont il dispose dans l'organisation de son temps de travail, etc.), ainsi que les décisions prises au niveau macroéconomique (évolution du droit du travail et, notamment, individualisation des parcours de formation, orientation des politiques d'emploi, stratégies d'entreprise, etc.).

Pour montrer la pertinence de ces considérations, nous allons présenter et analyser les résultats de deux enquêtes de terrain portant sur des dispositifs expérimentaux de formation digitale. Nous soulignons, en particulier, que, pour tirer un bénéfice opérationnel du suivi de ces formations (non seulement « suivre » la formation, mais aussi pouvoir mettre en œuvre certaines connaissances nouvellement acquises), les apprenants doivent posséder des capacités acquises préalablement à la situation de dispense. Nous suggérons : d'une part, que ces capacités résultent des parcours antérieurs suivis par les individus et d'autre part, que leur importance soit renforcée par les configurations socio-organisationnelles actuelles. Nous mobilisons alors l'approche par les capacités qui permet d'appréhender l'ensemble des dimensions concernant les pratiques d'apprentissage en milieu professionnel, à savoir : le moment de la dispense, certes, mais aussi celui de la conception de la formation et celui de la mise en œuvre des savoirs dispensés ; le point de vue des apprenants, des formateurs et des ingénieurs de formation ; les niveaux macro, méso et micro ; et enfin, l'inégale distribution des capacités d'apprentissage en contexte de formation numérisée. En conclusion, nous suggérons que, pour permettre à tous les salariés – et en particulier aux seniors – de tirer bénéfice des nouveaux dispositifs de formation, les directions des entreprises repensent les cadres organisationnels dans lesquels les salariés apprennent. Tout compte fait, nos analyses révèlent, au-delà de la seule numérisation des formations, la multiplicité actuelle des pratiques d'apprentissage des salariés et leurs conditions de réalisation.

## **LES DEUX DISPOSITIFS DE FORMATION ETUDIÉS**

---

Nos analyses portent sur une recherche empirique concernant deux expérimentations.

### **S'INITIER A LA DIGITALISATION DE LA FORMATION : TOUTANUM**

La première, Toutanum, concerne une multinationale du secteur des télécommunications, dans laquelle une formation pionnière, intégralement à distance, a été proposée à l'ensemble des acteurs internes de la formation. En commençant par former cette population, la direction entend contribuer, plus généralement, à la diffusion d'une « culture digitale » au sein de l'entreprise : en fournissant des ressources, mais aussi des savoirs et savoir-faire auprès des acteurs de la formation, elle mise sur un effet de démultiplication auprès des autres catégories de salariés. Plus concrètement, Toutanum est construite sur le modèle des COOC. À ce titre, les concepteurs internes de cette formation ont, non seulement cherché à utiliser le « vocabulaire des MOOC », mais ils ont dû s'appuyer sur les fonctionnalités de la plate-forme d'enseignement promue par l'entreprise. *Via* cette plate-forme, des supports numériques variés (textes de référence, contenus vidéos, quiz, etc.) sont mis à disposition des apprenants, ainsi que des outils permettant d'échanger en ligne, comme les forums de discussion.

La formation s'étend sur 7 semaines : 6 séquences de 2 heures chacune et une séquence pour réaliser un dossier et évaluer 3 dossiers réalisés par des pairs. Elle est certifiante, les modalités de l'évaluation consistant : a) à valider les six premières semaines au moyen de quiz (chaque quiz peut être recommencé

plusieurs fois, jusqu'à atteindre le score requis, et chaque semaine validée donne lieu à l'attribution d'un « badge de connaissances » ; b) lors de la septième semaine, à rédiger un mémoire sur un sujet choisi par l'apprenant et selon un plan préétabli ; c) à évaluer le mémoire de trois apprenants anonymisés.

