



**HAL**  
open science

# Motifs d'entrée en formation en alternance pour adulte et persistance au sein du GRETA Tourisme Hôtellerie de Nice

Nicolas Sigaut

► **To cite this version:**

Nicolas Sigaut. Motifs d'entrée en formation en alternance pour adulte et persistance au sein du GRETA Tourisme Hôtellerie de Nice. Education. Université Côte d'Azur, 2022. Français. NNT : 2022COAZ2016 . tel-03773605

**HAL Id: tel-03773605**

**<https://theses.hal.science/tel-03773605>**

Submitted on 9 Sep 2022

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

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

# THÈSE DE DOCTORAT

Motifs d'entrée en formation en  
alternance pour adulte et persistance  
au sein du GRETA Tourisme Hôtellerie  
de Nice

**Nicolas SIGAUT**

Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques Cognitives et  
Sociales

Présentée en vue de l'obtention  
du grade de docteur en sciences de  
l'éducation  
d'Université Côte d'Azur  
Dirigée par : Edith Galy, Université Côte  
d'Azur

Soutenue le : 5 juillet 2022

Devant le jury, composé de :

Dirk Steiner, Professeur d'Université (PU),  
Université Côte d'Azur  
Pierre-Yves Gilles, Professeur d'Université  
(PU), Aix-Marseille Université  
Maud Besançon, Professeure d'Université  
(PU), Université de Rennes 2



**Motifs d'entrée en formation en alternance pour adulte et  
persistance au sein du GRETA Tourisme Hôtellerie de Nice**

Dirigée par Edith Galy, Université Côte d'Azur

**Jury :**

Rapporteurs :

Pierre-Yves Gilles, Rapporteur, Professeur d'Université (PU), Aix-Marseille Université,  
Maud Besançon, Rapporteuse, Professeure d'Université (PU) Université de Rennes 2

Président du jury et examinateur :

Dirk Steiner, Président du jury et Examineur, Professeur d'Université (PU), Université Côte  
d'Azur,

## Résumé

Face aux défis des mutations économiques, technologiques et sociétales, la formation professionnelle continue est une solution très souvent mise en avant ces dernières années afin de lutter contre le chômage.

Mais les organismes de formation sont confrontés à un absentéisme croissant, pouvant entraîner des ruptures de parcours des apprenants, mettant à mal l'avenir de ces organismes dont le financement est en grande partie indexé à la présence des stagiaires.

Nous faisons l'hypothèse que ces absences ne sont pas dues au dispositif de formation, mais inhérent à certaines caractéristiques socio-démographiques, aux motifs d'entrée et aux niveaux de SEP et de la valeur espérance des stagiaires.

Nous avons réalisé trois études distinctes prenant en compte une série de variables socio-démographiques, les motifs d'entrée en formation (Carré, 2017), les obstacles à la formation (Cross, 1992), les évolutions du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), et de la valeur espérance (Bourgeois et al., 2009) afin de vérifier leur influence sur les absences. Ces différentes études nous ont montré l'importance des caractéristiques socio-démographiques dans les absences des stagiaires (âge, nationalité, expérience, niveau de diplôme), et une importance plus modérée des motifs d'entrée en formation. Par ailleurs, les facteurs situationnels se sont montrés comme jouant un rôle de premier plan sur l'assiduité en cours de formation. Enfin, des transitions du sentiment d'efficacité personnel, du coût et de l'utilité perçue de la formation ainsi que la perception de compétence qui en résulte, ont également eu des effets sur la présence en cours.

**Mots clés** : *Absences, adulte en formation, motifs d'entrée en formation, sentiment d'efficacité personnel, valeur espérance*

## Abstract

Faced with the challenges of economic, technological and societal changes, continuing vocational training is a solution very often put forward in recent years in order to fight against unemployment.

But training organizations are faced with increasing absenteeism, which can lead to breaks in the course of learners, jeopardizing the future of these organizations whose funding is largely indexed to the presence of trainees.

We hypothesize that these absences are not due to the training system, but inherent to certain socio-demographic characteristics, to the reasons for entering and to the SEP and the expectation value.

We have carried out three separate studies taking into account a series of socio-demographic variables, the reasons for entering training (Carré, 2017), the obstacles to training (Cross, 1992), changes in the self-efficacy (Bandura, 1986), and expectancy-value (Bourgeois et al., 2009) in order to verify their impact on absences.

These different studies have shown us the importance of socio-demographic characteristics in the absences of trainees (age, nationality, experience, level of diploma), and a more moderate importance of the reasons for entering training on absences. In addition, situational factors have been shown to play a leading role in attendance during training. Finally, transitions in the feeling of self-efficacy, the cost and the perceived usefulness of the training as well as the resulting perception of competence, also had effects on class attendance.

**Keywords**: *Absences, adult in training, reasons for entering training, self-efficacy, expectancy-value*

## Remerciements

Avant toute autre chose, je tenais à remercier ma directrice de thèse, Edith Galy, qui a accepté ma thématique de thèse, et m'a accompagné et soutenu lorsque le besoin s'en faisait ressentir.

Je tenais à exprimer ma reconnaissance envers le Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales (LAPCOS), et envers son directeur Dirk Steiner, par ailleurs membre du jury de soutenance, et du comité de thèse chargé de mon suivi auquel Pierre Thérouanne a également apporté son concours.

De même, je souhaite remercier les autres membres du jury de soutenance, Maud Besançon et Pierre-Yves Gilles, pour avoir accepté cette invitation à lire ma thèse et à suivre sa présentation.

Je remercie aussi ma famille, notamment ma femme et ma mère qui m'ont aidé à la relecture, et ont parfois éveillé des questionnements utiles à ma progression.

Je remercie les collègues du GRETA qui subissent des conditions de travail de plus en plus difficiles, mais qui, malgré tout m'ont épaulé dans l'organisation de mon recueil des données.

Je remercie enfin la direction du GRETA qui a embauché une personne afin qu'elle appelle des stagiaires, adultes mitan en grande partie, pour les réprimander sur leurs absences afin que cela ne se reproduise pas. C'est cette stratégie hautement recherchée de lutte contre l'absentéisme qui m'a poussé à réaliser cette thèse.

## SOMMAIRE

|     |  |    |
|-----|--|----|
| I.  | Cadre de recherche.....  | 13 |
| A.  | Historique et situation de la formation professionnelle continue en France ..    | 13 |
| B.  | Les GRoupements d'ETablissements (GRETA) .....                                   | 16 |
| C.  | Le GRETA Tourisme Hôtellerie .....   | 17 |
| D.  | Contexte de la thèse .....   | 18 |
| E.  | Questions de départ .....  | 20 |
| II. | Cadre théorique .....  | 22 |
| A.  | L'adulte : représentation de soi, identité culturelle et rapport à la formation. | 22 |
| 1.  | La vie adulte.....   | 22 |
| 2.  | Représentation de soi chez l'adulte et rapport à la formation.....               | 27 |
| B.  | De la motivation à la persistance .....  | 30 |
| 1.  | Les motifs d'entrée en formation : l'engagement de l'adulte .....                | 30 |
| 2.  | Le modèle de Carré .....   | 32 |
| 3.  | L'auto détermination ou la hiérarchisation des motifs d'engagement .....         | 34 |
| 4.  | Notion de persistance .....  | 37 |
| 5.  | Dynamique motivationnelle.....   | 39 |
| C.  | Déterminants de la persistance .....   | 41 |
| 1.  | Freins institutionnels .....   | 42 |
| 2.  | Freins informationnels .....   | 45 |
| 3.  | Freins situationnels .....   | 46 |
| 4.  | Freins dispositionnels.....  | 49 |
| D.  | SEP : sentiment d'efficacité personnelle .....                                   | 51 |
| E.  | Expectancy-Value .....   | 54 |
| F.  | Problématique et hypothèses générales .....                                      | 57 |

|   |    |
|---|----|
| III. Etude 1 : Analyse de l'impact des motifs d'entrées en formation et des données socio-démographiques sur les absences .....                 | 61 |
| A. Echantillon.....   | 61 |
| B. Calendrier .....   | 61 |
| C. Méthode.....   | 62 |
| 1. Motifs d'entrée en formation .....   | 63 |
| 2. Variables socio-démographiques.....  | 64 |
| 3. Taux d'absence.....  | 66 |
| D. Description de l'échantillon.....  | 67 |
| 1. Répartition par diplôme acquis .....   | 68 |
| 2. Répartition par genre et par niveau de diplôme .....   | 68 |
| 3. Situation famille.....   | 69 |
| 4. Expérience professionnelle .....   | 70 |
| 5. Nationalité.....   | 70 |
| E. Méthodologie de l'analyse des effets des variables socio-démographique et motifs d'entrée en formation sur les absences .....                | 71 |
| F. Résultats.....   | 72 |
| 1. Analyse de l'effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrée en formation sur le taux d'absence en milieu de formation ..... | 72 |
| 1.1 Nationalité.....  | 73 |
| 1.2 Niveau de diplôme.....  | 74 |
| 1.3 Motif d'entrée en formation vocationnel .....   | 75 |
| 1.4 Interaction Motif vocationnel et Nationalité .....  | 76 |
| 1.5 Age.....  | 76 |
| 2. Taux d'absence en fin de formation.....  | 77 |
| 2.1 Age.....  | 78 |
| 2.2 Motif identitaire .....   | 79 |
| 2.3 L'expérience Professionnelle.....   | 79 |



|       |  |     |
|-------|--|-----|
| G.    | Interprétation des résultats.....                                | 80  |
| 1.    | La nationalité .....   | 80  |
| 2.    | L'Age.....   | 82  |
| 3.    | Le niveau de diplôme à l'entrée.....                             | 82  |
| 4.    | Expérience professionnelle .....                                 | 83  |
| 5.    | Motif vocationnel.....   | 84  |
| 6.    | Motif identitaire .....  | 84  |
| IV.   | Etude 2. : Etude qualitative des motifs d'absences .....         | 87  |
| A.    | Participants aux entretiens semi-directifs :.....                | 89  |
| B.    | Traitement des matériaux.....                                    | 90  |
| C.    | Le codage des données qualitatives :.....                        | 91  |
| D.    | Résultats.....   | 94  |
| 1.    | Dimension situationnelle des absences .....                      | 95  |
| 1.1   | Démotivation – fatigue.....                                      | 95  |
| 1.1.1 | Démotivation.....  | 95  |
| 1.1.2 | Fatigue .....  | 96  |
| 1.2   | Famille .....  | 96  |
| 1.3   | Financier .....  | 97  |
| 1.4   | Personnels généralistes.....                                     | 97  |
| 1.5   | Professionnel .....  | 97  |
| 1.6   | Santé.....   | 98  |
| 1.7   | Transport .....  | 99  |
| 1.7.1 | Autres problèmes de transport.....                               | 99  |
| 1.7.2 | Dysfonctionnement des transports en commun.....                  | 100 |
| 1.7.3 | Distance et temps de trajet .....                                | 100 |
| 2.    | Dimension institutionnelle et informationnelle des absences..... | 101 |
| 2.1   | Les cours.....   | 102 |
| 2.1.1 | L'Andragogie.....  | 102 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| 2.1.2  | Le contenu et le décalage des attentes.....   | 102 |
| 2.2  | Le décalage avec l'image de la formation .....  | 104 |
| 2.3  | Les motifs organisationnels.....  | 104 |
| 2.3.1  | Le cadre institutionnel.....  | 104 |
| 2.3.2  | Locaux.....   | 105 |
| 2.4  | Relation avec l'organisme.....  | 106 |
| 2.4.1  | Dialogue avec l'organisme.....  | 106 |
| 2.4.2  | Infantilisation.....  | 107 |
| 2.4.3  | Transmission de l'Information aux stagiaires.....   | 107 |
| 3.   | Dimension dispositionnelle des absences .....   | 108 |
| 3.1  | Vécu négatif de la scolarité .....  | 108 |
| 3.2  | Volontaire.....   | 109 |
| E.   | Interprétation des résultats.....   | 110 |
| V.   | Etude 3 : Etude de l'évolution de la valeur et de l'espérance (Expectancy-<br>Value), et du Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) au cours de la formation ..... | 113 |
| A.   | Méthodologie générale .....   | 113 |
| 1.   | Le Sentiment d'Efficacité Personnel.....  | 114 |
| 2.   | Valeur et espérance.....  | 115 |
| B.   | Méthodologie de matrices de transitions de Markov : partie 1 de l'étude ...   | 116 |
| 1.   | Descriptif de l'échantillon.....  | 117 |
| 1.1  | Age.....  | 117 |
| Tableau 8 : Statistiques descriptives de l'échantillon ..... |   | 117 |
| 1.2  | Sexe .....  | 117 |
| 1.3  | Civilité .....  | 118 |
| 1.4  | Nationalité.....  | 118 |
| 1.5  | Dernier diplôme obtenu .....  | 119 |
| 1.6  | Expérience professionnelle .....  | 119 |
| C.   | Résultats.....  | 120 |

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 1.  | Sentiment d'efficacité personnel - SEP ..... | 120 |
| 1.1 | Temps 1 à Temps 2 .....                      | 120 |
| 1.2 | Temps 2 à Temps 3 .....                      | 121 |
| 1.3 | Temps 1 à Temps 3 .....                      | 121 |
| 2.  | Valeur intrinsèque .....                     | 121 |
| 2.1 | Temps 1 à Temps 2 .....                      | 121 |
| 2.2 | Temps 2 à Temps 3 .....                      | 121 |
| 2.3 | Temps 1 à Temps 3 .....                      | 122 |
| 3.  | Coût Perçu : CP .....                        | 123 |
| 3.1 | Temps 1 à Temps 2 .....                      | 123 |
| 3.2 | Temps 2 à Temps 3 .....                      | 123 |
| 3.3 | Temps 1 à Temps 3 .....                      | 124 |
| 4.  | Utilité perçue : UP .....                    | 124 |
| 4.1 | Temps 1 à Temps 2 .....                      | 124 |
| 4.2 | Temps 2 à Temps 3 .....                      | 125 |
| 4.3 | Temps 1 à Temps 3 .....                      | 126 |
| 5.  | Importance perçue : IP .....                 | 126 |
| 5.1 | Temps 1 à Temps 2 .....                      | 126 |
| 5.2 | Temps 2 à Temps 3 .....                      | 126 |
| 5.3 | Temps 1 à Temps 3 .....                      | 127 |
| 6.  | Perception de la compétence : PC .....       | 127 |
| 6.1 | Temps 1 à Temps 2 .....                      | 127 |
| 6.2 | Temps 2 à Temps 3 .....                      | 128 |
| 6.3 | Temps 1 à Temps 3 .....                      | 128 |
| D.  | Discussion des résultats .....               | 128 |
| 1.  | Sentiment d'efficacité personnel .....       | 128 |
| 2.  | Valeur Intrinsèque .....                     | 129 |
| 3.  | Coût Perçu .....                             | 130 |

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 4.  | Utilité perçue.....  | 131 |
| 5.  | Importance Perçue.....   | 132 |
| 6.  | Perception de la compétence.....   | 133 |
| E.  | Méthodologie de l'analyse des déterminants des transitions : partie 2 de l'étude 3   | 135 |
| F.  | Résultats.....   | 135 |
| 1.  | Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur le sentiment d'efficacité personnel. ....          | 135 |
| 1.1 | Entre le début et le milieu de la formation .....  | 135 |
| 1.2 | Entre le milieu et la fin de la formation.....   | 139 |
| 2.  | Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur la valeur intrinsèque accordée à la formation..... | 141 |
| 2.1 | Entre le début et milieu de la formation .....   | 141 |
| 3.  | Entre le milieu et la fin de la formation .....  | 143 |
| 4.  | Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur le coût perçu de la formation .....                | 145 |
| 4.1 | Entre le début et milieu de la formation .....   | 145 |
| 4.2 | Entre le milieu et la fin de la formation.....   | 148 |
| 5.  | Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur l'utilité perçue de la formation .....             | 148 |
| 5.1 | Entre le début et le milieu de la formation .....  | 148 |
| 5.2 | Entre le milieu et la fin de la formation.....   | 149 |
| 6.  | Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur l'importance perçue de la formation.....           | 151 |
| 6.1 | Entre le début et milieu de la formation .....   | 151 |
| 6.2 | Entre le milieu et la fin de la formation.....   | 153 |
| 7.  | Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur la perception de compétence.....                   | 155 |
| 7.1 | Entre le début et milieu de la formation .....   | 155 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 7.2   | Entre le milieu et la fin de la formation.....                             | 158 |
| G.    | Discussion de l'effet des déterminants étudiés sur les transitions.....    | 159 |
| 1.    | Effets sur le sentiment d'efficacité personnel .....                       | 159 |
| 2.    | Effets sur la valeur intrinsèque.....                                      | 162 |
| 3.    | Effets sur l'utilité perçue.....   | 164 |
| 4.    | Effets sur le coût perçu de la tâche. ....                                 | 166 |
| 5.    | Effets sur l'importance perçue .....                                       | 167 |
| 6.    | Effets sur la compétence perçue.....                                       | 168 |
| H.    | Méthodologie de l'analyse des effets des transitions sur les absences..... | 169 |
| I.    | Résultats.....   | 170 |
| 1.    | Entre le début et le milieu de la formation.....                           | 170 |
| 2.    | Entre le milieu et la fin de la formation .....                            | 171 |
| J.    | Discussion des effets des transitions sur les absences .....               | 173 |
| K.    | Synthèse de l'étude 3 .....  | 175 |
| VI.   | Discussion générale, limites et perspectives .....                         | 178 |
| A.    | Discussion générale .....  | 178 |
| B.    | Limites et perspectives .....  | 181 |
| VII.  | BIBLIOGRAPHIE.....   | 187 |
| VIII. | Tableaux et figures.....   | 194 |
| A.    | Tableaux.....  | 194 |
| B.    | Figures .....  | 195 |
| IX.   | ANNEXES .....  | 199 |

## I. Cadre de recherche

### A. Historique et situation de la formation professionnelle continue en France

La naissance de la formation professionnelle continue moderne en France est intimement liée à la loi Delors du 16 juillet 1971<sup>1</sup>, introduisant notamment le financement obligatoire par les entreprises de plus de dix salariés à hauteur de 0.8% de la masse salariale. Nait alors un réel marché de la formation continue financée par le privé, soumise à la concurrence.

Dix ans plus tard le ministère de la formation est créé, aujourd'hui partie intégrante du ministère du travail.

En 1984, la loi Rigout<sup>2</sup>, ministre de la formation, accentue le droit d'accès au congé individuel de formation, ainsi que le rôle des comités d'entreprise en matière de formation, qui se voient confier les négociations dans le cadre de réunions obligatoires. Le crédit de formation est créé en 1989, l'année suivante une loi fixant des normes de qualité dans le cadre de labels et mettant en place des contrôles des organismes des formations est votée, instaurant simultanément des droits à la consommation de formation.

Il faudra toutefois attendre 1991 pour reconnaître des droits à la formation pour les titulaires de contrats à durée déterminée, la loi du 31 décembre 1991<sup>3</sup> actant l'élargissement du financement de la formation par les entreprises aux organismes de moins de dix salariés et professions libérales.

En 1993<sup>4</sup> une nouvelle loi est à l'origine de l'avènement des organismes paritaires collecteurs agréés, chargés de collecter les fonds formation en lieu et place des fonds

---

<sup>1</sup> Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

<sup>2</sup> loi n°84-130 du 24 février 1984 dite Rigout portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du code du travail

<sup>3</sup>Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi

<sup>4</sup> Loi n° 93-1313 quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle

d'assurance formation, et impose la possibilité pour les salariés de suivre les formations intégrées au plan de formation de l'entreprise durant leur temps de travail.

En 2000 la loi Aubry<sup>5</sup> dispose l'obligation de former les salariés à l'évolution des postes, le temps de formation étant dans ce contexte, considéré comme du temps de travail effectif ; le refus de ce type de formation ne peut constituer un motif de licenciement.

L'année 2004<sup>6</sup> constitue un tournant avec l'instauration du droit à la formation tout au long de la vie qui implique une concertation employeurs-salariés dans l'établissement des besoins et actions de formation. Les objectifs de la formation professionnelle continue sont alors clairement définis : favoriser l'insertion professionnelle pour les travailleurs, permettre leur maintien dans l'emploi, favoriser le développement de leurs compétences, faciliter l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, permettre le retour à l'emploi Cette réforme étendue à la fonction publique en 2007 pose le principe du droit individuel à la formation, le salarié cumulant 20h de formation par an, cumulables à hauteur de 120h sur 6 ans maximum utilisables à sa discrétion.

En 2014<sup>7</sup> la loi prévoit une disparition du droit individuel à la formation au profit du compte personnel de formation, qui entre en vigueur en 2015, celui-ci étant applicable même en période de chômage, cumulable à hauteur de 150h maximum sur 8 ans.

