

Analyse du phénomène d'absence et d'abandon en formation :

Le vécu des stagiaires de Bruxelles Formation

Service Études et Statistiques

Juillet 2026

**BRUXELLES
FORMATION**



former pour l'emploi

Services Études et Statistiques

secretariat_ed@bruxellesformation.brussels

[Lien vers les publications du SES](#)

[Inscrivez-vous à la Newsletter du SES](#)

Personne de contact :

c.remy@bruxellesformation.brussels

www.bruxellesformation.brussels

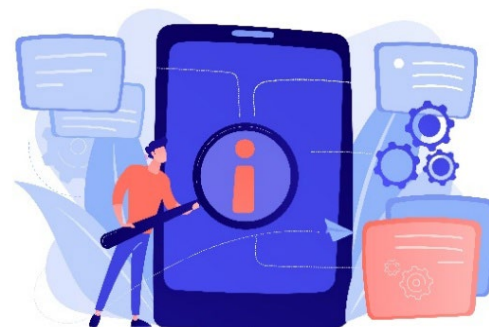
Table des matières

Table des matières	- 3 -
Synthèse exécutive	- 5 -
1. Introduction générale.....	- 9 -
Cadrage de l'étude.....	- 9 -
1.1. Problématique et objectifs de l'étude	- 9 -
1.2. La participation à une formation	- 11 -
1.3. Les approches méthodologiques	- 12 -
1.4. Les approches théoriques	- 13 -
2. Revue de littérature	- 15 -
Le phénomène d'abandon en formation.....	- 15 -
2.1. Un processus complexe : entre continuité et rupture.....	- 15 -
2.2. Les facteurs ou motifs principaux d'abandon.....	- 16 -
2.3. Des caractéristiques sociodémographiques en action	- 17 -
2.4. Des facteurs d'abandon et de persévérance	- 18 -
3. L'absence comme 'fonctionnement'	- 19 -
Formes, raisons et conséquences.....	- 19 -
3.1. Les défis rencontrés par les stagiaires en formation	- 19 -
3.2. Absence temporaire : « c'est à cause du café, des enfants, du logement... ».....	- 20 -
3.3. Absence définitive : « pour l'emploi, la formation, mais pas que... ».....	- 22 -
3.4. « Je préviens... moi pas trop »	- 24 -
3.5. Justification et conséquences	- 25 -
4. Des ressources individuelles.....	- 29 -
Faibles ou fortes ?.....	- 29 -
4.1. Une capacité d'adaptation limitée.....	- 29 -
4.1.1. Un passé composé de difficultés.....	- 29 -
4.1.2. Un manque d'anticipation et d'organisation	- 30 -
4.1.3. Des difficultés d'apprentissage	- 31 -
4.1.4. Des changements personnels trop conséquents	- 32 -

4.2.	Un capital psychologique fort	- 33 -
4.2.1.	La capacité d'autonomie d'apprentissage	- 34 -
4.2.2.	La capacité de gestion émotionnelle.....	- 35 -
4.2.3.	La capacité d'adaptation positive	- 36 -
4.2.4.	La capacité de projection dans l'avenir.....	- 37 -
4.3.	Des ressources de l'environnement social	- 38 -
5.	Des ressources de l'action publique	- 40 -
	Faibles ou fortes ?.....	- 40 -
5.1.	Des tensions pendant la formation.....	- 40 -
5.1.1.	Des rythmes différents et des tensions dans le groupe.....	- 40 -
5.1.2.	Une pédagogie inadaptée à l'apprenant.....	- 42 -
5.1.3.	Des stratégies d'intervention limitées	- 43 -
5.2.	Des ressources pendant la formation.....	- 45 -
5.2.1.	La dimension relationnelle	- 45 -
5.2.2.	L'entretien comme espace d'expression	- 47 -
6.	Vers une matrice des capacités.....	- 48 -
	Pour agir sur le phénomène d'absence	- 48 -
6.1.	Des facteurs à positionner sur la matrice.....	- 48 -
6.2.	Identification de zones d'action	- 50 -
7.	Conclusion générale	- 52 -
	Bibliographie	- 55 -

Synthèse exécutive

L'étude « **Analyse du phénomène d'absence et d'abandon en formation : Le vécu des stagiaires de Bruxelles Formation** » se concentre sur le contexte bruxellois et les formations régies par Bruxelles Formation. Elle a pour objectif d'analyser le phénomène complexe d'absence et d'abandon en formation en examinant les mécanismes de rattrapage ainsi que ceux d'interruption définitive. Elle met en lumière les différents types de ressources de l'individu et de l'environnement de la formation.



A. Le contexte et la problématique

Même si le taux d'achèvement des formations est relativement élevé, Bruxelles Formation observe un phénomène d'absence et d'abandon des stagiaires dans ses formations sans pouvoir monitorer finement le phénomène. Ces phénomènes ont des coûts financiers, mais aussi des conséquences sur la dynamique de groupe, l'apprentissage, la pédagogie, la motivation des formateurs, etc.

L'absence recouvre différentes réalités (retards, absence en journée, absence de plusieurs jours ou semaine) et génère généralement du retard dans l'apprentissage, voire l'impossibilité pour l'individu de valider certains modules de formation ou d'accéder à l'épreuve finale.

L'abandon de formation n'est pas un acte soudain, mais un processus complexe de rupture qui s'inscrit dans une trajectoire de vie influencée par des facteurs personnels, familiaux, sociaux et institutionnels. Il peut se traduire par une rupture définitive ou temporaire du parcours de formation et d'insertion.

B. Les approches méthodologiques et théoriques

La méthodologie de cette étude repose sur une approche hybride, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives.

- **38 entretiens semi-directifs** ont été menés avec des stagiaires en situation d'absence ou ayant arrêté leur formation avant son terme, et quelques entretiens ont été réalisés avec le personnel pédagogique.
- **Un questionnaire quantitatif**, via l'enquête de satisfaction, a été administré à l'ensemble des stagiaires de trois centres de formation pour comprendre les leviers de maintien et de persévérance en formation. Au total, 811 stagiaires ont répondu à l'enquête en ligne.

Le matériau recueilli a été analysé à travers deux prismes théoriques :

1. **Les barrières à la formation** sont de type dispositionnel (psychologie, apprentissage, passé scolaire), situationnel (vie privée, conditions de vie), institutionnel (modalités d'organisation des activités de formation, pédagogie) et informationnel (accès à l'offre).
2. **L'approche par les capacités** permet de croiser les ressources de l'individu et de l'environnement de la formation pour identifier les situations de (non)capacités.

Ces cadres théoriques permettront d'aboutir à une matrice des capacités identifiant des zones où il est possible d'agir sur le phénomène d'absence et d'abandon en formation.

C. Les principaux constats analytiques

L'analyse des données quantitatives et qualitatives permet de poser une série de constats sur les mécanismes qui agissent en arrière-fond des phénomènes d'absence et d'abandon.

- Les défis majeurs rencontrés par les stagiaires (chapitre 3)

L'enquête quantitative révèle que le défi principal est le **manque de temps dû à un rythme de formation soutenu (42,9 %)**. Viennent ensuite les **difficultés relationnelles au sein du groupe (33,3 %)** et les **problèmes d'articulation entre vie de famille et formation (32,7%)**. Les obstacles financiers, administratifs (problèmes avec les organismes de paiement) et personnels impactent également près de 30 % des stagiaires.

- L'absence et ses justifications (chapitre 3)

Il est attendu des stagiaires qu'ils préviennent de leur retard ou absence, comme indiqué dans le contrat de formation, en fournissant par moment un justificatif. Mais, une partie des stagiaires ne le fait pas pour **diverses raisons** :

- Souhait de séparer vie privée et vie en formation ;
- Difficultés à s'organiser et à anticiper les événements de leur vie ;
- Pas envie de prévenir le formateur, car la relation est difficile ;
- Pas envie de perdre du temps à 'courir' après un document justifiant l'absence.

Quand les stagiaires ont un taux d'absence proche de 20% du temps de formation, les formateurs et les gestionnaires pédagogiques leur rappellent le cadre et le quota de présence à respecter. Mais, **le rappel de la règle ne provoque pas nécessairement un déclic** chez tous les stagiaires, d'autant plus si le justificatif n'atténue ou n'enlève pas la pénalité sur leur quota de présence/d'absence.

- L'absence et les barrières en formation (chapitre 3)

Les absences de courte durée sont majoritairement liées à des **barrières situationnelles** : problèmes de santé (personnels ou des enfants), logistique familiale (conduite des enfants à l'école), déménagements ou imprévus administratifs. Les stagiaires évoquent souvent la « faute à pas de chance » pour justifier ces absences.

L'absence apparaît alors comme le résultat de situations difficiles à gérer. Par conséquent, les problèmes personnels impactent directement la régularité, transformant parfois l'absence temporaire en abandon involontaire. La perception subjective de ces difficultés joue un rôle crucial : **l'abandon est souvent vécu comme une fatalité subie** plutôt qu'une décision construite.

L'absence peut aussi être une réaction à des **barrières institutionnelles** : une pédagogie inadaptée, un conflit avec un formateur ou un rythme inadapté. Dans certains cas, l'absence devient une **stratégie de contestation (exit)** pour gérer un mécontentement ou une tension vécue en formation.

- Ressources individuelles : Capital psychologique et social (chapitre 4)

Le **Capital Psychologique**, résumé par le modèle **HERO** (Espoir, Auto-efficacité, Résilience, Optimisme), est un moteur de persévérance. La **motivation intrinsèque**, liée à un projet professionnel clair, est le premier facteur de réussite (98,8 %).

À l'inverse, une **capacité d'adaptation limitée**, souvent due à un passé scolaire douloureux ou à des croyances limitantes (« je ne suis pas capable »), fragilise le maintien et le parcours en formation.

L'environnement social joue un rôle de soutien crucial. Le soutien des proches (famille, amis) est à la fois **moral, organisationnel et financier** (garde d'enfants, aide financière, etc.).

Toutefois, pour certains publics, notamment issus de l'immigration, la charge familiale peut devenir un fardeau (devoir servir de traducteur pour des parents malades), impactant la disponibilité pour la formation.

- **L'action publique : Tensions et leviers relationnels (chapitre 5)**

La qualité de la **relation formateur-stagiaire** est le levier institutionnel le plus puissant. Le soutien de l'équipe de formation est cité par 93,1 % des stagiaires comme facteur de réussite. Une pédagogie bienveillante, traitant le stagiaire d'adulte à adulte, favorise le maintien en formation. À l'inverse, une posture stricte, scolaire ou infantilisante, ou un manque de disponibilité du formateur accélèrent le décrochage.

La **dynamique de groupe** est à double tranchant : elle peut protéger contre l'absence par l'entraide et l'amusement, ou précipiter le départ en cas de clans ou de tensions fortes dues à des niveaux trop hétérogènes.

Enfin, l'**entretien de suivi** est perçu par les stagiaires comme un espace d'expression de leurs difficultés plutôt que comme un lieu de négociation des solutions.

D. Une matrice des capacités et des pistes d'action (chapitre 6)

Le rapport synthétise l'ensemble de ces éléments dans une matrice (p. 50) croisant les ressources individuelles et les ressources de l'action publique. Cette matrice identifie les facteurs « capacitants » (ressources fortes) et « non-capacitants » (ressources faibles). Cela permet d'identifier quatre zones :

1. **Zone de 'Réussite et capacité'** : Synergie optimale entre l'engagement du stagiaire et la qualité de l'environnement de formation.
2. **Zone de 'Soutien et compensation'** : Le dispositif compense les fragilités individuelles par un accompagnement personnalisé et une flexibilité institutionnelle.
3. **Zone de 'Résilience et d'endurance'** : Le stagiaire persévère par sa propre volonté malgré les lacunes ou tensions du dispositif de formation.
4. **Zone de 'Risque majeur d'abandon'** : Cumul de désavantages où les difficultés personnelles se heurtent à un cadre de formation rigide ou inadapté.

Ces zones peuvent aider à définir où et comment agir pour prévenir l'absentéisme et l'abandon. Pour réduire l'abandon, il est nécessaire de passer d'une **logique de contrôle à une logique de capacité**, par le renforcement des ressources mises à disposition du stagiaire.

La lutte contre l'abandon nécessite une approche globale reconnaissant la formation comme un **équilibre fragile** entre exigences pédagogiques et complexité des parcours de vie des adultes. L'institution doit devenir un levier d'émancipation en renforçant le soutien socio-affectif et la flexibilité du dispositif.

E. Les conclusions principales

Les **causes de l'absentéisme sont variées**, allant de contraintes matérielles concrètes, comme le logement ou la garde d'enfants à des obstacles psychologiques, tels que le manque de confiance en soi ou une charge mentale importante liée à la vie privée. Les changements de situation (configuration familiale, logement) engendrent des moments d'absence, renforcés par le manque d'anticipation et d'organisation du stagiaire.

L'étude souligne un « **cumul de désavantages** » chez certains stagiaires où les difficultés matérielles (santé, logement) s'ajoutent aux barrières psychologiques, créant un environnement peu propice à l'apprentissage.

L'environnement de formation joue un rôle déterminant dans la persévérance des stagiaires, agissant comme un levier capable de compenser les fragilités individuelles ou, à l'inverse, d'accentuer les risques d'abandon. Des facteurs tels qu'une pédagogie inadaptée, des rythmes d'apprentissage trop hétérogènes au sein d'un groupe ou un cadre administratif trop rigide peuvent devenir des barrières majeures.

Les **stratégies d'intervention** de la part des stagiaires en cas de difficultés en formation sont **limitées**. Face au mécontentement, les stagiaires vont utiliser la stratégie de l'exit, c'est-à-dire qu'en cas de vécu pénible (ennui ou tension) de la formation, les stagiaires modulent leur présence en formation, donc **l'absence est utilisée comme un moyen de contestation**.

Aux côtés de ces obstacles sont présents des leviers de maintien en formation. **Les ressources de l'individu** reposent sur une motivation intrinsèque liée à un projet professionnel clair, permettant une capacité de projection. Le stagiaire mobilise son capital psychologique (autonomie, gestion émotionnelle, maturité) et des stratégies actives de rattrapage. Le soutien logistique, moral, organisationnel et financier de l'entourage (famille, proches) est également une ressource clé.

Les ressources de l'action publique, quant à elle, sont la qualité de la relation formateur-stagiaire, caractérisée par la bienveillance, la disponibilité et une certaine souplesse par rapport aux règles. L'action publique est forte lorsqu'elle propose un soutien collectif (dynamique de groupe positive), des espaces d'expression et de négociation, ainsi qu'une sécurisation matérielle (indemnités, remboursement de frais) et un accompagnement social personnalisé.

Pour contrer ces phénomènes d'absence et d'abandon en formation, cela implique de **renforcer la dimension relationnelle** avec les formateurs, d'offrir notamment un **accompagnement social personnalisé** et d'introduire plus de **flexibilité pédagogique**, comme des **méthodes de rattrapage individualisées**, pour transformer les zones de risque en espaces de soutien.

1. Introduction générale

Cadrage de l'étude

Cette partie a pour objectif de présenter le cadrage de l'étude à travers la présentation de la problématique de l'absence et de l'abandon en formation ainsi que les objectifs de l'étude. Pour analyser ces phénomènes, des méthodes qualitatives et quantitatives ont été utilisées pour collecter des données empiriques. Le matériau est analysé à l'aune de deux cadres théoriques présentés en fin d'introduction.



1.1. Problématique et objectifs de l'étude

Les politiques publiques européennes insistent sur le renforcement des compétences des individus tout au long de la vie, notamment à travers la formation professionnelle pour adultes (OECD, 2022, 2024), c'est-à-dire en améliorant les compétences (*upskilling*) et/ou en favorisant la requalification (*reskilling*) (OECD, 2022). Elles concernent initialement les adultes ayant un faible niveau d'éducation, mais elles peuvent être étendues à d'autres publics, et être vues comme une composante de la formation professionnelle continue (Bussi, 2024). La participation à une formation est une chose, mais à côté de cela, le risque d'abandon, c'est-à-dire le fait de « cesser de suivre une formation avant d'atteindre son but » (Bourdoncle, 1986, p. 90) guette les participants. Par exemple, en France, une personne en recherche d'emploi sur dix inscrites en formation professionnelle l'a abandonnée avant son terme (Dares, 2021). L'arrêt est l'issue ultime du phénomène d'absentéisme en formation.

Selon Le Robert, **l'absentéisme est le « comportement d'une personne qui est souvent absente alors qu'elle devrait être présente »**. Ce phénomène recouvre des réalités diverses, comme le fait d'arriver en retard le matin en formation ou de quitter plus tôt en fin de journée, de s'absenter pendant la formation pour l'une ou l'autre raison, de ne pas venir à une ou plusieurs journées entières, ou d'interrompre la formation d'initiative ou à la suite de la décision du centre de formation, et on pourrait même inclure le fait d'être absent mentalement en formation.

De nombreux auteurs, surtout en recherches quantitatives, ont étudié le phénomène d'arrêt de formation initiale ou professionnelle (Bourdoncle, 1986 ; Barr-Telford et *al.*, 2003 ; Plasman et *al.*, 2003 ; Sauvé et *al.*, 2006 ; Vonthron et *al.*, 2007 ; Bodin et Millet, 2011 ; Lamamra et Masdonati, 2008 ; Stalder et Schmid, 2012 ; Petrucci et Rastoldo, 2015 ; L'Interfédé, 2020 ; Dares 2021 ; Papi et *al.*, 2022 ; Dares 2024) ainsi que les facteurs de persévérance dans un programme de formation (Comings et *al.*, 1999 ; Sauvé et *al.*, 2006 ; Vonthron et *al.*, 2007). La littérature en sociologie et en sciences de l'éducation a tenté de comprendre le processus d'abandon de la formation en identifiant des facteurs d'abandon et, à l'inverse, des facteurs de persévérance.

L'abandon constitue un phénomène complexe, « multifactoriel » (Dares, 2021), sur lequel il importe de « s'attarder en raison des impacts considérables » (Sauvé et *al.*, 2006) sur les individus et, aussi, les opérateurs de formation. **L'abandon apparaît comme une fatalité subie plutôt qu'une décision construite** au sens où il n'est pas en tout cas indépendant de la nature des difficultés rencontrées (Bourdoncle, 1986, p. 100). Selon cet auteur, ce n'est pas la nature des difficultés rencontrées qui compte, mais l'évaluation qu'en font les sujets (*ibid.*). Par conséquent, c'est bien la perception subjective, c'est-à-dire le vécu émotionnel et la gestion de la difficulté, qui peut participer au processus d'absentéisme pour aller jusqu'à l'abandon.

Dans cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la région bruxelloise où l'opérateur public régisseur de la formation pour adultes (partie francophone) est Bruxelles Formation. Cet institut organise et régit dans ses centres en interne ou en collaboration avec des partenaires (Missions locales, organismes d'insertion socioprofessionnelle, enseignement pour adultes, centres de référence, centres de formation pour personnes en situation de handicap, etc.) plus de 3.000 formations dans différents secteurs d'activités. Ces formations peuvent être à destination des travailleurs, mais le sont principalement pour les chercheurs¹ d'emploi auprès d'Actiris. Attirer les individus dans les formations peut constituer un défi, tout comme les maintenir en formation jusqu'au bout de celle-ci.

Globalement Bruxelles Formation a un taux d'achèvement des formations élevé : en 2025, le taux d'achèvement des formations (y compris les formations interrompues pour mise à l'emploi directe) est de 91,4% pour les centres de Bruxelles Formation et de 86,9% pour ses Partenaires. Cela signifie qu'**environ 10% des stagiaires ne terminent pas leur formation**. Par ailleurs, aucun monitoring n'est effectué à l'échelle de l'institut pour quantifier les retards et absences. Les centres de formation n'obtiennent pas l'ensemble des financements prévus en raison de ces heures de formation non prestées par le stagiaire, mais les coûts fixes sont là (personnel, infrastructure, matériel, etc.). Par conséquent, ils n'atteignent pas les objectifs attendus en termes de « sorties positives » (Plasman et *al.*, 2003), donc la mise à l'emploi de minimum un mois et/ou reprise d'une formation (quelle qu'elle soit) ou d'étude dans l'année qui suit la fin de la formation.

Pour les stagiaires qui bénéficient d'une prime de formation, toute arrivée tardive entraîne la perte du bénéfice de la prime, et le retrait de cette prime se fait au prorata par demi-heure entamée. De plus, une fin de contrat liée à une cause disciplinaire ou un abandon de la part du stagiaire est renseignée à Actiris, ce qui peut donner lieu à une convocation dans le cadre du suivi de la disponibilité de recherche d'emploi (et potentiellement pénaliser l'individu).

En cas d'interruption de la formation, les individus vont moins facilement à l'emploi, et l'argent public qui a servi à payer cette formation n'est pas 'rentabilisé'. Le coût d'une heure de formation s'élève en moyenne à 18,94 euros, sachant que certaines formations coûtent plus cher. Pourtant, le fait de suivre une formation préqualifiante doit permettre à l'individu d'accéder ensuite à la formation qualifiante qui l'aidera à s'insérer plus facilement sur le marché du travail. En effet, une étude de view.brussels et de Bruxelles Formation (2023) a mis en évidence l'impact positif de la formation qualifiante sur la sortie du chômage, tout particulièrement pour les femmes, les chercheurs d'emploi de longue durée, ceux disposant d'un diplôme obtenu à l'étranger sans équivalence en Belgique et ceux de nationalité hors UE.

Le but de la présente étude est d'objectiver les phénomènes d'abandon et d'absence à Bruxelles Formation. Pour ce faire, deux objectifs sont poursuivis. Il s'agit 1) d'identifier les mécanismes qui interviennent derrière ce phénomène d'abandon de formation de la part des stagiaires ; et 2) de cerner

¹ Dans ce rapport, tous les termes au masculin jouent le rôle de neutre, au sens où ils incluent les femmes et les hommes.

les ressources qui sont ou non à disposition des stagiaires. Les constats analytiques permettront de dessiner une matrice avec les éléments dits ‘capacitants’ et ‘non-capacitants’ issus à la fois de l’individu en formation et de l’environnement de la formation qui correspond au niveau de l’action publique.