Pour recueillir nos matériaux, nous avons nous-mêmes suivi les différents modules de Toutanum, mais n'avons pas rédigé de rapport ni participé à l'évaluation. Nous avons consulté les forums et interviewé quatre animateurs et vingt apprenants (11 femmes, 9 hommes) occupant une grande variété de fonctions dans le domaine de la formation et du soutien aux métiers. La distribution par tranche d'âges est proche de celle de l'entreprise : un apprenant interviewé a moins de 40 ans, quinze ont entre 41 et 50 ans et 5 ont entre 51 et 60 ans.

Trois constats majeurs peuvent être dégagés : a) sur plus de six cents inscrits, seuls quatre-vingt-quinze ont validé les six premiers modules et trente-cinq ont rendu un mémoire ; b) ce qui apparaît comme un fort taux d'abandon agrège une forte hétérogénéité des attentes vis-à-vis de la formation, les uns cherchant à actualiser leurs connaissances (sur les usages pédagogiques du numérique) sans vouloir obtenir de certification, les autres au contraire étant mis dans l'impossibilité de suivre la formation jusqu'au bout ; c) les seniors interviewés ne se distinguent pas significativement de leurs collègues plus jeunes, quant aux raisons de suivre cette formation, à l'appétence pour la formation numérique, ou à l'abandon/persévérance.

### **ACQUÉRIR UNE « CULTURE BANCAIRE » : DISTRIBANK**

La deuxième expérimentation a été menée dans le groupe Distribank (courrier, banque). Elle concerne la reconversion-promotion d'anciens responsables d'établissements vers des fonctions de direction d'activités bancaires. La plupart des apprenants ont une longue ancienneté dans l'entreprise (moyenne d'âge de 48 ans). La formation, obligatoire, est dispensée au moment de la prise de fonction. Elle dure 43 jours répartis sur 11 semaines consécutives au cours desquelles les participants se consacrent totalement à la formation. Celle-ci s'est déroulée sous forme d'alternance de semaines de formation en présentiel et de semaines dites « d'immersion » (consistant, par exemple, à passer une semaine dans un centre financier, dans un centre de relation clients, etc.). Pendant les « immersions », les participants n'avaient pas de formation en présentiel, mais des modules de *e-learning* (techniques bancaires, conseil en patrimoine, etc.) à réaliser seuls, avec des présentations interactives, vidéos en ligne, un accès possible à une « communauté » dédiée sur le réseau social interne, etc. Les formations en présentiel sont davantage orientées vers le management, la relation de service ou la mise en pratique des techniques bancaires.

Chaque module a donné lieu à une évaluation, sous forme de tests de connaissance. À la fin de la formation, chaque participant a rédigé un dossier personnel sur un thème qu'il a choisi, au cours duquel il a pu présenter des éléments de diagnostic et des propositions d'actions d'amélioration. La soutenance de ce dossier devant un jury était un élément nécessaire, en plus du contrôle continu, à la certification.

Pour recueillir nos matériaux, nous avons procédé à une journée d'observation dans l'une des directions régionales et réalisé une douzaine d'entretiens avec : la directrice de l'entité en charge de la formation interne ; le concepteur de la formation (prestataire extérieur spécialisé dans la formation bancaire) ; le formateur de la séquence observée (salarié du prestataire externe) ; huit participants à la formation (six seniors, deux non seniors) ; un jeune cadre non participant à la formation.

Les principaux résultats montrent que : a) bien que la formation soit valorisante et bien perçue dans son ensemble, les modules numériques apparaissent peu pertinents, répondant à une logique de réduction de

coût plus qu'à des logiques d'innovations ; b) alors que la formation s'adresse principalement à des plus de 45 ans, aucune réflexion dans la conception pédagogique n'a intégré les effets éventuels de l'âge ; c) des stéréotypes portant sur la maîtrise du numérique en fonction de l'âge sont omniprésents dans les discours des concepteurs et semblent « intériorisés » par les participants ; d) au final, l'effet de l'âge n'a pas pu être perçu comme un élément différenciant les participants, ni dans leur perception de la formation, ni dans la mobilisation de son contenu en situation de travail.