En 2016<sup>8</sup> la période de professionnalisation prône la formation en alternance qualifiante.

---

<sup>5</sup> Loi n° 2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail

<sup>6</sup> LOI n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

<sup>7</sup> LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

<sup>8</sup> LOI n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels

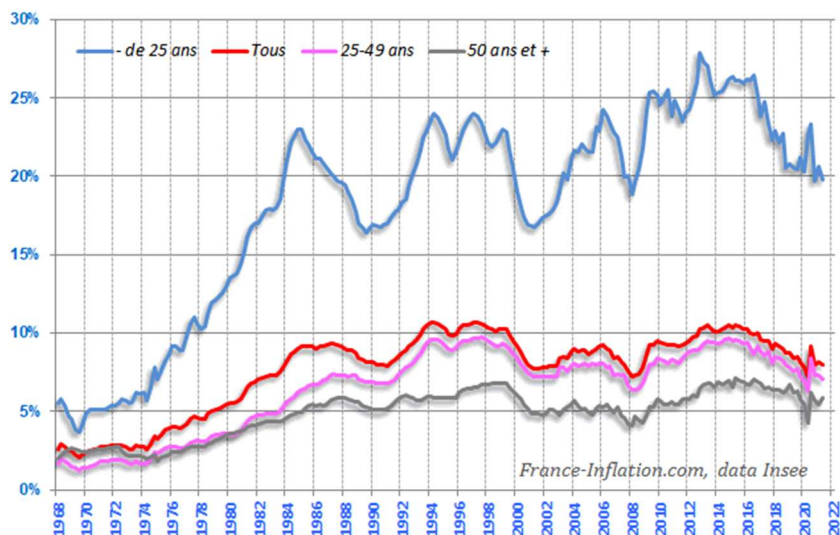


Figure 1 : Evolution du chômage de 1968 à 2022

Enfin en 2018<sup>9</sup> une réforme importante transforme le compte personnel de formation qui permet à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2019 de cumuler des euros à la place d'un nombre d'heures pour un montant de 500 euros par an, le choix de la formation et le paiement incombant au salarié. Dans le même temps le congé individuel de formation disparaît au profit d'un compte personnel de formation de transition accessible aux salariées, aux démissionnaires et indépendants souhaitant se reconvertir. La période de professionnalisation est remplacée par le Pro-A, permettant la formation qualifiante en maintenant sa rémunération et son poste. Pour finir, le recours à l'apprentissage est favorisé, étendu jusqu'à 29 ans, avec une rémunération améliorée, facilitant la mobilité internationale, des avantages financiers sont consentis aux entreprises pour appuyer les mesures gouvernementales

L'emballement juridico-politique autour de la formation professionnelle continue est à mettre en rapport étroit avec la situation économique du pays. En effet le chômage a fortement progressé depuis les années 1970 (figure 1) sous l'impact de crises successives, sans jamais avoir été réellement endigué. Au fil du temps, la formation professionnelle, bien longtemps déconsidérée, s'est imposée comme un outil majeur de la lutte contre le chômage.

<sup>9</sup> LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel



## **B. Les GRoupements d'ETablissements (GRETA)**

La loi du 16 juillet 1971 sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, appelée plus usuellement loi Delors est la matrice des GRoupements d'ETablissements (GRETA), qui sont réellement fondés en 1974.

Le principe des GRETA est la mutualisation des moyens d'établissements publics locaux (lycées, collèges, écoles) afin de mettre en place des formations continues pour adultes.

Les GRETA dépendent du Ministère de l'Education Nationale, et sont pilotés par le bureau de la formation continue, chargé de contrôler, de garantir la qualité de prestation, mais également de répondre à des appels d'offre nationaux.

Au niveau de l'académie, en l'occurrence l'académie de Nice, les GRETA sont orientés par un délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue (DAFPIC). Son rôle est de faciliter les rapports entre les GRETA et les partenaires publics de la région, les Opérateurs de COmpétences (OPCO) et les entreprises régionales. Il apporte également son soutien afin de mutualiser les ressources, et de mettre en place des innovations et avancées technologiques.

Des Groupements d'intérêt public (GIP) complètent le dispositif, avec de multiples rôles, notamment la formation des personnels des GRETA, la coordination des réponses aux appels d'offre, la gestion des projets européens et internationaux.

Localement, les GRETA, qui sont soumis à la concurrence, répondent à la demande de formation continue. Ils sont pilotés par le biais d'assemblées générales, le Président du GRETA étant obligatoirement un chef d'établissement support, épaulé par les chefs d'établissement adhérents au groupement, d'un directeur opérationnel, de l'agent comptable et d'un gestionnaire. Dans chaque GRETA un ou plusieurs conseillers en formation continue (CFC)

assurent la liaison entre la direction et l'opérationnel, tout en développant le marché de formation.

### C. Le GRETA Tourisme Hôtellerie

Le Groupement d'Établissement Tourisme-Hôtellerie de l'Académie de Nice a été créé en 1992. Il couvre actuellement une zone géographique importante du plus à l'Est Menton, au plus à l'Ouest Toulon.

Il dispense des formations qualifiantes, et diplômantes : certificats d'aptitude Professionnelle, baccalauréats professionnels, mentions complémentaires, Brevets Professionnels, Titres Professionnels, Certificats de qualification professionnelle, Brevets de techniciens supérieurs...

Inscrit dans la formation professionnelle continue pour adulte, il s'adresse aux adultes de 18 à plus de 60 ans, issus de diverses origines et nationalités, aux parcours de vies hétéroclites, formant un melting-pot<sup>10</sup> socio-culturel.

Les apprenants sont majoritairement financés par des fonds publics, la formation étant également rémunérée par la Région et Pôle Emploi. Les autres financements sont réalisés par le biais des contrats de professionnalisation qui confèrent un statut de salarié au stagiaire de la formation professionnelle continue.

---

<sup>10</sup> Aux États-Unis, brassage et assimilation d'éléments démographiques divers. Source : <https://www.larousse.fr>

## **D. Contexte de la thèse**

En 2017, les absences représentaient un taux de 15,2% en centre de formation et de 19,7% en entreprise, et le Greta Tourisme hôtellerie enregistrait un taux de rupture de parcours de 11,06%. Ces chiffres, fournis par l'organisme, ne sont toutefois pas réellement représentatifs, car les taux d'absence par formation sont très hétérogènes, notamment en centre (allant de 0% et pouvant monter jusqu'à 54% selon les chiffres portés à notre connaissance.)

Aujourd'hui le GRETA Tourisme hôtellerie est confronté à de nouvelles problématiques car une majeure partie des financements, dont sa survie est tributaire, est indexée sur les heures de présence des stagiaires en cours. Par ailleurs, certains Labels Qualité, nécessaires à l'obtention de marchés, imposent le respect d'indicateurs statistiques intimement liés à la persistance en formation (taux de réussite, taux d'insertion professionnelle, taux d'absentéisme, etc.). Un de axes d'amélioration préconisé suite à l'obtention du Label Eduform, issu de l'éducation nationale, par le GRETA Tourisme Hôtellerie est d'ailleurs la réduction de l'absentéisme.

Outre les problèmes d'ordre financier que cela pose, la persistance en formation n'en soulève pas moins des interrogations relevant des sciences humaines. En effet, l'absentéisme pèse sur l'organisation des formations que cela soit au niveau de l'encadrement, avec des conséquences sur la qualité de vie au travail des formateurs et de la chaîne administrative, mais également au niveau du groupe d'apprenants.

L'élaboration des séquences de cours sur un volume d'heures définies par un programme ou un référentiel est remise en question par l'absentéisme récurrent. Le travail du formateur devient plus complexe, ce dernier étant dès lors tiraillé entre l'avancement d'un cours afin de transmettre les informations nécessaires à l'acquisition de connaissances pour l'obtention d'un diplôme ou de compétences, et le ralentissement de cette progression afin de

ne pas amoindrir les chances des stagiaires sujets à l'absentéisme. En miroir, le groupe d'apprenants s'en trouve segmenté car ceux qui ne sont jamais absents souhaitent avancer selon l'adage « les absents ont toujours tort ». Les principaux concernés par la non-persistance pourront se sentir exclus, et n'auront pas le même accès aux connaissances, ni le même suivi. De surcroît, certaines formations, nécessitant un nombre minimal d'heures de présence, ne pourront être couronnées de succès ou sanctionnées d'un diplôme.

Enfin le personnel administratif réalise un travail conséquent lorsque les stagiaires sont absents (appels téléphoniques, recueil de justificatifs...), accentuant le sentiment de surcharge de travail, augmentant les risques psychosociaux et amoindrissant leur qualité de vie au travail.

Formateur depuis de nombreuses années au GRETA Tourisme hôtellerie de l'académie de Nice, j'ai pu constater que cette thématique est une préoccupation de plus en plus présente au sein de notre direction. Le GRETA tourisme hôtellerie de Nice ne connaît actuellement pas les causes de l'absentéisme des stagiaires au sein de ses établissements : il en résulte de facto une difficulté à proposer des solutions efficaces.

La convocation des stagiaires absents, la menace d'exclusion temporaire, ou encore la défalcation d'indemnités versées par les organismes ou entreprises les rémunérant n'a que peu d'effet visible sur la persévérance globale d'après les statistiques administratives. Il est donc nécessaire de comprendre les origines de l'absentéisme.

Les enjeux sont économiques, car la juste rémunération des organismes de formation est liée en partie à la lutte contre l'absentéisme, avec des conséquences sur l'emploi et la stabilisation des personnels en grande partie en contrat à durée déterminée à temps partiel, mais aussi des effets psychosociaux en son sein comme l'amélioration de la qualité de vie au travail pour les équipes pédagogiques et administratives. D'autre part, limiter l'absentéisme permettrait de mettre les stagiaires dans des conditions psychologiques et cognitives

d'apprentissage optimales, en vue de la réussite de leur formation, ce qui demeure l'objectif principal des organismes de formation.

### **E. Questions de départ**

A la suite de l'analyse de notre contexte de recherche, résultent plusieurs questionnements dont la résolution contribuerait à la compréhension de l'origine de la non-persistance, mesurée par le biais de l'indicateur « absence », et pouvant orienter vers des solutions concrètes améliorant par capillarité les situations induites.

Aussi, déterminer une série de profils d'apprenants adultes non-persistants s'avèrerait un point de départ intéressant. Dans ce but il nous faudra répondre aux interrogations suivantes :

Les motifs d'entrée en formation sont-ils corrélés aux absences ?

Quelle est l'influence des différents déterminants, obstacles à la participation, sur les absences ?

En quoi la dynamique motivationnelle mesurée au travers de l'expectancy value et du sentiment d'efficacité personnel, influence-t-elle la persistance ?

# **Cadre théorique**

## II. Cadre théorique

### A. L'adulte : représentation de soi, identité culturelle et rapport à la formation.

#### 1. La vie adulte

Il est important avant toute autre chose de définir qui est cet adulte, ou plutôt qui sont ces adultes qui décident d'entrer en formation. Une vision purement pragmatique serait qu'« un adulte peut s'entendre comme une personne majeure devant répondre juridiquement de son statut. Dans cette perspective, l'âge de la majorité marquerait l'entrée dans la condition d'adulte et la sortie des deux âges précédents que sont l'adolescence et l'enfance » (Petit, 2011, p. 86).

En opposition à l'enfance dont la transcription est a priori plutôt homogène, voire universalisante, la vie d'adulte s'avère complexe, avec ses spécificités : il est évident que la structuration psychologique, depuis notre naissance jusqu'au crépuscule de notre vie, évolue et ne change pas à une date précise pour devenir immuable. Ces changements d'états du moi influencent les décisions tout au long de notre vie, le choix de l'entrée en formation et les raisons y afférant y sont donc intimement liés.

Ainsi Cross, en 1992, « relie la valeur attribuée à la formation au cycle de vie de l'adulte. » (Bourgeois, 2013, p. 104), et, comme le résume l'ouvrage *Improving Adult Literacy Instruction : Options for Practice and Research*, réalisé par le National Institute for Literacy (NIFL) et le Ministère de l'Education des Etats-Unis : « Les adultes mènent des vies complexes avec beaucoup de responsabilités et de contraintes qui influencent leur disponibilité à s'engager dans l'apprentissage formel. Afin de mieux appréhender cette valeur, il convient d'étudier la littérature concernant la vie d'adulte. » (National Research Council (U.S.), Lesgold, & Welch-Ross, 2012, p. 130).

Plusieurs typologies de la vie d'adulte pourront nous servir de base de réflexion, afin d'expliquer certaines corrélations entre psycho-sociologie des adultes, motifs d'entrée en formation et persistance.

Neugarten (1976) affirme que l'adulte est doté d'une horloge sociale, dans le cadre de laquelle advient l'arrivée d'évènements socialement, ou culturellement attendus à certains moments de la vie, comme quitter le cocon familial, avoir un emploi, devenir parent. Ces événements peuvent revêtir deux formes, avec des événements normatifs (se produisant au moment attendu de la vie) et des événements non normatifs (c'est-à-dire imprévus où intervenant à un moment non habituel). Recentrée sur la formation, l'influence du contexte dans lequel s'opère la participation de l'apprenant a donc toute son importance sur la psychologie de l'adulte : l'entrée en formation est-elle planifiée de longue date, ou est-ce un événement non normatif ?

Boutinet évoque clairement les enjeux de ce qu'il appelle « l'aménagement de transitions » (cité dans Carré, 2017, p. 244,245). Ainsi à propos de « la transition imposée par les événements », il met en évidence qu'elle « va laisser l'adulte dans une position vulnérable » et donc être susceptible d'entraîner des situations de crise, voire de rupture.

« En contraste le cas des transitions anticipées correspondent à des situations de vigilance et d'attente active », et de préciser « une transition anticipée, entrevue et acceptée mais non souhaitée » va obliger l'adulte à revoir sa stratégie et pourra toutefois entretenir quelque ressentiment, alors qu'« une transition anticipée, désirée, le cas échéant préparée » sera exempt de toute forme de crise.

Pour cerner encore mieux qui sont ces adultes qui s'engagent dans une formation, deux autres auteurs nous intéressent particulièrement.



Erikson en 1980 établit huit âges de la vie en lien avec le développement du moi qui se poursuit tout au long de la vie. Il existe des crises spécifiques à chacune des huit étapes à résoudre, poussant l'individu à évoluer, à apprendre, et donc à se former tout au long de la vie, pour des raisons qui pourront varier en fonction de l'âge. Ce sont ici les stades six (de 18 à 35-40 ans) et sept (de 35-40 à 60 ans) qui nous intéressent plus particulièrement eu égard au sujet de recherche. Selon Erikson au stade six, le jeune adulte s'attèle à satisfaire les exigences de son identité personnelle tout en devant faire des compromis professionnels et sentimentaux du fait du besoin de s'établir, d'assurer sa subsistance et son indépendance, de fonder une famille... S'il n'y parvient pas, il risque l'isolement. En y parvenant, il passe définitivement à l'âge adulte. Il est donc tiraillé entre une identité en cours d'affirmation et une volonté de passage à la maturité de l'adulte au sens générique du terme, c'est-à-dire en tant qu'individu responsable s'offrant un cadre de vie stable.

Au stade sept, l'adulte d'âge mur, fort de son vécu, a une vision différente : plus altruiste il veut guider l'autre, transmettre, jouer un rôle de mentor, faire profiter de son expérience d'échecs et de réussites les générations qui lui succèdent. Il doit en même temps satisfaire ses préoccupations personnelles dont l'employabilité ou l'évolution professionnelle. S'il n'y parvient pas il sera envahi d'un sentiment de stagnation, de repli, si bien qu'il peut, à l'inverse tout attendre des autres. Cela se produit selon Erikson lorsque l'individu n'a pu passer positivement les crises des âges précédents.

Dans la même lignée, Levinson parle de cycles de vie (figure 2), composés de saisons s'étendant sur une durée de vingt à vingt-cinq ans, constitués de structures de vie, alternant entre des périodes de stabilité et des périodes d'instabilité ou réévaluation. Ces périodes interviennent à des âges similaires d'un individu à l'autre, et ne durent pas plus de sept ans. A chaque saison correspondent des rôles, des relations interpersonnelles et des comportements prioritaires.

Ces différentes théories mettent en évidence la multiplicité et la complexité de la psychologie des adultes : « un jeune adulte, à peine sorti d'un cursus scolaire n'est pas comparable à celle d'un adulte au mitan de la vie, ni d'un adulte accompli. » (Carré, 2017, p. 246)

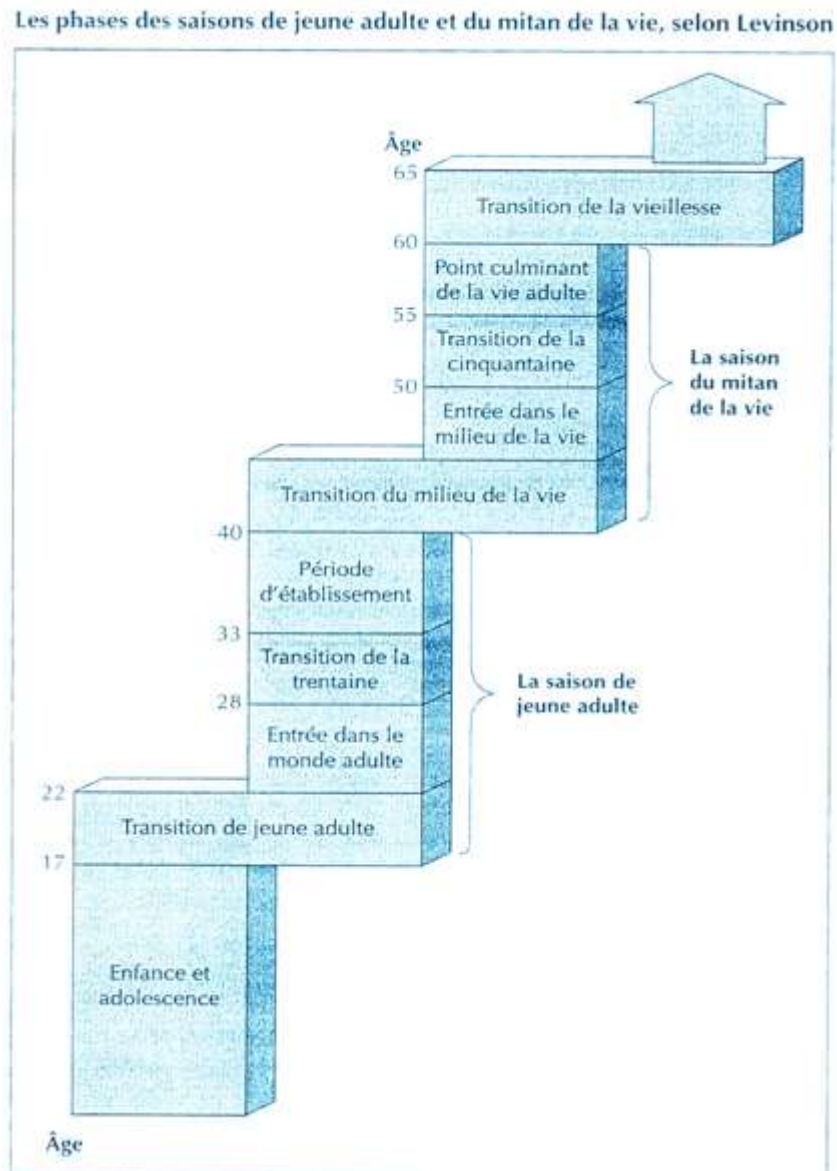


Figure 2 : L'évolution de la structure de vie, Les temps de la vie, le développement (Houde, 1999)

Il en résulte une hétérogénéité des publics adultes s’engageant en formation, ayant des motifs, des motivations, et une dynamique motivationnelle propre, en partie liés à la période de la vie d’adulte concernée (figure 3).

| Jeune adulte  | Mitan   |
|---|---|
| Transition vers nouvelle saison   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre fin à la structure ado</li> <li>• Explorer possibilités</li> <li>• Structure provisoire</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réévaluer son passé, désillusion</li> <li>• Réajuster travail, rêve, relations mentorales et amoureuses</li> <li>• Atteindre + grande individuation</li> </ul> |
| Entrée  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer</li> <li>• Prendre racine</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveaux choix, donner sens et les implanter</li> </ul>  |
| Transition  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer et modifier, mesurer écart entre rêve et réalité</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécier, évaluer ... crise ?</li> <li>• Buts redéfinis, reconnaissance du mitan</li> </ul>   |
| Établissement, point culminant  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devenir héros du scénario bâti, devenir soi même – s’établir une niche dans la société et travailler à son avancement</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen, souvent retraite</li> </ul>  |
| Transition vers la saison suivante  |   |

Figure 3 : : Tableau exprimant les principales caractéristiques du jeune adulte et de l’adulte mitan durant les quatre structures de vie.