1.2. La participation à une formation

Les acteurs de la formation professionnelle pour adultes sont nombreux sur le marché bruxellois, régis en partie par Bruxelles Formation. Tous proposent des formations gratuites aux personnes inscrites comme chercheuses d’emploi auprès d’Actiris. Les formations² sont données dans de nombreux secteurs professionnels (technique, industriel, administratif, transport et logistique, social, Horeca, vente, construction, sécurité...) tant au niveau de l’initiation, de la formation qualifiante que du perfectionnement. La durée des formations varie de quelques jours jusqu’à un an et demi.

La participation aux formations peut être conditionnée à un niveau de diplôme (ex. ne pas avoir son diplôme du secondaire), à une limite d’âge (ex. avoir en dessous de 25 ans), à la maîtrise du français (ex. savoir lire et écrire le français), à la possession du permis de conduire, à la maîtrise des outils informatiques ou de l’arithmétique ou autre. Des tests écrits et des entretiens de motivation peuvent être organisés par les organismes de formation préalablement à l’entrée en formation.

La participation à une formation s’inscrit dans une logique contractuelle (Astier et Medini, 2019) où le chercheur d’emploi doit signer un contrat lui octroyant des droits et des devoirs vis-à-vis de l’organisme le formant pour l’aider dans la concrétisation de son projet de formation. Le contrat apparaît à la suite du mouvement de modernisation des services publics (Weller, 1999) dans une logique de responsabilisation des individus. Accompagné du Guide des stagiaires, ce contrat inclut les dimensions de contrôle au niveau de la présence des individus en formation et d’évaluation dans l’acquisition des compétences nécessaires à la réalisation du projet professionnel.

Un des avantages du contrat de formation est de permettre aux apprenants de garder, à certaines conditions, leurs droits aux allocations sociales sans devoir continuer leur recherche d’emploi pendant toute la durée de la formation professionnelle et sans dégressivité du montant. Plus spécifiquement, pour les chômeurs qui sont admis aux allocations de chômage à partir du 1^{er} mars 2026, les formations qui préparent aux métiers d’infirmiers/aide-soignant permettent de prolonger la durée du droit aux allocations de chômage. En revanche, pour les chômeurs visés par les mesures transitoires, c’est-à-dire ceux admis aux allocations de chômage avant le 1^{er} mars 2026, seulement trois autres catégories de formations permettent une prolongation de la durée du droit aux allocations de chômage :

- La formation ininterrompue préparant à un métier en pénurie entamée avant le 01/01/2026 ;
- La formation professionnelle à temps plein (35h par semaine) d’une durée ininterrompue d’au moins 3 mois ;
- La formation ininterrompue suivie par le bénéficiaire d’allocations d’insertion et qui ne prépare pas à un métier en pénurie ou qui prépare à un métier en pénurie, mais démarrée après le 31/12/2025.

Des interventions financières sont prévues de la part des organismes de formation, comme le remboursement des frais liés au transport domicile-lieu de formation, et la perception d’une indemnité de 2 euros par heure de formation.

Qui dit ‘contrat’ dit aussi ‘obligations’. De la sorte, lors de la séance d’information préalable à la formation ou lors du premier jour de formation dans les centres de Bruxelles Formation, les candidats

² Cfr. <https://www.bruxellesformation.brussels/catalogue-de-formations/?page=1>

sont informés des règles, notamment en ce qui concerne leur présence en formation. Ainsi, le Guide des stagiaires de certains centres de formation indique la nécessité d'un taux de présence de minimum 80%. Les présences sont relevées de différentes manières selon les centres, soit via un pointage, soit par les formateurs, le matin et l'après-midi. Le pourcentage de présence détermine l'accès aux évaluations, que les absences soient justifiées ou non, car ce volume horaire correspond à une pratique de la compétence qui semble adéquate pour l'acquérir. D'ailleurs, un article dans le Guide des stagiaires de Bruxelles Formation indique que le contrat de formation pourra être rompu pour des motifs pédagogiques, notamment lorsque le taux de présence n'est pas atteint.

L'ensemble des règles liées aux retards et aux absences sont détaillées dans le Guide des stagiaires, qui doivent se conformer aux horaires fixés et communiqués au préalable par le centre de formation. Toute arrivée tardive entraîne la perte du bénéfice de la prime de formation (au prorata par demi-heure entamée). Les retards et les absences doivent être signalés le jour même avant 10h du matin au centre, sauf en cas de force majeure. En cas d'absence pour maladie ou accident, le stagiaire doit remettre un certificat dans les deux jours ouvrables. Les absences sont autorisées pour des circonstances particulières (mariage, naissance, décès, convocations officielles, etc.) qui sont détaillées dans un tableau en mentionnant la durée autorisée de l'absence.

Des sanctions disciplinaires peuvent être prises par les centres de formation de Bruxelles Formation si les stagiaires ne respectent pas les règles. Arriver en retard relève de la faute disciplinaire légère ; et l'absence non justifiée relève de la faute lourde. Les sanctions disciplinaires sont progressives et proportionnelles aux manquements, allant de l'avertissement verbal à la résiliation du contrat de formation en passant par l'avertissement écrit et le blâme écrit valant avertissement avant résiliation.

Les centres de formation de Bruxelles Formation 'assouplissent', parfois, les règles en retardant le moment de donner un blâme au stagiaire, en octroyant trois jours d'absence exceptionnelle sans justificatif ou une arrivée tardive pour situation exceptionnelle, en planifiant des périodes blanches dans la semaine pour permettre aux personnes de faire leurs démarches administratives, aller aux rendez-vous médicaux, de faire leur logistique du quotidien, etc. Si l'absence, puis l'arrêt de la formation sont la seule option envisagée par les candidats, ceux-ci devront potentiellement réaliser une bifurcation dans leur parcours et se réorienter vers un nouveau projet.

1.3. Les approches méthodologiques

Connaître les causes d'abandon des apprenants en formation n'est pas facile d'une part, parce que les apprenants ont souvent du mal à articuler les motivations et les problèmes qui les ont poussés à abandonner (Abadzi, 1994, p. 8) et d'autre part, parce qu'il n'est pas évident de contacter et d'interviewer des personnes qui ont abandonné (Comings et *al.*, 1999, p. 13). Et dans le cas où une réponse est donnée, celle-ci est rapide et stéréotypée pour se débarrasser de l'appel (Galván Castaño, 2018). Pour contrer ces difficultés, nous avons allié les méthodes qualitatives et quantitatives.

Des données qualitatives

Nous avons collaboré avec les centres de formation et, plus particulièrement, avec les formateurs et les gestionnaires pédagogiques qui, eux, sont les intermédiaires entre les stagiaires, les formateurs, le personnel administratif et le directeur de centre. La réalisation de quelques entretiens qui ont duré entre trente minutes et une heure avec ces acteurs de terrain nous a permis de cerner la problématique de l'absentéisme en formation et d'avoir accès à des listes de stagiaires à contacter. Pour maximiser les chances d'avoir suffisamment de participants, nous avons interrogé des stagiaires

étant encore en formation au moment de l'enquête ainsi que des stagiaires ayant terminé ou arrêté leur formation, depuis maximum dix mois au moment de l'enquête.

Les candidats participant à l'enquête devaient avoir plus de 20% d'absence et/ou d'avoir arrêté à la formation avant son terme. Puis, ce critère a été assoupli afin de prendre en compte l'ensemble des situations d'absences. L'occasion s'est présentée d'interroger des stagiaires en formation vivant une situation de tension forte au sein de leur groupe. Certaines personnes à cette période-là étaient proches de l'abandon alors que d'autres non. Cette opportunité a permis de creuser la question de la démotivation et des facteurs incitants à rester en formation.

Les entretiens de type semi-directif, en face-à-face ou par téléphone, ont été effectués pendant quinze à quarante minutes. Ils se sont déroulés dans le centre de formation ou par téléphone. Les thèmes qui ont été abordés en entretien sont : le parcours de formation, les difficultés rencontrées pendant la formation, les raisons des retards et/ou absences, le type de réaction face au fait de s'absenter, la manière de rattraper son retard dans l'apprentissage, la relation au groupe et au personnel encadrant, les soutiens et ressources en formation, la situation personnelle, etc.

Au total, nous avons interrogé 38 stagiaires (20 hommes et 18 femmes), et ayant des situations d'absentéisme variées (3 étant très peu absents, 3 ayant un peu plus d'absence, 3 en situation de forte démotivation, 3 ayant des journées d'absence, 5 ayant été arrêtés par le centre, 10 ayant des retards et des journées d'absence, 11 ayant arrêté d'initiative).

Des données quantitatives

En parallèle, une enquête de type statistique a été mise en place à travers le dispositif de « l'enquête de satisfaction » qui a pour but de mesurer la satisfaction à chaud du public, à savoir les stagiaires chercheurs d'emploi en fin de formation, dans un pôle de Bruxelles Formation ou sous-traitée par un pôle de Bruxelles Formation. Des questions ont été ajoutées à ce dispositif d'enquête pour interroger les stagiaires sur les facteurs de réussite ainsi que les défis rencontrés pendant leur formation.

L'enquête en ligne a été remplie par des stagiaires en fin de formation sortant d'un des trois centres cités ci-dessus. La période de réponse couverte allait de mai à décembre 2025. Les résultats de cette enquête viendront contextualiser certains aspects de l'analyse. Au total, 811 personnes ont participé à l'enquête en ligne. L'échantillon comporte 53,5% de femmes et 46,5% d'hommes. Il contient 8,6% de personnes de moins de 25 ans, 16,0% entre 25 et 29 ans, 30,1% entre 30 et 39 ans, 27,0% entre 40 et 49 ans, et 18,2% de 50 ans et plus.

1.4. Les approches théoriques

Plusieurs cadres théoriques sont mobilisés pour analyser le phénomène d'absence en formation. Nous nous référerons au cadre conceptuel des barrières à la formation qui permet de saisir les obstacles rencontrés par les stagiaires en formation et à l'approche par les capacités qui aide à cerner la manière dont les individus vont convertir des ressources en fonctionnement tout en intégrant la liberté de choix et les opportunités.

Dans la littérature, les barrières à la formation ont été synthétisées dans les travaux de Lavoie et *al.* (2008) ainsi que ceux de Solar et *al.* (2016, p. 35). Elles sont au nombre de quatre.

1. Les **barrières dispositionnelles** concernent tout ce qui relève des réalités psychologiques des adultes ainsi que de leurs croyances et de leurs valeurs à l'égard de l'apprentissage (perception négative de l'école et de la formation, perception négative de soi au niveau de l'apprentissage

et de l'intelligence, absence de culture de formation, avancement en âge, expériences scolaires éprouvantes, rapports difficiles dans la pratique de la lecture et de l'écriture).

2. Les **barrières situationnelles** désignent les facteurs qui, liés aux situations de vie des individus, peuvent bloquer la participation (conditions matérielles, vécu, impératifs familiaux, éloignement géographique des lieux de formation, utilisation du temps).
3. Les **barrières institutionnelles** réfèrent aux politiques, aux règles et aux modalités des activités de formation selon les organisations et les institutions qui les offrent (écueils à l'entrée en formation, mesures de soutien trop restrictives, formalisme du cadre d'éducation, bureaucratie lourde, problèmes rencontrés à l'accueil, contrôle serré des absences).
4. Les **barrières informationnelles** ont trait à l'absence d'informations adéquates concernant l'existence de services et d'activités de formation (contenu inadéquat des messages, terminologie péjorative, manque d'information significative).

L'étude sur les conditions de vie (Bruxelles Formation, 2021) a mis en évidence que certaines barrières peuvent être prédominantes avant ou pendant la formation et que certains profils sont plus exposés au cumul de barrières et, par conséquent, aux inégalités, alors que d'autres seront plus en mesure de mobiliser des ressources pour compenser les obstacles. Nous verrons ce qu'il en est à propos du phénomène d'absence et d'abandon.

La littérature n'aborde pas non plus les ressources mobilisées par les individus pour surmonter ces obstacles. Les analyses de Bruxelles Formation (2021) montrent que la dimension collective et la dynamique de groupe sont également essentielles dans l'apprentissage. La dimension sociale de la formation professionnelle pour les personnes sans emploi est cruciale pour les aider à reprendre confiance en elles et en leur projet d'insertion socioprofessionnelle. Les difficultés trop importantes (difficultés relationnelles, problème de santé ou administratif, etc.) sans ressources mobilisables (personnelles, institutionnelles, etc.), peuvent provoquer l'abandon de la formation.

En ce sens, **l'approche par les capacités** (Sen, 2000, 2005) permet de cerner les leviers et les ressources à disposition des stagiaires pour atténuer l'absence en formation. La capacité permet, d'après Sen (2000, 2005), d'évaluer les situations et les arrangements sociaux à partir d'un double critère : les « *functionings* », c'est-à-dire les fonctionnements, les réalisations et les accomplissements effectifs, et l'étendue de la « liberté réelle ». L'ensemble des réalisations n'a de sens qu'associé à l'ensemble des alternatives sur lesquelles un individu (ou une organisation) peut se prononcer. C'est cet espace des choix « réellement possibles » (c'est-à-dire l'ensemble des accomplissements et des cours de vie qu'un individu a la possibilité réelle d'atteindre parmi ceux auxquels il accorde de la valeur) que Sen (2000) va appeler la « *capability* » (capacité ou capabilité).

L'approche par les capacités est régulièrement mobilisée dans le champ d'études des politiques publiques mettant en place des dispositifs au bénéfice de publics cibles (Verhoeven, Orianne et Dupriez, 2007 ; De Munck et Zimmermann., 2008), dont celles de formation et d'insertion professionnelle. L'ambition est de dépasser l'approche « ressourciste » en questionnant les conditions d'émergence de capacités et opportunités réelles.

2. Revue de littérature

Le phénomène d'abandon en formation

Cette partie est centrée sur la littérature consacrée au phénomène d'abandon en formation. Les études sur le sujet sont nombreuses. Elles témoignent d'un processus complexe entre continuité et rupture dans le parcours de vie des individus. Les facteurs d'absence et d'abandon en formation sont multiples. Ils peuvent être liés à des caractéristiques sociodémographiques. Dans la littérature, certains auteurs ont mis en évidence les facteurs d'abandon en formation ainsi que les facteurs de persévérance permettant le maintien en formation.



2.1. Un processus complexe : entre continuité et rupture

La littérature est abondante sur le sujet de l'abandon en formation initiale ou professionnelle. De nombreux auteurs l'ont étudié depuis la fin des années 80, dont notamment :

- L'abandon en promotion sociale (Bourdoncle, 1986) ;
- L'abandon de la formation professionnelle par les bénéficiaires du chômage en Communauté française en Belgique (Plasman et *al.*, 2003) ;
- L'abandon des études universitaires (Sauvé et *al.*, 2006 ; Bodin et Millet, 2011) ;
- Le maintien et l'abandon des adultes en formation en France (Vonthron et *al.*, 2007) ;
- L'arrêt de formation professionnelle duale chez les jeunes en Suisse (Lamamra et Masdonati, 2008 ; Stalder et Schmid, 2012) ;
- Le décrochage scolaire chez les jeunes en Suisse (Petrucchi et Rastoldo, 2015) ;
- L'abandon en formation à distance (Dussarps, 2015a, 2015b ; Papi et *al.*, 2022) ;
- L'abandon de stage ou de formation par les adultes en Belgique et en France (L'Interfédéré, 2020, 2023 ; Dares 2021) ;
- La rupture des contrats d'apprentissage en France (Dares, 2024) ;
- L'abandon au doctorat (Frenay et *al.*, 2025).

Selon Lamamra et Masdonati (2008), l'arrêt de formation n'intervient pas comme un événement isolé ou ponctuel, mais plutôt comme le résultat d'un processus. Ces auteurs indiquent que des difficultés peuvent apparaître bien avant l'arrêt de la formation et que les processus de rupture diffèrent selon le type de difficultés rencontrées (difficultés d'apprentissage, problèmes personnels ou de santé, mauvaise orientation, etc.). Surmonter les difficultés pendant la formation peut passer notamment par le développement de stratégies chez les ex-apprentis, comme le fait selon Lamamra et Masdonati

(2008) de « se dérober » (attitude de déni), « s’effacer » (attitude de silence et de non-réaction), « s’accommoder » (attitude d’endurance) ou « s’affirmer » (attitude de réaction et proactivité). Mais, parfois, ces stratégies ne sont pas suffisantes pour permettre à l’individu de se maintenir en formation. Plusieurs études ont mis en évidence l’existence d’un seuil d’abandon (Galván Castaño, 2018), c’est-à-dire des moments où les apprenants arrêtent leur formation. Elles concluent que les trois premières semaines de formation sont décisives pour certaines formations, comme l’alphabétisation, par exemple (Quingley, 1998). Les abandons dans les formations en alphabétisation sont courants, tout comme les retours, ce qui provoque des parcours de formation non linéaires (Galván Castaño, 2018).

La décision d’arrêter est le résultat d’un ensemble de facteurs (Barr-Telford et *al.*, 2003). Pour Sauvé et *al.* (2006), la distinction entre les abandons volontaires (prendre la décision de quitter sa formation) et involontaires (être contraint de quitter sa formation à la suite d’une décision institutionnelle) est importante à faire. Dans le cas où la formation est vécue difficilement, l’arrêt de celle-ci peut constituer pour les personnes concernées une forme de soulagement sans provoquer de conséquences néfastes sur leur construction identitaire (*Ibid.*). Belzer (1998) a observé que les apprenants ne se sentaient pas en échec, parce qu’ils pensaient retourner en formation dans le futur. Ces individus en arrêt ont alors la possibilité de redémarrer une autre formation et de poursuivre leur nouveau projet de réorientation, ce qui leur permet de poursuivre leur parcours avec une certaine continuité (Lamamra et Masdonati, 2008).

Ces trajectoires de formation montrent que le concept de persévérance, c’est-à-dire le fait de poursuivre une formation même ultérieurement, est très pertinent (Belzer, 1998). Cependant, pour d’autres personnes, l’arrêt de la formation est vécu comme un choc qui peut entraîner des répercussions sur la suite du parcours. En ce sens, l’arrêt provoque une rupture dans le parcours de la personne. Lamamra et Masdonati (2008) identifient comme caractéristiques favorisant la rupture définitive un haut degré d’incertitude face à l’avenir, un parcours antérieur fragilisant, une souffrance dont les séquelles persistent après l’arrêt, un vécu négatif de l’arrêt de formation, l’absence de projet d’avenir et une remise en question identitaire. Ces auteurs indiquent qu’émergent – entre ces deux pôles de continuité et de rupture définitive – des situations qualifiées de discontinues où alternent des éléments de rupture ou de continuité qui peuvent faire basculer l’individu d’un côté ou de l’autre. Le passage par une formation professionnelle n’est pas toujours fluide vers le marché du travail, mais il constitue un espace de socialisation professionnelle (Duc et Lamamra, 2018).

2.2. Les facteurs ou motifs principaux d’abandon

Dans leurs travaux sur les jeunes en décrochage scolaire, Petrucci et Rastoldo (2015) rapportent que les motifs d’abandon principaux sont la perte d’intérêt et de motivation, mais aussi le sentiment d’avoir eu une mauvaise orientation. Selon eux, les motifs qui viennent ensuite sont les difficultés scolaires (apprentissage et sentiment de ne pas avoir assez travaillé) et l’accumulation de difficultés dans leur vie privée. L’absentéisme, le sentiment de ne pas avoir été encouragé et d’avoir connu un contexte de formation défavorable sont trois facteurs qui arrivent à la suite des difficultés scolaires et privées. Deux autres raisons plus marginales concernent le désir de changer d’orientation ou de lieu de résidence, et le souhait d’aller à l’emploi.

Petrucci et Rastoldo (2015) n’observent aucune différence de motifs d’interruption selon les filières de formation dans l’enseignement secondaire. Mais, dans le domaine de la formation professionnelle, les situations de rupture sont marquées par d’importantes disparités selon le secteur professionnel (taux de rupture de 20 % pour le secteur Commerce-distribution contre 2 % pour le secteur Transports-Conduite-Manutention) et selon le type de dispositif (10 % de ruptures pour les formations qualifiantes

contre 20 % pour les formations infraqualifiantes) (Ceser N-A, 2011, p. 37). En amont de l'inscription en formation, le manque d'échanges entre prescripteurs et organismes de formation peut accroître des risques de rupture (*Ibid.* ; Bruxelles Formation, 2024). La mauvaise orientation et le dispositif de formation non adapté aux connaissances des apprenants ainsi que le prix de la formation constituent des facteurs d'abandon en alphabétisation (Galván Castaño, 2018).

Les raisons d'abandon évoquées sont très fréquemment des difficultés extérieures à la formation (Bourdoncle, 1986). Il s'agit de l'influence forte des situations familiales et financières dans le cadre de l'arrêt d'une formation, surtout quand elles sont croisées avec le design de la formation (organisation et ressources pédagogiques, technologies offertes, encadrement) (Papi et *al.*, 2022). Les attentes socioaffectives initiales des apprenants envers leurs proches sont élevées, que ce soit en termes d'approbation, de confiance ou de soutien (Dussarps, 2015a, p. 10). Le soutien peut éviter dans certains cas l'abandon par l'apprenant. D'ailleurs, les profils les plus à risque d'abandon sont ceux qui ont peu de soutien de la part des pairs et du personnel formateur au sein de l'organisme de formation (Dussarps, 2015b). Masdonati et Lamamra (2009) appuient d'ailleurs le constat de la complexité de la relation entre apprenants et formateurs.