Ajoutons que, pour les deux expérimentations, tous les entretiens – d'une durée d'une heure à une heure et demi – ont été enregistrés, transcrits et analysés selon la méthode d'analyse de contenu de matériaux qualitatifs. Les questions portaient sur le parcours professionnel des apprenants, leur poste actuel, leur maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC), leur rapport à la formation en général, les raisons de leur inscription à cette formation, la manière dont ils se sont organisés pour la suivre, les soutiens dont ils ont bénéficié, les exemples de mises en œuvre des savoirs dispensés et les difficultés rencontrées.

## **L'IMPORTANCE DES REPRÉSENTATIONS SUR L'ÂGE ET SUR LES USAGES DU NUMÉRIQUE**

---

L'image des jeunes est associée à l'aisance avec le numérique, à la créativité et l'innovation, alors que les seniors apparaissent comme porteurs d'une expérience « métier », mais avec des difficultés à s'adapter au contexte technologique<sup>1</sup>. Néanmoins, plusieurs recherches ont montré que la fracture numérique liée à l'âge s'est largement résorbée au fil du temps, particulièrement en contexte professionnel (Méda et Vendramin, 2013). En même temps, les inégalités numériques sont multidimensionnelles : il ne s'agit pas seulement d'inégalités socio-économiques liées à l'accès, mais aussi d'inégalités d'usage (en particulier, celles liées au type de compétences mobilisées), elles-mêmes ancrées dans des contextes sociaux et culturels particuliers (Brotcorne et Valenduc, 2009). Les études menées au sein du département des sciences sociales d'Orange Labs (Boboc, Farhat et Mallard, 2010) ont également montré l'effet performatif (Austin, 1970) de telles représentations sur les jeunes dans un contexte professionnel : c'est aussi parce que l'on dit d'eux qu'ils sont à l'aise avec le numérique qu'ils le deviennent. En effet, même s'ils ne disposent pas de l'information relative à l'usage des outils numériques que d'autres collègues leur demandent, ils vont s'efforcer d'y accéder afin de pouvoir « échanger » leurs connaissances numériques » contre les « connaissances métier » de leurs collègues plus chevronnés. Entrant dans le monde du travail avec un faible réseau social professionnel, les jeunes employés utilisent leur maîtrise supposée des outils numériques pour faciliter leur intégration en entreprise.

On peut alors se demander dans quelle mesure la supposée incompétence numérique des salariés de plus de 55 ans ne serait pas, quand elle est avérée, un effet de performativité inverse. C'est bien ce qui ressort de l'observation des deux expérimentations : si les salariés seniors semblent accepter le rôle qui leur est assigné par le discours dominant (au-delà de 55 ans, on est moins à l'aise avec le numérique), par exemple en sur-jouant leur texte, les entretiens approfondis que nous avons conduits montrent qu'ils possèdent une distance critique vis-à-vis de ce rôle.

Une autre représentation vient renforcer le sentiment qu'éprouvent les seniors vis-à-vis des technologies numériques : quels que soient les efforts qu'ils concèdent, ils se persuadent que, du fait des

---

<sup>1</sup> Voir, par exemple, les résultats des enquêtes européennes qui soulignent cet écart dans les représentations (Méda et Vendramin, 2013).

renouvellements incessants de logiciels et d'équipements, ils auront toujours une longueur de retard. Plus précisément, si ce sentiment – de n'être jamais assez *geek* – est exprimé par un grand nombre de salariés, quel que soit leur âge, il prend un relief accru à propos des seniors, du fait, justement, des représentations plus générales les concernant. D'ailleurs, le terme de digitalisation est tellement flou et englobe des réalités tellement différentes qu'il engendre le sentiment de manquer de maîtrise vis-à-vis des outils numériques.

Notons que, selon notre enquête empirique, ces deux types de représentations sont partagés par les directions et les responsables de formation.

## **DE L'INÉGALE DISTRIBUTION DES DISPOSITIONS A TIRER BÉNÉFICE DE LA FORMATION**

---

Ces représentations – qui font agir – se surajoutent, en les brouillant, aux contextes socio-organisationnels dans lesquels sont placés les individus au travail. La prise en compte de ces contextes permet en effet de comprendre les conditions dans lesquelles les nouveaux dispositifs de formation peuvent être ou non appropriés par les différentes catégories de salariés.