## 2. Représentation de soi chez l'adulte et rapport à la formation

Quel que soit le stade de la vie d'adulte, la représentation de soi est très importante. En effet, que cela soit eu égard à ses proches, un groupe d'individus ou la société, l'Homme a besoin de références afin de s'estimer lui-même. Dans ce cadre, la formation s'intègre à chaque niveau de la pyramide de Maslow, contribuant à l'atteinte de l'estime de soi et à l'accomplissement.

Même si la hiérarchisation des besoins peut être remise en question, certains individus accordant plus d'importance à un besoin particulier sans accorder spécialement d'intérêt à un besoin d'un niveau inférieur, il n'en demeure pas moins que la formation intervient à quasiment tous les étages, répondant aux besoins d'appartenance (à un groupe de stagiaires, à un groupe de personnes du même diplôme ou issus de la même école), au besoin d'estime (reconnaissance eu égard au diplôme obtenu, au poste obtenu grâce à une formation, à un niveau d'étude), et bien sûr au besoin de s'accomplir (acquérir des savoirs, se former, créer). Elle contribue aussi



Figure 4: Pyramide des besoins de Maslow

indirectement au besoin de sécurité du fait de son aspect fondamental dans l'acquisition d'un emploi, conduisant de ce fait à une sécurité financière

L'évolution de la société, des modes de fonctionnement des entreprises, du marché de l'emploi et des outils professionnels, l'accélération des mutations du fait de l'informatisation, des nouvelles technologies, des balbutiements de l'Intelligence Artificielle, et de la robotisation ont un impact concret sur cette représentation de soi de l'adulte en emploi, ou en recherche d'emploi.

L'adulte voit en effet une obsolescence rapide de ses compétences et ses savoirs, cela ayant des répercussions sur les différents niveaux de la pyramide, nécessitant une formation tout au long de la vie (Carré, 2005)

Par ailleurs l'adulte moderne est en perpétuelle crise identitaire liée à l'environnement social mais également économique, vis-à-vis des organismes qu'il fréquente et notamment l'entreprise. Dans ce contexte professionnel, se sentant souvent considéré comme un individu, ou un « numéro » parmi tant d'autres, il perd tout ce qui fait ses spécificités au sein de l'organisation, victime « d'un mal de reconnaissance (Honneth, 2000) ; bon nombre d'adultes souffrent dans leur identité, c'est-à-dire dans leur incapacité à s'affirmer (Bandura, 2003), dans un déficit de leur estime de soi parce qu'ils n'ont pas l'impression d'être reconnus par les organismes qu'ils côtoient » (Carré, 2017, p. 249)

Outre cela l'adulte, particulièrement dans ses structures post « jeune adulte » a une identité fortement forgée. Entrer en formation devient alors une remise en question d'une partie de son identité, de ses connaissances, du fait d'une acquisition cognitive qui peut se confronter à des certitudes précédemment intégrées. Les adultes doivent alors mettre en place des « stratégies de régulation homéostatique du conflit cognitif » (Bourgeois, 2013, p. 106)

Bourgeois (1998) souligne la complexité du phénomène, insistant sur trois cas d'entrée en formation de l'adulte.

Selon lui l'implication est plus importante lorsque sont présents à la fois, une dynamique de mutation de l'identité émanant de l'individu et un enjeu identitaire fort lié à la formation. A contrario, la force de l'engagement serait moindre si l'individu est dans une dynamique de lutte pour préserver son identité, alors que la formation revêt une forte remise en cause de celle-ci.

Enfin un engagement fort existe lorsque l'individu perçoit la formation comme un outil lui permettant de renforcer une identité positivement perçue, mais mise à mal à une période donnée.

Kaddouri, (2011) a également étudié en profondeur le sujet. Selon cet auteur, les tensions identitaires peuvent être nombreuses car chaque individu peut être simultanément actif sur plusieurs plans, dans lesquels des positions identitaires ne sont pas en adéquation, pouvant provoquer des tensions. La formation peut être un moyen de réduire ces tensions. Il définit de ce fait six rapports à la formation dont l'engagement, se subdivisant lui-même en deux : « l'engagement substitutif » et « l'engagement combiné ». L'engagement substitutif est celui qui est envisagé par l'individu comme étant le moyen unique d'annihiler les tensions, à l'inverse la formation est un moyen qu'il faudra mixer avec d'autres (relationnel etc..) dans l'engagement combiné.

D'autres auteurs soulignent que le degré d'implication dans la réalisation de la tâche aura, à son terme, un impact sur la représentation de soi de l'individu : « les comportements d'engagement et de persévérance dans les systèmes de formation exigent, outre une maîtrise cognitive des contenus à apprendre, un certain niveau de motivation à réaliser des tâches qui sont coûteuses (en temps, en effort mental) et dont l'issue (à travers la réussite ou l'échec) peut conforter, ou au contraire mettre à mal, l'image de soi » (Bouffard, Mariné, & Chouinard, 2004, p. 4)

## **B. De la motivation à la persistance**

Il convient désormais de définir ce qu'est la motivation. Fenouillet définit la motivation comme « un hypothétique phénomène interne » (Fenouillet, 2011, p. 19), écartant de ce fait les éléments externes pouvant agir sur ce processus psychologique.

Vallerand et Thill définissent ainsi la motivation : c'est « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (1993, p. 18).

Cette définition fait émerger deux types concepts : d'une part les motifs originels de la démarche des individus d'entrer en formation, d'autre part l'investissement durant la formation. Dans le premier cas on parlera de motifs d'engagement, dans le second de dynamique motivationnelle.

### **1. Les motifs d'entrée en formation : l'engagement de l'adulte**

Par débat terminologique plus qu'idéologique, certains auteurs font la distinction entre motif et cause. Boutinet, à propos de la formation pour adultes, parle des causes comme facteurs déterminants qui « vont tendre à contraindre et à préformer la décision » (Boutinet, 1998, p. 94), et du motif comme « justification que se donne le stagiaire » .

Deci et Ryan (1985), dans leur théorie de l'autodétermination dont nous développerons le concept un peu plus loin, distinguent quant à eux deux formes de motivation : « Les motivations autodéterminées renvoient directement aux « motifs » de Boutinet et les motivations faiblement autodéterminées sont liées aux « causes » de ce même auteur » (Fenouillet, 2011, p. 30)

Dans cette recherche, nous utiliserons la définition des motifs d'entrée en formation comme les « processus motivationnels présents à la genèse de l'engagement, de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation » (Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron, & Traversa, 2009, p. 27)

Depuis les années 70, de nombreuses théories de la motivation réalisent une distinction entre « d'une part une motivation intrinsèque dont les contenus ou motifs réfèrent à l'activité formative elle-même », et « d'autre part une motivation extrinsèque relevant de facteurs incitatifs externes à l'activité formative. » (Vontrhon, Lagabrielle, & Pouchard, 2007, p. 2).

La motivation intrinsèque est donc pour de nombreux auteurs la forme de motivation entraînant l'engagement le plus fort car c'est un acte dans lequel l'individu retire une satisfaction personnelle et du plaisir (Nuttin, 2015) ; le simple plaisir d'apprendre, d'acquérir des savoirs et surmonter avec contentement les obstacles constitue également selon Charlot (1997) une vision de la connaissance « comme sens et plaisir » Il en résulte le caractère intrinsèque de la motivation des conséquences psychologiques liées.

Ainsi, la conception de soi est très importante dans l'engagement (Nuttin, 2015) : accéder à une formation, tout en renforçant son identité est un motif fort, d'autant plus qu'il est professionnellement, et socialement valorisant. De même, pour l'individu, se fixer de nouveaux buts pour éviter la stagnation et se développer intellectuellement ou en termes de compétences constituent un contexte psychique fortement motivé afin de s'engager dans une formation, les organismes de formation étant selon Nutin (2015) « des institutions qui résultent de l'élaboration cognitive du besoin humain vers le progrès. »

A l'opposé, la motivation extrinsèque ne trouve pas sa source dans des objectifs propres à l'individu. Elle peut être liée à la mise en place de récompense, comme dans le cadre de certaines formations, une rémunération, être liée à une fuite pour quitter un espace familial ou



professionnel, ou encore par obligation pour éviter des sanctions (radiation de pôle emploi par exemple)

Il en résulte selon Vayre, Vonthron & Vannerau (2014) que « les contenus motivationnels intrinsèques, centrés sur l'apprentissage et l'acquisition de savoirs, de compétences ou d'attitudes, prédisent le maintien en formation quand des contenus motivationnels de nature extrinsèque sont prédicteurs de l'entrée dans le parcours » (p. 3)

## **2. Le modèle de Carré**

Si la littérature concernant la motivation est très dense, il n'en demeure pas moins, que dans le lot des recherches réalisées, « sur les 101 modèles motivationnels recensés dans une précédente synthèse (Fenouillet, 2009), un seul modèle, celui de Carré (2001), se réfère spécifiquement au contexte particulier de la formation pour adulte » (Fenouillet, 2011, p. 12).

Son modèle reprend la séparation entre les motivations intrinsèque et extrinsèque mais rajoute à cela un second axe prenant en compte une « orientation vers l'apprentissage/vers la participation » (Carré, 2017), c'est-à-dire la volonté d'apprendre d'une part, et un simple acte de présence de l'autre.

Il met alors en exergue 10 motifs d'engagement (figure 5).

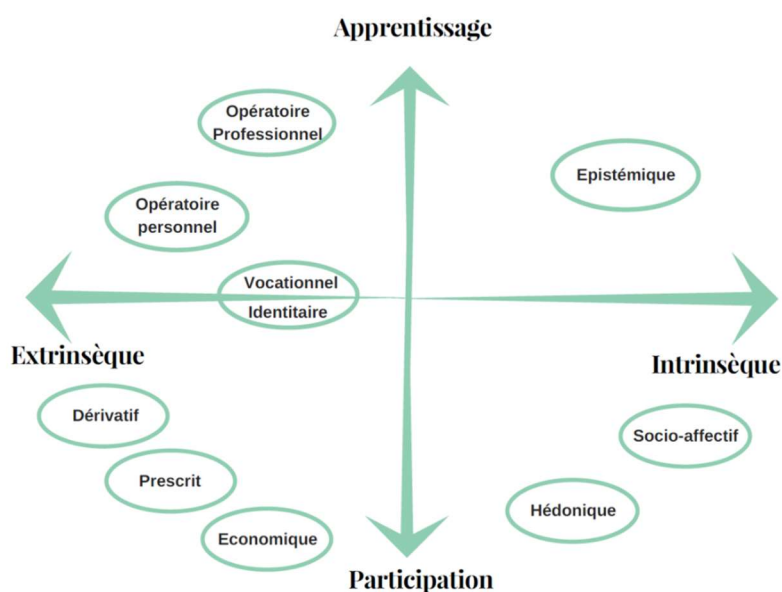


Figure 5: Schéma inspiré du modèle de Carré (1998), « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », In Education Permanente n° 136

Il y a dans ce schéma trois motifs intrinsèques : le motif épistémique « apprendre, s'approprier des savoirs », le motif socio-affectif « établir ou renforcer des liens sociaux » et le motif hédonique « pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation ».

Les sept autres motifs sont extrinsèques : le motif économique est « explicitement matériel », le motif prescrit le « résultat de l'injonction d'autrui », le motif opératoire professionnel est l'acquisition de compétences « nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail » dont l'origine est externe, le motif opératoire personnel est lui « en dehors du champ du travail », le motif identitaire « centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi », et le motif vocationnel s'inscrivant dans « une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi ».

Une étude menée sur des adultes en reprise d'étude (Dobler, 2007) met en évidence des motifs d'entrée essentiellement basés sur de l'opérateur professionnel ayant pour finalité

l'acquisition des compétences dans le cadre d'un travail actuel ou dans le but d'obtenir un autre emploi ou de progresser.

En second lieu, et même si cela peut paraître spécifique au regard du terrain de l'étude (informatique), intervient l'opérateur personnel, avec la volonté de « pouvoir suivre les enfants » en se mettant à leur niveau.

Les autres motifs d'entrée comme « le contact avec les autres participants, gagner de la confiance en soit, apprendre à suivre un rythme, s'adapter aux changements technologiques » n'ont été que peu évoqués.

Notons aussi que Carré dans le cadre de ses recherches a montré que les individus les plus éloignés du monde du travail ont des motifs d'entrée en formation plus sociaux qu'opérationnels professionnels.

### **3. L'auto détermination ou la hiérarchisation des motifs d'engagement**

En complément du modèle de Carré, il est indispensable de s'intéresser à la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985) Ces derniers ont hiérarchisé la motivation eu égard à l'autodétermination, conduisant au bien-être. Outre les besoins de compétences et d'appartenance, pour eux, l'autonomie des choix est une chose fondamentale : plus l'autodétermination d'un individu, c'est-à-dire son initiative dans ses choix est importante, plus son engagement sera fort. Ils classent ainsi au sommet de leur hiérarchie de l'engagement la motivation intrinsèque. A contrario une formation intégrée de façon nullement autodéterminée entrainera l'amotivation. Entre ces deux extrêmes (amotivation et motivation intrinsèque), des intermédiaires constitués des trois niveaux de motivations extrinsèques

modulées par des facteurs de régulation complètent cette hiérarchisation par l'autodétermination (figure 6).

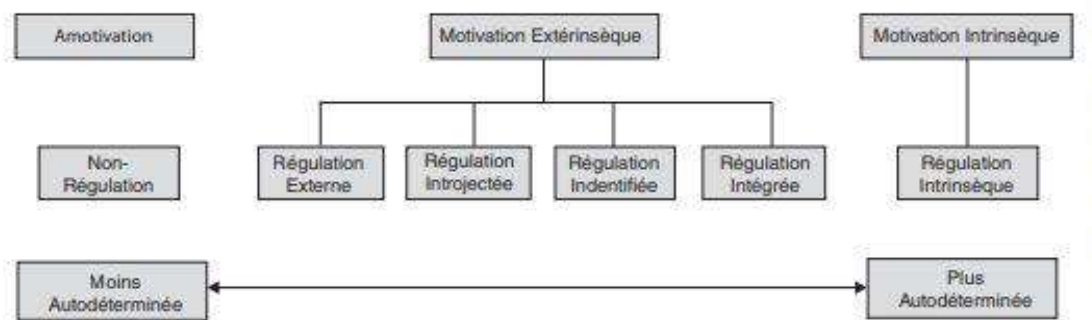


Figure 6 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'auto motivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative

La régulation externe correspond à la définition traditionnelle de la motivation extrinsèque (récompenses, sanctions).

La régulation introjectée est une motivation extrinsèque qui est faiblement autodéterminée car elle est liée aux conséquences psychoaffectives supposées par l'individu du fait d'un acte, qu'elles soient négatives ou positives. Ainsi un individu pourrait s'engager en formation hôtelière simplement car il est d'une longue lignée d'hôteliers et ne souhaite pas être « exclu » de la famille. Inversement, un individu pourrait intégrer une formation uniquement pour donner une image positive de lui-même à autrui.

La régulation identifiée est une forme d'engagement dans laquelle la personne réalise des actes qui ne lui tiennent pas spécialement à cœur, car il sait que cela est important pour lui. Des stagiaires de la formation continue sont tenus de suivre des cours qui ne les passionnent pas spécialement mais dont ils connaissent l'importance pour l'obtention de leur diplôme ou de compétences professionnelles.

La régulation intégrée est la réalisation d'une activité en adéquation avec le concept de soi de l'individu, qui peut alors s'approprier l'action et trouver des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action.

Enfin la régulation intrinsèque correspond à la définition initiale de la motivation intrinsèque (Tableau 1).

| Types de motivation    | Types de régularisation | Locus de causalité perçu | Processus impliqués   |
|------------------------|-------------------------|--------------------------|---|
| MOTIVATION INTRINSÈQUE | Intrinsèque             | Interne                  | - Intérêt<br>- Plaisir  |
|                        | Intégration             | Interne                  | - Congruence<br>- Conscience<br>- Unité du soi  |
|                        | Identification          | Plutôt interne           | - Importance personnelle<br>- Valorisation personnelle  |
| MOTIVATION EXTRINSÈQUE | Introjection            | Plutôt externe           | - Autocontrôle<br>- Implication du soi<br>- Récompenses et punitions internes                             |
|                        | Externe                 | Externe                  | - Conformité<br>- Récompenses et punitions externes   |
| AMOTIVATION            | Sans régularisation     | Impersonnelle            | - Non intentionnelle<br>- Non valorisant<br>- Incompétence<br>- Manque de contrôle<br>- Sans satisfaction |

Tableau 1 : Taxonomie de la motivation tirée de Ryan & Laguardia (2000)

Vallerand et *al.* ont pu appliquer le modèle de Deci et Ryan (1985) au domaine de l'éducation en développant et validant une échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). Cet outil est un instrument de mesure qui permet d'évaluer les niveaux de motivations intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation.

Ainsi contextualisé à la formation, « quels que soient les études considérées ou les publics ciblés (collégiens, lycéens, étudiants à l'université, stagiaires en formation

professionnelle), on constate que les formes de motivation les plus autodéterminées favorisent l'acquisition et le transfert de connaissances et de compétences, la perception d'utilité de la formation, le développement d'émotions et d'attitudes positives à son égard, le nombre d'efforts réalisés, la qualité de l'apprentissage, la concentration ou encore la satisfaction et le bien-être des apprenants » (Vayre et al., 2014, p. 2).

Pour conclure, des études, notamment celle réalisée par Appleton et al. (2008), ont montré un lien entre engagement et persistance, préservant ainsi de l'absentéisme.

#### **4. Notion de persistance**

Le synonyme plus usuel de la persistance est certainement la constance, définition plutôt large du phénomène, la littérature utilisant régulièrement quant à elle les termes de « persistance, rétention, maintien des effectifs » (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright, 2006, p. 787). Bon nombre d'auteurs en présente une vision restrictive, ainsi selon Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), la persévérance se traduit par le maintien des effectifs, soit la diplomation ou l'inscription, à n'importe lequel des quatre derniers trimestres, d'un étudiant admis au programme de premier cycle. DeRemer (2002) distingue plutôt la persistance de la rétention en précisant que la persistance consiste en la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme, tandis que la rétention référerait à la situation d'un étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il était inscrit initialement. Pour King (2005), la persistance débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution et se mesure par la poursuite continue de ce dernier dans un programme, l'amenant à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans le champ d'études initial de l'étudiant » (Sauvé et al., 2006, p. 787). La définition de Kerka de la persistance,

synonyme anglo-saxon de la persévérance, est le « temps passé par l'adulte en apprentissage en classe ou en activité tutorée » (2005, p. 1).

Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons ce concept car cette perception de la persistance englobe non seulement l'abandon et le décrochage, mais également la simple absence physique de l'adulte. La difficulté à contacter les adultes ayant abandonné une formation, et à obtenir des retours de questionnaires de qualité de leur part, soulignée par plusieurs écrits (Castaño, 2017; Comings, Parrella, & Soricone, 1999), a poussé certains chercheurs à utiliser les absences comme indicateur de non persistance.

La littérature à ce sujet, comme le souligne Kathrin Dobler, est très limitée en nombre, « L'absentéisme en formation d'adultes est un terrain nouveau », et « les travaux sur l'absentéisme dans les formations pour adultes sont rares » (2007, p. 6)

Deux autres études nous intéressent également, :

- D'une part l'article de revue « L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire. » (Renouprez, Weber, Martin, & Viron, 2013), dans lequel l'équipe de recherche a relevé des motifs d'absences (laissant apparaître 45% de motifs médicaux, 32% de causes professionnelles, et 20% de causes familiales) mais dont l'étude s'est concentrée sur l'impact des conditions d'organisation qu'elles soient externes ou internes. Finalement, il avait été observé une prépondérance des influences organisationnelles externes, basée sur des critères spécifiques à l'étude.
- D'autre part « A propos des facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants en alpha. » Castaño (2017), grâce à une étude exploratoire réalisée sur un public adulte en formation d'alphabétisation, met en évidence le poids de la situation personnelle des apprenants dans leurs absences, de la dynamique motivationnelle, et, inversement à l'étude pré-citée, du dispositif de formation.

Ces deux études, même si elles concernent des publics très spécifiques, font référence à des bases conceptuelles communes à celles de Dobler (2007).

Les études concernant l'absentéisme des adultes en formation non obligatoire étant peu nombreuses, il convient de s'inspirer, à cet effet, des concepts liés à la persévérance dans le cadre professionnel, scolaire, formation professionnelle et universitaire afin d'en comprendre l'origine.