L'Interfédé (2020) identifie trois facteurs principaux qui influencent les parcours de formation des chômeurs, à savoir les conditions de vie (constat mis également en évidence par Bruxelles Formation, 2021), les formes d'engagement de la personne ainsi que les perspectives, notamment d'emploi, offertes par le dispositif de formation. Le quotidien influence davantage la décision des stagiaires de mettre un terme à leur formation, d'où notamment l'importance de l'accompagnement et de la relation de confiance avec le personnel du centre (L'Interfédé, 2020). Les motifs le plus souvent évoqués pour expliquer un abandon de formation sont les contraintes personnelles, familiales ou de santé notamment, et la reprise d'emploi, puis viennent ensuite le fait que la formation ne convient pas ou les problèmes financiers qui contraignent les individus à arrêter la formation (Dares, 2021, p. 1).

2.3. Des caractéristiques sociodémographiques en action

À travers leurs recherches, les auteurs analysent le phénomène d'abandon au regard des caractéristiques sociodémographiques des individus. Dans leurs travaux sur les bénéficiaires du chômage en Communauté française en Belgique, Plasman et *al.* (2003) relèvent plusieurs facteurs qui influencent la probabilité d'abandonner une formation, comme le fait d'avoir un niveau de diplôme faible (primaire ou secondaire inférieur), d'avoir été longtemps inactif sur le marché du travail avant la formation, d'entamer la formation pour une raison non liée à l'emploi (être dans de l'occupationnel) et d'être jeune (plus l'âge augmente, moins l'abandon est fréquent).

Selon Dussarps (2015b), les profils les plus à risque d'abandon sont ceux qui ont un manque de motivation initiale, un capital confiance en eux faible. Une formation professionnelle interrompue débouchera plus fréquemment sur une transition à la vie active, difficile pour tous, mais plus encore pour les jeunes migrants ou issus de l'immigration (*Ibid.*, p. 29). Petrucci et Rastoldo (2015) notent un retrait de la formation et de la vie active (rester à la maison pour des raisons de santé ou familiales) plus fréquent chez les étudiantes en secondaire. Mais, l'absentéisme et la démotivation sont davantage présents chez les étudiants (Petrucci et Rastoldo, 2015).

Dares (2021, p. 1) observe que les femmes au chômage sont un peu plus nombreuses que les hommes à arrêter leur formation professionnelle pour contraintes personnelles. Les jeunes, quant à eux, abandonnent plus fréquemment une formation que leurs aînés, notamment pour un retour à l'emploi ou une inadéquation de la formation dispensée avec leurs attentes. Stalder et Schmid (2012)

constatent que les jeunes ayant un statut social plus bas risquent de rester sans formation professionnelle après la résiliation du contrat d'apprentissage. Selon eux, le genre ou la nationalité interviennent moins que le statut social. Mais, d'autres travaux mettent en évidence que les jeunes de la nationalité du pays ont plus souvent tendance à reprendre une formation par rapport à leurs concitoyens d'origine étrangère (Petrucci et Rastoldo, 2015).

Bodin et Millet (2011) montrent tout de même dans leurs travaux sur les étudiants à l'Université la variation du poids de l'origine sociale selon la discipline d'études sur la probabilité de s'inscrire et/ou de poursuivre dans certaines filières. En ce sens, les taux d'évaporation ne sont pas de simples « échecs », mais le produit de toute une série de réajustements progressifs entre les aspirations étudiantes et un système de positions scolaires et sociales hiérarchisé, c'est en raison de l'existence de filtres institutionnels eux-mêmes différenciés et hiérarchisés (*Ibid.*, p. 237).

2.4. Des facteurs d'abandon et de persévérance

Plusieurs auteurs ont élaboré des classements des facteurs d'abandon (Sauvé et *al.*, 2006 ; Vonthron et *al.*, 2007) à partir de travaux réalisés en psychologie et en sciences de l'éducation, notamment ceux de Bissonnette (2003). Sont mentionnés les :

- **Facteurs personnels** : sexe, âge, état psychologique, santé physique, motifs d'entrée et type de motivation.
- **Facteurs d'apprentissage** : motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, sentiment d'efficacité (*versus* pénibilité) dans la formation, sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie.
- **Facteurs interpersonnels** : niveau d'intégration, relations avec les autres stagiaires et le personnel des centres de formation.
- **Facteurs familiaux** : responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitude de l'entourage face à la formation, intégration travail-famille-formation.
- **Facteurs institutionnels** : type et taille des centres de formation, nombre de stagiaires et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, sentiment de soutien de la part de l'opérateur de formation, distance de l'établissement par rapport au domicile.
- **Facteurs environnementaux** : appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régime de formation, situation géographique.

Ces facteurs peuvent participer au processus d'abandon, ou *a contrario* aider au maintien des individus en formation. Par exemple, le fait d'avoir confiance en soi ou des ressources financières aide à poursuivre sa formation. En revanche, avoir des problèmes de santé ou un manque de soutien des proches vis-à-vis de son projet de formation (s'entendre dire que la formation ne sert à rien ou qu'on n'y arrive pas, par exemple) peut enclencher et participer au processus d'absence, puis d'abandon de la formation.

3. L'absence comme 'fonctionnement'

Formes, raisons et conséquences

Cette partie décrit le phénomène d'absentéisme qui va de l'absence temporaire à l'abandon définitif de la formation. Les raisons qui poussent les stagiaires à être en retard ou à s'absenter sont multiples et peuvent se cumuler. Certains stagiaires préviennent de leur retard ou absence alors que d'autres ne le font pas, ce qui n'est pas sans conséquence dans un système où la justification est de rigueur.

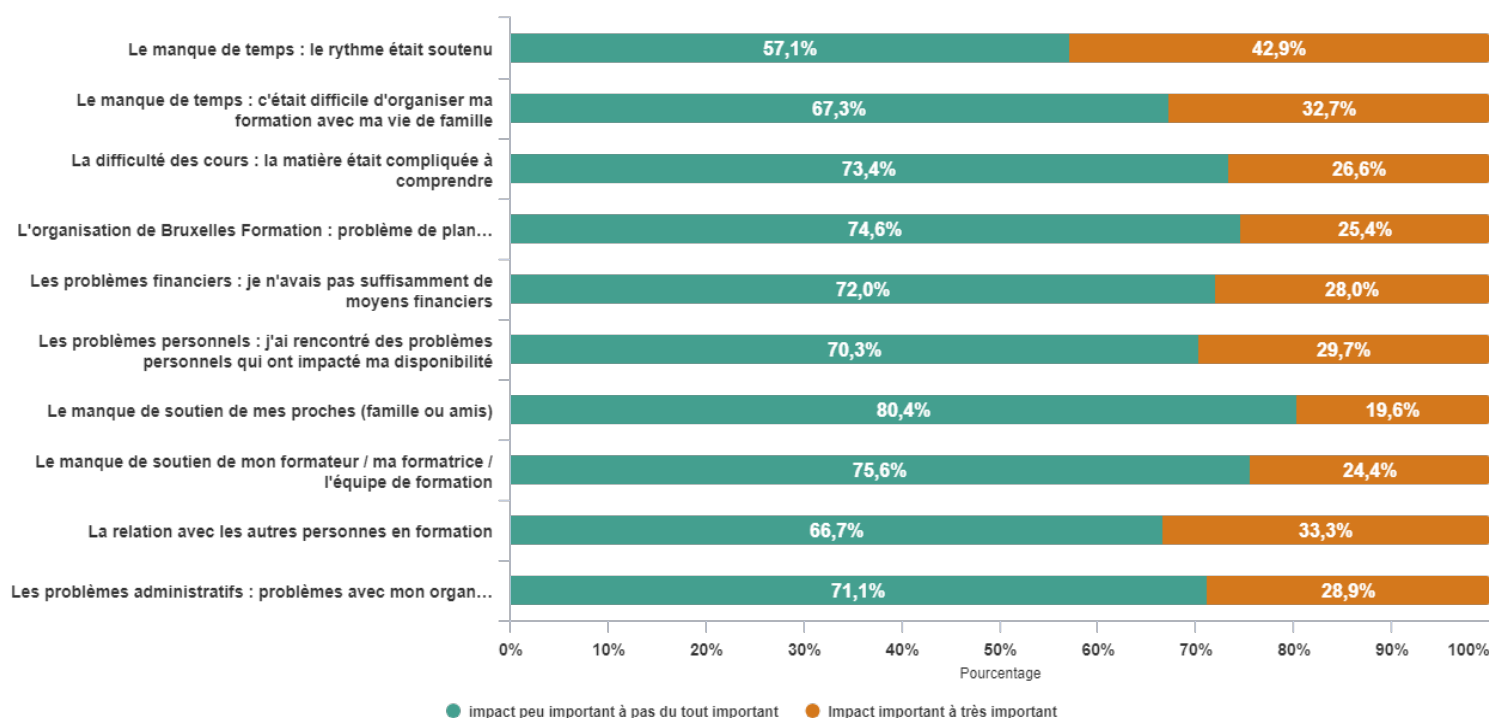


3.1. Les défis rencontrés par les stagiaires en formation

Dans le cadre de l'enquête satisfaction, des questions ont été posées aux stagiaires qui arrivent en fin de formation pour connaître les défis qu'ils ont rencontrés pendant le déroulement de leur formation.

Graphique 1 : Les défis rencontrés par les stagiaires pendant la formation

Quels sont les défis rencontrés pendant votre formation : parmi les propositions ci-dessous, quels ont été les principaux défis rencontrés durant votre formation ? (Impact très important = vous avez pensé à abandonner - Impact pas du tout important = cela n'a pas eu d'importance sur votre réussite)



Les principaux défis rencontrés par les stagiaires sont d'abord le manque de temps en raison du rythme soutenu en formation (42,9%), puis vient ensuite la relation avec les autres personnes en formation (33,3%), et en troisième position le manque de temps avec la difficile articulation vie de famille et formation (32,7%). Les problèmes personnels (29,7%), administratifs (28,9%) et financiers (28,0%) font également partie des défis ayant un impact important à très important sur le déroulement de la formation.

3.2. Absence temporaire : « c'est à cause du café, des enfants, du logement... »

Les stagiaires sont tous informés du quota de présence en formation. L'information est déjà donnée lors de la séance d'information, puis elle est rappelée à l'entrée en formation ainsi que régulièrement par les formateurs et les gestionnaires pédagogiques. Ces derniers passent dans les classes pour voir si tout se passe bien et interpellent les stagiaires qui commencent à cumuler les retards et/ou les journées d'absence en formation.

En entretien individuel, les stagiaires nous ont décrit les raisons ou situations qui les ont poussés à **s'absenter temporairement de la formation**. Nous parlons ici des situations du quotidien où le stagiaire est absent pour quelques heures à plusieurs journées pour lesquelles le justificatif d'absence commence par « c'est à cause de... ». Ces situations sont majoritairement liées à des barrières situationnelles qui ont trait à la vie privée du stagiaire (Lavoie et al., 2008 ; Solar et al., 2016).

Il peut s'agir de **retards matinaux à cause d'un démarrage difficile** : un réveil qui ne fonctionne pas, un lever difficile lié à la consommation d'alcool, un café qui amène à la distraction, l'heure qui passe sans y prêter attention, le corps qui ne suit pas, les enfants à conduire à l'école (distance importante entre domicile-école/crèche-centre de formation), la distance géographique domicile-centre de formation, les problèmes de transports en commun, etc. Les motifs sont nombreux : ils varient selon la situation personnelle, la configuration familiale et le tempérament de l'individu.



« Je bois mon café. Je ne fais pas attention à l'heure. Je suis distrait, donc j'arrive en retard. » (Ricardo)

« J'ai eu des problèmes d'alcool, ce sont plus des problèmes personnels. » (Matteo)

« Certains retards, c'est à cause de la santé aussi. J'ai des douleurs au ventre le matin et je n'arrive plus à marcher. Ça ne dure pas longtemps donc, mais ça peut me causer des retards le matin. » (Olga)

Comme l'évoque les stagiaires ci-dessous, **l'absence temporaire d'un ou de plusieurs jours est presque d'office relative à l'apparition de situations fortuites ou à la présence de problèmes d'ordre personnel** : des problèmes de santé personnel ou chez un proche (enfants et/ou parents), une grossesse, un déménagement associé ou non à un regroupement familial, des affaires en justice de tout type, une rupture amoureuse, des congés 'mal placés', etc.



« Je me suis absentée pour maladie, car j'ai un enfant à la maison. C'est plus personnel. Ce n'est pas à cause de la formation. » (Manon)

« Y a juste que à la fin, j'étais en fin de grossesse, donc j'ai dû arrêter. Je me suis arrêtée au niveau A1 (en langue) et pas le A2. Il me restait deux modules, mais

comme j'étais enceinte, je n'ai pas pu continuer. J'ai commencé la formation sans savoir que j'étais enceinte. » (Assia)

« Au début de la formation, je devais placer énormément de jours de congé liés à mon ancien travail. Je les ai placés pendant la formation même si je devais prêter les heures. Je les ai placés pendant la théorie, et j'ai essayé de garder la pratique. On m'a dit que si je prenais des jours de congé pour le chômage, je ne pouvais pas venir en formation. » (Samuel)

Les exemples de situation entraînant des arrivées tardives ou des départs anticipés, ainsi que des journées d'absence en formation sont nombreux. Ils sont liés aux circonstances de la vie d'adulte. Ainsi, être malade, se blesser, avoir un enfant à déposer loin dans la ville, être enceinte, devoir poser des congés, subir une rupture amoureuse, accompagner ses parents malades à l'hôpital et servir de traducteur... vivre ces événements pendant la formation, c'est la « faute à 'pas de chance' », comme le disent certains stagiaires qui tentent de gérer au mieux toutes ces situations.

Les absences peuvent aussi être liées à des « barrières institutionnelles » (Lavoie et al., 2008 ; Solar et al., 2016), c'est-à-dire à des **problèmes issus de la formation**, que ce soit par rapport au groupe, à un formateur ou à l'apprentissage. Les stagiaires ne trouvent plus de motivation à venir dans le centre quand ils doivent faire face à des conflits avec un ou plusieurs collègue(s) de classe ou avec un formateur, quand le rythme d'apprentissage est trop lent ou trop rapide, quand ils rencontrent d'importantes difficultés d'apprentissage, quand ils n'apprécient pas la pédagogie ou le tempérament du formateur, quand le formateur est lui-même en retard le matin ou prend le temps de boire son café avant de commencer le cours, etc.



« À la fin, on traînait tous les pieds pour venir à la formation. On n'avait plus trop envie de venir à cause du formateur qui ne donnait pas envie d'apprendre non plus. (Ça veut dire que vous vous levez le matin avec les pieds de plomb ?) Oui, surtout avec le bombardement d'interrogations. » (Marion)

« Il y avait juste un formateur qui était un peu plus strict, comme si on était des enfants de primaire, mais c'est l'école donc... c'est un professeur, donc j'imagine que c'est sa façon de donner cours. Je ne juge pas, mais c'est juste un peu difficile quand on a un certain âge. » (Assia)

« (Le formateur manque-t-il de pédagogie ?) Un peu quand même... 30 minutes, il est là ; 40 minutes, il n'est pas là et on le cherche. Donc, on se dit qu'on peut faire comme ça. Et puis, quand il arrive, il voit que c'est pas comme il fallait. Il dit de démonter et tu ne peux pas avoir trop de discussions avec lui pour dire qu'il n'était pas là. » (Baptiste)

Dans ce phénomène d'absence ou de retard en formation, les motifs sont nombreux, variés et répartis dans la vie privée du stagiaire, mais aussi dans la vie de la formation proposée par le centre. Par moment, on pourrait dire que les torts sont partagés ou, en tout cas, que les différents ingrédients ne permettent pas un bon déroulement de la formation pour chaque partie prenante. À l'écoute des stagiaires, on se rend compte qu'il peut y avoir un **cumul de plusieurs obstacles** à leur présence en formation. Capéau et al. (2019) parlent à cet égard d'un « cumul de désavantages » qui témoigne du lien entre les insuffisances dans certains domaines de la vie, tels que la santé et le logement, et les ressources nécessaires pour y remédier.

Les individus doivent stabiliser leur situation personnelle (finance, logement, garde d'enfants, etc.), plutôt que de résoudre tous leurs problèmes avant d'entrer en formation (Bruxelles Formation, 2021, p. 169). Certains profils de stagiaires sont moins bien lotis en la matière : les femmes seules avec enfants, les jeunes ainsi que les personnes issues de l'immigration (*Ibid.*). Si des difficultés personnelles trop importantes peuvent conduire à l'abandon de la formation, l'étude a également souligné les obstacles liés aux modalités et au déroulement de la formation : horaires, contenu de la formation, pédagogie, rythme d'apprentissage, localisation, coûts (in)directs financiers, etc. **Les éléments provoquant l'absence et l'abandon de la formation signalés plus haut font principalement référence à des obstacles liés aux situations de vie des individus et liés à l'institution.**

3.3. Absence définitive : « pour l'emploi, la formation, mais pas que... »

Les raisons d'absence définitive sont également nombreuses et elles ne concernent pas uniquement les situations d'arrêt définitif de formation pour aller à l'emploi ou dans une autre formation. Des « barrières situationnelles » (problème de santé, problèmes familiaux, etc.), des « barrières dispositionnelles » liées à l'apprentissage ou encore des « barrières institutionnelles » rencontrées en formation peuvent engendrer l'abandon de la part du stagiaire ou l'arrêt du contrat de formation par le centre (Lavoie et *al.*, 2008 ; Solar et *al.*, 2016).

Parmi les stagiaires rencontrés, plusieurs ont indiqué avoir **rencontré des difficultés en formation**, comme le fait de ne pas avoir aimé la formation, d'avoir eu des problèmes de comportements, d'avoir rencontré des difficultés d'apprentissage ou de s'être ennuyés en formation. Plusieurs personnes ont **arrêté leur formation par choix**, car elles avaient une opportunité d'emploi ou souhaitaient se réorienter vers une autre formation, notamment vers l'alternance qui semblait mieux leur convenir, **alors que d'autres ont mentionné devoir arrêter leur formation pour améliorer leur situation financière à travers l'emploi.**



« J'étais dans l'urgence de travailler. Mon épouse travaillait aussi, mais a dû arrêter pour raison de santé. J'étais obligé d'arrêter et de rechercher de l'emploi. Je suis toujours à la recherche d'un emploi. Le but était de finir ma formation. Mais je n'ai pas pu. [...] Avant d'arrêter la formation, je veux faire un test à l'entreprise N. Ça s'est très, très bien passé. J'ai demandé un feed-back et, apparemment, je n'ai pas été repris. Manque d'expérience. Mais, tout s'est bien passé. J'ai fait quelques entretiens à l'entreprise S, mais ça n'a pas été. J'ai fait tout récemment un entretien avec l'entreprise O. Tous les tests ont été réussis. Je dois faire encore un entretien avec le chef technique. C'est la ligne droite, tout a été réussi. C'est la dernière étape. Je le sens bien. » (Karim)

Au regard de l'approche par les capacités, ces stagiaires ont un périmètre de liberté différent par rapport à la possibilité de « réaliser leur cours de vie ». **Arrêter sa formation pour aller à l'emploi par opportunité ou par obligation n'aboutit pas aux mêmes réalisations ou « cours de vie ».** C'est comme suivre une formation professionnelle par choix ou en raison d'un manque d'opportunités : cela n'aboutit pas à un résultat identique en termes de capacités (Bonvin et Farvaque, 2008, p. 51). Après l'arrêt d'une formation, les individus retournent en général dans le même type d'emploi exercé avant la formation (chauffeur, livreur, vendeur, ouvrier dans le bâtiment, etc.). Cela ne se passe, parfois, pas

comme prévu, car l'emploi n'est pas au rendez-vous. Cette situation peut causer une attitude de déprime chez les individus, car ils ne peuvent réaliser le « cours de vie » souhaité.

Quand la formation est arrêtée par le centre, les stagiaires peuvent être dans la non-acceptation de la décision. Ils ont un sentiment d'injustice, ce qui pousse certains à refuser la discussion ou le suivi proposé par les centres. Ils subissent la situation et ils sont en colère envers les centres de les « abandonner ». Ces sentiments sont amplifiés s'ils ne reçoivent pas (suffisamment) rapidement les documents validant les modules de formation suivis et terminés. Dans le cas de figure de l'interruption de formation, les stagiaires doivent faire face à l'échec (ou plutôt « encore un échec », comme ils disent), et pourtant, la volonté de dépasser les difficultés et de rester en formation était forte chez certains d'entre eux. La colère peut laisser place à de la déprime, surtout chez les personnes plus sujettes à ce type de réaction, ou déjà en situation de dépression avant l'entrée en formation. Selon Lamamra et Masdonati (2008), le vécu négatif de l'arrêt de formation entraîne des répercussions sur la suite du parcours de l'individu en favorisant la rupture définitive avec la formation.



« (Est-ce que c'était clair au départ qu'il y avait plusieurs étapes à valider pour poursuivre la formation ?) Oui, c'était clair. Mais, je ne pensais pas ce poids-là. C'est différent de le vivre. Je pensais que ça allait aller. » (Idris)
« Ça m'a quand même fort touchée. Ça m'a rendu triste. Psychologiquement, ce n'est pas cool, car j'ai encore raté. J'ai encore loupé. Qu'est-ce qui foire chez moi ? Et donc de nouveau CPAS. [...] Je suis vraiment pleine de bonne volonté. » (Leila)

Dans les **stratégies développées pour surmonter l'échec**, certains individus tentent de retirer tout de même des éléments positifs de cette expérience, alors que d'autres demandent de l'aide à des services comme Actiris pour se réorienter et passer à autre chose. Certains vont à l'emploi alors que d'autres envisagent un nouveau projet de formation, parfois en alternance. Menant une étude auprès de chômeurs sur les attitudes à l'égard de l'emploi et de la formation, Gelpe (2004, p. 236) indique que « certaines personnes préféreraient prendre n'importe quel emploi plutôt que de suivre une formation, mais préfèrent pour autant suivre une formation plutôt que de chercher un emploi ». Les individus en arrêt ont alors la possibilité de redémarrer une autre formation et de poursuivre leur nouveau projet de réorientation, ce qui leur permet de poursuivre leur parcours avec une certaine continuité (Lamamra et Masdonati, 2008).