### **L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS**

L'approche par l'environnement durablement capacitant est issue des théories de Sen sur les origines multiples des inégalités de développement et, tout particulièrement, sur l'importance de la privation de liberté (Sen, 1999a et b). Pour l'auteur, en effet,

la liberté a de nombreux aspects différents, englobant deux particularités distinctes : (1) elle peut nous aider à accomplir ce que nous choisirions d'accomplir dans nos domaines privés respectifs, la vie personnelle par exemple (ceci est son « aspect d'opportunité »), et (2) elle peut nous laisser directement la responsabilité de choisir entre des domaines privés, peu importe ce que nous pouvons ou non parvenir à satisfaire (ceci en est « l'aspect processuel »). (Sen, 1999a, p. 31)

Dans cette perspective, la « capacité » (traduction de l'anglais *capability*) est définie comme l'ensemble des choix possibles, réellement accessibles à un individu donné, indépendamment de l'usage qu'il en fait (Sen, 1999b). C'est donc la latitude effective (et non théorique ou légale) dont dispose une personne : ce n'est pas un droit abstrait, mais une puissance d'agir concrète. Toutefois, si la capacité est portée par des individus, elle est avant tout le résultat de processus sociaux. En effet, l'acquisition de capacités suppose que des conditions concrètes soient satisfaites dans l'environnement des individus, à un instant donné, mais aussi que ces individus aient pu acquérir préalablement les dispositions requises pour tirer profit des possibilités de l'environnement. La capacité s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu). Sans ces ressources, les possibilités théoriques ne deviendront jamais capacité.

Mais il ne suffit pas de disposer de ressources : celles-ci ne deviennent des capacités qu'à condition que certains facteurs de conversion soient présents. Sen identifie trois catégories de facteurs de conversion : individuels (dispositions, savoirs, savoir-faire), sociaux (contexte sociopolitique et culturel, normes sociales) et environnementaux (ex. les infrastructures). L'intérêt de ces catégories d'analyse est de pointer ce qui fait défaut et qui passe à première vue inaperçu : si des individus ou des collectifs ne parviennent à s'inscrire dans une dynamique d'évolution positive, cela ne s'explique pas seulement par l'état présent de leurs compétences et aptitudes, mais avant tout par les privations dont leur parcours a été marqué (manque de

ressources) et par le décalage entre leurs dispositions et les cadres d'action actuels (facteurs de conversion absents).

Si l'auteur n'a pas cherché à rendre opérationnel le concept de capabilité, plusieurs chercheurs s'en sont néanmoins inspirés, en particulier Falzon (2005) avec la catégorie d'environnement capacitant qui doit être envisagée dans une perspective temporelle. Cette catégorie porte sur l'ensemble des dimensions pertinentes pour rendre compte des possibilités de choix dont disposent effectivement les employés : l'organisation du travail, les ressources mises à disposition par l'entreprise et le management pour faire face aux missions confiées, la qualité du dialogue entre collègues, les marges d'action accordées et accessibles, la reconnaissance de ce qui est fait, etc.

Appliquée au domaine de la formation, cette approche permet de rappeler que, dans un environnement fortement évolutif, la possibilité d'apprendre et d'être en mesure de mobiliser ces nouvelles connaissances à bon escient, c'est-à-dire d'actualiser les capacités, dépend de la vitesse à laquelle changent les facteurs de conversion (individuels, sociaux, environnementaux). Dit autrement, comme le montrent plusieurs auteurs (Boboc et Metzger, 2016 ; Corteel et Zimmermann, 2007 ; Fernagu Oudet, 2012 ; Marquié, 2009), dans une situation de travail donnée, la transformation d'une potentialité (une disposition à apprendre) en capabilité (apprentissage conduisant à une actualisation des compétences), dépend :

- non seulement des possibilités réelles de suivre une formation (information, autorisation managériale, etc.) et des choix d'ingénierie pédagogique (facteurs environnementaux) ;
- mais également des caractéristiques organisationnelles du poste de travail (facteurs sociaux) ;
- ainsi que des dispositions antérieurement acquises par les salariés et de l'enjeu que représente pour eux le suivi de cette formation, par exemple, promotion, maintien dans le poste, etc. (facteurs individuels).