S'il l'on appréhende l'absentéisme comme une forme de désengagement, il convient de s'attacher aux différents déterminants pouvant y contraindre les apprenants.

Dans sa thèse, Bernet (2010) s'est intéressé à l'engagement scolaire qui, s'il ne prend pas en compte la spécificité de l'adulte peut d'ores et déjà nous donner quelques pistes de réflexion. Ainsi, met-il en évidence l'importance de la famille, du cadre de formation et des facteurs sociétaux dans le désengagement.

L'organisation des formations, le passé de l'apprenant, sa situation personnelle actuelle, le décalage des attentes sont autant de barrières institutionnelles, dispositionnelles ou psychosociales, situationnelles et informationnelles au maintien en formation (Cross, 1981, Darkenwald et Merriam, 1982).

D'autres auteurs comme Bourgeois (2011) insistent en plus de cela sur l'importance de la recherche identitaire qui peut influencer positivement ou négativement la dynamique motivationnelle.

## **5. Dynamique motivationnelle**

La dynamique motivationnelle, selon Vallerand et Thill (1993), constitue l'évolution de la motivation une fois la tâche relative à l'engagement commencée. Il s'agit donc non plus des



motifs d'entrée, genèse motivationnelle statique, mais d'une motivation mouvante influencée par des variables diverses.

Une théorie de la dynamique motivationnelle est une extrapolation de la théorie de l'auto-détermination. Ainsi les éléments externes favorisant l'autodétermination vont accroître la motivation et, inversement, les facteurs réduisant l'autodétermination réduiront la motivation. Deci et Ryan soutiennent à propos des récompenses tangibles abordées lors d'une étude qu'ils ont réalisée en 1999, que « quand des personnes recevaient une récompense, telle qu'une prime en argent ou un prix, pour une activité qui les intéressait déjà intrinsèquement, leur motivation intrinsèque pour cette activité avait tendance à s'effriter » (2008, p. 25). Il en est de même pour « les menaces de punition (Deci et Cascio, 1972), les échéances (Amabile, DeJong, et Lepper, 1976), et la surveillance (Plant et Ryan, 1985) » (Deci & Ryan, 2008). Toutefois, si le sujet bénéficiant de cette récompense ne fait aucune association entre celle-ci et la tâche motivée, son influence sur son caractère intrinsèque sera nul.

Bourgeois et Chapelle (2011) confirment cette affirmation : « les élèves avec une forte motivation intrinsèque au départ perdent progressivement cette motivation dès qu'on se met à les récompenser pour leur performance ; et ils finissent ensuite par perdre toute motivation dès que l'on cesse de les récompenser » (Bourgeois, 2011, p. 242).

A contrario, les récompenses verbales sont selon Deci & Ryan les seules à pouvoir majorer la motivation intrinsèque : « la rétroaction positive sur le rendement de l'individu renforce sa motivation intrinsèque » (2008, p. 25). Hattie et Timperley (2007) affirment même que la rétroaction est l'une des plus puissantes influences dans l'apprentissage et la réussite, mais son impact peut être soit positif, soit négatif, car un feedback peut également tendre à amoindrir le degré de motivation. Qui plus est, des études scientifiques (van Duijvenvoorde, Zanolie, Rombouts, Raijmakers, & Crone, 2008) ont mis en évidence la prépondérance de

réceptivité des enfants à la rétroaction positive, là où les adultes ont une réceptivité équivalente pour les deux formes de rétroaction.

Vallerand (1997) s'est intéressé essentiellement à la scolarité, toutefois, même si des points de divergence sont évidents entre le scolaire et la formation d'adulte, certains aspects peuvent être sans nul doute extrapolés. Ainsi, dans ses études notamment celles réalisées avec ses confrères Fortier et Guay (1997) met-il en évidence le manque d'autodétermination et le décrochage scolaire, en rapprochant des questionnaires évaluant le degré d'autodétermination des élèves, et leur manque de persévérance.

Reprenant ces travaux pour bases de travail, une étude menée au Canada corrobore les dires de Vallerand : « les résultats de la présente étude offrent un appui notable à la théorie de l'autodétermination. L'autodétermination est liée négativement aux absences scolaires et à la mesure d'intention d'abandonner l'école » (Blanchard, Pelletier, Otis, & Sharp, 2004, p. 115).

Deci et Ryan ont mis en exergue trois facteurs psychologiques primordiaux conduisant à une motivation intrinsèque : le besoin d'appartenance (lié en partie au soutien social), le besoin de compétence que l'on peut rapprocher du sentiment d'efficacité, et le besoin d'autonomie dans la décision. L'autodétermination selon ces auteurs ne peut être atteinte sans la satisfaction de ces facteurs. Une fois engagé en formation, les influences agissant sur la satisfaction de ces besoins entraîneront des conséquences sur le niveau d'autodétermination de l'individu.

Dans cette lignée, Deci et al. (1994) ont également mis en évidence le lien étroit entre l'autodétermination et le contexte social

### **C. Déterminants de la persistance**

Lorsque l'on souhaite réaliser une telle étude, se focaliser uniquement sur l'individu en tant que tel, sans prendre en compte l'influence de facteurs externes sur leur persistance serait

une erreur. En effet, même si une partie de ces déterminants a un effet indirect, affectant le psychisme des individus avant de pousser à la non persistance, une partie d'entre eux, parfois très terre à terre, ont des conséquences bien plus directes. Ainsi différentes typologies de freins, qualifiés d'obstacle par Cross (1992), entravent la dynamique participative aux formations d'adultes.

## **1. Freins institutionnels**

Les freins institutionnels sont des freins relatifs à la politique d'enseignement et au cadre de formation, c'est-à-dire la globalité de l'organisation des cours, qu'elle soit d'ordre administrative ou induite par la relation formateur-formé.

Dans certains cas, le prix de l'inscription peut avorter l'entrée en formation, ce qui ne sera pas le cas dans notre recherche, les apprenants du GRETA TH ayant des prises en charges quasi systématiques, mis à part quelques rares cas (appelés individuels payants).

Des recherches pointent certaines défaillances représentant des obstacles à la participation aux formations, comme un accueil inadapté et le sous-emploi ressenti par le stagiaire de la formation professionnelle continue (Lavoie, 2004).

Mais, plus important, le décalage des attentes avec la réalité peut être une source de découragement, de baisse de la motivation et donc d'absence ; « un dispositif de formation non adapté aux connaissances des apprenants est un facteur qui peut influencer négativement la persévérance des apprenants » (Castaño, 2017, p. 36). De même l'écart entre le vécu de l'individu et les discours politiques de développement des formations pour adultes entraîne parfois des déceptions en rapport aux moyens fournis, réellement, dans le cadre des formations (Lavoie, 2004).

La relation apprenant-formateur peut influencer la participation aux cours (Castaño, 2017), relation elle-même en rapport avec la vie d'adulte de l'apprenant. Nous avons pu mettre en évidence au travers des différentes théories concernant la vie d'adulte que, selon les périodes de la vie, les facteurs internes et externes à l'individu ont des effets sur son appréhension de l'environnement. Aussi peut-on se poser la question de la formation adaptée aux adultes. A ce sujet deux visions différentes s'opposent : la psycho pédagogie des adultes et l'andragogie.

Etymologiquement le terme pédagogie tire son origine de la Grèce antique paidagogós, l'esclave qui amenait les enfants à l'école, ou le précepteur d'un enfant, composé par paidos (« enfant ») et par gogía (« mener » ou « conduire »). Aujourd'hui il englobe les méthodes de transmission de connaissance, d'accompagnement de l'enfant : c'est la science de l'éducation de l'enfant. Il paraît dès lors antinomique d'utiliser ce terme (utilisé par extension) pour qualifier la formation pour adultes, tant ces derniers sont spécifiques en comparaison des enfants. Knowles (1990) y préfère le terme d'andragogie, dans lequel Andros, homme dans le sens de « l'être humain adulte », se substitue à paidos ; dans le dictionnaire Larousse elle est définie comme « science et pratique de l'éducation des adultes ».

Mais plus qu'un terme, l'andragogie présente bon nombre de différences avec la pédagogie : « les apprenants adultes sont censés être autonomes », c'est un public « responsable de ses décisions », et ayant « besoin de savoir pourquoi il se forme et quelle est l'utilité du savoir acquis ». « La participation est au cœur de la formation : les formés ont le droit d'exprimer leurs besoins, de prendre part à des échanges et des discussions pendant les cours ; les groupes sont formés en terme d'objectifs définis en commun et selon les besoins des participants. Contrairement à l'école, la négociation est admise » (Dobler, 2007, p. 6, 7). Ne pas savoir s'adapter à ce public est prendre le risque d'une transmission du savoir de mauvaise

qualité, voire d'une démotivation du fait d'un décalage des attentes non pas sur le fond des savoirs transmis, mais sur la forme de celle-ci.

Suivant la même logique, les règles, parfois infantilisantes, « le contrôle des absences, le nombre limité d'heures de formation accordées, le nombre de plus en plus élevé d'adultes nécessaires pour démarrer un groupe » sont perçus comme des freins par les apprenants adultes (Lavoie et al., 2004, p. 162).

La dynamique de groupe peut avoir son rôle à jouer dans la fréquentation des apprenants. L'hétérogénéité existante dans bon nombre de formations pour adultes peut aussi bien être un atout, avec la mise en place d'entraides formatives, qu'un obstacle, une mauvaise ambiance pouvant pousser certains à ne plus venir, l'absence de certains pouvant appeler l'absence d'autres...

Renouprez et al. (2013), en référence à une étude réalisée par Kottasz (2005), confirment l'influence du dispositif de formation, faisant ressortir "la compétition avec des examens dans d'autres matières, le moment du cours et la faible qualité du cours, comme les trois facteurs les plus importants de motifs d'absence." D'autres recherches ont mis en évidence les absences liées au dispositif de formation et notamment « les prestations dispensées » (Dobler, 2007, p. 29)

A contrario, une étude menée dans le cadre d'un master (Renouprez et al., 2013), visant à mettre en rapport l'absentéisme et le cadre de formation, a certes relaté une série de causes d'origine organisationnelle, indépendantes de l'organisme de formation (nombre d'étudiant par groupe, l'année d'étude..). A l'inverse, les méthodes de transmission du savoir, et les modalités d'organisation des cours, n'apparaissaient pas comme des facteurs décisifs dans le manque d'assiduité. Notons que Longhurst (1999) mettait déjà en évidence que l'aspect pédagogique ne représente pas un obstacle important à la participation.

Pour finir, la prestation globale de l'organisme comme les équipements utilisés, les locaux fournis, ou encore l'aide consentie, ou l'efficacité de l'administration, peuvent être perçus, s'ils ne sont pas satisfaisants, comme des obstacles, rendant plus difficile la persistance, surtout lorsqu'ils viennent se cumuler à d'autres déterminants. Ainsi Dobler (2007) a pu recueillir auprès de 11,6% des individus interrogés lors d'entretiens des doléances à ce sujet motivant la baisse de la persévérance.

## **2. Freins informationnels**

De manière pragmatique, les causes informationnelles sont parfois à l'origine d'absences, telles que des plannings de formations erronés, ou non transmis (Dobler, 2007).

D'autre part, le manque de communication à but informatif sur les objectifs, sur le déroulement, le contenu et les attentes institutionnelles et formatives des formations, a un impact anxiogène pour des apprenants qui ont alors l'impression de naviguer à vue. De plus, on peut souligner que la transmission des informations par les pairs est dans ce cas rassurante et plus efficace, les personnes ayant des parcours similaires, et se reconnaissant donc dans les paroles prononcées (Lavoie et al., 2004).

Un certain décalage des attentes entre l'idéalisation d'une formation et sa réalité peut tenir en toute ou partie de l'informationnel. L'étude C

Aussi peut-on se poser légitimement la question de la communication aux adultes en passe d'entamer une formation, d'une information claire sur les conditions, le déroulement, les moyens mis à leurs dispositions, mais aussi les compétences acquises et/ou les débouchés professionnels qu'elle engendre ainsi que la capacité cognitive nécessaire.

Sur ce dernier point des études ont montré dans le système éducatif que « les difficultés scolaires, qui se manifestent dans des comportements d'absentéisme, d'agressivité et dans

l'échec scolaire, sont associées à un profil motivationnel négatif, souvent considéré comme générateur de désengagement vis-à-vis des apprentissages » (Bouffard et al., 2004, p. 6).

### **3. Freins situationnels**

Une bonne partie des obstacles à la motivation, à la participation, et donc à la présence en cours, est d'ordre situationnel, en rapport avec la vie d'adulte.

Ainsi, Longhurst (1999) qui a développé sa recherche en interviewant les étudiants participant à des études non obligatoires, et en regroupant par occurrence les causes de leurs absences, a séparé les motifs environnementaux de ceux liés à l'organisation au sens large de la formation. Il a ainsi mis en évidence que les attitudes de l'entourage ou les conflits entre leur rôle d'étudiant et les autres rôles qu'ils assument sont des éléments pesant sur la non-assistance aux cours.

En premier lieu, le soutien social a un rôle important dans la persistance. Ne pas être épaulé et aidé par ses proches ou ne pas être reconnu par ceux-ci du fait de l'engagement dans une formation peut s'avérer être un poids ; pire, l'entourage peut, dans certains cas, tenter de dissuader l'intégration d'une formation. Or la motivation peut aussi avoir une composante sociale. On peut rechercher l'approbation ou être face à la désapprobation d'autrui (Aubret & Demouge, 2007).

L'étude réalisée par Iria Galvan Castaño (2017) montre également que la situation personnelle et professionnelle des apprenants peut avoir des conséquences négatives sur leur fréquentation des formations. Plusieurs facteurs situationnels ont été mis en évidence par cette étude dont la pauvreté et la précarisation, poussant les adultes à privilégier le travail occasionnel à la formation, source d'absence s'additionnant, parfois, à celle liée aux problèmes de santé directement rattachable, ou non, à la précarisation.

Ainsi la santé physique et mentale est une cause régulièrement évoquée pour justifier une absence.

Il en est de même pour les difficultés de déplacement du fait des transports qui représentent, comme les raisons de santé un des motifs principaux évoqués par des apprentis en Centre de formation des apprentis, dans une étude menée par la Cnasea en martinique (2008).

Un autre facteur important dans cette étude, dont le public est apprenant en alphabétisation, est le statut légal de séjour de l'individu. En effet la régularisation du statut peut influencer la présence ; « Le fait de ne pas avoir de titre de séjour en règle, et tous les problèmes que cela entraîne, peut induire des difficultés et des préoccupations chez les apprenants » (Castaño, 2017, p. 28). Cela est transposable dans notre étude, une partie des stagiaires du GRETA TH n'étant pas de nationalité française, ils peuvent être soumis à une obligation de renouvellement de titre en cours de formation.

Les responsabilités familiales liées à cette vie d'adulte engendrent aussi des nécessités que les apprenants privilégient sur la présence en cours : garder un enfant malade, aider des ascendants précaires, est pour eux prioritaire. Le soutien social, et notamment celui de l'entourage proche est également un élément décisif, « la famille et l'entourage social peuvent aussi bien être un moteur qu'un frein à la persévérance et à la fréquentation » (Castaño, 2017, p. 31).

Une étude de Centre d'études et de formation intégrée du Léman montre que la seconde cause situationnelle d'absence évoquée par les apprenants interviewés est le contexte social et familial, conduisant également aux autres formes de non persistance que sont l'abandon et la non présentation. La recherche de Kathrin Dobler nous donne des précisions, évoquant une difficulté à s'organiser avec des absences souvent liées aux enfants, ou à structurer son temps entre formation et vie familiale, et mais aussi la précarité et l'exclusion sociale. (Dobler, 2007)



Les femmes apportent notamment une importance évidente à l'éducation et à l'attention accordée à leurs enfants ; on comprend que la formation puisse être entravée par les inquiétudes ou la culpabilité suscitées par le fait d'en confier la garde à une tierce personne.

Il apparaît, dans certaines études, que les raisons invoquées soient principalement professionnelles. Kathrin Dobler (2007) nous donne des pistes plus précises quant à la présente recherche. Ainsi, il ressort que l'absence pour raison professionnelle est soit due à la recherche d'un nouvel emploi, soit du fait des horaires d'un emploi conservé en simultané ou d'extras ; par extrapolation, une utilisation des stagiaires par leurs employeurs en dehors des périodes de stage est à envisager dans notre étude. D'autre part, le sexe a été utilisé comme variable pour réaliser un profil dans cette étude, mettant en exergue la prépondérance des absences chez les hommes, explicables par certaines trajectoires de vie de femmes présentes en formation, jusqu'à présent au foyer, et qui ne recherchent pas forcément du travail à ce moment de leur vie.

De plus Lavoie souligne qu'« en comparaison avec la valorisation et l'expérience concrète que procure le travail, le retour en formation représente une voie incertaine », et que « la formation sera une option à envisager seulement en cas de pénurie de travail » (Lavoie et al., 2004, p. 59). La formation s'avère donc, pour certains adultes, secondaire comparativement au travail.

Un autre rapport confirme l'importance du contexte socioéconomique sur les conditions matérielles et leur lien avec la participation aux cours. Le coût financier de la formation peut en effet, pour certains, représenter une forme de sacrifice au détriment d'achats de première nécessité, comme le soulignent Lavoie et al ((2004).:

Enfin les formations contraintes par des décideurs externes et donc très faiblement autodéterminés peuvent constituer un frein, même si la contrainte n'est pas un facteur déterminant de la fréquentation (Castaño, 2017)

#### 4. Freins dispositionnels

La façon dont les individus ont vécu leur parcours scolaire peut parfois influencer grandement l'implication dans la formation une fois devenus adultes.

En effet, malgré leur compréhension de l'importance de la scolarité dans l'acquisition des compétences, les apprenants sont consciemment ou inconsciemment tributaires de leur cursus, leurs difficultés rencontrées dans leurs apprentissages, leur perception du contenu de cours et de l'environnement scolaire.

Aussi au même titre que nous apprenons de nos erreurs et réussite du passé, l'appréciation personnel du vécu formatif constitue une trace indélébile pour l'apprenant influençant tant son entrée (ou sa non-participation) en formation, mais tout autant sa persistance.

Lavoie (2004, p. 87) montre dans son rapport de recherche que des expériences négatives à l'école peuvent créer une résistance à participer à une formation à l'âge adulte. Certains de ces freins dispositionnels sont intimement liés à l'acquisition cognitive. Le sentiment d'échec face à cette acquisition, l'inadaptation du dispositif de formation pour certains élèves, mais également l'ampleur du nombre d'élèves en cours ne sont pas favorables à l'apprentissage de tous. De même les cours magistraux peuvent représenter une épreuve pour certains élèves.

D'autre part, les parcours multiples d'études et leur classement hiérarchique dans l'inconscient collectif des élèves, voire de certains enseignants, peuvent entraîner une différenciation des diplômes ou un dénigrement de parcours scolaire ne rentrant pas dans la norme. Il y a encore quelques années, la filière professionnelle n'était que peu reconnue, un baccalauréat professionnel ne valant pas, pour certains, un baccalauréat général. L'élève d'un diplôme de faible niveau peut de la même manière être stigmatisé par des élèves de diplôme

supérieurs. Les élèves, pour ces différentes raisons, seront alors, de facto, perturbés par ces formes de persécution psychologique et, dans certains cas, physique.

L'avis des pairs, tout autant que leur perception du feed-back envoyé par les professeurs, aura inévitablement un impact sur leur volonté futur d'intégration de formation à l'âge adulte, qu'elle soit positive ou négative, poussant l'adulte à se former, ou le freinant dans cette volonté qui peut parfois être totalement annihilée.

Par ailleurs, les expériences personnelles vécues durant la période de scolarisation peuvent modifier le ressenti de l'élève sur l'école du fait de l'assimilation de ces épreuves à sa présence en cours. « La maladie de l'élève ou des parents, les déménagements fréquents, la discipline sévère à la maison et le peu d'importance accordée à l'école par les parents » en sont de exemples (Lavoie et al., 2004, p. 90).

Enfin la perception de soi et de ses capacités a un rôle important de « booster » ou à l'inverse d'obstacle dispositionnel. Des individus peuvent se sentir par moment en incapacité d'apprendre du fait de l'atteinte d'un seuil de compétence, les enfonçant dans un sentiment d'inefficacité personnel (concept que nous développerons un peu plus loin), créant ou renforçant des craintes d'échec. Ce dernier peut être également accru par un positionnement d'infériorité face à des personnes perçues comme plus intelligentes dans le cadre scolaire, dans le sens plus aguerries dans l'acquisition cognitive.