Hélas, tous ces mois passés en formation n'ont aucune valeur sur le marché du travail, en référence à l'étude sur les compétences de base de Bruxelles Formation (2025) où **les formations non achevées ne sont pas prises en considération par les recruteurs, car elles ne constituent pas un gage de confiance**. Cette période de formation non achevée est en quelque sorte non « capacitante » pour les individus, même s'ils ont acquis un minimum de connaissances et de compétences dans un nouveau domaine/métier. En général, les stagiaires ont quand même l'impression d'avoir perdu du temps, même si certains optimistes indiquent avoir perdu 'une moitié' de temps, car ils pourront tout de même utiliser certaines compétences acquises en formation.

Pourtant, **les rapports à la formation peuvent relever d'autres aspects que celui de l'apprentissage en vue d'occuper un emploi**, comme notamment de l'utilité sociale, de lien social, d'assistance économique, mais aussi de l'occupationnel, de l'instrumental ou encore de la contrainte (Levené et Bros, 2011). En ce sens, le Manifeste pour l'Apprentissage des adultes au 21e siècle (EAEA, 2019) insiste sur les principes fondamentaux de l'éducation des adultes, comme la citoyenneté, la démocratie, la santé, la cohésion sociale, etc. Cela montre clairement que l'apprentissage est aussi personnel, social, et pas uniquement à vocation économique. Ce Manifeste tend à s'éloigner de la « logique

adéquationniste » qui est le fait de faire correspondre des types de diplômes ou de formation à la structure des emplois à pourvoir en donnant la priorité aux métiers en tension (Frétigné, 2013).

Lors de l'engagement dans une formation, **la question de la temporalité ou, plus précisément, de l'articulation des temporalités de la formation et de l'individu intervient** au sens où se maintenir en formation peut être difficile, comme l'a montré l'étude sur les conditions de vie (Bruxelles Formation, 2021). Selon cette étude, les individus ont tendance à cumuler des difficultés du point de vue des conditions de vie, telles que la charge mentale forte, la charge de famille, les problèmes de santé, de logement et/ou financiers, le faible parcours scolaire. Ces obstacles peuvent être considérablement accentués au moment de la concrétisation du projet de la formation lorsqu'un accompagnement plus personnalisé est absent ou qu'il ne tient pas dans la durée (Bruxelles Formation, 2021).

Par conséquent, plus la durée de formation est longue (ou la date de fin non précisée), plus les candidats hésiteront à s'engager dans la concrétisation du projet de formation. Le fait d'**avoir « perdu » ce temps en formation** provoque une forme de découragement global vis-à-vis de la reprise de sa formation ultérieurement ou de l'élaboration d'un éventuel projet de formation.

3.4. « Je préviens... moi pas trop »

Il est attendu des stagiaires qu'ils préviennent de leur retard ou absence, comme indiqué dans le contrat de formation. Concrètement, les pratiques et les cas de figure sont multiples.

- Certains stagiaires préviennent en avance du retard matinal ou de l'absence journalière en indiquant éventuellement la raison précise, mais d'autres ne la mentionnent pas. Ce comportement 'd'informer' peut être motivé chez certains par l'envie de montrer une belle image d'eux aux formateurs.
- Certains stagiaires vont prévenir le formateur quand l'absence est planifiée, mais pas quand elle est imprévue. Par exemple, s'ils ont vingt minutes de retard, ils ne donnent pas l'information au formateur.
- Et, certains stagiaires ne donnent aucune nouvelle d'eux pendant leur absence. Les formateurs et les gestionnaires pédagogiques peinent à obtenir des informations, pour savoir *a minima* s'ils vont bien.

Certains stagiaires font attention à prendre les rendez-vous concernant leur vie privée en fin de journée pour éviter de perdre plusieurs heures de formation. Ils vont s'organiser pour articuler au mieux présence en formation et démarches à réaliser à propos de leur vie privée, en utilisant les journées 'blanches' sans formation, par exemple. En revanche, d'autres stagiaires ne prêtent pas attention à cela, car ils vont plutôt agir sous l'impulsion sans penser aux éventuelles solutions alternatives qui permettraient de mieux articuler les différentes obligations (formation, démarches administratives, rendez-vous en tout genre, etc.). **La capacité d'anticipation et d'organisation n'est pas donnée à tous les stagiaires : un apprentissage doit se faire en la matière.**



« Il ne faut pas dépasser les 80%. Au dernier entretien, j'étais à la limite. Maintenant, je m'organise et je fais tout pour être présente et prendre mes rendez-vous en fin de journée. Pour l'instant, ça va, je n'ai plus de rendez-vous. Je m'adapte à chaque fois qu'il y a un nouvel événement. » (Fatou)

En général, les centres de formation finissent par connaître dans les grandes lignes les motifs d'absence temporaire ou définitive des stagiaires en formation, et ce, même si une partie de ceux-ci souhaitent

rester discrets sur leur vie privée (d'où l'importance du secret professionnel). Leurs collègues de classe peuvent parfois être plus au courant de la situation privée, mais ce type de partage se fait plus du côté des femmes que des hommes.

Certains stagiaires souhaitent séparer leur vie privée de la vie en formation. Ils indiquent ne pas vouloir 'amener leurs problèmes' dans l'enceinte de la formation. Même si le formateur ou le gestionnaire pédagogique est ouvert et à l'écoute, ils restent sur leur garde et supputent que le personnel des centres leur dirait d'oublier le problème et de se concentrer sur la formation. Ils peuvent d'ailleurs être réticents à rencontrer le service d'aide sociale proposé par Bruxelles Formation pour diverses raisons (pudeur, fierté, crainte de la sanction institutionnelle, etc.).

Dans ce cas, **l'attitude d'effacement est privilégiée** par les stagiaires face à leurs difficultés personnelles ou aux retards matinaux, au sens où ils vont essayer de ne pas se faire remarquer, même si leur absence est visible. Par exemple, un retard matinal non assumé peut se transformer en une absence journalière, car la motivation pour aller en formation n'est pas au rendez-vous. Ce type de comportement aggrave la situation d'absence du stagiaire. L'effacement peut se faire aussi quand le personnel (formateur ou autre) réagit trop régulièrement de manière négative ou insistante aux indications d'absence données par les stagiaires. Certains stagiaires sont dans des situations compliquées avec des problèmes de santé, de justice, d'enfants ou autre, donc il leur faut du temps pour régler ces difficultés.



« Tout ce qui était médiation (judiciaire), je prévenais souvent le formateur. Mais à force de le prévenir, il fait de plus en plus de grimaces. Du coup, je ne prévenais plus. Je n'avais pas envie qu'il me fasse une grimace et qu'il le prenne mal. Le problème n'est pas qu'il sache, mais je n'aime pas donner des excuses. C'est comme si je le disais en donnant une excuse. Mais, c'est important. Je disais 'je pars, mais je reviens quand même, je suis là', pour qu'il arrête. Puis après, je lui en parle, mais il me dit que c'est trop tard, que je ne l'ai pas prévenu. Et puis, je m'excuse auprès du formateur. Je dis que c'était en urgence et je ne l'ai pas prévenu et je sais que je dois le prévenir. C'est un peu dur. » (Tariq)

Étonnamment, lors des entretiens réalisés avec les anciens stagiaires, **certains d'entre eux ne parlent pas d'absence ou d'abandon comme s'ils ne nommaient ou ne percevaient pas la réalité ainsi**. Sont plus particulièrement concernés par ce phénomène les stagiaires issus des formations en langue. Cela peut s'expliquer du fait que les stagiaires ne perçoivent pas l'arrêt comme un échec déterminant la suite de leur parcours, car ils envisagent de reprendre une formation ultérieurement. Ainsi, les parcours de formation sont non linéaires avec des allers-retours en formation, plus particulièrement en alphabétisation (Galván Castaño, 2018).

3.5. Justification et conséquences

Quand les stagiaires sont absents, quelle que soit la durée, ils doivent prévenir et/ou fournir un justificatif, comme le précise le Guide des stagiaires. Les moments d'absence sont réguliers chez certains individus. L'extrait ci-dessous décrit **la situation au quotidien pour les formateurs** :



« C'est le calendrier de janvier avec l'état de présence. Si on prend Baptiste, on a repris le 6 donc là, il était absent, puis il manque une demi-heure, le jour d'après, il

manque 1 heure, puis il y a une absence justifiée, mais il n'est pas là donc c'est pareil, un autre jour il manque 1 heure, pareil, pareil, je n'ai pas de justificatif. Absent ou maladie, il n'est quand même pas là. Donc, certains sont là à 50% et d'autres 25%. Certains viennent une demi-journée. C'est comme ça depuis le début de la formation. Ce n'est pas comme si c'était une période où il arrivait quelque chose. Ici, c'est tout le temps. C'est compliqué d'acquérir les connaissances et de continuer la formation. » (Formateur 1)

Les formateurs indiquent que les sessions de formation doivent être remplies et que, parfois, ils prennent des candidats qui sont plus éloignés de l'emploi. Ils craignent d'avoir un candidat dans leur groupe qui, par son **comportement absentéiste**, entraîne l'ensemble de la classe dans une spirale négative vis-à-vis de l'apprentissage, et que la dynamique du groupe soit, par conséquent, difficile à gérer. À force d'expérience, certains formateurs indiquent identifier d'avance les candidats qui n'iront pas jusqu'au terme de la formation. Cependant, ils sont parfois agréablement surpris par le comportement et l'implication du stagiaire dans sa formation, ce qui déjoue leur sentiment de départ.

L'application des règles varie d'un centre de formation à l'autre, mais aussi d'un formateur à l'autre.

Certains formateurs ou centres de formation assouplissent les règles alors que d'autres non. Par exemple, ils comptabilisent une demi-heure d'absence dès la première minute d'absence au cours, tandis que d'autres comptent à partir du quart d'heure. La conséquence pour l'individu est de perdre une partie de la prime de formation. Dans la littérature sur les obstacles à la formation, Lavoie et al. (2008, p. 172) soulignent que « la présence d'un contrôle serré des absences peut créer des résistances » chez les apprenants.

D'ailleurs, certains formateurs adaptent leurs pénalités selon le comportement du stagiaire. Ainsi, la règle est appliquée de façon moins stricte avec un stagiaire qui assimile facilement la matière. Certains formateurs tentent aussi de faire comprendre la règle en donnant des tâches à réaliser en guise de 'sanction' au stagiaire pour lui permettre de réfléchir à son comportement absentéiste et/ou retardataire.



« Tout est compté, tous les retards. Si la personne est en retard de 10 ou 20 minutes, j'enlève une demi-heure ; si c'est 40 minutes, j'enlève 1 heure. C'est ce qu'on nous demande. Je ne vais pas pointer 'présent' s'ils ne sont pas là. Moi, je ne sais pas ce qu'ils font. » (Formateur 1)

« Il n'était pas là au moins une fois tous les 15 jours. Il doit s'en occuper de son frère, car personne ne peut le faire. Le gamin a 21 ans et il doit déjà assumer une charge importante. Je suis un peu plus souple avec lui, d'autant plus qu'il apprend bien [...] Par contre, un autre gars, il est arrivé plusieurs fois en retard. Je lui ai fait nettoyer les machines derrière. Je ne voulais pas le laisser comme ça parce qu'il allait continuer à être en retard. C'est un peu la punition (sourire). » (Formateur 2)

Certains stagiaires tentent par moment de négocier avec le formateur, mais ils se rendent compte qu'il y a des limites. Il y a de la compréhension et un certain seuil de tolérance, mais les stagiaires doivent aussi apprendre à organiser leurs rendez-vous en dehors des heures de formation si cela est possible, ou le plus tard possible dans la journée.



« Pour ce qui est de mes rendez-vous personnels, par exemple au syndicat, il est un peu plus coriace, car il se dit que la formation finit à 03h30 et que j'aurais pu pousser un peu plus le rendez-vous en fin d'après-midi. [...] On n'est pas remonté par les bretelles pour ci ou pour là. On est compréhensif avec nous. Mais quand on abuse, on abuse. » (Matteo)

Dans les justificatifs donnés par les stagiaires, les formateurs indiquent que certains sont un peu 'douteux', comme des certificats antidatés. Par ailleurs, certains stagiaires n'apportent pas de justificatif, car ils disent que cela ne change rien à leur situation : ils sont quand même indiqués 'absents' dans le système de comptabilisation des heures de formation. Ils ne souhaitent pas se plier aux règles du jeu, car la logique du système leur échappe ou ils n'y adhèrent pas. Ils vont développer comme stratégie le fait de « s'affirmer » dans le sens d'adopter une attitude de réaction et de proactivité (Lamamra et Masdonati, 2008) vis-à-vis des règles du jeu. Ils s'inscrivent en quelque sorte dans une attitude de contestation : **ils ne veulent pas perdre du temps à 'courir' après un document justifiant leur absence si cela n'atténue ou n'enlève pas la pénalité sur leur quota de présence/d'absence.**

Pour le centre de formation, le fait de recevoir ou non un justificatif (certificat ou autre document) permet de mieux comprendre la situation dans laquelle est le stagiaire. Trop d'absences injustifiées vont pousser plus rapidement le centre à mettre un terme au contrat de formation, alors que la fourniture de justificatifs va aider le centre à proposer des pistes de solution ou des aménagements avant d'interrompre le contrat. La situation relatée dans l'extrait ci-dessous met en exergue la difficulté pour le stagiaire de justifier son absence, car sa capacité d'anticipation et d'organisation fait défaut.



« J'ai dû déménager il y a deux semaines. Je n'ai pas pu venir la semaine. Comment on justifie ça ? On se fait passer pour malade ? Moi, je ne rentre pas dans ce jeu-là. Si je ne suis pas malade, je ne vais pas jouer avec des justificatifs. » (Matteo)

Quand les stagiaires ont un taux d'absence proche de 20% du temps de formation, **les formateurs et les gestionnaires pédagogiques leur rappellent le cadre et le quota de présence à respecter.** Après un « rappel à l'ordre » ou au « recadrage sec » (Lavitry, 2015) de la part du personnel du centre, les stagiaires tentent en général de faire un effort pour se conformer aux règles de présence. Dans leurs propos, ils expriment clairement le souhait de le faire : « ils m'ont fait signer un papier... je sais que c'est un engagement... c'est un peu la dernière chance » ; « ils m'ont dit que je devais faire attention... je peux pas en faire de trop » ; « on m'a dit que j'étais déjà à la moitié du quota maximum » ; « je suis à la limite » ; « je sais, mais j'ai fait ce que j'ai pu. Je dois respecter 80%, c'est obligatoire, je sais ». Pour les candidats en perte de motivation, c'est aussi difficile de maintenir le quota des 80%. Ils tentent de « s'accommoder » dans le sens d'endurer la situation pour se maintenir en formation (Lamamra et Masdonati, 2008). Mais, **le rappel de la règle ne provoque pas nécessairement un déclic** chez tous les stagiaires, car certains disent que « ça ne m'a pas permis de revenir », surtout quand ils ont l'impression que tout le groupe est en deçà ou à la limite du quota.



« (Tu es conscient qu'il y a un quota de présence à respecter ou pas ?) Oui. Au tout début on nous l'a dit. C'est 80%. (Tu es dedans ?) Je ne sais pas. Pour dire la vérité, ça m'étonnerait. Le savoir pourrait peut-être me faire avoir un petit déclic. Ça m'étonnerait que je sois à 80%, mais je crois qu'il n'y a personne ici qui est à 80%.

Le formateur nous a dit notre taux de présence il y a un mois ou deux. Sur le groupe, je crois qu'il y en a un qui est à 80% sinon tous les autres sont en-dessous. » (Théo)

Le fait de s'absenter trop régulièrement ou à un mauvais moment (par exemple, lors de la pratique en atelier) **provoque un retard trop important dans l'apprentissage**, qui est irrattrapable. Les stagiaires se sentent de plus en plus en décalage avec le groupe et, par conséquent, ils perçoivent le rythme d'apprentissage comme trop rapide.

Dans le cas de formations certifiantes, les stagiaires peuvent ne pas être admis à passer l'examen en raison d'un taux d'absence égal ou supérieur à 20%. Ils n'ont pas acquis suffisamment la matière pour être capables de réussir le test de validation du module de formation. La non-réussite du module peut, dans certains cas, engendrer l'arrêt de la formation, car l'individu n'a pas acquis le niveau suffisant requis. La décision est prise par le centre de formation en fonction des résultats obtenus. Certains stagiaires sont très déçus de ne pas avoir réussi l'ensemble de la formation, alors que d'autres se satisfont de ce qu'ils ont déjà acquis. Ils sont fiers d'avoir 'quand même réussi à se débrouiller', 'd'avoir fait le maximum malgré les retards' pour avoir la validation de compétences pour l'un ou l'autre module, en quelque sorte 'd'avoir déjà ce bagage de gagné'. Ils disent que ces compétences sont acquises et qu'elles pourront leur servir, même s'ils n'ont pas obtenu la certification pour l'ensemble de la formation.

Quand le formateur ou le gestionnaire pédagogique leur dit qu'ils rencontreront des **difficultés avec leur futur employeur en s'absentant régulièrement**, ils répondent qu'ils expliqueront leur situation à l'employeur, que celui-ci sera compréhensif, et qu'ils auront des jours de congé pour aller à leurs rendez-vous privés. Une partie des stagiaires perçoivent les règles en formation comme trop strictes, dans le sens où elles ne reflètent pas, de leur point de vue, le mode de fonctionnement du marché de l'emploi. Par ailleurs (et peut-être de manière paradoxale ?), ils indiquent que la vie en formation n'équivaut pas à la vie au travail, c'est-à-dire que certains mentionnent qu'ils fourniront un effort d'organisation et d'anticipation pour leurs rendez-vous privés quand ils seront à l'emploi.

4. Des ressources individuelles

Faibles ou fortes ?

Cette partie concerne les ressources dont les individus disposent pour mener à bien leur formation. Les ressources sont de divers ordres, et varient en intensité. La capacité d'adaptation peut être limitée chez l'individu. À l'inverse, les capacités positives issues du capital psychologique et les ressources de l'environnement social peuvent être fortes.



4.1. Une capacité d'adaptation limitée

La capacité d'adaptation limitée est liée à plusieurs facteurs, comme le fait d'avoir rencontré des difficultés par le passé, notamment dans son parcours scolaire, ou d'avoir des sensations de faiblesse avant d'entrer en formation. Cette capacité limitée naît aussi d'un manque d'aptitude à anticiper et à organiser les différents éléments et aspects de sa vie ainsi que des difficultés d'apprentissage pendant la formation. Un dernier facteur concerne les changements dans la vie privée qui apparaissent trop importants pour être en mesure de s'y adapter tout en se maintenant en formation.

4.1.1. Un passé composé de difficultés

Les stagiaires arrivent à Bruxelles Formation avec un vécu qui peut entraîner des répercussions sur le déroulement de leur formation. Plusieurs facteurs interviennent, comme la **situation « d'errance »** professionnelle au sens où les personnes n'ont pas été à l'emploi ni effectué de parcours de formation.

De plus, le fait également d'avoir connu **un état dépressif** avant d'entrer en formation à la suite d'événements de vie difficiles (divorce, perte d'emploi, etc.) peut influencer son déroulement, car ces personnes-là sont potentiellement plus sensibles ou fragiles à ce qui se passe pendant la formation. Elles vont être plus vite affectées par une situation de tension, des commentaires faits par les collègues ou le formateur, la sensation de ne pas avancer dans l'apprentissage ou autre.

Les difficultés scolaires réapparaissent pendant la formation. Plusieurs stagiaires ont indiqué le fait de ne pas avoir été des 'bons' élèves à l'école. Ils ont raté plusieurs années et/ou changé d'orientation plusieurs fois, voire d'école, n'ont pas obtenu leur CESS ou encore ont eu de mauvaises fréquentations, voire ont été renvoyés de l'école. Par conséquent, la reprise d'une formation à l'âge adulte les confronte à leur passé scolaire et à leurs comportements. Lavoie et *al.* (2008) soulignent que l'expérience de l'école constitue un élément de l'histoire de la personne qui peut devenir un obstacle au contact de la formation pour adulte.

Le fait de **ne pas avoir de CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur)** ou d'avoir dépassé une certaine tranche d'âge donne moins de possibilités au niveau des formations. Une stratégie pour sortir de ça est : « *j'essaie de m'accrocher à ce que je trouve de plus 'arrangeable'* ». Cette sensation de faiblesse se traduit également à travers le fait, par exemple, de ne pas avoir de permis de conduire, contrairement aux collègues de classe. Suivre une formation en électromécanique sans permis donne au stagiaire la sensation d'un léger décalage en début de formation en ce qui concerne la maîtrise et la connaissance d'un véhicule.

Les stagiaires ont été confrontés à des **difficultés personnelles** qu'ils doivent solutionner avant de commencer la formation. Il peut s'agir de problèmes de garde d'enfants, d'argent, de couple, de logement, de santé, etc. L'étude sur les conditions de vie des stagiaires (Bruxelles Formation, 2021) montre que ces difficultés doivent être solutionnées ou stabilisées avant d'entrer en formation, sinon le projet de formation a de fortes chances d'échouer.

Les stagiaires arrivent en formation avec leur perception d'eux-mêmes et leurs croyances limitantes. Ces dernières correspondent à des pensées ou des convictions, souvent négatives, tenues pour vraies et qui freinent l'individu dans ses actions, dans ses choix ou dans la réalisation de ses projets. Dans leurs propos, plusieurs stagiaires disent que « *finalement, c'était que ma faute* » ou « *je n'étais pas prêt et j'étais trop impulsif ; je suis arrivé avec une balle dans le pied et c'est à cause de cette balle que j'ai dû arrêter* ». Dans leur perception des choses, leur projet de formation est arrêté du fait de leur mauvais choix ou de leur attitude inadaptée entraînant l'arrêt du contrat de formation de la part du centre.