Enfin, l'importance accordée par Sen à la liberté comme processus de participation effective aux régulations collectives (Sen, 1999b), permet de pointer l'importance que jouent l'expression authentique des salariés et sa prise en compte par le management (Lambert et Vero, 2013).

Appliquons ce cadre d'analyse aux deux expérimentations étudiées.

## **L'ACCÈS DES SÉNIORS A LA FORMATION : L'IMPORTANCE DES FACTEURS DE CONVERSION**

---

Et dans cette perspective, nous allons successivement identifier les facteurs de conversion environnementaux, sociaux et individuels qui permettent de suivre avec profit cette formation.

### **FACTEURS DE CONVERSION ENVIRONNEMENTAUX**

L'intérêt de cette approche est de pointer que des sources d'inégalités entre salariés dans l'accès à la formation (entre jeunes et seniors et parmi les seniors entre la fraction la plus autonome et qualifiée et le reste des travailleurs âgés) s'expliquent, partiellement, par la présence ou l'absence de facteurs de conversion environnementaux. Parmi ces derniers, on compte la politique de formation développée par les deux entreprises. Tout d'abord, de façon générale, sans manifester d'intention d'exclure les seniors, les décisions stratégiques concernant la formation ne prennent guère de précaution pour accompagner les salariés les moins qualifiés ou les moins autonomes (du fait, notamment, du type de poste occupé). Or, cela risque fort de décourager ces derniers de s'inscrire et, s'ils s'inscrivent, la probabilité qu'ils

abandonnent en cours de cycle sera plus élevée.

Un autre aspect des décisions stratégiques concerne l'inscription (ou la non-inscription) des formations numérisées dans un parcours professionnel clairement identifié (lien avec d'autres formations), ainsi que l'articulation avec d'autres dispositifs internes : la volonté de suivre ce type de formation et de la suivre jusqu'au bout sera d'autant plus grande que ces dispositifs sont reconnus et valorisables dans une évolution professionnelle choisie. Faute de telles mesures institutionnelles, les connaissances dispensées sont considérées comme des informations générales sans application opérationnelle précise et sans réelle « valeur » du point de vue de la carrière.

Ainsi, dans le groupe Distribank, un cadre exprime clairement sa perception de la numérisation des formations et témoigne de l'absence de valorisation de ces formations par son entreprise :

*Je suis mitigé sur le e-learning : c'est de la formation alibi, pour répondre aux obligations légales des heures de formation, je me trompe peut-être mais je me demande ce qui est vraiment intégré. Est-ce qu'il y a des études qui étudient la différence entre ce qu'on intègre en présentiel et à distance ? Pour moi, le e-learning renforce la déperdition. En plus, nos e-learning ne sont pas sympas. On est obligé de les faire, pour le quota de formation, alors on les fait, mais bon... (Manager, senior)*

Au sein de la multinationale des télécommunications, le caractère facultatif du COOC, sa non-prise en compte formelle dans les processus internes de promotion a donné lieu à une palette d'attitudes très contrastées parmi les managers de proximité, allant du soutien appuyé au total désintéressé, comme le résume avec amertume cette chef de marché qui a dû subir l'hostilité de ses collègues :

*Il a fallu que je me batte un peu avec mon chef pour lui expliquer pourquoi c'était important de faire ça et, en fait, je le fais entre midi et deux... je mange en 20 minutes et j'estime que j'ai le droit à 40 minutes perso... le COOC, c'est du perso pour moi, ça, parce qu'aujourd'hui, ce n'est pas du tout reconnu... c'est peut-être une interprétation parce que je n'ai pas vu une validation de la formation... les collègues avec qui j'en parlais, ils disaient : « ben dis donc, tu as bien le temps de faire ça ». (Chef de marché – marketing)*

La plus ou moins grande latitude dont disposent les salariés pour organiser leur temps, sur une longue période, constitue également un facteur environnemental de conversion : ceux qui, de par leur position ou leur poste peuvent suivre les formations numérisées pendant leur temps de travail, aux moments choisis, ont, toutes choses égales par ailleurs, plus de chance d'acquérir des compétences que ceux qui les suivent pendant leur temps libre. Certains formateurs de la multinationale des télécommunications ont dû abandonner, faute d'avoir pris sur l'organisation de leur temps de travail.