L'âge peut aussi créer des craintes quant à la capacité à apprendre, au feed-back envoyé par les pairs ou les proches quant aux possibilités de formation à l'âge adulte. Les groupes d'adultes étant hétérogènes d'un point de vue socio démographique, l'appréhension de certains apprenants peut ainsi être en lien à une peur de discrimination de la part des plus jeunes apprenants du groupe, ayant un effet sur la perception de la pertinence de leurs présences en cours.

Pour conclure, la perspective temporelle de l'intérêt à suivre la formation peut s'avérer être un frein. Les efforts à fournir (expectancy) pouvant alors apparaître trop importants comparativement à la valeur de la tâche à accomplir (value).

Un dernier aspect du vécu scolaire pouvant influencer le comportement futur des formés, est le degré de difficulté d'obtention des diplômes précédemment acquis, inadéquat avec la réalité du niveau de la formation envisagée, qui influe directement sur le sentiment d'efficacité. La croyance se retrouve alors confrontée au concret. En effet un élève de niveau moyen, qui a réussi sans effort ses diplômes, se sentira efficace, ce qui peut entraîner deux conséquences opposées ayant une conséquence commune. D'une part cette croyance d'auto-efficacité pourra, si la formation est d'un niveau moyen, induire des absences du fait de la certitude de réussite, fondée ou non, d'autre part cette même croyance dans un contexte mettant à mal les certitudes de l'individu créera un sentiment d'inefficacité agissant sur sa motivation et sa persistance. Quel que soit le processus mis en jeu, le résultat sera un manque de persistance et un absentéisme en formation.

#### **D. SEP : sentiment d'efficacité personnelle**

Tous ces déterminants ne peuvent expliquer à eux seuls le désengagement, l'absentéisme, ou la non-persistance.

L'interprétation de ces obstacles, liée au vécu de l'adulte, la période du cycle de sa vie, et bien d'autres facteurs vont peser sur la dynamique motivationnelle et ses répercussions sur la présence en formation. La perception de l'individu peut être en partie interprétée par le biais du Sentiment d'efficacité personnel (SEP) (Bandura, 2003). En effet le sentiment d'auto-efficacité pourrait se définir comme la perception qu'a l'individu de sa performance dans la résolution d'une activité ou d'une tâche spécifique. Nous devons à ce stade, bien différencier estime de soi et sentiment d'efficacité personnel, afin de clarifier la lecture de cette thèse. Ainsi,

l'estime de soi revêt une vision générale que l'individu porte sur lui-même, quand le sentiment d'efficacité personnel se concentre sur une perception de soi dans la réalisation d'une tâche spécifique.

Le SEP est en effet induit par quatre facteurs essentiels :

- La valorisation personnelle (ou maîtrise personnelle) liée au degré de succès et/ou d'échec de l'individu,
- L'apprentissage social (ou comparaison sociale), né de l'observation des pairs dans leurs succès et/ou échecs
- Le feed-back (ou persuasion sociale) augmentant, lorsqu'il émane de personnes précises, le sentiment d'auto-efficacité
- Enfin, la perception de la croyance d'efficacité personnelle peut être influencée par la situation physique et l'affect de l'individu dans l'instant.

Des études réalisées sur l'engagement scolaire montre une corrélation entre SEP et engagement, plus le sentiment d'efficacité personnelle augmente, plus l'engagement scolaire a tendance à augmenter également (Allard, 2016), en lien direct avec l'investissement personnel dans l'apprentissage, mais également la persistance en formation.

S'appuyant sur des études de Lent & Hackett (1994), Lecompte confirme que le sentiment d'efficacité contribue fortement à l'orientation vers un métier, et ce, avant même l'entrée dans la vie professionnelle. Le SEP prédit, par exemple, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, et la persévérance et le succès dans le domaine choisi (2004).

Le sentiment d'efficacité personnel n'en demeure pas moins mouvant, influencé par la cognition durant l'apprentissage, mais également par les facteurs externes évoqués

précédemment qui peuvent concourir à son amélioration ou à son amoindrissement. En effet, un apprenant pourra du fait du soutien social de ses proches ou de ses pairs, si l'on prend pour influence un facteur situationnel, améliorer son apprentissage, et donc la perception de son auto-efficacité. A contrario un facteur dispositionnel, par exemple, pourra avoir un effet négatif ; une mauvaise expérience dans le cadre scolaire, dont le schéma se répète lors de la formation alors que cela n'était pas envisagé lors de l'entrée, pourra se révéler néfaste, réduisant le sentiment d'efficacité, et réduisant les chances de persistance.

Notons tout de même que si de nombreuses études analysent le SEP au travers de questionnaires individuels, comme il sera fait dans cette recherche, montrant ses effets sur le comportement, le contexte environnemental, afférent à la comparaison sociale et au feed-back, a également un impact, souligné par Bandura.

Lecomte (2004) a mis en correspondance le contexte social du cadre de formation et le SEP individuel et montré l'effet sur le comportement des individus (tableau 2).

|            | Attentes Faibles   | Attentes Fortes   |
|------------|--|---|
| SEP Elevé  | Revendication<br>Reproches<br>Activisme social<br>Changement de milieu | Engagement productif<br>Aspirations<br>Satisfaction personnelle |
| SEP Faible | Résignation<br>Apathie   | Autodévalorisation<br>Découragement                             |

Tableau 2 : « Croyances d'efficacité et d'attentes de résultat » (Lecomte, 2004, p. 64)

Ainsi les individus ayant un SEP élevé dans un contexte de faible attente sociale auront des réactions tendant à modifier cet environnement social ou à le faire réagir. A l'inverse, si les attentes sont faibles et le sentiment d'efficacité peu élevé, l'individu sera sujet à l'apathie.

D'un autre côté, si les attentes sociales sont élevées et l'individu caractérisé par un SEP faible, il se sentira en échec face aux attentes, provoquant découragement et auto-dévalorisation.

La situation la plus favorable sera donc un sentiment d'efficacité élevé dans un contexte de fortes attentes sociales. L'individu se sentira alors transcendé, entraînant engagement productif et satisfaction personnelle.

#### **E. Expectancy-Value**

Une seconde approche de l'engagement tout au long de la formation pourrait être envisagée par le biais de l'expectancy value, concept développé par Eccles et Wigfield (2002). Ce concept se différencie de l'autodétermination, eudémonique, par son caractère hédoniste.

En effet, selon l'Expectancy-Value, l'objectif à atteindre est à l'origine, en soi, du bien-être, là où l'autodétermination implique dans le processus d'atteinte du bien-être la réalisation des trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance).

Cette approche est à mettre en parallèle avec la théorie des buts de Vallerand et Thill (1993) qui suggère qu'un individu entrant en formation à des fins d'apprentissage verra dans l'échec un tenant même de l'apprentissage et ne verra pas sa motivation affectée. A l'inverse un apprenant avec un but de performance se verra affecter par l'échec, pouvant réduire son niveau de motivation

Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa et Vertongen se sont intéressés à la persévérance et à l'engagement des adultes en reprise d'étude et ont notamment mesuré leur implication à travers ce concept (2009).

Ils posent le principe que « les attentes de l'individu quant à sa capacité à réaliser un tâche avec succès, de même que la valeur qu'il attribue à sa réussite, déterminent le choix de s'engager dans cette activité, la mise en œuvre des comportements visant à sa réalisation effective, et la persévérance du sujet face aux difficultés éventuelles » (Bourgeois et al., 2009, p. 121)

Pour Eccles et Wigfield (2002), précurseurs de ce concept, la « value » globale que l'individu octroie à une tâche dépend de quatre éléments : l'intérêt intrinsèque pour cette tâche, son utilité perçue (dans l'atteinte d'un but), son importance (favorable à l'image de soi), et le ratio coût perçu de la tâche/ bénéfice.

L'expectancy n'est autre que le sentiment de réussite dans la réalisation de la tâche. Autrement dit, la persistance dans une tâche va dépendre de la valeur que l'individu accorde à cette tâche, mais également de ses chances estimées de succès dans l'exécution de celle-ci.

De façon plus détaillée, ce modèle (Figure 7) prend en compte des concepts que nous avons évoqués précédemment :

- La « réalité sociale » prend en compte les aspects dispositionnels et en partie le situationnel, mettant en avant l'importance du soutien social et de ses conséquences sur le présent
- Les « processus cognitifs et croyances motivationnelles » sont, à l'inverse, intra-personnels. Ils comprennent, d'une part, les objectifs de la formation (« buts ») envisagés par l'individu, mais aussi l'influence due à la perception de ce dernier de son efficacité, et celle liée à son passé formatif ou scolaire. D'autre part, son engagement sera fonction de la valeur qu'il accorde subjectivement à la formation.



Enfin les « comportements académiques » sont constitués de données plus mesurables, comme la réussite dans les études (performances, progression), ou encore la persistance. Il est également important de confirmer le lien toujours étroit avec la vie d'adulte et l'influence de tous les facteurs externes qui y sont liés (Castaño, 2017). De plus, l'expectancy, espérance de réussite dans cette démarche de formation, est intimement dépendante de cette vie d'adulte et notamment de ses transitions.

Dubeau, Frenay, & Samson (2015) ont par ailleurs précisé l'importance accrue de l'utilité perçue dans les formations professionnalisantes. En effet, les étudiants engagés dans des programmes de formation menant à une profession ou à un métier présentent des profils motivationnels dont l'utilité perçue de la formation constitue la dimension la plus importante de leur motivation à apprendre (Dubeau et al., 2015).

La valeur et les significations attribuées à la formation par le sujet renverraient ainsi aux objectifs de vie que le sujet se donne à un moment donné de son histoire, et à la perception qu'il a de la formation comme moyen potentiel de réaliser ces objectifs. (Bourgeois, cité par Castaño, 2017, p. 45). Les facteurs dispositionnels et situationnels influencent donc de manière significative la valeur perçue (Neuville, 2006a, p. 86)

Une espérance forte de réussite et une valeur importante attribuée à la formation forment un socle solide pour la persistance, ces deux variables pouvant évoluer sur la durée sous l'influence ou la priorisation d'autres déterminants. Par exemple, au niveau situationnel, des raisons personnelles pourront apparaître, devenir plus importantes, voire même prépondérantes à un moment donné comparativement à l'obtention d'une qualification ou d'un apprentissage. Le suivi de la formation représente alors des sacrifices qui devront être compensés par les bénéfices escomptés de la formation (Lavoie et al., 2004).

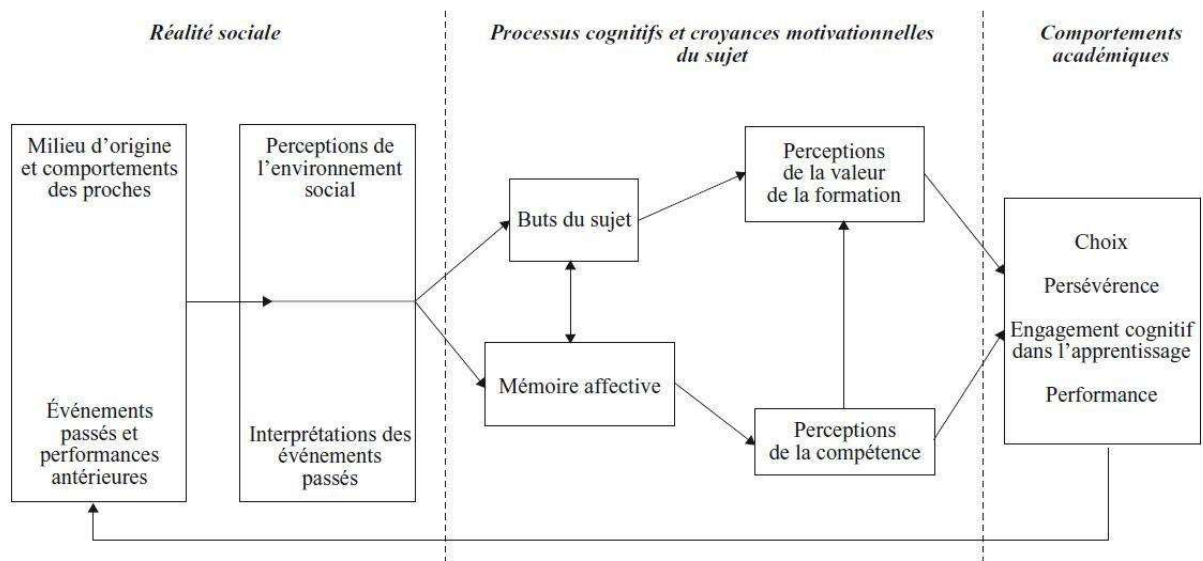


Figure 7 : tirée de : *Henrion, A. (2014). Chapitre 4. « L'entre-deux chaises » : prise en charge spécifique liée aux difficultés scolaires: Thérapie à média scolaire. Dans : Aline Henrion éd., Adolescents et difficultés scolaires: Approche de la complexité (pp. 87-132). Wavre, Belgique: Mardaga.*

Enfin, selon d'autres auteurs comme Weiner dont s'inspirent Bouffard, Mariné et Chouinard (2004), l'engagement en formation est à la fois lié à la capacité cognitive individuelle, mais également aux perceptions que l'apprenant a de lui-même et à celles qu'il maintient sur la valeur de la formation, des contenus et des tâches d'apprentissage (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004). Cela met en exergue l'importance conjointe de la perception de soi, partiellement influencée par le SEP, et de la valeur-espérance sur la motivation d'apprentissage et, supposément, la persévérance.

## **F. Problématique et hypothèses générales**

Aujourd'hui le Greta tourisme hôtellerie est en proie à des taux d'absence parfois très importants, désorganisant les cours et mettant en péril la pérennité de certaines formations.

Avant de pouvoir mettre en place des solutions efficaces pour lutter contre ce phénomène, il convient de cerner les raisons de cette forme de manque de persistance.

La revue de la littérature qui a été faite a mis en évidence l'existence de nombreux déterminants, interagissant les uns sur les autres.

Nous pouvons citer tout d'abord la vie d'adulte et les implications qui en résultent, qui influencent les motifs d'entrée en formation, eux-mêmes influencés par les obstacles identifiés par Cross (1992) comme étant des freins à la formation, qu'ils soient situationnels, dispositionnels ou institutionnels/ informationnels.

Il est aussi important de prendre en compte la perception de l'individu de ces différents déterminants, et de la mettre en correspondance avec le niveau de sentiment d'efficacité personnelle et les scores de la valeur-espérance.

Il convient de se demander quelle influence a, de manière indépendante, chaque facteur sur les absences, puis de rendre compte de l'importance de chacun de ces facteurs dans le processus explicatif de la persistance en formation.

A partir de cette problématique générale et compte tenu des données de la littérature, nous avons émis différentes hypothèses synthétisées dans un modèle intégratif (figure 8) :

- D'une part nous postulons que les motifs d'entrée en formation jouent un rôle prépondérant sur la persistance et donc la présence des stagiaires en cours.
- D'autre part, nous supposons que les facteurs externes influencent l'assiduité des stagiaires bien plus que les facteurs inhérents à la formation en tant que telle.
- Enfin, nous émettons l'hypothèse que l'évolution psychologique des stagiaires quant à leur sentiment d'efficacité et leur valeur espérance a des répercussions sur la dynamique motivationnelle et, par répercussion sur leur présence en cours.

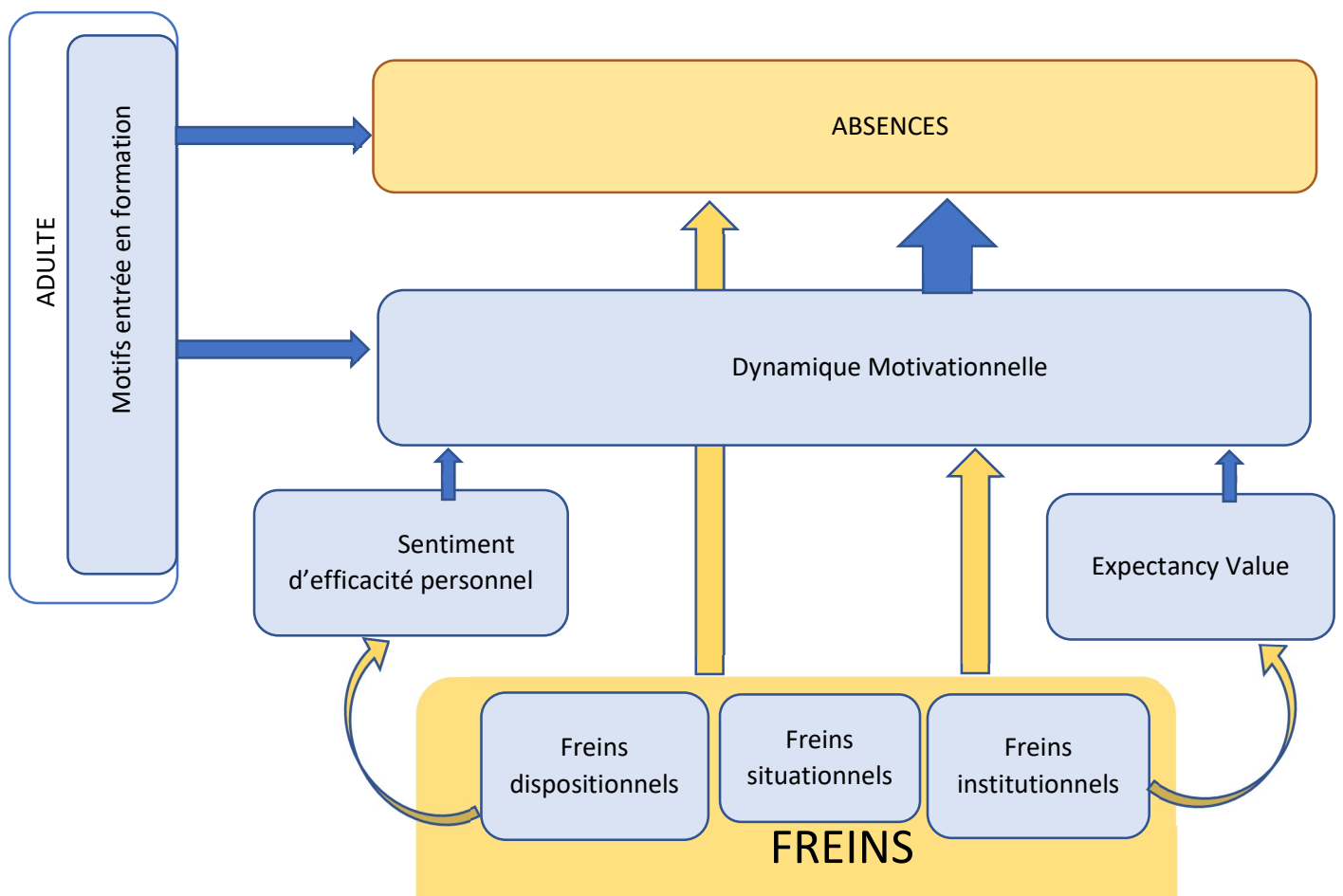


Figure 8 : Modèle intégratif de la persévérance en formation d'adultes

Afin de répondre à ces hypothèses de départ, trois études ont été réalisées :

- Une première étude évalue les effets des motifs d'entrée en formation et de variables sociodémographiques sur l'absentéisme des stagiaires sur la base de données recueillies en début de formation.
- Une deuxième étude reposant sur des entretiens semi-directifs permet de préciser les facteurs agissant pendant la formation sur les absences.
- Une troisième étude longitudinale, analyse l'évolution de la valeur-espérance et du Sentiment d'Efficacité Personnel des stagiaires, entre le début, le milieu et la fin de la formation et les causes et les conséquences de cette évolution.

**Etude 1 : Analyse de l'impact des motifs  
d'entrées en formation et des données  
socio-démographiques sur les absences**

### **III. Etude 1 : Analyse de l'impact des motifs d'entrées en formation et des données socio-démographiques sur les absences**

#### **A. Echantillon**

Un échantillon de base (premier recueil de données) de 203 stagiaires a été interrogé pour ces études, provenant de sept sites différents : trois à Nice, un à Menton, un à Cagnes-Sur-Mer, un à Fréjus et un site à la Garde.

La majorité des questionnaires a été renseignée en présentiel afin de s'assurer un fort taux de réponse. Cependant, à partir de Mars 2020, la situation de confinement nous a contraint à la diffusion de questionnaires en ligne rendant plus compliqué le dernier recueil de données. Les questionnaires ont été proposés à des groupes de formation couvrant l'ensemble des niveaux de formation dispensés par l'organisme (Niveau 3 – CAP/ BEP, à Niveau 5 Bac+2) sur des durées de formation allant de 8 semaines à 24 mois, professionnalisantes, certifiantes et diplômantes.