4.1.2. Un manque d'anticipation et d'organisation

Pendant la formation, certaines situations apparaissent de manière imprévue alors que d'autres non, dans le sens où elles auraient pu être anticipées, mais, les stagiaires ne pensent pas nécessairement à organiser les événements de manière à mieux combiner les horaires de la formation avec leurs obligations personnelles et les rendez-vous de la vie privée. Plusieurs extraits ci-dessous mettent en évidence la manière dont les stagiaires fonctionnent au niveau de l'organisation de leur vie :



« *Il y a deux semaines où là je ne suis pas venu, pour le déménagement. C'est contre ma volonté. Si je n'avais pas mis les bouchées doubles pour mon déménagement, je n'aurais pas déménagé le samedi. J'ai tendance aussi à laisser tout pour la dernière minute et après, je me retrouve dans des situations difficiles. C'est un travail sur moi que je dois faire. (C'est un manque d'organisation, de planification, d'anticipation ?) Oui, j'imagine que ça s'apprend. » (Mattéo)*

« *Ça m'arrive parfois par rapport aux enfants quand je les dépose à l'école d'arriver en retard. Mais, c'est purement personnel. Je me suis réveillé trop tard. » (Olivier)*

« *Je prenais les rendez-vous et je ne regardais pas. Je ne réfléchissais pas. J'ai vu les heures qu'il proposait et j'ai pris une heure comme ça. Après, c'est vrai qu'en prenant du recul, j'aurais dû faire comme ça, de voir s'il n'y avait pas moyen de le faire après les heures de formation, avant, et alors que je vienne en formation après mon rendez-vous. Ça, c'est vrai. » (Théo)*

Cela n'empêche pas que la situation imprévue peut être vécue comme une « épreuve » qui peut avoir un caractère important ou urgent aux yeux des stagiaires. L'événement relève encore plus vite du registre de l'importance ou de l'urgence du fait que l'individu n'a pas été en mesure de l'anticiper. **Ce**

manque d'anticipation et d'organisation provoque d'office des absences en formation qui auraient, en partie, pu être évitées.

Les résultats de l'enquête 'satisfaction' montrent que l'organisation personnelle – c'est-à-dire le fait de parvenir à gérer son temps efficacement et concilier vie privée et formation – **constitue le deuxième facteur de réussite sur sept** mentionné par les stagiaires qui sont allés au bout de leur formation, après la motivation personnelle. Ce facteur est cité comme "très important" par 52,2% des répondants ou "important" par 41,9% des répondants, soit 94,1% des réponses.

Certains stagiaires sont pris dans **des vies complètement déstructurées** qui témoignent d'un « cumul de désavantages » (Capéau et al., 2019). Par conséquent, ils ne sont pas dans un environnement stable qui leur permet de s'impliquer personnellement – en temps et en énergie – dans un projet de formation. Cette vie déstructurée, dite 'de débrouille', s'accompagne parfois d'un manque de maturité, donc les choix posés mènent à l'erreur ou à l'échec.



« C'est toute une discipline que je n'ai pas encore apprise, car ça fait cinq ans que... j'ai passé un an à la rue... ça fait 4 ans que je me débrouille à loger à gauche et à droite, dans des conditions... n'importe quoi. C'est une vie un peu borderline. Le fait de mettre dans un système d'études, de me lever le matin, j'avais du mal. Au fur et à mesure, j'ai compris que cette discipline était ce qui m'allait le mieux. Même si j'ai fait pas mal d'erreurs sur place, il manque pas mal à inculquer de choses. » (Julien)

En arrivant en formation, un apprentissage doit être fait au niveau du respect des règles (horaires, rythme, politesse, etc.), de la vie en groupe, de la discipline requise. Certaines personnes n'ont pas acquis les normes sociales pour fonctionner en société et **elles n'ont pas la « culture de la formation »** (Barbier, 2009) pour persévérer dans un projet, ici, de formation professionnelle. Des contrastes peuvent apparaître au sein d'un groupe. Le temps d'apprentissage peut être plus long du fait de ne pas connaître les normes sociales en vigueur.

4.1.3. Des difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage correspondent aux barrières dispositionnelles, c'est-à-dire aux réalités psychologiques des adultes ainsi qu'à leurs croyances à l'égard de l'apprentissage (Lavoie et al., 2008 ; Solar et al., 2016). Cela fait référence à la perception négative de l'école et de la formation, la perception négative de soi au niveau de l'apprentissage et de l'intelligence, l'absence de culture de formation, l'avancement en âge, les expériences scolaires éprouvantes, les rapports difficiles dans la pratique de la lecture et de l'écriture.

La question de l'âge est mise en avant par les stagiaires comme facteur explicatif des difficultés d'apprentissage. Le fait d'avoir quitté les bancs d'école depuis plusieurs années, parfois quinze ou vingt ans, a fortement éloigné les individus de la discipline requise pour apprendre une matière. Ces stagiaires ont une perception négative d'eux-mêmes et de leurs capacités intellectuelles et de mémorisation, ce qui les entraîne dans un cercle vicieux de dévalorisation et de manque de confiance en eux. Ce manque de confiance en soi peut participer à l'abandon de la formation (Dussarps, 2015b).



« Il y avait des tests. On avait beaucoup d'interrogations. On avait beaucoup de choses à apprendre forcément. Il y avait des tests pratiques. On avait un test après chaque bloc qu'on étudiait. C'était plus théorique. Pfff. C'était énormément de formules qu'on n'utilise pas nécessairement dans le boulot, mais qu'on est censé savoir. Quand je côtoyais d'autres électriciens et que je montrais le cours, il disait c'est quoi ça. Mais bon voilà. C'était un peu dur de réapprendre à étudier à mon âge. » (Marion)

Certains stagiaires s'auto-motivent en disant « quand on veut, on peut », mais cette croyance a tout de même ses limites. L'extrait montre aussi que le questionnement par rapport au contenu des cours s'intensifie à mesure que les difficultés de maîtrise de la matière s'accroissent. Par ailleurs, certains stagiaires indiquent que **le rythme est trop rapide** pour eux, donc ils sont 'à la traîne', comme ils disent. Cela constitue le premier défi impactant le fait de poursuivre la formation, selon l'enquête satisfaction. À l'inverse, pour d'autres, **le rythme est trop lent**, donc ils tombent dans une forme d'ennui. Dans les deux cas, cela peut générer de l'absence du fait d'être en décalage par rapport au reste du groupe, surtout si la situation persiste dans le temps, car la démotivation et le découragement gagnent l'individu. Ils peuvent quitter la formation de leur propre initiative pour ceux qui trouvent le rythme trop lent ; ou être arrêtés par le centre pour difficulté d'apprentissage dans le cas où la personne peine à suivre le cours. Ces situations de rythme trop lent ou trop rapide peuvent provoquer des décalages importants entre les individus, voire des tensions au sein de la classe, surtout si un groupe de personnes plus lentes et/ou plus rapides se constitue. Cet aspect sera plus approfondi dans la partie sur les ressources de l'action publique.

4.1.4. Des changements personnels trop conséquents

De nombreux facteurs de retard ou d'absence en formation ont trait à la situation personnelle de l'individu. Plus particulièrement, les changements au niveau de la situation familiale peuvent engendrer des moments d'absence, voire fortement augmenter les chances d'interruption de la formation. Les individus n'ont parfois plus les ressources suffisantes pour accomplir le projet de formation, notamment au niveau financier.

D'ailleurs, les résultats de l'enquête 'satisfaction' montrent que la situation personnelle – c'est-à-dire le fait d'avoir le temps et les ressources financières suffisantes pour se consacrer à la formation – constitue le cinquième facteur de réussite sur sept mentionné par les stagiaires qui sont allés au bout de leur formation. Ce facteur est cité comme "très important" par 43,4% des répondants ou "important" par 41,4% des répondants, soit 84,8% des réponses.

L'extrait ci-dessous montre l'urgence financière en raison d'un changement de configuration familiale qui a finalement eu pour issue l'arrêt d'initiative de la formation.



« Comment dire ça ? Je n'avais pas vraiment calculé tout bien. Quand les problèmes sont arrivés avec mes enfants, j'ai essayé de continuer la formation avec le peu de moyens que j'avais. Mais à la fin, quand j'ai vu que ce n'était pas possible, qu'il fallait que je travaille, j'ai dû arrêter. Il me fallait plus de temps et plus d'argent aussi, pour

prouver que j'étais à l'emploi et pas en formation. [...] Quand le gestionnaire m'a appelé, j'ai dit que j'avais arrêté. Voilà, c'est tout. Je n'ai pas fait d'autres démarches parce que je ne pouvais pas continuer, donc je ne voulais pas chercher des solutions. Entre-temps le dossier avec mes enfants est quand même très important. Je ne pouvais pas. Il n'y avait pas d'hésitation à avoir. (C'était une évidence pour vous que c'était le bon choix ?) Oui, mais comme je vous dis, la formation, si j'ai l'occasion, si j'ai les moyens, j'aimerais la terminer bien comme il faut. (Peut-être plus tard alors ?) Oui, oui, j' imagine. Je ne sais pas parce que avec la vie comme ça. J'ai l'impression que quand tu prends pas le train, c'est fini. » (Amadou)

Dans le cas où l'environnement social de l'individu ne procure pas suffisamment de ressources pour aider au niveau de la logistique familiale (garde d'enfant, trajet domicile-crèche/école, aide financière, etc.), les stagiaires se retrouvent par moment ou quotidiennement dans des configurations compliquées à gérer. Lavoie et *al.* (2008) mettent en exergue que les enfants peuvent être une contrainte pour les stagiaires à venir en formation. Paradoxalement, ils reconnaissent qu'ils constituent aussi un levier important pour motiver les individus à suivre une formation (*Ibid.*, p. 166). Mais, **des changements de configuration trop importants viennent déstabiliser le fragile équilibre, et les individus n'ont pas les ressources personnelles et l'environnement social pour ajuster la situation et se maintenir en formation.** L'environnement familial peut aussi être un fardeau supplémentaire, comme l'extrait ci-dessous en témoigne.



« Sa maman n'est plus là et donc, je suis quasiment seul non-stop avec mon fils. J'ai des frais d'avocats parce que je me bats avec les grands-parents maternels qui me causent des problèmes. » (Dylan)

L'étude sur les conditions de vie (Bruxelles Formation, 2021) montre que certains profils sont plus exposés aux obstacles avant et pendant la formation : les profils éloignés des institutions ainsi que des marchés de l'emploi et de la formation pour adultes, les femmes seules avec enfants, les personnes issues de l'immigration et les jeunes. Cependant, dans la présente étude, les hommes interrogés sont également fort sollicités par la charge de famille, quel que soit leur état civil, notamment par un regroupement familial, la garde alternée, la conduite des enfants à la crèche ou à l'école, les rendez-vous médicaux pour les enfants, etc. Cela signifie que ces caractéristiques personnelles permettent plus difficilement la conversion des ressources en résultats, et en parallèle que les politiques publiques à travers les aides concrètes (crèches, écoles, etc.) ne lissent pas les différences entre les individus avec et sans enfant.

4.2. Un capital psychologique fort

Le concept HERO est le socle du Capital Psychologique (Psychological Capital ou PsyCap), développé par Luthans et *al.* (2007) dans le domaine du comportement organisationnel. L'idée centrale est que pour réussir, il ne suffit pas d'avoir des connaissances (Capital Humain) ou des relations (Capital Social), il faut posséder des ressources psychologiques positives. L'acronyme HERO désigne un pilier psychologique :

- **Hope (espoir)** : La volonté à atteindre un but et la capacité à générer des stratégies alternatives et des solutions pour contourner les obstacles.

- **Efficacy (sentiment d'auto-efficacité)** : C'est la confiance qu'un individu a dans sa capacité à mobiliser ses ressources pour réussir une tâche spécifique.
- **Resilience (rebondir)** : La capacité à rebondir après un échec ou une difficulté. La résilience implique de revenir à un fonctionnement normal après l'épreuve. Elle permet de ne pas se laisser paralyser par le stress émotionnel lié à la difficulté.
- **Optimism (adaptation positive)** : Il s'agit d'un optimisme réaliste fondé sur des faits. L'individu attribue ses succès à ses propres capacités et voit les échecs comme temporaires et liés à des circonstances extérieures qu'il peut influencer à l'avenir.

D'ailleurs, les résultats de l'enquête 'satisfaction' montrent que la motivation personnelle – c'est-à-dire le fait d'être motivé à apprendre et d'avoir confiance en ses capacités – constitue le premier facteur de réussite sur sept mentionné par les stagiaires qui sont allés au bout de leur formation. Ce facteur est cité comme "très important" par 73,2% des répondants ou "important" par 25,6% des répondants, soit 98,8% des réponses.

Lors des rencontres avec les stagiaires, ces derniers ont mis en évidence ces différentes capacités qui témoignent de leur volonté à faire face à la nouveauté, aux difficultés, à l'absence et à l'échec, comme le fait d'arrêter la formation. Il s'agit plus particulièrement des capacités d'autonomie dans l'apprentissage, de gestion émotionnelle, d'adaptation positive et de projection dans l'avenir.

4.2.1. La capacité d'autonomie d'apprentissage

S'engager dans un projet de formation demande de l'investissement personnel en temps et en énergie. Plusieurs stagiaires nous ont indiqué les efforts à fournir pour intégrer la matière, comme le fait de travailler quotidiennement (sur le temps de midi, le soir et/ou le week-end). La prise de conscience est là : « on ne va pas acquérir le savoir en restant juste sur une chaise à son cours ; il faut travailler chez soi ». Les termes utilisés par les apprenants sont parfois forts : « on est là pour ça, donc tu dois te faire violence. C'est à toi de prendre conscience que tu dois étudier pour pouvoir avoir ton certificat ».

Le fait d'arriver en retard à la formation ainsi que de s'absenter pendant une partie ou l'ensemble de la journée génère du retard dans l'apprentissage de la matière. Certains s'en inquiètent, alors que d'autres non, car ils disent être autonomes, rapides, voire en avance dans l'apprentissage par rapport à leurs homologues. Ils apprécient, d'ailleurs, le fait que le formateur leur laisse un peu plus d'autonomie pendant les cours pour apprendre à leur rythme, en restant disponible lorsqu'ils ont des questions. Cette configuration peut prendre différentes formes (lire des documents, effectuer un exercice, apprendre de la théorie, etc.) selon la matière à apprendre. Ces profils-là ne demandent pas spécialement de l'aide à leurs collègues ni aux formateurs. Les périodes d'absence sont aussi de courte durée.



« Avec lui, on va vraiment à l'essentiel. Quand il faut revenir sur certains trucs, on revient dessus. On était plus en autonomie. Quand on avait besoin de lire des choses, on le faisait par nous-mêmes. Quand il fallait faire les installations, on les commençait par nous-mêmes, puis il (le formateur) passait pour voir si c'était bon. »
(Tiago)

Pour les autres stagiaires, c'est-à-dire la majorité d'entre eux, ils sont en général bien conscients que leur comportement absentéiste, surtout de longue durée, les met en posture délicate par rapport aux attentes de la formation. Leurs témoignages soulignent l'idée de « *s'activer* » par la mise « *en action, en mouvement* », mais aussi de « *faire son possible* » et de « *se débrouiller* » pour se remettre à jour dans les cours, car « *quand on veut, on peut* », selon leurs dires. **Leurs propos témoignent du caractère important de la situation.** Ces stagiaires adoptent une attitude d'affirmation de soi, selon Lamamra et Masdonati (2008).



« *C'est un peu compliqué de me remettre dans le bain. Après une heure ou deux, je me remets dedans et je me mets un coup de pied au cul, comme on dit.* » (Théo)
 « *Je me booste un peu, mais ce n'est pas toujours évident.* » (Samuel)
 « *Oui j'ai des problèmes d'absence, mais là je me tiens à carreau. [...] Moi, je prends conscience de mon retard et je mets les bouchées doubles.* » (Matteo)
 « *J'essaie de relire, de me mettre dans le bain avant le prochain cours.* » (Fatou)

Les stagiaires développent, d'ailleurs, des stratégies pour tenter de rattraper les manquements, et ce, selon l'intensité de l'absence. **Les stratégies de rattrapage sont multiples, mais elles dépendent également du tempérament de l'individu.** En général, la première réaction est de se tourner vers un ou plusieurs collègues de classe en demandant la matière vue directement en classe ou par les réseaux sociaux (groupe WhatsApp, Teams ou autre) en amont du retour en cours. Les stagiaires ont l'occasion d'apprendre par eux-mêmes à domicile ou sur la pause de midi s'ils ont été absents, d'autant plus s'ils ont reçu en amont le syllabus de cours. Ils cherchent parfois des vidéos sur YouTube pour les exercices pratiques ou manuels.

En classe, une des techniques est d'abord de **se positionner en observateur** pour comprendre ce qui se passe, puis, de **demander de l'aide à leurs collègues** plus avancés dans l'apprentissage, c'est-à-dire ceux qui ont la compréhension de la matière ainsi que le temps de répondre à leurs questions et de réaliser éventuellement l'exercice ensemble. Le fait de pouvoir compter sur les collègues réduit la sensation qu'ils peuvent ressentir d'être perdus ou stressés du fait d'avoir accumulé du retard dans l'apprentissage. Ce sera peut-être eux, à un moment donné, qui devront aider leurs collègues. Quand leurs collègues ne peuvent répondre à leurs requêtes ou s'ils ont une question spécifique sur la matière, **ils interpellent le formateur.**

L'exercice de se mettre à jour n'est pas toujours aisé, notamment quand l'absence a duré plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Certaines matières théoriques ainsi que leur mise en pratique, plus spécifiquement l'apprentissage qui passe par le savoir-faire manuel, posent des problèmes pour la suite de l'apprentissage quand elles n'ont pas été acquises à temps. **Le fait de pouvoir compter sur le groupe et le formateur, si la relation est bonne, est précieux pour permettre aux stagiaires de se remettre à niveau. En revanche, les stagiaires ne se rendent pas compte des conséquences du retard ou de l'absence sur la dynamique d'apprentissage au sein du groupe.**

4.2.2. La capacité de gestion émotionnelle

Le fait d'être adulte a permis d'**acquérir un peu plus de maturité** par rapport à la gestion des difficultés de la vie privée. Certaines situations vécues à l'école en secondaire se reproduisent au moment de la formation. C'est l'occasion pour l'individu de voir s'il réagit de manière similaire ou différente quelques années plus tard. Par exemple, un stagiaire raconte que le fait d'être plus âgé et d'avoir des

responsabilités familiales lui a permis de gagner en maturité et de gérer autrement les émotions liées aux épreuves de la vie.



« Quand j'ai fait l'épreuve (en secondaire), j'ai dû passer devant un jury. Le jury m'a tellement descendu que j'ai pris ma pièce soudée et je l'ai explosée. C'est un peu de ma faute aussi. (Ça a été difficile à gérer cette situation ?) C'était difficile émotionnellement. L'épreuve était bien faite, mais le jury, à mon avis, s'est levé du mauvais pied et il en a mis à tout le monde. J'avais des problèmes à ce moment-là et je n'ai pas su faire la différence entre école et vie privée sentimentale. [...] (Est-ce que le temps qui a passé depuis ce moment te ferait changer de réaction si tu avais cette situation-là de nouveau ?) Je pense que ça changerait parce que j'étais encore fort jeune et là, j'ai un peu plus de maturité. Je réagis différemment, car j'ai des responsabilités maintenant. Entre-temps, je me suis marié, je suis devenu père de famille. Il y a quand même une certaine maturité qui s'installe malgré tout. Aujourd'hui, si j'étais dans la même situation, je n'aurais pas réagi de la même manière. » (Théo)

Être en classe peut constituer une épreuve au niveau de la gestion des relations et des émotions, et ce, plus particulièrement quand les tempéraments des individus ne s'accordent pas. Le cocktail peut parfois être un peu explosif. Plusieurs stagiaires ont vécu des difficultés relationnelles, voire des conflits ouverts. Cela constitue le deuxième défi le plus impactant rencontré durant la formation, d'après d'un tiers des répondants de l'enquête satisfaction. Les individus sont mis à l'épreuve au niveau de la gestion émotionnelle. Ils disent essayer de « *prendre sur eux* », de « *faire avec* », de « *prendre distance* » (parfois en étant absent en formation), ou de « *ne pas s'en préoccuper* », « *de laisser passer* », etc. Un stagiaire explique ci-dessous comment il gère les commentaires d'autres stagiaires :



« Donc, elles piquent et elles rigolent. C'est tout ça qui nous donne raison d'hésiter à continuer. Je suis du style soupe au lait, donc il se peut que j'explose à un moment. Je me mets encore plus dans mon coin et j'essaie de ne pas faire gaffe. » (Dylan)

Les stagiaires en difficultés relationnelles tentent de **s'accrocher à la formation et de « tenir malgré tout »**, comme ils disent. Ils adoptent une attitude d'effacement et/ou d'endurance (Lamamra et Masdonati, 2008). Ils se concentrent d'autant plus sur leur projet de formation, sur l'apprentissage de la matière, et sur leur projet professionnel qui est bien souvent très clair. Ils gardent en ligne de mire la clôture et la réussite de la formation. Il s'agit de finir la formation, peu importe dans quel état, surtout si elle est déjà bien entamée. Cela demande de la force et beaucoup de persévérance.

4.2.3. La capacité d'adaptation positive

Tout en ayant des absences, les stagiaires se rendent bien compte qu'il est important d'être présent en formation pour avoir les informations, pour apprendre, pour avancer dans l'apprentissage ensemble, etc. Les raisons d'être présent sont claires, car les stagiaires l'évoquent dans les entretiens, et ce, même si leurs attitudes diffèrent de leurs propos par moment.