On compte également, au titre de ces facteurs de conversion environnementaux, les politiques d'équipement en informatique. Les entreprises étudiées ont entamé une politique d'équipement (*Smartphone*, tablettes), mais pour que les seniors se sentent à l'aise pour développer de nouvelles compétences en situation de travail, encore faut-il qu'ils puissent expérimenter et se « socialiser » au monde numérique et à son vocabulaire.

## **FACTEURS DE CONVERSION SOCIAUX**

Parmi les facteurs sociaux de conversion, les représentations portant sur les capacités cognitives des seniors et sur leur aptitude supposée à se servir de façon performante des dispositifs numériques jouent un rôle ambigu. D'un côté, on constate un rejet apparemment unanime des classements quant à l'âge : sous



cet angle, les seniors ne seraient pas stigmatisés, notamment vis-à-vis de la formation. D'un autre côté, l'observation des pratiques montre, y compris chez les seniors, une tendance à intérioriser ces représentations et à leur accorder une certaine véracité, ce qui se traduit par un effet performatif.

Chez Distribank, les stéréotypes sur les jeunes et la naturalisation de leur aisance avec le numérique sont relayés tant par la direction que par les formateurs : « *On voit la différence entre les digital natives et ceux issus de la promotion interne : certains y sont et d'autres non... même s'ils ont la volonté d'apprendre...* » (Direction de l'innovation-entité de formation) ; « *En formation, on voit bien la différence : les jeunes ont une approche intuitive, alors que les plus vieux cherchent d'abord à comprendre avant d'utiliser* ». (Concepteur de formation)

Par ailleurs, l'un des résultats communs aux deux expérimentations est le rôle positif joué par l'appartenance à un collectif, préalablement à l'entrée en formation, mais aussi pour la mise en œuvre de des connaissances dispensées pendant la formation. Ici, le collectif bienveillant qui peut être constitué de collègues, de futurs collègues, de formateurs, d'autres apprenants, certains du même âge et d'autres plus jeunes, s'avère une ressource-clé pour favoriser l'entrée dans la formation, mais aussi pour que les individus les moins dotés en ressources persévèrent dans leurs efforts cognitifs et décrochent la certification.

Le type de pédagogie ou les choix d'ingénierie pédagogique constituent des facteurs sociaux de conversion. En effet, quelle que soit l'orientation privilégiée, elle repose implicitement sur une conception *a priori* de l'apprenant idéal (et peut-être, dans le cas de la formation professionnelle, sur une conception *a priori* du travailleur idéal). Ainsi, les méthodes d'enseignement réputées favoriser l'autonomisation des individus en formation, vont en réalité surtout bénéficier à ceux qui disposent préalablement d'un niveau suffisant d'autonomie. Les inconvénients liés à ce type de pédagogie peuvent néanmoins être corrigés par l'utilisation de techniques de dispense favorisant le travail en petits groupes, le soutien mutuel.

Dans le même sens, les pratiques des formateurs et l'attitude du management vont jouer un rôle important de facteur de conversion. Selon qu'ils favorisent l'action du micro-collectif autour de l'apprenant ou, au contraire, qu'ils privilégient une mise en concurrence entre individus, l'accès à la formation sera ouvert ou inégalitaire. Le rôle des managers de proximité doit être également souligné, leur capacité à favoriser l'entraide, le suivi des salariés au retour de leur formation, sans stigmatiser ni porter de représentations négatives sur les seniors constituent bien un facteur de conversion social.