#### **B. Calendrier**

Le calendrier ne peut ici se résumer en un simple tableau. En effet, les démarrages des formations se font toute l'année et les durées de formations sont très différentes.

Aussi un diagramme de Gantt (figure 9) a été réalisé afin de rendre compte au mieux des dates de passation des questionnaires, en adaptant ces dates en fonction de l'évolution des formations (changement de dates de stages, prolongation des durées).

Le diagramme synthétique des formations faisant partie de l'échantillon est représenté comme suit :

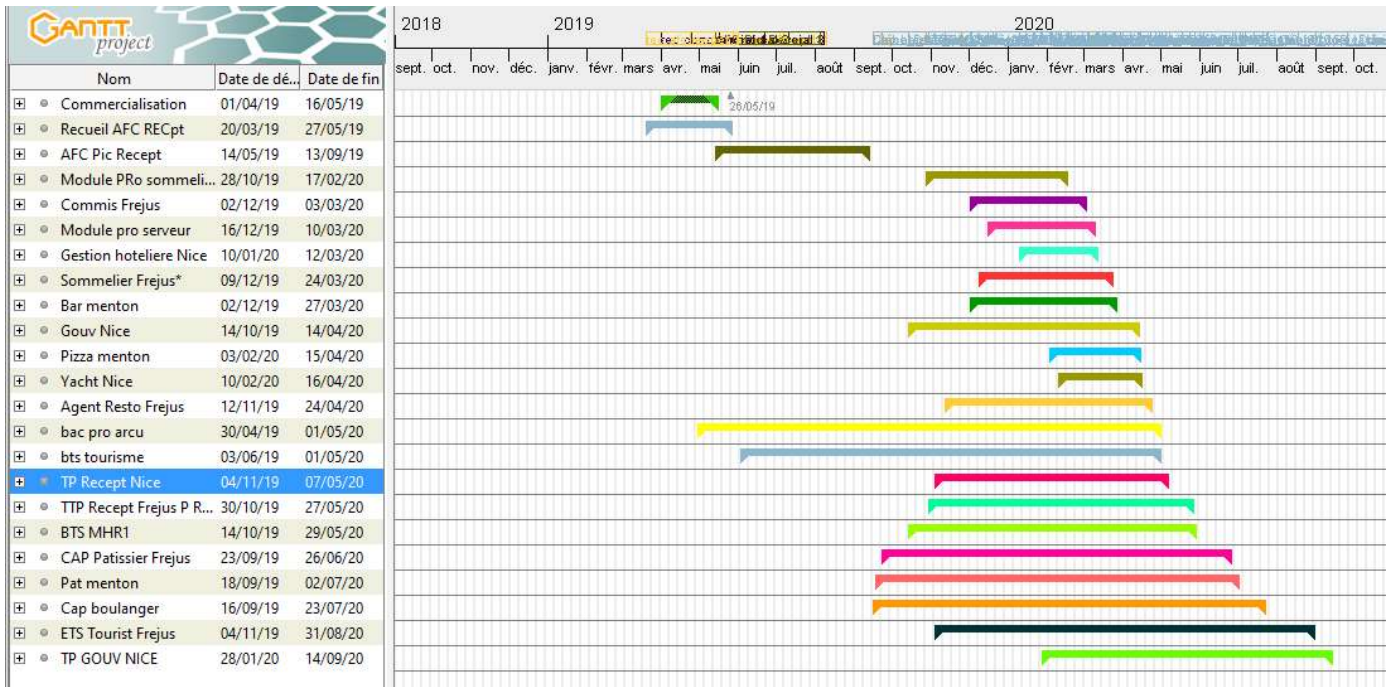


Figure 9 : Planification du recueil de données des études 1 et 3

### C. Méthode

La première étude a été réalisée par une enquête de terrain par questionnaire, donnant lieu à une analyse quantitative afin de vérifier et d'évaluer statistiquement l'effet des motivations d'entrées en formation sur l'absentéisme en tant qu'indicateur de persistance, mais également des variables socio-démographiques, telles que l'âge, le nombre d'années d'expérience, ou la situation familiale.

## 1. Motifs d'entrée en formation

Différents motifs d'entrée en formation ont été listés dans un questionnaire suivant le modèle de Carré (2017), cette méthode a déjà été utilisée dans des travaux portant sur les motifs d'entrée en formation des adultes (Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron, & Traversa, 2009). Les résultats à ce questionnaire seront mis en relation avec le volume horaire d'absence de chaque stagiaire afin d'établir une modélisation de la relation « motifs d'entrée - absentéisme »

Ce questionnaire contient 25 items (Annexe 1). Les réponses à ces items se font sur une échelle de Likert en 5 points :

1 = Pas du tout d'accord

2 = Plutôt pas d'accord

3 = Moyennement d'accord

4 = Plutôt d'accord

5 = Tout à fait d'accord.

Les motifs sont scindés en 9 construits différents : les motifs épistémiques, vocationnels, sociaux, prescrits, économiques, identitaires, opératoires professionnels, opératoires personnels, dérivationnel.

Les *motifs épistémiques* sont évalués à travers 5 items. Deux questions ont été adaptées au contexte de l'étude. Ainsi, nous avons modifié l'item « Attiré par l'approche conceptuelle proposée à l'université » par « Attiré par l'approche pratique de l'alternance », et l'item « Connaître les dernières avancées de la recherche » par « Connaître les techniques ou être à jour des connaissances du secteur »



Quatre items concernent l'*aspect vocationnel* de l'entrée en formation et n'ont pas été modifiés.

Trois items en rapport avec la *prescription de formation* ont été proposés, dont deux créés eu égard au sujet de l'étude ; d'une part « ma famille ou mes parents veulent que je suive cette formation », et d'autre part, « Pôle emploi m'a prescrit à cette formation », afin de mettre en évidence des influences extérieures, le construit n'ayant qu'un seul item dans le questionnaire d'origine.

Le *motif économique* contient à l'origine deux items, dont un a été modifié pour favoriser la compréhension de l'échantillon. Ainsi, « Impact positif au niveau financier » est devenu « Amélioration de ma situation financière ».

Trois items évaluent le *motif identitaire*, avec une adaptation de l'un d'entre eux. Nous avons remplacé « Acquérir un titre universitaire » par « Acquérir un diplôme ».

Les quatre items correspondant aux *motifs opératoires professionnels* ont été conservés en l'état tout comme celui concernant le *motif dérivatif*.

Enfin un item concernant le *motif opératoire personnel* a été rajouté pour adapter totalement le questionnaire à l'échantillon de l'étude : « Etre aidé et assisté dans mes démarches administratives (recherche de logement, aides sociales...) ».

## **2. Variables socio-démographiques**

Dans ce même questionnaire, soumis au début des formations, nous avons recueilli des données socio-démographiques. Ces dernières étant innombrables, nous n'avons pas pu être exhaustifs

et avons fait le choix de cibler le recueil sur des informations particulières pouvant avoir une influence sur la persévérance en formation.

Nous avons ainsi fait le choix de prendre en compte des éléments importants à la fois dans le rapport à la vie d'adulte et à la formation professionnelle, conduisant à un questionnaire aux items et échelles suivants :

- Genre : Femme ; Homme
- Age (réponse libre)
- Formation en cours (réponse libre)
- Le niveau de diplôme acquis : Aucun diplôme, CAP/BEP, Baccalauréat, Etudes supérieures
- Expérience professionnelle : Aucune, moins d'un an, de 1 à 5 ans, de 5 à 10 ans ; plus de 10 ans
- Nationalité selon les critères suivants : Française ; Pays francophone ; Pays non francophone
- Situation de famille classée comme suit : Célibataire sans enfant, célibataire avec enfant ; en couple sans enfant ; en couple avec enfant

La fiabilité des items a été vérifiée en utilisant l'alpha de Cronbach, celle-ci s'est révélée satisfaisante (alpha entre 0,5 et 0,7 ). De même les variables construites présentaient une corrélation significative avec l'ensemble des items qui les composent assurant une validité du questionnaire (Annexe 2).

### **3. Taux d'absence**

Avant de préciser comment les absences ont été prises en considération dans cette étude, il nous faut revenir sur les abandons et sur le fait qu'ils n'aient pas été pris en compte dans cette étude.

Outre le fait que plusieurs études ont mis en évidence les difficultés de recueil auprès des anciens stagiaires en cas d'arrêt du parcours (taux de réponse très faible), la logistique même, interne au GRETA TH, ne permet pas de connaître de façon précise le nombre d'abandons. En effet, les critères de définition des abandons au sein du GRETA ne sont pas en accord avec la définition que nous pouvons en avoir. Ainsi, les stagiaires au sein de l'organisme doivent déclarer abandonner la formation ou être sortis de formation pour être considérés comme des stagiaires ayant abandonné. De ce fait, il arrive parfois que, pendant de longues périodes, les stagiaires soient toujours enregistrés comme étant en formation tout en ayant physiquement quitté la formation. Aussi les données fournies seraient aléatoires et trop peu précises.

Cependant, parallèlement à la passation des questionnaires, un recueil des absences a été effectué concernant l'ensemble des participants à l'étude afin de déterminer le taux d'absences en milieu et en fin de formation.

Ce travail a été complexe, car au sein de l'organisme de formation, aucune donnée n'est réellement centralisée. Les informations viennent de différents sites (Nice, Menton, Cagnes sur mer, Fréjus, Draguignan), les formations sont coordonnées par des personnes différentes, et sont également remontées pour la facturation vers des salariés différents selon les types de formations, qui gèrent sans procédure commune l'enregistrement des absences.

Il n'y a donc aucun réel suivi régulier des absences en interne ni aucune statistique sur la composition des groupes de stagiaires formés.

Aussi, afin de déterminer les taux d'absentéisme en milieu et fin de formation, il m'a fallu me rapprocher de bon nombre de salariés de l'organisme pour accéder aux données, puis les regrouper et les traiter.

Une partie de la base de travail en la matière a donc été constituée de tableaux Excel incomplets, ne correspondant pas au découpage de l'étude longitudinale (médiante et fin des formations), qui ont dû être retraités et complétés.

Finalement, la majorité des taux d'absence a dû être établie à partir de feuilles d'émergence manuscrites. Ces feuilles permettent la justification de présence en cours des stagiaires auprès des financeurs et en même temps des heures réalisées par les formateurs.

Elles sont ensuite scannées par la secrétaire chargée de la formation en question et sauvegardées sur un cloud à des fins de facturation.

Il m'a donc fallu retranscrire pour chaque stagiaire, dans des tableaux Excel, le nombre d'heures d'absence en prenant en compte ces feuilles d'émergence.

En parallèle, j'ai également compté les heures théoriques totales à réaliser par formation, eu égard aux plannings.

Le taux d'absence a donc été calculé de manière simple en rapportant au volume d'heures total théorique le nombre d'heures d'absence de chaque stagiaire.

#### **D. Description de l'échantillon**

L'échantillon est constitué de stagiaires âgés de 16 à 65 ans pour une moyenne d'âge se situant très légèrement au-dessus de 35 ans (35,2) avec un écart type de 12,68 ans, l'âge médian se situant à 34 ans.

Les femmes sont en moyenne âgées de 36,76 ans ce qui est très proche de leur âge médian (37 ans), l'écart type étant de 12,4 années. Les hommes sont en moyenne plus jeunes (32,17 ans) et l'âge médian est seulement de 28,50 ans, pour un écart type de 12,82 ans.

## 1. Répartition par diplôme acquis

La majorité relative des stagiaires de l'échantillon est constituée de stagiaires dont le dernier diplôme obtenu est le baccalauréat pour 35%, les titulaires d'un diplôme post baccalauréat représentent 27%. Au total les individus possédant ces deux niveaux de diplôme représentent la majorité de l'échantillon avec 62% de la population représentée. 29% des apprenants sont titulaires d'un diplôme inférieur au bac (22% CAP ; BEP, 7% Brevet des collèges) et une très faible partie (9%) n'a aucun diplôme (figure 10).

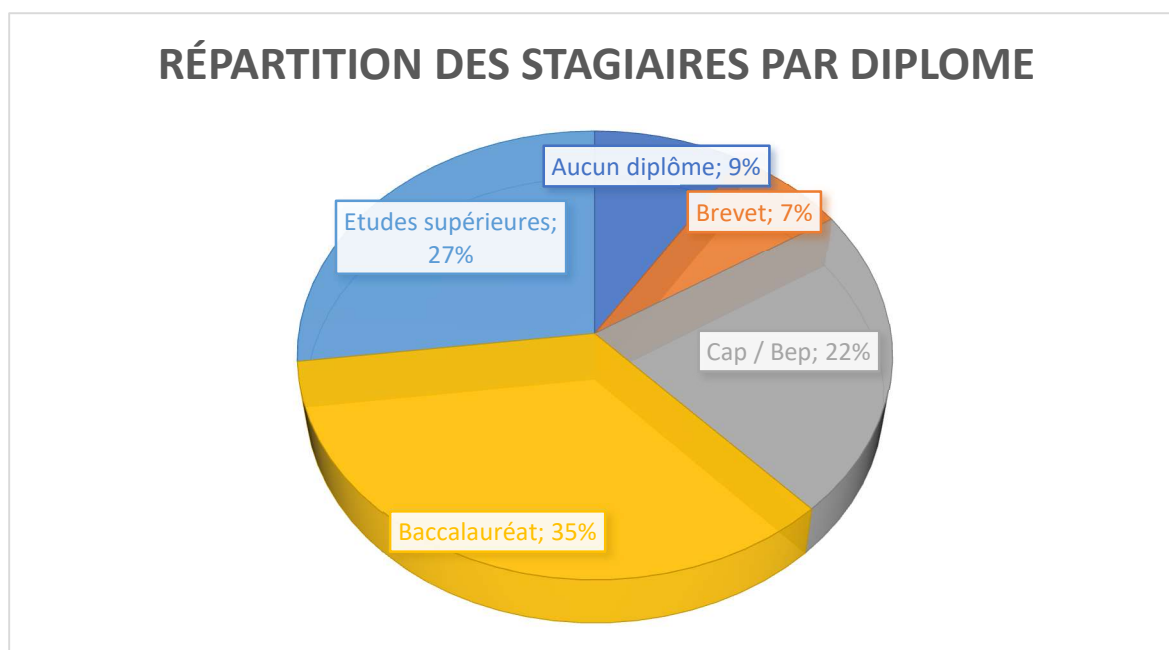


Figure 10 : Répartition des stagiaires par diplôme

## 2. Répartition par genre et par niveau de diplôme

Lorsque l'on prend en considération la répartition par genre et par diplôme (figure 11), la majorité féminine de notre échantillon se répercute sur tous les niveaux de diplôme allant d'une proportion de 65% à 74% de diplômées. A l'inverse, les non diplômés sont largement masculins avec une tendance inversée et une répartition de 35% de femmes pour 65% d'hommes.

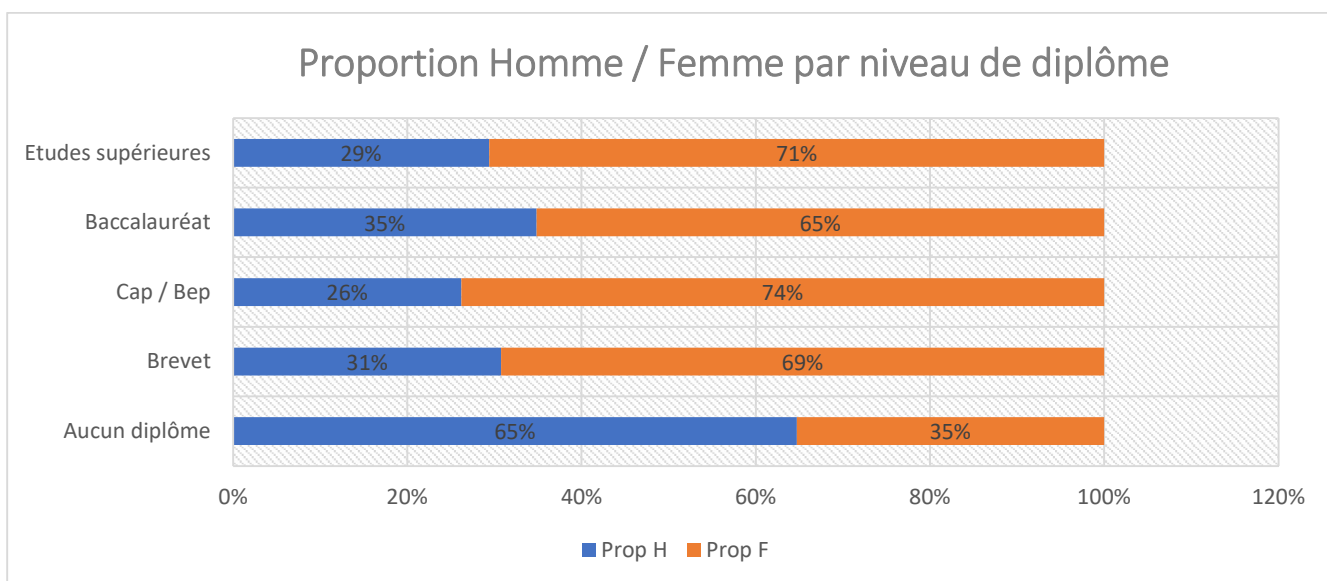


Figure 11 : Proportion Homme-Femme par niveau de diplôme

### 3. Situation famille

Les stagiaires interrogés sont majoritairement célibataires sans enfant (43%), les trois autres catégories définies sont réparties de manière équilibrée : célibataires sans enfants 20%, en couple avec enfant 19% et en couple sans enfant 16% (figure 12)

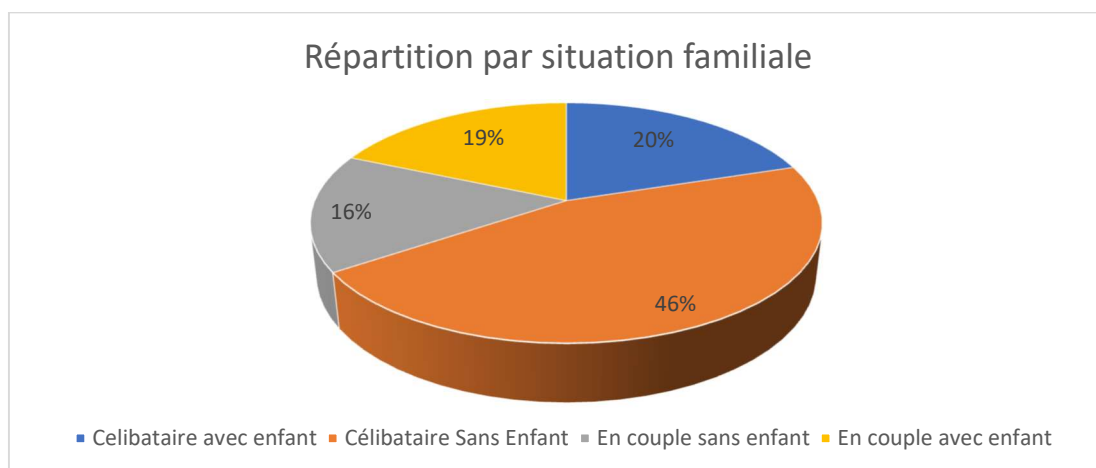


Figure 12 : Répartition par situation familiale

#### 4. Expérience professionnelle

Plus de 94% des apprenants ont une expérience professionnelle allant de moins d'un an à plus de 10 ans avec une forte proportion ayant plus de 10 ans d'expérience (39,15%). Cela paraît logique dans des formations professionnelles pour adulte. A contrario seulement 5,82% de l'échantillon n'a aucune expérience (figure 13).