Les stagiaires indiquent **devoir s'adapter aux modalités de la formation ainsi qu'à celles du centre**. Quelques stagiaires indiquent avoir dû s'adapter au sens de « *se mettre dans le bain* », c'est-à-dire faire face aux changements d'organisation dans les trajets domicile-centre de formation en passant éventuellement selon la situation familiale par la crèche et/ou l'école, à la quantité importante d'informations reçues en formation, aux pédagogies différentes des formateurs ainsi qu'à leur tempérament, s'accordant plus ou moins avec le stagiaire. L'entrée en formation amène beaucoup de changement et elle organise une nouvelle forme de 'routine' pour les stagiaires, ce qui leur permet aussi d'avoir un nouveau cadre d'action apprécié par certains d'entre eux.

Pendant l'entretien, les stagiaires ont raconté comment ils **poursuivent leur formation malgré les difficultés relationnelles qu'ils rencontrent avec leurs collègues et/ou le formateur**. Les personnes en perte de motivation l'étaient en raison d'un conflit dans le groupe. Malgré leur projet professionnel solide, elles n'arrivaient pas à se raisonner et à être présentes en formation. C'était un vrai dilemme ! Des entretiens avec d'autres apprenants ont permis de mettre en évidence **une série de stratégies qui leur permettent de tenir en formation**. Il s'agit d'être dans sa bulle, de poursuivre son objectif, 'son chemin', d'accepter d'être ensemble en classe avec ses différences, d'être présent malgré la mauvaise atmosphère pour éviter d'être perdu dans la matière, et que tout le monde mérite sa place en formation malgré les différences de fonctionnement et de point de vue.

Par ailleurs, la capacité d'adaptation positive intervient aussi lorsque la formation est arrêtée avant son terme, d'initiative ou de la part du centre. **Une partie des stagiaires se tourne vers l'emploi, même précaire, tandis que d'autres ont décidé de recommencer la formation et sont décidés à réussir les modules, notamment en s'orientant vers une formule d'apprentissage en alternance**. Il s'agit d'avancer dans son parcours d'insertion socioprofessionnelle, malgré l'échec et les erreurs éventuelles. C'est la capacité à rebondir qui permettra aux stagiaires de surmonter les difficultés liées à l'expérience de formation.

Lors des entretiens, plusieurs stagiaires interrogés étaient déjà dans leur nouveau projet de formation, soit avec Bruxelles Formation, soit avec un autre organisme. Mais, d'autres hésitent entre formation et emploi, ou s'interrogent sur la manière éventuelle d'articuler les deux, l'un après l'autre.



« Ce serait bien de trouver de l'emploi jusqu'à reprendre cette formation. Et je ne peux pas rester au CPAS toute ma vie non plus. Je reprendrai quand j'aurai la possibilité de reprendre, dans un an, dans 2 ans, dans 3 ans. Je ne sais pas de quoi demain sera fait. Si je me trouve un petit job de mécanicien et que j'ai des formations, je n'aurai pas besoin de revenir à Bruxelles Formation. » (Julien)

4.2.4. La capacité de projection dans l'avenir

Selon Vonthron et *al.* (2007, p. 16), un facteur important dans le maintien en formation est le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation suivie. **Une forte perception de concordance permet à l'apprenant d'amplifier son impression de satisfaction de la formation, car celle-ci correspond à ses attentes**. Mais, des nuances sont à apporter au regard du phénomène d'absence et des événements vécus en formation.

Ainsi, ce sentiment de concordance entre avenir professionnel et formation suivie n'empêche pas les stagiaires de rencontrer des moments d'importante démotivation engendrant un comportement absentéiste. La projection dans l'avenir peut agir de manière paradoxale vis-à-vis de la démotivation et de l'absence en formation. Ainsi, des personnes vivant en formation un conflit dans le groupe, une

relation difficile avec le formateur ou un décalage au niveau des rythmes d'apprentissage (trop lent ou trop rapide) peuvent se sentir en décrochage malgré la présence d'un projet professionnel et d'une forte capacité de projection dans l'avenir. Et ce, même si certains stagiaires nous ont exprimé le fait qu'il s'agissait de la formation de la dernière chance.

En revanche, certains stagiaires n'ont pas de problème de démotivation ou d'absentéisme important alors qu'ils n'ont pas de projet d'avenir précis. Ils peuvent cependant rencontrer des difficultés d'apprentissage et, par conséquent, faire ralentir le rythme global du groupe s'ils constituent la majorité de celui-ci. Donc, **le fait d'avoir un projet professionnel défini peut aider l'individu à se maintenir en formation, mais des circonstances extérieures peuvent prendre le dessus sur ce sentiment de concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation suivie.**

4.3. Des ressources de l'environnement social

Les résultats de l'enquête 'satisfaction' montrent que le soutien de la famille et des proches – c'est-à-dire le fait d'avoir reçu du soutien et des encouragements – constitue le sixième facteur de réussite sur sept mentionné par les stagiaires qui sont allés au bout de leur formation. Ce facteur est cité comme "très important" par 41,4% des répondants ou "important" par 33,3% des répondants, soit 74,7% des réponses.

Même si le soutien de la famille et des proches arrive en sixième position dans le classement de l'enquête, il n'en demeure pas moins important dans le maintien en formation. **Le soutien des proches prend plusieurs formes, selon la situation personnelle de l'individu.** Ainsi, avant d'entamer la formation, plusieurs stagiaires, plus particulièrement les jeunes et les personnes en couple avec des enfants, en ont parlé à leurs proches. Ils cherchaient l'approbation de leur projet de formation, voire une forme d'accord dans le cas des couples avec enfants, car ce choix entraîne des conséquences financières sur la famille. **Le soutien est moral, organisationnel, logistique et financier.** Les proches sont là aussi parfois pour apporter une aide financière, et ce, même si certains stagiaires constituent au fur et à mesure des emprunts une ardoise à rembourser.



« J'ai déjà une psy privée pour mon fils et je ne peux pas me le permettre pour moi. Parfois, il me manque 200 ou 300€ par mois et je n'ai pas encore mangé. J'ai ma maman qui m'aide un peu. » (Dylan)

« Comme je suis toute seule sans enfant, il n'y a pas vraiment d'aide de l'état que je peux avoir. J'ai le chômage. S'il me faut de l'aide, je sais à qui demander. J'achète à bas prix. Il n'y a pas de souci. Demandez de l'aide financière à quelqu'un ce n'est pas un cadeau, c'est une dette. Si j'emprunte, je vais lui rembourser. Je sais qu'à chaque fois que je demande, la liste augmente. J'ai ça dans l'esprit et ça dure déjà depuis le mois de novembre. » (Olga)

Certains stagiaires, notamment les jeunes, vivent chez leurs parents, donc ils ont moins de frais de logement. Mais, parfois, ils donnent tout de même une petite contribution pour le loyer et les factures. Ils peuvent aussi être sollicités financièrement aux charges du ménage, voire aux soins de santé de leurs proches. Certains stagiaires sont aussi fort réclamés par leurs proches, notamment pour aider

des parents ayant des problèmes de santé. Ils doivent les accompagner dans les rendez-vous médicaux, par exemple, car ils servent de traducteurs. Ce sont les personnes issues de l'immigration qui sont concernées. **La charge familiale peut être importante pour certains jeunes, et ce, même s'ils n'ont pas d'enfants.**

Les proches sont là aussi pour aider au niveau de la logistique concernant les enfants (la garde d'enfant malade, la conduite et la reprise à la crèche ou l'école, les rendez-vous médicaux, etc.). Ce sont souvent les grands-parents qui sont sollicités, et parfois, d'autres personnes plus éloignées, comme les cousins.



« Avec la petite qui a dix ans, ma maman est tout près de chez moi. Elle peut la garder. » (Manon)

« Je peux un peu compter sur ma maman et ma grand-mère, mais elles sont âgées. » (Théo)

« On est en train de déménager dans Bruxelles pour se rapprocher de mon cousin qui a des enfants. Sa petite sœur ne travaille pas tout le temps, donc elle pourrait s'occuper des enfants aussi. Mon papa habite trop loin. C'est mon cousin qui m'a proposé de me rapprocher. Je pourrais dire si j'ai des rendez-vous pour mes enfants, par exemple, et ils pourront y aller. (Donc c'est se rapprocher de la famille pour avoir de l'aide ?) Oui c'est ça. » (Malik)

L'ensemble de ces aides sont précieuses pour aider les stagiaires à articuler au mieux les exigences de la formation et les obligations de leur vie privée. **Ces ressources de l'environnement social permettent de rendre viable le projet de formation dans la durée et de le mener à terme.** Tous les stagiaires n'osent pas nécessairement demander de l'aide, notamment parce qu'ils savent aussi qu'ils devront faire un « contre-don » ou apurer l'ardoise. Par conséquent, la prime de formation est la bienvenue pour les stagiaires.

D'ailleurs, les résultats de **l'enquête 'satisfaction' montrent que le soutien administratif et institutionnel** – c'est-à-dire l'indemnité de formation (2€/h de formation) et la non-dégressivité des allocations de chômage – **est le septième facteur de réussite.** Il est cité comme "très important" par 39,2% des répondants ou "important" par 32,1% des répondants, soit 71,3% des réponses.

5. Des ressources de l'action publique

Faibles ou fortes ?

Cette partie aborde la question des ressources de l'action publique, c'est-à-dire le déroulement et les modalités de la formation au sens large. Selon les circonstances, des tensions peuvent apparaître à différents niveaux, que ce soit au niveau relationnel ou dans la dynamique de groupe ou d'apprentissage. Les ressources de l'action publique peuvent être plus ou moins fortes pour y faire face. À l'inverse, la dynamique relationnelle sous toutes ses formes est un véritable levier pour rester présent en formation.



5.1. Des tensions pendant la formation

Les stagiaires peuvent vivre des moments difficiles pendant la formation. Ils sont, parfois, confrontés à des rythmes d'apprentissage différents, à une pédagogie qui ne leur convient pas, ou encore à des tensions au sein du groupe ou vis-à-vis du formateur. Ils vont développer des stratégies, mais qui peuvent avoir des effets limités en cas de problèmes importants.

5.1.1. Des rythmes différents et des tensions dans le groupe

Pendant les entretiens, les stagiaires nous ont fait part de situations peu aisées à gérer, comme le fait d'avoir des rythmes d'apprentissage variés au sein du groupe. **Quand les stagiaires sont seuls dans le groupe à ne pas suivre le rythme, ils demandent de l'aide à leurs collègues.** Ils peuvent être en retard dans l'apprentissage, soit parce qu'ils rencontrent des difficultés, soit en raison d'une absence. Dans le cas d'une absence de plus d'une semaine, pour un problème de santé, par exemple, le décalage devient trop important par rapport au reste du groupe et l'apprentissage de la matière est parfois irrattrapable, surtout au niveau de la pratique, à moins d'avoir des cours de rattrapage.

Quand la situation se répète d'être en retard dans la matière par rapport aux autres ou de rencontrer des difficultés à l'assimiler, les stagiaires sont de plus en plus mal à l'aise vis-à-vis de la classe. Ils demandent de l'aide, mais de façon 'modérée'. Ils sentent même, parfois, l'embarras du formateur. L'extrait ci-dessous décrit bien la situation :



« Par moment, tu sentais que le professeur était un peu agacé. Le professeur était agacé parce que justement on n'était pas au même niveau. Il donne un exercice et

peut-être moi, ça va prendre 10 minutes et pour une autre personne ça va être 1 minute. Du coup, toi-même par moment, tu n'osais plus demander à tes collègues de l'aide. J'étais un peu gêné vis-à-vis des collègues. On ne savait pas que ça allait être comme ça. Pour nous, on croyait qu'on commençait tous à 0 et qu'on évoluait en même temps. On arrive et on nous jette dans le bain en même temps. Il fallait commencer à dessiner sur tel programme, et je ne savais même pas ce que c'était. [...] Tu ne peux pas te tourner vers les autres à chaque fois. Tu sens qu'ils sont un peu agacés. Pour eux, c'est basique, mais pour toi, ce n'est pas basique. » (Kofi)

Au début, les stagiaires disent s'entraider les uns les autres. Puis, l'apprenant en retard dans l'apprentissage n'ose plus demander de l'aide, sauf peut-être au formateur. L'extrait ci-dessus témoigne d'une réaction de repli sur soi, de « s'effacer » (Lamamra et Masdonati, 2008), où le stagiaire va **se tourner vers Internet** plutôt que les collègues pour réaliser les exercices demandés, par exemple.

Les stagiaires qui aident souvent leurs homologues ont, par moment, l'impression que les retardataires ne s'investissent pas suffisamment dans l'apprentissage, et manquent en quelque sorte de motivation. Dans ce cas, les stagiaires les plus autonomes et avancés dans l'apprentissage de la matière **ressentent une forme d'ennui en classe**, voire de l'agacement à force d'être dans une situation inconfortable. Ils ont l'impression que leurs homologues ne fournissent pas l'effort demandé (d'étudier chez soi, de faire les devoirs, de réviser régulièrement, de poser des questions, de fournir un effort de mémorisation, etc.).

Comme l'inscription dans une formation est un choix, de l'incompréhension et du jugement mutuel s'installent entre les sous-groupes de niveaux différents : les uns disant que leurs homologues ne s'impliquent pas assez et n'assument pas leurs responsabilités ; et les autres leur répliquant la facilité qu'ils ont dans l'apprentissage et leur côté 'intello'. **Ce type de situation peut provoquer de la démotivation à venir en cours, même chez les plus avancés.** Donc, ces stagiaires initialement motivés par leur projet de formation n'ont plus envie de se lever le matin pour aller dans le centre.



« On est 4 ou 5 à bien comprendre le système et à finir les exercices en une demi-heure, alors que pour les autres, ça prend 3h. On demande des exercices supplémentaires pour pouvoir approfondir et progresser. Le niveau ne s'améliore pas non plus. Le formateur ne peut pas avancer trop vite, sinon les autres ne suivent pas. Il faut à chaque fois revoir la base. » (Thomas)

Dans le cas où plusieurs personnes ont un rythme différent (plus lent ou plus rapide) par rapport à l'ensemble du groupe, cela peut **créer des clans** et, par conséquent, générer de la frustration qui peut se transformer en situation malaisante. La différence de niveau et le rythme d'apprentissage sont, parfois, tellement importants qu'ils peuvent créer des tensions au sein du groupe. Et, ces tensions sont renforcées d'autant plus quand les tempéraments des individus s'accordent peu, ou quand le stagiaire ressent une forme d'injustice. Ce dernier a **l'impression d'être pénalisé par le rythme et la dynamique du groupe**.

Les stagiaires se demandent comment ils vont pouvoir tenir encore plusieurs mois en formation. Ils sont pris dans un dilemme : tenir jusqu'à la fin de la formation même si c'est une épreuve au quotidien, ou alors arrêter la formation pour en finir avec ce vécu difficile. La question de la temporalité intervient : ils disent perdre leur temps en formation, mais y mettre un terme signifierait avoir perdu plusieurs mois de formation et interrompre le projet professionnel. Les conséquences au niveau du

chômage peuvent être importantes, donc ils essaient de tenir. Les stagiaires dans cette situation disent perdre du (leur) temps à cause du groupe. Par conséquent, ils craignent de ne pas atteindre les exigences et le niveau attendu en fin de formation, et/ou par les employeurs, car toute la matière n'aura pas été vue, ou pas de manière suffisamment approfondie. Cette inconnue est difficile à gérer pour les stagiaires qui ont un bon niveau et qui sont exigeants envers la formation.

Dans certaines circonstances de rythme trop différent dans le groupe, les stagiaires remettent en question le processus de recrutement des candidats. Ils s'interrogent sur la manière dont les personnes sont sélectionnées à l'entrée de la formation, et sur les prérequis demandés et leur évaluation. Ils se disent que les candidats en provenance, notamment de formations de base, devraient avoir le niveau requis, ce qu'ils n'estiment pas être le cas.

5.1.2. Une pédagogie inadaptée à l'apprenant

Retourner en formation et redevenir apprenant n'est pas un exercice facile. Les stagiaires sont dans un nouvel environnement avec des modes de fonctionnement spécifiques au centre et à la formation suivie. Ils font face à plusieurs formateurs, dont les tempéraments et méthodes pédagogiques varient. Par moment, ils ont l'impression que **la pédagogie ou le tempérament du formateur ne leur convient pas**, dans le sens où la manière de faire découvrir la matière n'est pas attractive :



« Il lisait énormément tous les syllabus, phrase par phrase. À la fin de la journée, on n'en pouvait plus » (Tiago)

« Il y avait le cours en ligne, la théorie en ligne. Je trouvais ça dommage aussi. Je me suis inscrit à une formation et je me retrouve à voir la théorie moi-même. » (Emre)

« Il ne nous motive pas parce qu'il peut être fâché pour x ou y raison » (Olivier)

Le formateur peut, par exemple, être trop directif ou trop strict, *« comme si on était des enfants en primaire »*, commente un stagiaire. Le fait d'être adulte change la perception de l'apprentissage et la dynamique relationnelle avec le formateur. **Ils s'attendent à être traités comme des adultes, donc d'avoir une relation d'adulte à adulte, même s'ils sont apprenants.** Même adultes, certains besoins fondamentaux persistent, comme celui de la reconnaissance. L'un ou l'autre stagiaire mentionne ne pas s'être senti suffisamment valorisé, alors que cette dimension est importante dans l'apprentissage.

Une des difficultés des stagiaires est de ne pas être informé – ou ne pas avoir retenu l'information – à propos des exigences de la formation. Par exemple, le fait d'avoir des tests régulièrement et, par conséquent, de devoir étudier avec régularité constitue une « barrière dispositionnelle » (Lavoie et al., 2008 ; Solar et al., 2016) pour les personnes qui ont des difficultés à apprendre et/ou plus âgées qui n'ont plus l'habitude d'étudier. Le temps d'acclimatation à l'environnement et aux exigences de la formation est plus long pour ces apprenants-là. Dans la même lignée, le fait d'apprendre différentes matières, avec parfois différents logiciels, perturbe certains stagiaires, car ils ne savent pas si cet apprentissage correspondra aux attentes des employeurs.

Quand le stagiaire n'a pas l'esprit disponible pour suivre la formation en raison de difficultés personnelles et que le formateur n'a pas la pédagogie adaptée à cet apprenant-là, des tensions peuvent surgir. C'est la rencontre de deux ingrédients qui ne favorisent pas le maintien en formation du stagiaire.



« J'étais dans une période de vie assez compliquée. Il y avait une petite discorde avec l'un des professeurs par manque de pédagogie de sa part, et du coup, moi qui n'étais pas dans un bon moment non plus. Je ne pouvais plus rester là-bas. » (Julien)

Les stagiaires ont moins tendance à interpeller le formateur quand ils estiment que la pédagogie ne leur convient pas ou que la relation est un peu tendue avec celui-ci. Dans certaines situations exceptionnelles de longue absence avec un justificatif, les stagiaires concernés ont demandé à avoir quelques séances de rattrapage individuelles avec le formateur pour apprendre la pratique, mais finalement, cela n'a pas été organisé. C'est alors la déception qui est au rendez-vous pour le stagiaire, voire la frustration et la colère en cas d'échec au module de formation. La non-réussite du module peut engendrer l'arrêt de la formation, car l'individu n'a pas acquis le niveau suffisant requis. La décision est prise par le centre de formation. Dans ce type de cas, le stagiaire peut **développer un sentiment d'injustice** en comparant sa situation à celle de ses homologues ainsi qu'un sentiment de colère vis-à-vis du centre.

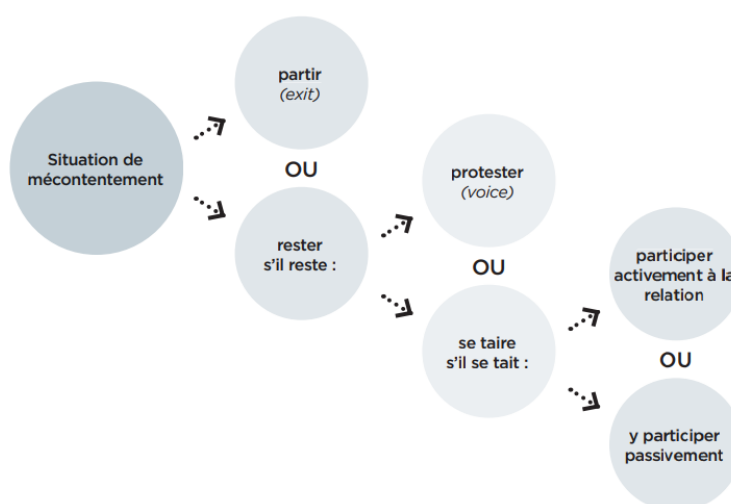
5.1.3. Des stratégies d'intervention limitées

Les stagiaires rencontrant des difficultés en formation peuvent mobiliser divers types de réactions. Les travaux d'Hirschman (1970) et de Bagoit (1988) mettent en lumière les différentes formes possibles et leurs conséquences sur la relation. Plus spécifiquement, le modèle d'Hirschman (1970) offre la possibilité de qualifier les interactions entre individus à travers son triptyque : « exit », « voice » et « loyalty ».

L'option **exit** ou « défection » est le fait d'adopter une conduite de fuite, de marquer en quelque sorte une rupture.

L'option **voice** ou « protestation » correspond à la prise de parole vis-à-vis des personnes compétentes jusqu'à ce qu'elles s'engagent à trouver la cause du problème et à procéder à la rectification. La difficulté de cette option est de ne pas arriver à l'obtention d'une solution et/ou de ne pas être soutenu par ses homologues.

L'option **loyalty** recouvre les personnes fidèles à quelque chose et les personnes résignées.



(Source : G. Bagoit, 1988, p.326)

Dans ses travaux, Bagoit (1988) désigne les individus « résignés » comme « apathiques » en ce sens où ils participent passivement à la relation. Il montre les différentes réactions possibles d'un individu face à une situation générant chez lui une forme de mécontentement.