## **FACTEURS DE CONVERSION INDIVIDUELS**

Enfin, les principaux facteurs de conversion individuels résident dans le triptyque « niveau initial de diplôme-parcours antérieur-poste occupé ». En effet, ces trois facteurs dont l'action est cumulée sur plusieurs décennies, déterminent aussi bien le degré d'autonomie, que l'habitude de suivre des formations – y compris d'ailleurs, la familiarisation avec les dernières générations de techniques pédagogiques –, la pratique, devenue « naturelle », de chercher par soi-même des informations, de se projeter dans un avenir professionnel, etc. Or, tous ces éléments constituent précisément l'arrière-plan de dispositions que les individus sont supposés posséder – presque par magie – dans la plupart des dispositifs de formation professionnelle.

Faute d'être à l'aise avec les principes implicites de ce type de dispositifs numériques de formation (ergonomie, cheminement d'une étape à l'autre, etc.), faute d'avoir l'habitude de rechercher des informations sur les sites internet et de savoir les qualifier, faute de posséder une familiarité avec le type de pédagogie sous-jacent (classe inversée, par exemple), ayant l'impression d'être livrés à eux-mêmes (absence

de supports papier), une partie des salariés passent beaucoup plus de temps à effectuer les premières étapes, n'osent pas poser des questions « basiques » sur les forums où les discussions leur semblent d'un niveau d'exigence trop élevé, et finissent par décrocher. Une telle palette de dispositions est répartie de façon inégalitaire, selon le type de formation initiale, de parcours professionnel, d'opportunités organisationnelles, etc. C'est ce qu'illustre cet extrait d'entretiens :

*Plus vous sortez de l'école, plus vous retenez, mais moi, j'ai du mal à mémoriser [...]. J'ai mis du temps à réaliser que je ne pouvais plus travailler le soir. Du coup, je me levais le matin très tôt [...] et les trois dernières semaines j'étais super à l'aise ! (Manager senior)*

Compte tenu de ces réflexions, on ne s'étonnera pas que, même âgés de plus de 55 ans, les cadres supérieurs d'une multinationale, même sceptiques vis-à-vis de leur aptitude à se servir des technologies ou doutant de leur pertinence dans un cadre de formation, parviennent à accéder à des formations, s'ils y trouvent un sens par rapport à leur activité présente ou par rapport à leur projet d'évolution professionnelle. Et *a contrario*, sans bénéficier de dispositifs d'accompagnement *ad hoc*, sans parvenir à s'inscrire dans un micro-collectif de soutien, sans réelle certitude quant à l'opportunité de trouver un emploi sur le marché local – ou sans réelle garantie de demeurer employable, notamment, pour des raisons d'usure – les individus les moins dotés en ressources ne voient pas l'intérêt à s'engager dans une formation, surtout si celle-ci est longue. La perception de la politique d'entreprise et la peur d'être exclu à partir d'un certain âge peuvent alors fragiliser les individus et leur faire perdre confiance en eux :

*Je ne fais pas partie du profil recherché par la boîte. Tout le monde l'a senti ça. À partir de 45 ans, on le sent [...] : on savait que certains allaient se retrouver sur le carreau et moi je ne savais pas si j'allais [avoir une promotion]. Si j'avais eu un autre chef, je ne passais pas... c'est grâce à lui, il m'a sauvé la mise, je peux le dire. Autrement je ne passais pas. (Manager senior)*

En appliquant l'approche par les capacités aux matériaux recueillis, il apparaît combien le nouveau contexte – autour de la numérisation de la formation – requière des apprenants qu'ils possèdent, préalablement aux situations de dispense, des capacités (stratégiques, notamment) leur permettant de tirer profit des connaissances dispensées et de les mettre en œuvre de façon pertinente dans les contextes opérationnels où ils agissent. Cela permet également de pointer que ces capacités préalables sont inégalement distribuées selon les catégories socioprofessionnelles, mais aussi, sans doute, selon l'âge.