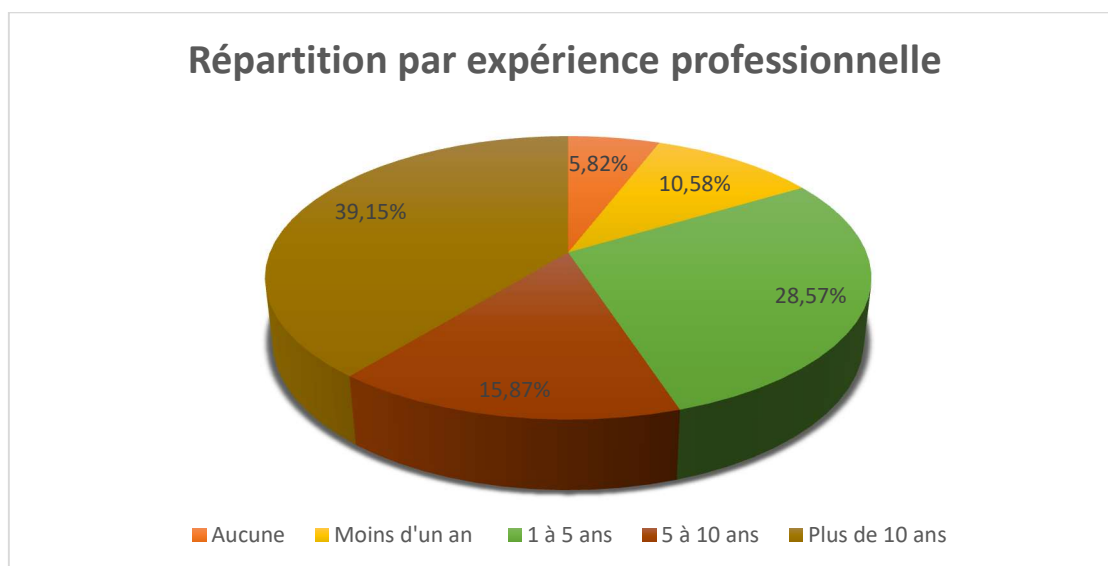


Figure 13 : Répartition par expérience professionnelle

#### 5. Nationalité

Les stagiaires interrogés de nationalité française représentent 72,49% de l'échantillon. Parmi les stagiaires de nationalité étrangère, seuls 3,17% proviennent de pays francophone (figure 14).

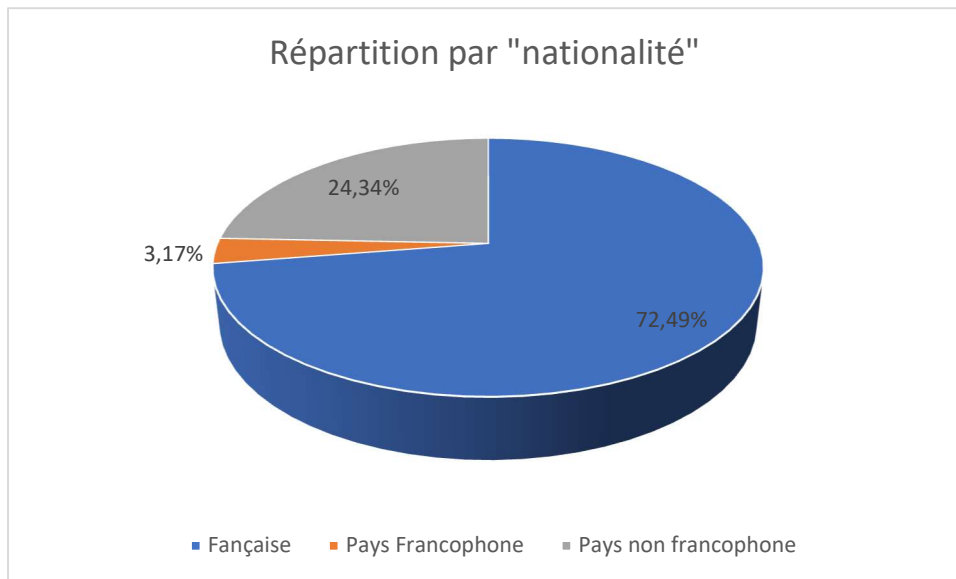


Figure 14 : Répartition par "nationalité"

**E. Méthodologie de l'analyse des effets des variables socio-démographique et motifs d'entrée en formation sur les absences**

L'analyse descriptive du taux d'absences fait apparaitre une distribution non gaussienne (Figure 15, Figure 16).

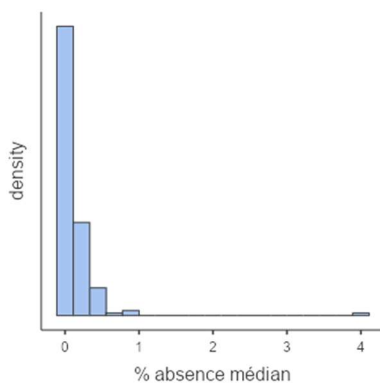


Figure 15 : distribution des absences en milieu de formation

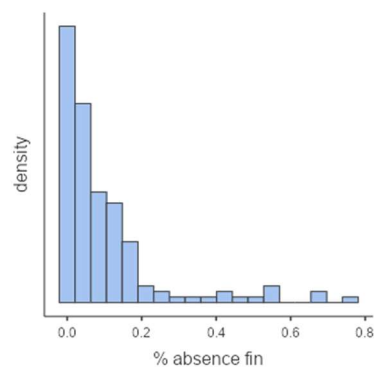


Figure 16 : distribution des absences en fin de formation

Ainsi, afin d'étudier l'effet de nos facteurs (caractéristiques socio-démographiques et motifs d'entrée en formation) sur le pourcentage d'absences, nous avons utilisé un modèle de



quasi-poisson avec over-dispersion. En effet, ce modèle est le plus adapté aux données de comptage. Les modèles de régression de Poisson sont des GLM, comportant une fonction de lien log et une structure d'erreur de type Poisson.

Les modèles linéaires classiques ne sont pas adaptés pour analyser des variables à expliquer (ou réponses) de type "comptage", notamment parce qu'ils supposent que celles-ci sont distribuées selon une loi Normale. Or, les données de type comptage ne sont pas distribuées selon une loi Normale, mais selon une loi de Poisson (ici Lambda 0.1).

## **F. Résultats**

### **1. Analyse de l'effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrée en formation sur le taux d'absence en milieu de formation**

La première analyse GLM a testé l'effet de l'ensemble des variables indépendantes étudiées sur le pourcentage d'absences en milieu de formation (sexe, âge, nationalité, état civil, dernier diplôme obtenu, expérience professionnelle, motifs d'entrée en formation : épistémique, vocationnel, opératoire professionnel, opératoire personnel, dérivatif, économique, prescriptif, social, identitaire).

Afin de déterminer le meilleur modèle explicatif (tableau 3) du pourcentage d'absences, nous avons appliqué le principe de parcimonie et avons obtenu un modèle à cinq variables : l'âge, le dernier diplôme obtenu, la nationalité, le motif d'entrée en formation vocationnel et l'interaction entre motif vocationnel et nationalité.

On constate que la nationalité ( $x^2=31.36$  ;  $p<0,001$ ), le dernier diplôme obtenu ( $x^2=30.74$  ;  $p<0,001$ ), l'interaction Motif vocationnel x Nationalité ( $x^2=14.18$  ;  $p<0,001$ ), l'âge ( $x^2=8.55$  ;  $p=0,003$ ) et le motif vocationnel ( $x^2=6.12$  ;  $p = 0,013$ ) ont un effet significatif sur les absences.

Les résultats statistiques sont présentés dans le tableau ci-dessous (tableau 3).

Loglikelihood ratio tests

|                           | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>df</b> | <b>p</b> |
|---------------------------|----------------------|-----------|----------|
| Nationalité               | 31.36                | 2         | < .001   |
| MOYENNE VOC               | 6.12                 | 1         | 0.013    |
| Dernier diplôme obtenu    | 30.74                | 4         | < .001   |
| Age                       | 8.55                 | 1         | 0.003    |
| Nationalité * MOYENNE VOC | 14.18                | 2         | < .001   |

Tableau 3 : modèle explicatif des absences en milieu de formation

Les variables explicatives significatives prises en considération dans notre modèle expliquent 51.7 % ( $R^2 = 0.517$ ) de la variance du pourcentage d'absences (Annexe 3).

*1.1 Nationalité*

La nationalité est la première variable explicative des absences ( $\chi^2=31,36$  ;  $p<0,001$ ). Les analyses post-hoc (correction de Bonferroni) effectuées sur la variable « nationalité » (tableau 4) montrent que les stagiaires issus de pays francophones ont un pourcentage d'absences plus élevé que les stagiaires de nationalité française et ceux issus de pays non francophones ( $p<0.001$  pour les deux). A l'inverse, aucune différence significative n'est observée entre les stagiaires de nationalité française et ceux des pays francophones ( $p=0,778$ ).

Post Hoc Comparisons - Nationalite

| Comparison       |                      |         |        |       |             |
|------------------|----------------------|---------|--------|-------|-------------|
| Nationalité      | Nationalité          | exp(B)  | SE     | z     | Pbonferroni |
| Française        | Pays Francophone     | 0.0958  | 0.0291 | -7.72 | < .001      |
| Française        | Pays non francophone | 1.4541  | 0.4827 | 1.13  | 0.778       |
| Pays Francophone | Pays non francophone | 15.1734 | 6.3301 | 6.52  | < .001      |

Tableau 4 : analyse Post Hoc de la nationalité

1.2 Niveau de diplôme

Le niveau de diplôme est la seconde variable explicative significative du pourcentage d'absences ( $\chi^2=32,78$ ).

Les analyses post-hoc (Annexe 4) montrent que les titulaires d'un CAP / BEP, du baccalauréat ou d'aucun diplôme sont plus fréquemment absents que les titulaires de diplômes d'études supérieures ( $p<0.001$  ;  $p=0.014$  ;  $p=0.017$  pour les comparaisons respectives).

D'autre part, l'analyse laisse apparaître une différence significative entre les titulaires d'un baccalauréat et ceux d'un CAP/BEP ( $p=0.003$ ).

Le graphique (figure 17) permet de bien appréhender la disparité des pourcentages d'absences entre les titulaires de diplômes supérieurs et les autres modalités, notamment les CAP/BEP dont les taux d'absence sont nettement plus élevés.

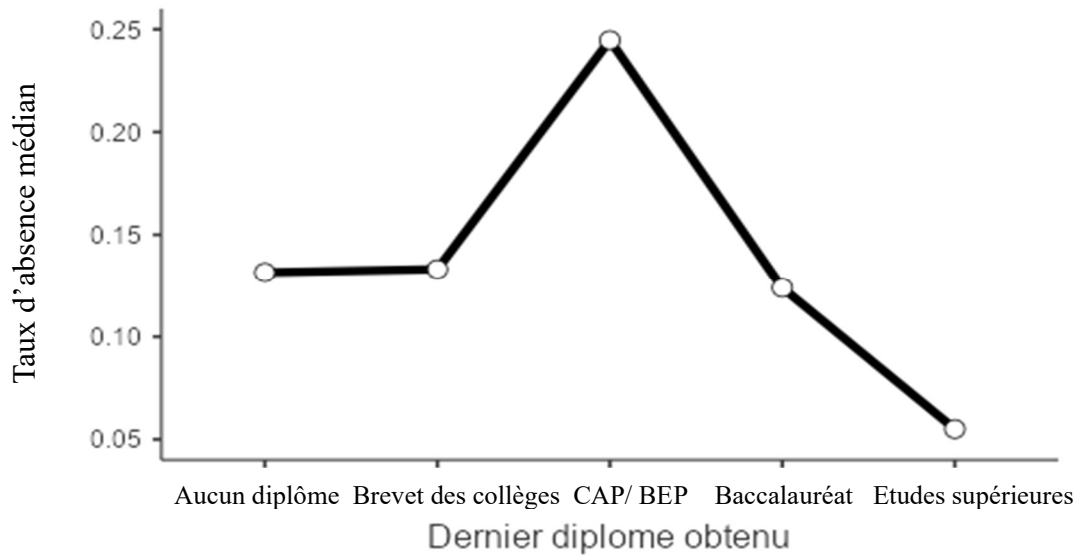


Figure 17 : pourcentage d'absence en milieu de formation par diplôme

### 1.3 Motif d'entrée en formation vocationnel

L'analyse GLM montre également un effet significatif du motif d'entrée vocationnel ( $\chi^2=6,74$ ,  $p=0.029$ ). Nous remarquons (figure 18) que plus les stagiaires présentent un score élevé sur les motifs d'entrée vocationnel, plus ils sont absents durant la première partie de formation.

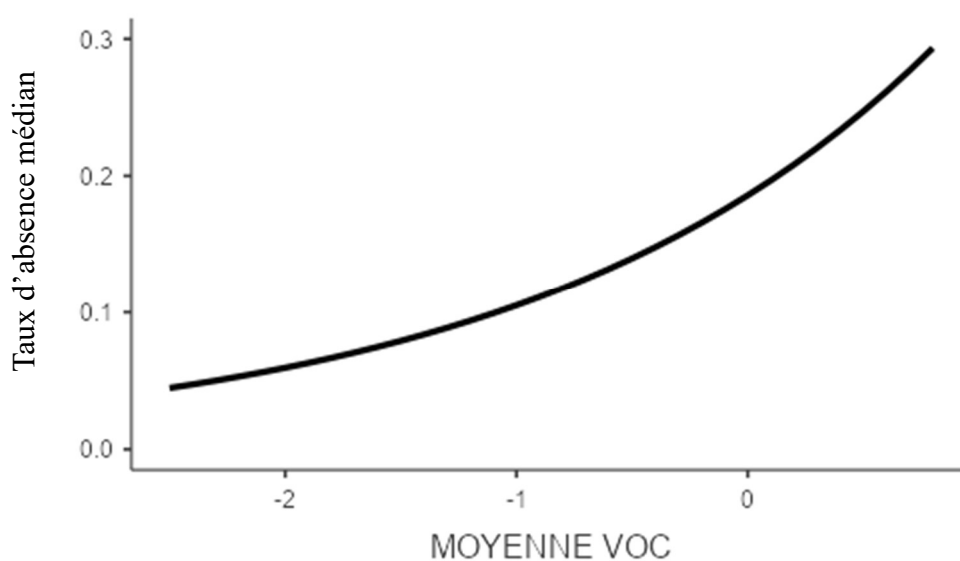


Figure 18 : variation du taux d'absence en fonction de la moyenne vocationnelle

#### 1.4 Interaction Motif vocationnel et Nationalité

L'interaction entre le motif d'entrée en formation vocationnel et la nationalité est également significative ( $\chi^2=14.18$ ;  $p<0,001$ ) et représente une part non négligeable de la variance expliquée. Le graphique ci-après (figure 19) met ici en évidence une forte tendance à l'absentéisme chez les stagiaires francophones dont le motif vocationnel d'entrée en formation est élevé. A l'inverse les stagiaires français et issus de pays non francophones ont un niveau d'absence faible quelle que soit le score moyen du motif vocationnel.

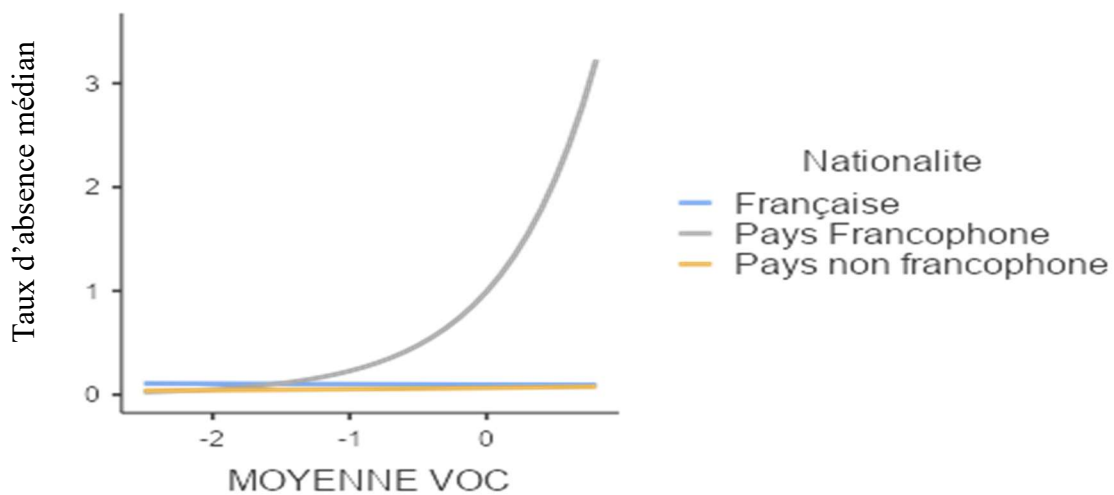


Figure 19 : taux d'absence en milieu de formation par nationalité

#### 1.5 Age

Les résultats ont fait également apparaître un effet significatif de l'âge. Ainsi, nous constatons que plus les stagiaires sont jeunes, plus ils sont absents ( $p<.001$  ;  $\chi^2=8,33$  ; figure 20).

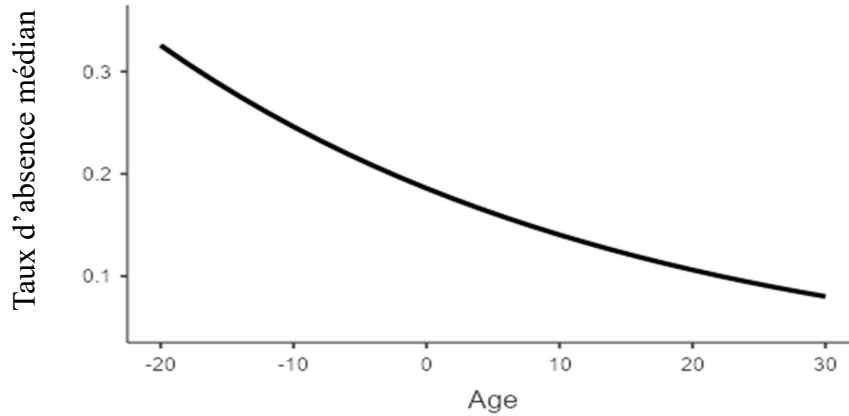


Figure 20 : taux d'absence par âge

## 2. Taux d'absence en fin de formation

La seconde analyse GLM a testé l'effet de l'ensemble des variables indépendantes étudiées sur le pourcentage d'absences en fin de formation (sexe, âge, nationalité, état civil, dernier diplôme obtenu, expérience professionnelle, motifs d'entrée en formation : épistémique, vocationnel, opératoire professionnel, opératoire personnel, dérivatif, économique, prescriptif, social, identitaire).

Afin de déterminer le meilleur modèle explicatif du pourcentage d'absence, nous avons de nouveau appliqué le principe de parcimonie et avons obtenu un modèle à trois variables : l'expérience professionnelle, la moyenne des motifs identitaires d'entrée en formation et l'âge.

Les résultats statistiques sont présentés dans le tableau 5.

|                            | $\chi^2$ | df | p      |
|----------------------------|----------|----|--------|
| Expérience professionnelle | 11.16    | 4  | 0.025  |
| Motif identitaire          | 5.96     | 1  | 0.015  |
| Age                        | 14.95    | 1  | < .001 |

Tableau 5 : modèle explicatif des absences en fin de formation

Les variables explicatives significatives présentes dans notre modèle expliquent 19.8% ( $R^2 = 0.198$  ; Annexe 5) de la variance du pourcentage des absences en fin de formation.

### 2.1 Age

Les résultats ont fait apparaître, comme en milieu de formation, un effet significatif de l'âge qui représente en fin de formation une part importante de la variance expliquée ( $\chi^2 = 14.95$  ;  $p < .001$ ). Le graphique (figure 21) ci-après met en évidence, comme cela a été déjà le cas en milieu de formation, que les stagiaires les plus jeunes sont les plus absents.

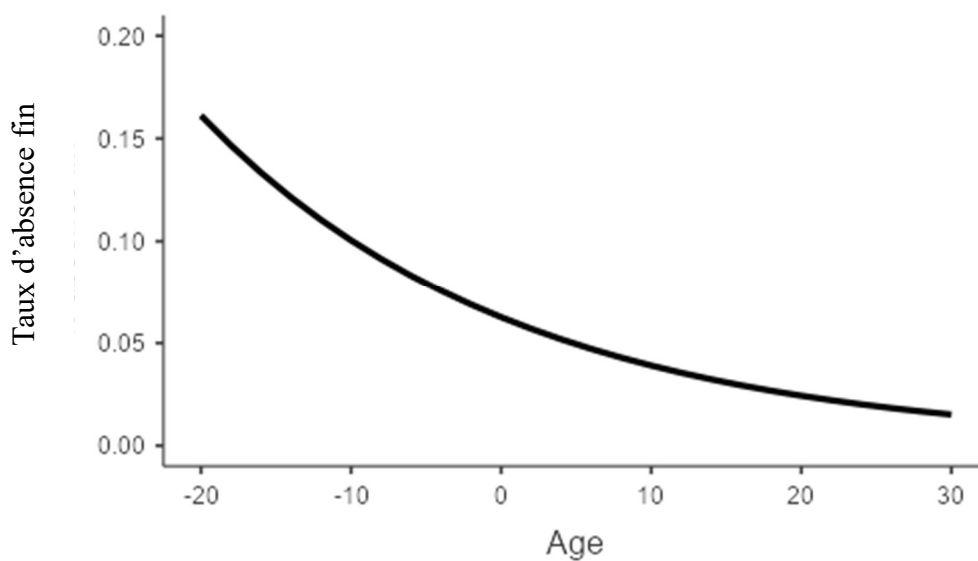


Figure 21 : taux d'absence en fin de formation en fonction de l'âge

## 2.2 Motif identitaire

Contrairement à ce qui était observé en milieu de formation, en fin de formation le motif identitaire d'entrée en formation a un effet significatif sur le pourcentage d'absences ( $P=0,015$ ).