Comme le montrent les analyses précédentes, la relation aux pairs est importante pour la majorité des stagiaires, car il s'agit d'un soutien. Quand d'importants problèmes relationnels apparaissent (échanges verbaux durs, moqueries, clans, etc.), ces derniers sont prêts à abandonner la formation si

cela va trop loin. Les apprenants appréhendent les situations difficiles, car cela les fait revivre des expériences pénibles, comme un enfant à l'école (Lavoie et *al.*, 2008).

Mais, le fait d'être un adulte en formation change en partie la dynamique et la relation au sein du groupe et avec le formateur, au sens où **les problèmes sont à 'gérer comme des adultes'**, disent les stagiaires. Cela signifie que ces derniers vont tenter de résoudre la difficulté en en parlant directement avec la personne, donc **ils vont se faire entendre ou protester** au sens de Bajoit (1988), d'autant plus s'il s'agit d'un collègue de classe. Ou alors, ils vont interpeller les gestionnaires pédagogiques pour leur exprimer leurs difficultés et tenter de trouver une solution.

Mais, parfois, les stratégies sont limitées ou ont peu d'effet dans la résolution du conflit. Par conséquent, la situation reste sans changement, donc *« on a été entendu du côté de l'institution, mais je n'ai pas l'impression que ça change grand-chose »*; *« les personnes responsables avec cette formation le couvraient. Ça s'est quand même bien passé pour lui, vu qu'il est toujours là »*. **C'est un peu plus le cas quand le conflit se présente, soit avec le formateur, soit au sein du groupe avec l'apparition de clans.**

À l'inverse, certains stagiaires n'osent pas s'exprimer quand ils font face à des difficultés en classe. Et, d'autres choisissent de ne plus s'exprimer quand ils ont essayé sans succès. De la sorte, ils vont se résigner et adopter plutôt une attitude de repli sur soi, c'est-à-dire « s'effacer » (Lamamra et Masdonati, 2008). En ce sens, ils vont participer 'passivement' à la relation, donc ils vont « *se mettre dans leur coin* », ils vont « *se débrouiller à côté* », ils vont « *attendre la pause* », sous-entendu le week-end ou les prochaines vacances, ils vont « *se contenir* » en essayant de ne pas dépasser leurs limites de frustration et de mécontentement.



« Surtout qu'on est ensemble jusqu'au mois d'octobre. Ce n'est pas facile. Il y a beaucoup de matière à assimiler. On est 3 et on se tait jusqu'à ce que l'on atteigne notre limite. On n'est pas loin de nos limites. Il y a une pause fin avril. » (Olga)

Certains stagiaires se sentent poussés à bout et disent craindre « d'exploser » en plein cours à cause de la frustration accumulée. Lors de l'entretien, ils ont fait le lien avec des situations passées vécues à l'école et qui pourraient refaire surface, si le terreau est favorable. Ils ont déjà vécu ce type de situation et, par conséquent, ils luttent contre eux-mêmes, car ils craignent de réagir de manière similaire.



« Mais j'ai peur d'exploser un jour. J'ai explosé une fois en secondaire et je me suis fait virer. J'ai peur que ça recommence ici. Je n'ai rien contre les personnes en elles-mêmes, mais c'est la dynamique et le fait d'attendre que tout soit servi dans la bouche. » (Dylan)

Face au mécontentement, les stagiaires vont utiliser la stratégie de l'*exit*, c'est-à-dire qu'en cas de vécu pénible (ennui ou tension) de la formation, les stagiaires modulent leur présence en formation, donc ils utilisent « l'absence pour tenir le coup » en formation. Même si ces cas sont rares, ils existent. **L'absence peut être interprétée ici comme un moyen de contestation.** La formule de l'*exit* peut aussi prendre la forme d'une implication relationnelle modérée. En ce sens, l'un ou l'autre stagiaire a explicitement dit qu'il n'était pas en formation pour se faire des amis. Par ailleurs, le but n'est pas non plus de sortir de la formation avec des ennemis. Mais, cette forme de détachement peut certainement aider l'individu à tempérer l'impact d'une tension relationnelle vécue pendant la formation.

5.2. Des ressources pendant la formation

L'environnement de la formation offre des ressources aux stagiaires pour mener à bien leur projet. Les centres organisent au mieux la formation pour favoriser son bon déroulement. Lors des entretiens avec les stagiaires, deux éléments ressortent du lot, à savoir la dimension relationnelle et l'entretien de suivi.

5.2.1. La dimension relationnelle

Les résultats de l'enquête 'satisfaction' montrent que le soutien de l'équipe de formation – c'est-à-dire le fait de se sentir soutenu et encouragé par l'équipe de formation – **constitue le troisième facteur de réussite sur sept** mentionné par les stagiaires qui sont allés au bout de leur formation, après la motivation et l'organisation personnelles. Ce facteur est cité comme "très important" par 52,8% des répondants ou "important" par 40,3% des répondants, soit 93,1% des réponses. **Le soutien du groupe est le quatrième facteur de réussite** : il est cité comme "très important" par 50,3% des répondants ou "important" par 39,1% des répondants, soit 89,4% des réponses. **La dimension relationnelle avec les autres personnes en formation est le deuxième défi le plus important rencontré par les stagiaires** (impactant à très impactant pour 33,3% des répondants).

Les stagiaires vont être incités à venir en formation, c'est-à-dire ne pas s'absenter, notamment grâce au fait que l'atmosphère dans la formation est agréable, que les relations avec les collègues de classe et le formateur sont bonnes, mais aussi au fait d'être occupé pendant la journée avec d'autres personnes, de pouvoir avancer ensemble dans l'apprentissage, de pouvoir poser des questions plus facilement pour éviter d'avancer dans la mauvaise direction, etc. Généralement, **c'est la dimension relationnelle qui est mise en évidence derrière ces motivations.**



« Ça me fait du bien, me lever le matin et avoir quelque chose à faire. [...] Et, on préférerait être en présentiel, car ça permet d'échanger avec les autres, la formatrice. On avance mieux je trouve. On peut poser une question plus facilement, sinon seul, on avance dans la mauvaise direction. » (Clara)

Participer à une formation professionnelle permet d'acquérir des compétences en vue d'exercer un métier, qui relève aussi d'un processus de socialisation. Ce « travail de socialisation repose sur un principe d'homologie des expériences du professionnel et du socialisé » (Dubet, 2002, p. 338). La socialisation est une interaction dans laquelle émergent aussi des problèmes communs : « par exemple, les styles de motivation des maîtres tendent à devenir ceux des élèves, mais, en même temps, les problèmes de motivation des élèves deviennent les problèmes de motivation des maîtres ; moins les élèves sont motivés, plus le maître doit l'être » (*Ibid.*, p. 339). Cette **interdépendance des motivations réciproques** a été mise en évidence dans les propos des personnes rencontrées. C'est la relation entre le formateur et le stagiaire qui est cruciale derrière ce processus de socialisation.



« Quand il (le formateur) voit ta motivation, que tu veux apprendre, il s'implique. Ça va dépendre de la personne si elle est motivée ou pas. C'est important. Ça va dans les deux sens. » (Karim)

D'ailleurs, comme nous l'avons vu plus haut, les formateurs ont tendance à moins vite sanctionner ou à pénaliser les stagiaires qui sont en retard ou absents en formation quand ceux-ci montrent une certaine motivation, c'est-à-dire qu'ils sont impliqués dans la formation et que l'apprentissage est relativement fluide. Les stagiaires mentionnent **l'importance de recevoir de l'attention du formateur et de sentir sa disponibilité**.



« Je pense que si on s'applique et qu'on suit très bien le cours, il n'y a pas de problème parce que les formateurs sont là. On avait un très bon formateur. Si on avait besoin de quelque chose, si quelqu'un avait besoin d'être aidé, on pouvait être aidé. » (Amadou)

« (Et avec les formateurs ?) Tout se passe bien. Ils sont bienveillants. Ils font attention à ceux qui n'arrivent pas à suivre pour leur expliquer. » (Fatou)

« Je pouvais poser des questions au formateur et il pouvait revenir sur la matière. Souvent, quand il y a des problèmes, on corrige ensemble pour être sûr d'avoir bien compris. On faisait des corrections ensemble et individuellement. » (Tiago)

Quand la relation est de qualité avec les formateurs, cela signifie dans les propos des stagiaires que la pédagogie leur convient. Plusieurs mentionnent que l'atmosphère agréable dans la classe, créée aussi par le formateur, les aide à apprendre et à aimer l'environnement de la formation. Le fait d'être informé du déroulement et des modalités pratiques de la formation aide les stagiaires à s'organiser. La qualité du matériel est soulignée par plusieurs stagiaires.

Les stagiaires indiquent avoir bénéficié du soutien du personnel du centre ainsi que, pour certains, du service d'aide sociale de Bruxelles Formation. **Le fait de se sentir accueilli, soutenu dans les démarches administratives, d'avoir des réponses à leurs questions, de se sentir accompagné, de pouvoir parler et de se sentir écouté, etc., a constitué un élément positif dans le maintien en formation.**

Le soutien des collègues de classe est important pour les stagiaires. Il est présent pendant les cours, mais aussi de manière virtuelle (WhatsApp, Teams, etc.) pour s'échanger des informations ou demander de l'aide. Ces derniers se rendent compte de la chance d'avoir un groupe sur lequel ils peuvent compter tout au long de la formation, et parfois en dehors et au-delà de celle-ci. **L'entraide et l'amusement** (rigoler, se charrier, avoir de l'humour, blaguer, etc.) sont les maîtres-mots de cette dynamique relationnelle positive.



« (Le relationnel est important pour vous ?) Oui, ça motive, de vouloir venir à la formation. Surtout que moi, du lundi au vendredi, j'ai un planning assez chargé. Des fois, je suis épuisé, mais nous nous motivons. Je vais rigoler en travaillant. C'est motivant. » (Samuel)

La dynamique de groupe influence en général fortement la motivation, et peut servir en partie de protection contre l'absence, sauf si les problèmes personnels sont trop importants. Les témoignages des apprenants soulignent la création d'amitiés, d'entraide, y compris dans la vie privée, etc.. Comme le mentionnent Levené et Bros (2011), le lien social est un aspect important dans la formation. Quand les relations sont de bonne qualité, elles renforcent positivement les dispositions par rapport aux formations et aux apprentissages ainsi que l'estime de soi. Ce constat contredit les résultats de Vonthron et al. (2007) qui avancent la faible importance du soutien social entre apprenants sur le maintien en formation.

5.2.2. L'entretien comme espace d'expression

Dans leur pratique de suivi des stagiaires, les centres de formation organisent un moment de rencontre (par téléphone ou en face-à-face) entre le stagiaire et le gestionnaire pédagogique, ou parfois le directeur du centre lorsque le stagiaire s'absente trop (plus de 20% du temps) ou ne vient plus en formation. L'objectif de l'entretien est de comprendre la situation du stagiaire et de voir s'il a la capacité (et les ressources) de poursuivre ou non la formation, et à quelles conditions. C'est le moment d'identifier si une aide peut être apportée ou si un recadrage doit être fait par rapport aux règles de fonctionnement en formation. Des conditions peuvent être posées au stagiaire en termes de modalités de communication ou d'effort à effectuer pour être présent en formation (prévenir à l'avance, organiser autrement la logistique matinale pour être à l'heure, etc.). **L'entretien peut aussi se solder par l'arrêt de la formation, soit dans le chef du stagiaire, soit dans celui du centre de formation. Il constitue un espace où les choses peuvent être dites pour envisager un nouveau départ dans la formation ou avant de clôturer celle-ci.**

Ce moment de rencontre entre le personnel du centre et le stagiaire peut être considéré comme un espace de « capability for voice », qui est défini par Bonvin et Farvaque (2004, p. 7) comme la capacité d'exprimer ses réflexions et ses opinions en les incluant dans le processus du débat. Le *voice* peut prendre différentes formes, telles que l'expression, la négociation et la délibération, qui est importante à faire dans le cadre d'une collaboration (Remy, 2016). Dans le cadre qui nous occupe présentement, **l'entretien est un espace pour permettre à chaque partie prenante de s'exprimer, mais les possibilités de négociation et de délibération dans le chef du stagiaire semblent limitées.**

Certains stagiaires ne souhaitent pas saisir cette opportunité de pouvoir échanger avec le personnel du centre lors de cette entrevue. Leur absence à l'entretien, même par téléphone, indique la rupture nette avec Bruxelles Formation. Ils disent a posteriori qu'ils auraient tout de même aimé pouvoir discuter, ou plutôt négocier, des conditions pour pouvoir poursuivre leur formation, et ce, malgré la décision d'arrêt du contrat de la part du centre.



« J'ai des contacts avec l'agent pédagogique, mais je le trouve un peu teigne, et donc voilà, je ne veux pas le contacter. » (Julien)

« J'ai eu des explications selon eux que je n'étais pas au niveau des autres. Vu que j'avais déjà du mal maintenant, ça ne servait à rien d'essayer de l'autre côté. C'est sûr que j'allais me planter. Ils ne m'ont même pas laissé une chance de réussir de l'autre côté. Quand même j'aurais voulu essayer un mois ou deux. [...] Ils m'ont dit qu'on se revoyait en janvier pour en discuter, mais je vais vous dire franchement, je n'y suis pas allé. La responsable devait me reparler pour retrouver une autre formation. Pourquoi faire autre chose ? Je vais pas en faire une autre de 6 mois, puis arrêter. » (Idris)

6. Vers une matrice des capacités

Pour agir sur le phénomène d'absence

Cette partie propose une analyse plus approfondie en articulant les différentes formes de ressources issues de l'individu et de l'action publique. Certaines ressources peuvent être identifiées comme 'capacitantes' alors que d'autres moins. Le but est de créer une matrice des capacités permettant de déterminer les zones pour d'agir sur ce phénomène d'absence et d'abandon en formation.



6.1. Des facteurs à positionner sur la matrice

1. Les ressources de l'individu (Facteurs internes et environnement social)

- Ressources FAIBLES correspondant à une capacité d'adaptation limitée (Facteurs non-capacitants) :
 - **Passé scolaire douloureux** et sentiment d'échec récurrent (pas de CESS).
 - **Difficultés personnelles avant l'entrée en formation** (situation d'errance, état dépressif, problèmes d'argent, santé fragile, changement de situation familiale, déménagement, etc.)
 - **Manque d'anticipation et d'organisation** dans la gestion du quotidien (déménagement, logistique familiale).
 - **Difficultés d'apprentissage** liées à l'éloignement prolongé de l'école ou à l'âge.
 - **Urgence financière ou changements familiaux trop brusques** (regroupement familial, changement de logement urgent, grossesse, rupture, perte de revenus) imposant une bifurcation vers l'emploi immédiat.
 - **Croyances limitantes** sur ses propres capacités intellectuelles **et manque de confiance en soi**.
- Ressources FORTES correspondant à un capital psychologique et social fort (Facteurs capacitants) :
 - **Motivation intrinsèque** liée à un projet professionnel clair **et donc une capacité de projection dans l'avenir**.
 - **Capacité d'autonomie** dans l'apprentissage **et stratégies actives de rattrapage** (soutien des collègues et des formateurs, utilisation de vidéos, entraide via le réseau social de la classe).
 - **Capacité de gestion émotionnelle** donc maturité émotionnelle permettant de prendre de la distance face aux tensions et de poursuivre la formation.

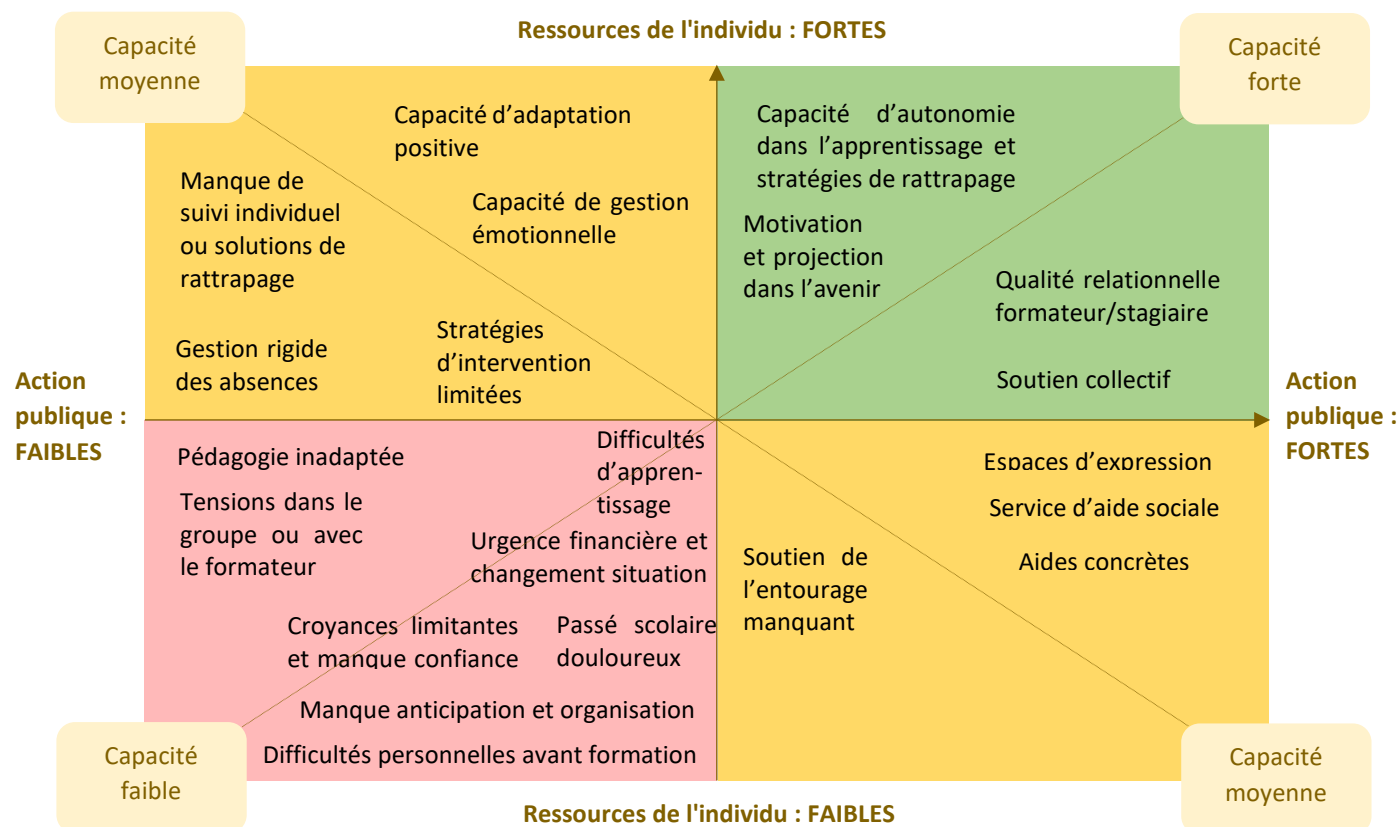
- **Capacité d'adaptation positive** en utilisant des stratégies pour rebondir face aux circonstances (se maintenir en formation ou se réorienter en cas de rupture).
- **Soutien de l'entourage** : Aide morale, logistique (garde d'enfants), organisationnelle et financière de la famille ou des proches au sens large.

2. Ressources de l'action publique (Environnement de la formation)

- Ressources FAIBLES correspondant aux tensions et obstacles institutionnels (Facteurs non-capacitants) :
 - **Pédagogie inadaptée** : Méthodes trop directives, manque de clarté dans les explications ou formateur peu motivant voire lui-même absent.
 - **Gestion rigide des absences** : Contrôle serré (quota de 80%) sans prise en compte de la qualité de l'apprentissage ou de la situation personnelle.
 - **Tensions dans le groupe ou avec le formateur** : Rythmes d'apprentissage trop hétérogènes créant de l'ennui pour les uns ou de l'embarras pour les autres. Tensions relationnelles avec le formateur ou entre collègues de formation, créant parfois des clans.
 - **Manque de suivi individuel ou de solutions de rattrapage** après une absence justifiée.
 - **Stratégies d'intervention limitées** : se taire ou protester, sinon utiliser l'absence comme une forme d'*exit* en guise de contestation. *Voice* limité à l'expression, donc pas de négociation ou de délibération possible.
- Ressources FORTES correspondant au soutien et aux leviers institutionnels (Facteurs capacitants) :
 - **Qualité de la relation formateur-stagiaire** : Bienveillance, disponibilité et attention portée aux difficultés d'apprentissage et personnelles, interdépendance des motivations réciproques et souplesse par rapport aux règles.
 - **Soutien collectif** : Dynamique de groupe positive, entraide et climat d'apprentissage agréable.
 - **Espaces d'expression** : Entretiens de suivi permettant de verbaliser les difficultés et de trouver des solutions.
 - **Aides concrètes** : Indemnités de formation (2€/h), remboursement des frais de transport, maintien des droits sociaux et présence du personnel des centres pour aider dans les démarches diverses.
 - **Accompagnement social et pédagogique** : Aides à l'apprentissage et aides spécifiques pour stabiliser la vie privée (logement, dettes).