## **L'ÂGE D'APPRENDRE**

---

Tout compte fait, les articulations entre âge et formation numérisée, loin de reposer sur des considérations d'ordre purement cognitif (dégradation des facultés d'apprentissage, incompétence technique), sont à la fois brouillées par la prégnance des représentations et médiées par la complexité des configurations socio-organisationnelles. C'est donc de façon indirecte que la tendance à numériser la dispense de cours (distance, tout numérique, etc.) en entreprise peut influencer sur l'accès des seniors à la formation professionnelle.

De plus, ces considérations, en soulignant l'importance des conditions générales qui précèdent et suivent les moments de dispense, permettent d'identifier quels pourraient être les risques liés à la généralisation de dispositifs numériques de formation, surtout s'ils se caractérisent par le tout à distance et l'absence de formateur, pour les salariés qui, comme une fraction des plus âgés, ont le plus besoin d'une pédagogie adaptée et d'accompagnement spécifiques. En effet, l'essentiel, pour les seniors en « déprise », réside : a)

lors de la phase qui précède la dispense de formation proprement dite, dans un important travail de « remobilisation » individuelle ; b) lors de la phase de dispense proprement dite, dans le recours à une pédagogie en sous-groupes et dans un travail collectif au niveau des formateurs eux-mêmes ; c) lors de la phase post-formation, du suivi de leur insertion et de leur évolution professionnelle, ainsi que du soutien à la mise en œuvre – en situation de travail – des savoirs acquis. Or, toutes ces activités nécessitent du présentiel, des relations intersubjectives riches, de l’informel, etc. De plus, le rôle des formateurs, intervenant en présentiel et se coordonnant autour d’un projet pédagogique partagé, s’appuyant sur une connaissance fine des apprenants, pourrait être fortement déstabilisé par les rôles de simples animateurs de communautés en ligne auxquels certains concepteurs de plateforme voudraient réduire les formateurs.

Bien entendu, ces pistes de réflexion, dégagées à partir de l’étude de deux expérimentations dans des grandes entreprises ne sont pas généralisables à l’ensemble des situations professionnelles (petites et moyennes entreprises (PME<sup>2</sup>), individus au chômage).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, France : Seuil.
- Boboc, A., Farhat, M. et Mallard, A. (2010). La Génération Y va-t-elle bouleverser les pratiques de communication dans l'entreprise ? *Lettre Usages et Valeur*, 37, 1-2.
- Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2016). La formation professionnelle à distance à la lumière des organisations capacitantes. *Distance et médiation des savoirs*, 14. <https://doi.org/10.4000/dms.1447>
- Brotcorne, P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités ? *Cahiers du numérique*, 5, 45-68.
- Corteel, D. et Zimmermann, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi*, 98, 25-39.
- Delgoulet, C. (2013). La formation professionnelle des actifs vieillissants : une combinaison difficile à construire ? *Gérontologie et société*, 36(147), 63-73.
- Demailly, D. (2016). Formation professionnelle : quels facteurs limitent l'accès des salariés seniors ? *Direction de l'animation de la recherche, des écoles et des statistiques (DARES) Analyses*, 31, 1-10.
- Falzon, P. (2005, décembre). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Proceedings of Humanizing Work and Work Environments conference* (pp. 10-12). Guwahati, India.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Fournier, C. (2010). Former les seniors, un objectif à reformuler. *Bref Céreq*, 278, 1-4.
- Lambert M. et Vero J. (2013). The capability to aspire for continuing training in France. The role of the environment shaped by corporate training policy. *International Journal of Manpower*, 34 (4), pp. 305-325.
- Marquié, J. (2009). Environnements capacitants, développement cognitif et possibilité de maintien dans l'emploi. *Retraite et société*, 59(3), 103-115. <https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe1-2009-3-page-103.htm>.
- Méda, D. et Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

---

<sup>2</sup> Entreprises employant de 10 à 249 salariés et dont le chiffre d'affaires annuel n'excède pas 50 millions d'euros ou dont le total de bilan ne dépasse pas 43 millions d'euros (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques).

Sen, A. (1999a). *Development as freedom*. Oxford, Royaume Uni : Oxford University Press.

Sen, A. (1999b). La possibilité du choix social. *Revue de l'OFCE*, 170, 7-61.