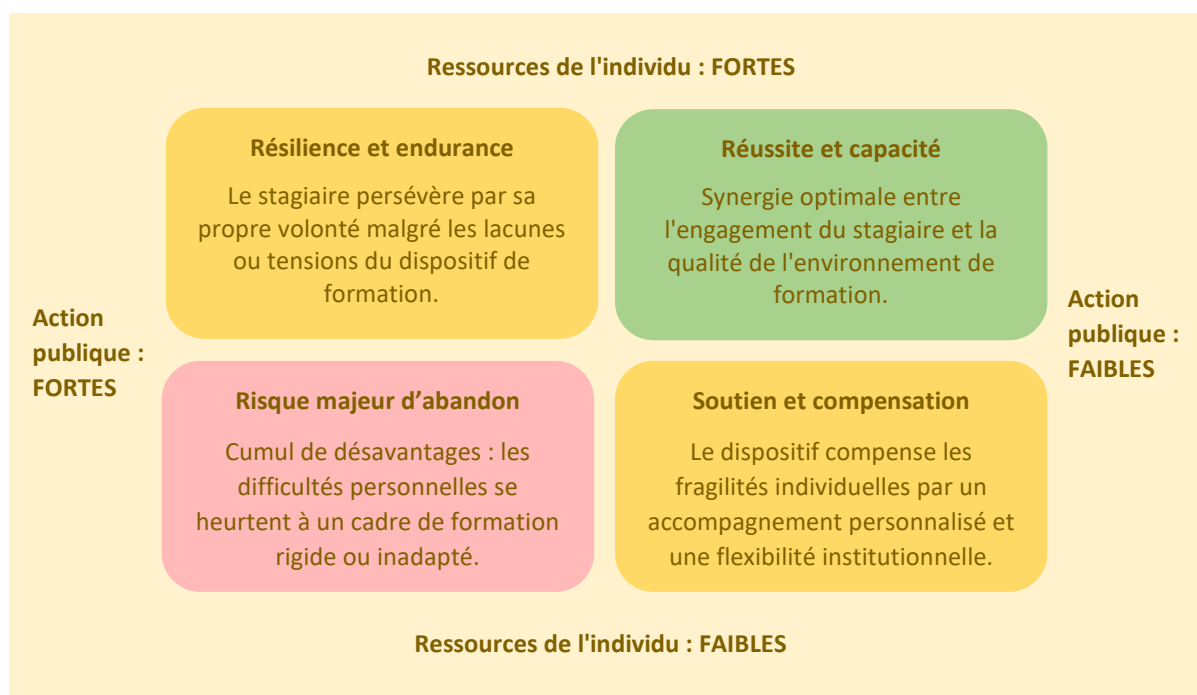
Ces différents facteurs – les ressources de l'individu et de l'action publique – peuvent être positionnés sur la matrice des capacités, qui laisse apparaître quatre quadrants.

- Le quadrant inférieur gauche (rouge) est une zone de capacité faible car les difficultés de l'individu sont cumulées à celles de l'environnement de la formation.
- Le quadrant inférieur à droite (jaune) est une zone de capacité moyenne où les ressources de l'individu sont faibles, mais les ressources de l'action publique sont fortes.
- Le quadrant supérieur à gauche (jaune) est une zone de capacité moyenne où les ressources de l'action publique sont faibles, mais les ressources de l'individu élevées.
- Le quadrant supérieur à droite (vert) est une zone de capacité forte où les ressources tant de l'individu que de l'action publique s'allient pour permettre à l'individu de se maintenir en formation et ce, malgré les difficultés.



6.2. Identification de zones d'action

La matrice ci-dessus met en lumière quatre zones qui peuvent aider l'opérateur de formation à renforcer certaines actions déjà existantes ou d'en mettre en place de nouvelles.



Le défi est de déplacer les stagiaires de la zone de « Risque Majeur » vers la zone de « Soutien » en renforçant les ressources de l'action publique. Cela notamment par une pédagogie différenciée (asynchrone), une flexibilité accrue des règles administratives face aux aléas de la vie d'adulte et une mise en place de soutiens pour clarifier le projet professionnel, pour agir sur la motivation et la confiance en soi, et pour offrir un cadre structurant et dynamique.

Pour transformer la zone de risque majeur (où les ressources individuelles et de l'action publique sont faibles) en zone de soutien, l'action publique doit passer d'une logique de contrôle rigide à une logique de capacité. Cela implique que l'institution compense activement les fragilités des stagiaires par un renforcement de ses propres leviers d'action.

7. Conclusion générale

Les enjeux autour de la problématique de l'absence et de l'abandon en formation sont multiples pour un institut public de formation pour adultes : le *reporting* des activités de formation et le financement de celle-ci, la question disciplinaire du stagiaire et de la paie stagiaire, la dynamique de groupe et la qualité de la pédagogie, etc. L'absence d'un stagiaire peut aller du retard matinal, à l'absence d'une ou plusieurs journées, jusqu'à l'arrêt définitif du contrat de formation. Le parcours de formation est alors marqué par une tension entre la « rupture » (arrêt définitif souvent vécu comme un choc) et la « continuité » (réorientation ou reprise ultérieure).

Dès la formation initiale, le parcours n'est ni linéaire, au sens où il comporte des détours, des recommencements, des bifurcations, et ni définitif, car il est toujours susceptible d'ajustement suivant la situation particulière de chaque individu (Rastoldo et al., 2007). Les auteurs dans la littérature sur l'abandon soulignent **l'existence de stratégies d'adaptation (s'effacer, s'accommoder, s'affirmer) et d'un « seuil d'abandon » critique**, situé notamment durant les trois premières semaines notamment pour les formations en langue. La distinction entre abandon volontaire et involontaire est essentielle, selon eux, car l'arrêt peut parfois être vécu comme un soulagement plutôt que comme un échec.

La littérature met en évidence **une multitude de motifs**, allant de la perte de motivation et de la mauvaise orientation aux difficultés scolaires et personnelles. Il apparaît que le risque d'interruption varie selon le secteur de formation (le commerce étant plus touché que le transport) et le niveau de qualification visé (les formations infraqualifiantes ayant des taux de rupture plus élevés). Le manque de coordination entre les organismes prescripteurs et les centres de formation, ainsi que le coût ou l'inadaptation des outils pédagogiques, aggravent ces risques.

Les déterminants de l'abandon sont classés par les auteurs en six catégories interdépendantes : les facteurs personnels (santé, psychologie), d'apprentissage (motivation, stratégies, sentiment de concordance), interpersonnels (relations avec les formateurs/stagiaires), familiaux (soutien de l'entourage), institutionnels (taille du centre, encadrement) et environnementaux (ressources financières, situation géographique). Ces facteurs ont une double valence : ils peuvent précipiter la chute vers l'abandon ou, s'ils sont positifs, constituer des leviers de persévérance permettant à l'apprenant de maintenir son engagement malgré les obstacles.

La littérature démontre que l'absence des stagiaires ne peut être réduite à un manque de motivation individuel, mais doit être comprise comme **un processus dynamique où s'entrechoquent les exigences de la formation et la complexité des parcours de vie**. L'absentéisme, qu'il soit ponctuel ou chronique, apparaît comme le symptôme d'un équilibre fragile, souvent mis à mal par un cumul de difficultés matérielles, administratives et personnelles. Lorsque le « seuil d'abandon » est franchi, la rupture n'est pas toujours vécue comme un échec radical, mais parfois comme une stratégie de préservation ou une



réorientation nécessaire, soulignant l'importance de valoriser les compétences modulaires acquises même en cas de parcours incomplet.

Un décalage est présent entre les normes institutionnelles de ponctualité et les représentations qu'ont les stagiaires du marché du travail. Certains stagiaires intègrent les codes institutionnels et préviennent de leurs absences. D'autres ne communiquent pas, ce qui est perçu comme un signal de désengagement, alors qu'il peut traduire une incapacité à gérer le cumul des problèmes, notamment en raison d'un manque d'anticipation et d'organisation.

Une partie des stagiaires jugent les règles de ponctualité des centres de formation plus strictes que celles qu'ils imaginent sur le marché de l'emploi. Ils anticipent une plus grande compréhension des futurs employeurs face aux rendez-vous privés. S'ils s'autorisent des écarts en formation, certains affirment qu'ils fourniront un effort d'organisation bien supérieur une fois en poste, distinguant nettement le statut de « stagiaire » de celui de « travailleur ». **Même lorsque l'absence mène à une décision d'arrêt pour niveau insuffisant, certains stagiaires ne vivent pas cela comme un échec total.** Ils estiment avoir déjà acquis une partie des compétences (« ce bagage de gagné »), prouvant que la formation a une utilité sociale et professionnelle même quand le parcours est (temporairement) interrompu.

Les difficultés trop importantes (difficultés relationnelles, problème de santé ou administratif, etc.) sans ressources mobilisables (personnelles, institutionnelles, etc.), peuvent provoquer l'abandon de la formation (Bruxelles Formation, 2021). Si l'on met à part les changements de projets, peu nombreux, cela donne à penser que **l'on abandonne parce que l'on y est contraint et forcé par des circonstances extérieures à la formation et non par choix** (Bourdoncle, 1986, p. 100).

Un passé difficile composé d'échecs scolaires antérieurs, une absence de diplôme (CESS), de longues périodes de dépression et d'errance professionnelle constituent des barrières qui fragilisent le stagiaire face aux nouvelles difficultés. **L'incapacité à anticiper et à planifier les obligations personnelles** (déménagements, rendez-vous privés) par rapport aux horaires de formation est une cause fréquente d'absentéisme. **Le rythme de formation, jugé parfois trop rapide ou trop lent**, ainsi que le sentiment d'être « trop âgé » pour apprendre, peuvent mener à une perte de confiance et à l'abandon.

Les stagiaires qui réussissent font preuve d'autonomie dans leur apprentissage (travail personnel, stratégies de rattrapage) et de maturité émotionnelle pour gérer les conflits ou le stress. Par ailleurs, la famille et les proches jouent un rôle crucial en offrant un soutien moral, financier ou logistique (notamment pour la garde d'enfants). Ce soutien rend le projet de formation viable sur le long terme.

L'environnement de formation n'est jamais neutre : il peut amplifier les fragilités des stagiaires par une rigidité excessive ou, au contraire, compenser leurs difficultés personnelles par un accompagnement sur mesure et pertinent. **La dynamique de groupe ainsi que la dimension relationnelle sont cruciales.** Les différences de niveaux et de vitesses d'apprentissage au sein d'un même groupe créent des tensions. Les stagiaires plus lents se sentent souvent « à la traîne » et découragés, tandis que les plus rapides s'ennuient, ce qui peut mener dans les deux cas à l'absentéisme. De plus, **la posture du formateur est fondamentale.** Une attitude perçue comme infantilisante, peu soutenante ou un manque de disponibilité aggrave le risque de décrochage. À l'inverse, une relation basée sur la bienveillance et le respect mutuel agit comme un puissant facteur de rétention.

La relation avec les autres personnes en formation est cruciale. De la sorte, les deux défis principaux à relever sont : 1) proposer un cadre de vie structurant qui permette des relations saines et une ambiance d'apprentissage sereine et motivante et 2) d'assurer une pédagogie qui permettent à tous les participants d'améliorer leurs compétences, malgré des niveaux initialement différents.

Les règles institutionnelles, comme le quota de présence de 80 %, sont souvent vécues comme une pression rigide alors que les stagiaires, eux, doivent s'adapter aux aléas organisationnels (formateur en retard ou absent, modification des horaires de formation, allongement de la durée de la formation, etc.), ce qui leur donne un sentiment d'injustice.

Le phénomène d'absence et d'abandon met en lumière la difficulté de suivre la présence et l'assiduité des stagiaires, l'écart entre la réalité de terrain et les attendus des pouvoirs subsidants (subsidation sur base de la présence effective en formation), les exigences pédagogiques d'acquisition des compétences, les contraintes administratives et réglementaires (horaires, prise de présence, absences autorisées/injustifiées...) et les contraintes personnelles des adultes en formation.

Les aides financières (indemnités de 2€/h) et le soutien du service d'aide sociale sont des ressources cruciales qui permettent aux stagiaires de stabiliser leur situation personnelle pour se concentrer sur leurs cours. Si l'entretien de suivi est perçu uniquement comme un espace de sanction, il n'est pas capacitant pour le stagiaire. Pour être efficace, il doit devenir un espace de négociation où le stagiaire peut exprimer ses difficultés et coconstruire des solutions.

La réussite de l'action publique repose sur sa capacité à passer d'une logique de contrôle à une logique de capacité. L'enjeu réside dans la capacité à transformer les espaces de contrôle en espaces de dialogue, permettant d'identifier les signaux d'abandon dès les premiers instants de formation. En sécurisant les conditions matérielles et en renforçant le soutien socio-affectif, l'institution peut favoriser une persévérance durable, transformant la formation en un véritable levier d'émancipation plutôt qu'en une source de pression supplémentaire. **Cela implique de renforcer l'humain et la flexibilité au cœur du dispositif**, en reconnaissant que la formation pour adultes est un équilibre fragile qui nécessite un soutien institutionnel fort, tant sur le plan pédagogique que social.

Bibliographie

Abadzi, H. (1994), *What we know about acquisition of adult literacy: is there hope?*, World Bank Discussion, Washington D.C., Papers n° 245.

Astier, I. et Medini, A. (2019), *Sociologie de l'intervention sociale*, Armand Colin, Malakoff.

Bajoit, G. (1988), « Exit, voice, loyalty ... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 2, pp. 325-345.

Barbier, J.-M. (2009), « Voies pour la recherche en formation », *Éducation & Didactique*, vol. 3, n° 3, pp. 119-120.

Barr-Telford, L., Cartwright F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003), « Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires », Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Document de recherche No 81-595-MIF, Ottawa, 37 p. Url : <https://publications.gc.ca/collections/Collection/Statcan/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf>

Belzer, A. (1998), « Stopping out, not dropping out. Students and teachers may perceive withdrawing from a program differently », *Focus on Basics*, vol. 2, issue A.

Bissonnette, N. (2003), *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Gouvernement du Québec, Québec.

Bodin, R. et Millet, M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, n° 3, vol. 2, pp. 225-242.

Bonvin, J.-M. et Farvaque, N. (2008), *Amartya Sen. Une politique de la liberté*, Michalon, Paris.

Bourdoncle, R. (1986), « L'abandon dans les enseignements de promotion sociale », *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 1, pp. 87-106.

Bruxelles Formation (2021), « Les conditions de vie des stagiaires : obstacles ou leviers ? Focus sur les formations préqualifiantes », Service Études et Statistiques, 180 p. Url : https://www.bruxellesformation.brussels/wp-content/uploads/2021/03/Etude_Conditions-de-vie-des-stagiaires_obstacles-et-leviers_janvier-2021.pdf

Bruxelles Formation (2024), « Comment les professionnels accompagnent-ils les publics vers l'emploi et la formation ? Focus sur les logiques d'action », Service Études et Statistiques, 68 p. Url : <https://www.bruxellesformation.brussels/wp-content/uploads/2024/04/Rapport-detude-Logiques-daction-des-professionnels-final.pdf>

Bruxelles Formation (2025), « Quelles sont les compétences de base minimales attendues par les employeurs du secteur tertiaire ? » 49 p. Url : https://www.bruxellesformation.brussels/wp-content/uploads/2025/10/Rapport-detude_Compentences-de-base-minimales_vd.pdf?x82594

- Bussi, M. (2024), « Proposition d'un document de positionnement réalisé dans le cadre de la journée de réflexion du 26 novembre 2024. L'*upskilling* au centre de l'apprentissage tout au long de la vie », 7 p. Actes de la journée de réflexion sur « les compétences de Base : Nouvelles Perspectives Européennes et Réalités Belges Francophones », le 26 novembre 2024 à Marcinelle.
- Capéau, B., Cherchye, L., Decancq, K., Decoster, A., De Rock, B., Maniquet, F., Nys, A., Périlleux, G., Ramaekers, E., Ronge, Z., Schokkaert, E. & Vermeulen, F. (2018). « En faut-il peu pour être heureux ? Conditions de vie, bonheur et bien-être en Belgique ». *Regards économiques*, 144, 1-12.
- Ceser, N.-A. (2011), « Les ruptures dans les parcours de formation et d'insertion des jeunes en Aquitaine », Avis de la Commission Formation et Emploi, 96 p.
- Comings, J. P., Parrella, A. et Soricone, L. (1999), « *Persistence among adult basic education students in pre-GED classes* », National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Cambridge.
- Dares (2021), « Quelles personnes en recherche d'emploi abandonnent leur stage en cours de formation et pourquoi ? », Focus, n° 65, 2 p. Url : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/quelles-personnes-en-recherche-demploi-abandonnent-leur-stage-en-cours-de-formation-et-pourquoi>
- Dares (2024), « Ruptures des contrats d'apprentissage : quelles évolutions depuis la réforme de 2018 ? », Analyses, n° 43, 7 p. Url : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/ruptures-des-contrats-dapprentissage-quelles-evolutions-depuis-la-reforme-de-2018>
- De Munck, J. et Zimmermann, B. (dir.) (2008), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales, Paris.
- Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Édition du Seuil, Paris.
- Duc, B. et Lamamra, N. (2018), « Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle », dans J-L Berger, Lamamra N et Bonoli L (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 156-180), Seismo, Zürich.
- Dussarps, C. (2015a), « Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD) », dans Felio C et Lerouge L, *Les cadres face aux TIC : enjeux et risques psychosociaux au travail*, L'Harmattan. Url : <https://hal.science/hal-01273777v1>
- Dussarps, C. (2015b), « L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle », Distances et médiations des savoirs, n° 10. Url : <https://doi.org/10.4000/dms.1039>
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2019), « Manifeste pour L'Apprentissage des adultes au 21e siècle : Le pouvoir et le plaisir d'apprendre », 25 p. Url : https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/09/eaea_manifesto_french.pdf
- Frenay, M., Boudrenghien, G., Devos, C., Van der Linden, N., Klein, O., Azzi, A. et Galand, B. (2025), « Et si j'avais choisi mon sujet de thèse ? Analyse de trajectoires menant à l'obtention ou l'abandon au doctorat », *Ripes*, 41, DOI : <https://doi.org/10.4000/13gp3>.
- Frétigné, C. (2013), *Ce que former des adultes veut dire*, Publibook, France.
- Galván Castaño, I. (2018), « L'abandon dans les formations en alphabétisation : ampleur du phénomène, moments critiques et causes », Lire et Ecrire Bruxelles, décembre.
- Gelpe, D. (2004), « Hiérarchie emploi-formation dans les stratégies d'insertion de sujets au chômage », dans Lancry A. et Lemoine C. (éd.), *La personne et ses rapports au travail*, L'Harmattan, Paris, pp. 231-237.

Hirschman, A. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, Cambridge.

L'Interfédé CISP (2020), « Stagiaires et offre de formation des CISP. Analyse statistique 2020 », 25 p.
 Url : <https://www.interfede.be/wp-content/uploads/2022/06/Note-Analyse-Stagiaires-et-offre-de-formation-CISP-2020.pdf> :

L'Interfédé CISP (2023), « Etude RASta : Recrutement et Accroche des Stagiaires en formation CISP », Rapport final, Pôles partenariats et analyses, 75 p.

Lamamra, N. et Mastonati, J. (2008), « L'arrêt de la formation professionnelle », *Panorama*, n° 6, pp. 13-14.

Lavitry, L. (2015), *Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi. Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation*, PUF, Paris.

Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008), « Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles », *Éducation et Sociétés*, n° 22, pp. 161-178.

Levené T et Bros F (2011), « Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion », *Savoirs*, n° 26, pp. 85-108.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007), « Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction », *Personnel Psychology*, vol. 60, n° 3, pp. 541-572.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007), *Psychological capital: Developing the human competitive edge*, Oxford University Press, Oxford.

Masdonati, J. et Lamamra, N. (2009), « La relation entre apprenti-e et personne formatrice au coeur de la transmission des savoirs en formation professionnelle », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 31, n° 2, pp. 335-353.

OECD (2022), « Higher Education Policy Survey 2022 – Part B. Upskilling and Reskilling in Higher Education », 11 p. Url : <https://survey.oecd.org/upload/surveys/369333/files/HEPS%202022%20Part%20B.pdf>

OECD (2024), « Ready to Adult Learners for Innovation: Reskilling and upskilling in higher education », OECD Education Spotlights, N° 13, OECD Publishing, Paris, 9 p. Url : <https://doi.org/10.1787/85748b7b-en>

Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022), « De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance », *Distances et médiations des savoirs*, n° 37. Url : <https://doi.org/10.4000/dms.6904>

Petrucchi, F. et Rastoldo, F. (2015), « Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs », Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Service de la recherche en éducation, 40 p.

Plasman, R., Rusinek, M. et Soudan, C. (2003), « Abandon des formations professionnelles. Quelles en sont les causes ? », in Guyot J-L., Mainguet Ch., Van Haeperen B., *La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, pp. 331-350.

Rastoldo, F., Evrard, A. et Amos, J. (2007), « Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés », Département de l'instruction publique - Service de la recherche en éducation, République et Canton de Genève, Suisse, 54 p.

- Remy, C. (2016), *Des partenariats publics privés pour l'insertion des demandeurs d'emploi : une question de confiance ?* Ciriec, Belgique. Url : https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2015/11/these_celine_remy2-2.pdf
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006), « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, pp. 783-805. Url : <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Sen, A. (2000), *Repenser l'inégalité*. Seuil, France.
- Sen, A. (2005), *Rationalité et liberté en économie*. Odile Jacob, Paris.
- Solar, C., Baril, D., Roussel, J.-F. et Lauzon, N. (2016), « Les obstacles à la formation en entreprise », *Savoirs*, n° 41, pp. 9-54.
- Stalder, B. E. et Schmid, E. (2012), « L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], vol. 41, n° 2, pp. 1-21. Url : <http://journals.openedition.org/osp/3799> ; DOI : 10.4000/osp.3799.
- Verhoeven, M., Orianne, J.-F. et Dupriez, V. (2007), « Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? », *Formation emploi*, n° 98, pp. 93-107.
- View.brussels et Bruxelles Formation (2023), « Analyse de l'impact de la formation qualifiante sur l'insertion en emploi des demandeurs d'emploi bruxellois », 67 p. Url : [Analyse-de-l'impact-de-la-formation-qualifiante-sur-l'insertion-professionnelle.pdf](#)
- Vonthron, A.-M., Lagabriele, C. et Pouchard, D. (2007), « Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], vol. 36, n° 3, pp. 401-420. Url : <http://journals.openedition.org/osp/1481> ; DOI : 10.4000/osp.1481.
- Weller, J.-M. (1999), « La place de la modernisation des services publics ». In S. Erbès-Séguier (dir.), *Le Contrat. Usages et abus d'une notion*, Desclée de Brouwer, Paris, pp. 157-169.

**BRUXELLES
FORMATION**



former pour l'emploi