L'analyse révèle que plus les motifs identitaires d'entrée en formation sont importants chez les individus, plus les taux d'absences en fin de formation sont élevés (figure 22).

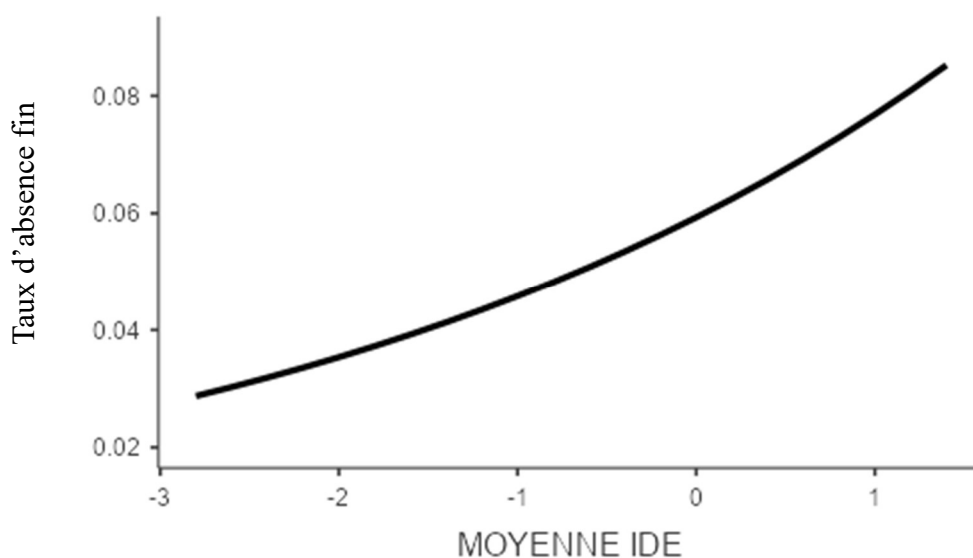


Figure 22 : taux d'absence en fin de formation en fonction de la moyenne identitaire

## 2.3 L'expérience Professionnelle

L'expérience professionnelle est la dernière variable explicative des absences en fin de formation ( $p=0.025$  ;  $\chi^2=11.16$ ) et a un poids important dans l'explication de la variance.

Les analyses post-hoc (correction de Bonferroni) effectuées sur la variable « expérience professionnelle » (Annexe 6) ne montrent pourtant aucune différence significative entre les différentes modalités de l'expérience professionnelle.

Toutefois le graphe des données (figure 23) mettant en rapport taux d'absence et expérience professionnelle montre que les stagiaires dont cette dernière est supérieure à 10 ans



semblent avoir des absences bien plus importantes que les stagiaires moins expérimentés. Les stagiaires n'ayant déclaré aucune expérience professionnelle sont quant à eux très peu absents.

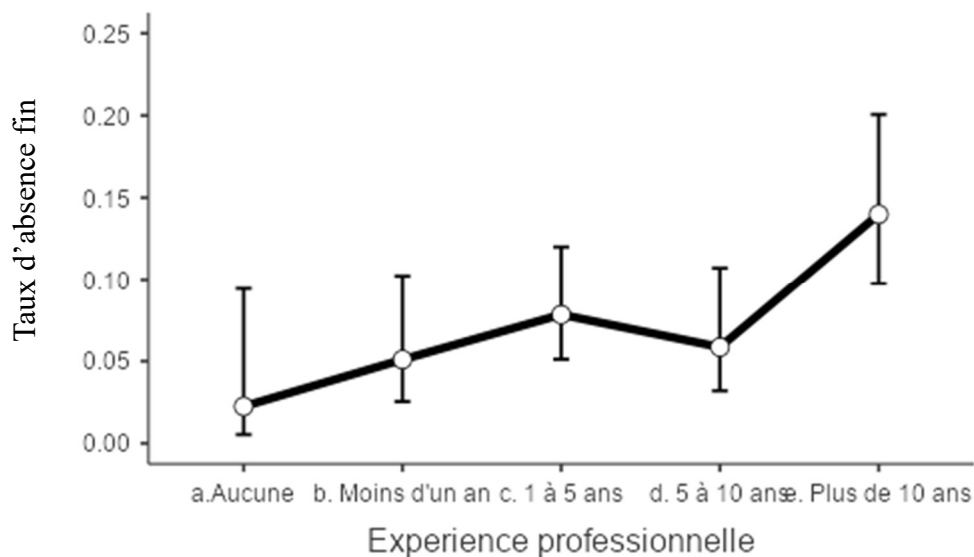


Figure 23 : proportion des absences en fonction de l'expérience professionnelle

## G. Interprétation des résultats

Cette première étude avait pour but d'étudier l'effet des motifs d'entrée en formation sur les absences des stagiaires du GRETA. Or, force est de constater que ce sont les facteurs socio-démographiques qui semblent être prépondérants

Finalement, seuls les motifs vocationnel (en milieu de formation) et identitaire (en fin de formation) ont dans notre population une influence sur la présence en centre de formation.

### 1. La nationalité

Dans notre étude, trois critères de nationalité ont été pris en compte : Française, Pays Francophones, et Pays Non Francophones. La GLM nous ayant montré une fréquence plus

régulière des absences des stagiaires issus de pays francophones dans les absences, il convient de s'interroger sur cet état de fait

Une explication pourrait être l'impact de la culture sur le rapport au travail et à la scolarité dans ces pays. Blandine Brill (1996) souligne à ce sujet qu'il existe une variabilité culturelle dans la manière dont les contenus d'apprentissage et les contextes d'usage des mécanismes cognitifs sont valorisés (Dasen 1988a).

Dès lors, chez ces stagiaires, comment sont valorisées les études ?

Un rapport sur la situation des jeunes de l'espace francophone (2016) met en évidence de fortes disparités quant à la scolarisation des jeunes dans le secondaire comme dans le supérieur, notamment dans les pays d'Afrique dont une partie des stagiaires est issue. Dans ces conditions, l'accoutance avec l'apprentissage peut être biaisée, perçue comme un mal nécessaire à l'accès à l'emploi.

Se posent donc également légitimement les questions suivantes : quelle est la valeur accordée au travail comparativement aux études ? Et/ou comment est appréhendé l'aspect théorique par rapport à la pratique professionnelle ?

En effet, en France le passage par une validation de diplôme, même si elle n'est la plupart du temps pas obligatoire légalement, revêt un critère de sélection à l'embauche. Aussi si l'apprentissage théorique n'est pas ancré dans ces pays, le caractère intrinsèque sur ces aspects de la formation sera tout à fait relatif et pourrait expliquer les absences.

La partie des cours dispensés en centre, notamment les heures dédiées aux aspects les plus éloignés d'un point de vue de ces apprenants de la pratique professionnelle pourront être ressentis comme subis.

Enfin, sur ces profils de stagiaires la question d'une certaine forme de précarité financière pourrait être soulevée, poussant à l'absentéisme au profit d'emplois rémunérés afin d'assurer les dépenses courantes.

## **2. L'Age**

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la vie d'adulte influence le rapport de l'individu à la formation. Ainsi, que cela soit en milieu de formation ou en fin de formation, notre étude a montré que l'âge a un impact sur les absences. Cela confirme l'importance de la vie d'adulte dans l'engagement en formation et tout au long de la formation.

Ainsi, les jeunes adultes dont la posture vis-à-vis du travail est encore en cours de transformation, dont la maturité est incertaine et l'orientation hésitante, sont plus absents que les adultes mitans.

Les adultes mitans, du fait de leur vécu personnel, de perspectives définies et précises, placent l'objectif avant les moyens. L'entrée en formation est réfléchie, le positionnement identitaire moins important que chez les jeunes adultes.

Cela confirme l'étude réalisée par le Cnasea en Martinique (2008) sur un public dont l'amplitude d'âge était certes moins large, mais qui montrait déjà une relation âge-absence similaire.

## **3. Le niveau de diplôme à l'entrée**

L'analyse des résultats a aussi mis en évidence l'importance du passé scolaire sur la présence en cours. Ici le faible taux d'absence pour les stagiaires issus de formations postbac est à opposer aux titulaires de CAP/BEP dont les absences sont les plus récurrentes.

Cela pourrait nous laisser entendre que les individus ayant l'habitude d'une scolarité « traditionnelle » et normée n'ont aucune difficulté à être présents en centre dans des salles de

classe pour acquérir des connaissances et compétences dont une partie importante peut être considérée comme « théorique », ou du moins d'ordre conceptuel.

A l'inverse, les stagiaires ayant précédemment obtenu des diplômes de type CAP et BEP et souhaitant effectuer une reconversion ou une poursuite d'étude, ont généralement choisi, par le passé, ces formations diplômantes du fait de leur courte durée et de leur aspect plus pratique que théorique, et dans une optique d'entrée sur le marché du travail rapide. Il semble alors que, confrontés à une forme d'acquisition de compétences différente, plus traditionnelle, ces derniers puissent être mis à mal dans leur persistance.

Enfin, cela peut également être lié à de mauvaises habitudes prises par le passé. En effet, plus le niveau de diplôme visé est faible, plus les taux d'absences sont élevés (Joseph-Mathurin, 2008), il en résulte une reconduction probable des attitudes passées dans le niveau d'étude suivant, expliquant les résultats obtenus.

#### **4. Expérience professionnelle**

Les stagiaires dotés d'une expérience professionnelle élevée sont globalement plus absents sur l'ensemble de la formation, que les stagiaires peu expérimentés.

La partie professionnalisante de la formation peut permettre au stagiaire d'estimer ses acquis dans le cadre de ses emplois : il se peut alors qu'il se désintéresse de la formation s'il estime ne rien apprendre de plus, surtout s'il est déjà issu de la profession. Ce désintérêt peut s'accroître si les aspects théoriques ne l'intéressent pas ou si la partie théorique a été également acquise (ou est considérée comme acquise) sur les lieux d'exercice du travail.

Aussi, après une première phase de recherche d'acquisition cognitive, et estimant que la formation ne peut lui apporter plus, le stagiaire pourrait se désengager.

## **5. Motif vocationnel**

C'est le seul motif d'entrée en formation explicatif des absences en milieu de formation. En effet, nos résultats montrent que plus le motif vocationnel d'entrée en formation est fort, plus les absences sont importantes. Carré (2017) a décrit ce motif comme la volonté d'acquisition de compétences indispensables à l'exercice du métier et à l'évolution de son statut. Concernant des formations professionnelles en hôtellerie restauration, les absences relatives à un motif vocationnel d'entrée ne sont dès lors pas surprenantes, et tout à fait en rapport avec les absences liées au type de diplôme obtenu. La vocation d'un cuisinier à exercer un métier manuel, ou d'un réceptionniste à accueillir les clients d'un hôtel laisse penser que les stagiaires concernés ont choisi ces formations pour la partie pratique. Or, lors de la formation en centre, même si certaines séances sont réalisées sous forme de jeux de rôle, l'aspect « exercice de la fonction » peut sembler trop éloignée pour une partie des individus. Aussi peuvent-ils en partie privilégier le terrain, expliquant des absences plus nombreuses.

La courbe nationalité / motif vocationnel nous apporte une information supplémentaire. Ce sont les stagiaires francophones avec un motif vocationnel fort qui sont les plus absents. Il y aurait donc dans les publics francophones une propension à favoriser le terrain au détriment de la présence en centre sous l'action conjointe de la culture dont ils sont issus et du motif vocationnel d'entrée en formation.

## **6. Motif identitaire**

C'est le seul motif d'entrée explicatif des absences en fin de formation. Rapproché de l'âge, cet effet peut s'expliquer par une quête identitaire des jeunes adultes en début de formation, qui prend fin ou continue en cours de formation mais conduit dans les deux cas à une réorientation liée à l'affirmation de soi. Tel que l'a évoqué Kaddouri « la

professionnalisation peut être l'un des moyens de transformation, d'entretien, de confirmation ou de reconstruction identitaire. » (2016). Cette quête identitaire n'ayant pas de résolution instantanée, on peut supposer que la recherche d'identité laisse hésitant l'apprenant, et que le processus d'affirmation totale ou partielle de soi est progressive. De ce fait, la décision de ne plus assister aux cours du fait de choix liés à une confirmation, une affirmation ou une infirmation serait plus tardive que les causes d'absences apparaissant en milieu de formation qui sont de l'ordre de l'originel plus que d'une évolution.

Pour conclure, cette étude nous a permis de mettre en évidence l'influence prépondérante des caractéristiques socio-démographiques sur les absences, quand les motifs d'entrée, genèse de la participation des stagiaires à la formation professionnelle, ont une influence plus relative que ce que nous avons envisagé dans nos hypothèses.

Afin de cerner le phénomène dans son ensemble et d'expliquer la dynamique des absences en centre de formation, une seconde étude, mettant en exergue les obstacles évoqués par les stagiaires, a été menée.

## **Etude 2. : Etude qualitative des motifs d'absences**

#### **IV. Etude 2. : Etude qualitative des motifs d'absences**

L'étude 1 ayant servi à montrer l'existence de facteurs responsables des absences, antérieurs à l'entrée en formation, il convient désormais d'étudier les éléments pouvant agir pendant la formation sur la persistance des stagiaires. L'absentéisme a, dans ce but, fait également l'objet d'une analyse qualitative soutenue par des entretiens semi-directifs, réalisés auprès de stagiaires ayant été absents afin d'identifier les déterminants et hiérarchiser leur importance dans la non-persistance.

Le guide d'entretien (Annexe 7) a été orienté suivant le questionnement à propos des facteurs obstacles à la formation évoqués par Cross (1981).

Son objectif est de mettre en évidence, les freins à la participation aux cours, durant la formation, qu'ils soient liés à l'organisation des formations au sens large et à l'information induite (institutionnels et informationnels), au passé de l'apprenant (dispositionnels) ou de sa situation personnelle durant la formation (situationnels).

Afin d'obtenir des réponses spontanées quant aux causes des absences, une courte question, très ouverte, est posée en début d'entretien :

« Vous avez été absent(e) à certains cours lors de votre formation, pourriez-vous me dire quelles sont les causes de ces absences ? »

L'interviewé est ainsi laissé totalement libre de ses réponses.

Toutefois, et dans l'objectif de mettre en exergue des facteurs situationnels, institutionnels, dispositionnels, et informationnels, des relances ont été prévues afin de faire ressortir de l'entretien des éléments qui auraient été omis lors du discours spontané du stagiaire interrogé.

Ainsi, afin de faire ressortir les obstacles situationnels, deux relances ont été utilisées :



« Quand vous pensez à votre vie quotidienne, y-a-t-il des causes ayant conduit à votre ou vos absences ? » et « Si les choses étaient différentes dans votre vie, pensez-vous que vous n'auriez pas été absent ou moins absent ? »

De même, pour appréhender au mieux les causes dispositionnelles d'absences, nous avons utilisé la relance :

« Pensez-vous que votre parcours passé dans les études et votre relation actuelle aux études ont une influence sur votre présence ou vos absences et pourquoi ? »

Le caractère institutionnel des absences à quant à lui été mis en lumière le cas échéant par une relance :

« Le cadre de formation est-il de bonne qualité selon vous : est-il à l'origine de vos absences ? »

Enfin afin d'observer au mieux les obstacles informationnels deux relances ont été prévues :

« La communication de notre organisme de formation à votre égard est-elle selon vous suffisante ? Pensez-vous que la communication est à l'origine de vos absences ? » et « Pensez-vous que le décalage entre l'image que vous vous faisiez sur la formation et la réalité a eu un rôle dans vos absences (informationnel) ».

Ces relances ont été éventuellement reformulées en fonction du stagiaire concerné, afin de clarifier la question, en fonction de son niveau de compréhension.

Une quinzaine d'entretiens a été ainsi conduite. Après une entrevue avec les apprenants absents, les entretiens ont été enregistrées en format mp3 puis retranscrits sous forme de verbatim afin de les coder via le logiciel d'analyse Nvivo.

**A. Participants aux entretiens semi-directifs :**

Le Tableau ci -après (tableau 6) reprend la liste des stagiaires interrogés dans le cadre des entretiens semi-directifs.

Afin de préserver l’anonymat des personnes, une codification par lettrage des stagiaires a été réalisée (présentée dans la colonne individu).

| Individu | Diplôme précédent  | Etat civil              | Expérience     | Groupe d'âge | Nationalité     | Sexe  |
|----------|--------------------|-------------------------|----------------|--------------|-----------------|-------|
| Cas\\Ad  | Baccalauréat       | Célibataire sans enfant | Moins de 1 an  | 18-25        | Française       | Homme |
| Cas\\Am  | Baccalauréat       | Célibataire sans enfant | Moins de 1 an  | 18-25        | Française       | Femme |
| Cas\\Ca  | Baccalauréat       | En couple sans enfant   | 5 à 10 ans     | 18-25        | Française       | Femme |
| Cas\\Cr  | Baccalauréat       | En couple sans enfant   | 1 à 5 ans      | 26-30        | Non francophone | Femme |
| Cas\\La  | CAP/BEP            | Célibataire sans enfant | 5 à 10 ans     | 31-35        | Française       | Homme |
| Cas\\Ma  | Baccalauréat       | Célibataire sans enfant | 1 à 5 ans      | 18-25        | Française       | Femme |
| Cas\\Mo  | Baccalauréat       | En couple sans enfant   | 1 à 5 ans      | 18-25        | Française       | Femme |
| Cas\\Ol  | Aucun              | En couple avec enfant   | Moins de 1 an  | 35-40        | Française       | Femme |
| Cas\\Ou  | Etudes supérieures | Célibataire sans enfant | 1 à 5 ans      | 18-25        | Francophone     | Femme |
| Cas\\Po  | Baccalauréat       | Célibataire sans enfant | Moins de 1 an  | 18-25        | Française       | Homme |
| Cas\\Ra  | Baccalauréat       | En couple sans enfant   | 1 à 5 ans      | 18-25        | Française       | Homme |
| Cas\\Rh  | Baccalauréat       | Célibataire sans enfant | Moins de 1 an  | 18-25        | Francophone     | Femme |
| Cas\\So  | Baccalauréat       | Célibataire sans enfant | 1 à 5 ans      | 18-25        | Francophone     | Homme |
| Cas\\St  | CAP/BEP            | Célibataire sans enfant | plus de 10 ans | >40          | Française       | Homme |
| Cas\\Vi  | Aucun              | Célibataire sans enfant | 1 à 5 ans      | 18-25        | Française       | Femme |

Tableau 6 : Participants aux entretiens

## **B. Traitement des matériaux**

Afin d'étudier de la manière la plus précise possible le phénomène, nous avons préféré à la retranscription sociologique ou Ubiquis IO, une retranscription mot pour mot (annexe 26).

### **Légende de retranscription :**

La personne qui pose les questions est appelée « **Q** ». La personne qui répond aux questions est appelée « **R** »

, : pause courte

. : fin de phrase

... : longue pause

..... Ou plusieurs points de suspension : très longue pause

? : Fin d'une question

« **R** » ou « **Q** » inclus dans un paragraphe : chevauchement des voix

Après un travail de lecture des enregistrements, nous avons retranscrit la totalité des échanges en reportant les hésitations et répétitions de mots.

Voici l'exemple d'un extrait d'entretien semi-directif avec un stagiaire :

« **Q** : Deuxième chose qu'on essaye de voir c'est ce qu'on appelle l'aspect dispositionnel c'est à dire, est-ce que le passé scolaire et l'apprentissage que vous avez vécu avant de rentrer dans cette formation a, vous pensez, eu une influence sur vos absences

**R** : Je pense que non parce que j'ai toujours été quelqu'un de régulier et des absences ça fait toujours partie d'un élève mais après je pense qu'il y en a eu après il n'y en a pas eu des tonnes et je pense qu'il y en a pas eu qui font que... qui vont nous ... il y en a pas eu autant pour

que ça nuise à mon bon fonctionnement pendant la formation, ou pendant antérieurement, pendant mes années au lycée.

Q : Ok, donc en fait je fais un peu d'interprétation, mais en gros comme vous avez déjà été absent tout en étant régulier par le passé et que ça n'a pas porté préjudice, ça ne vous embête pas forcément d'être absent des fois ?

R : exactement

### **C. Le codage des données qualitatives :**

Afin de présenter nos données qualitatives, nous avons créé une codification hiérarchisée constituée de 3 thèmes (« nœuds » NVivo) principaux relatifs à la recherche effectuée :

- Les motifs situationnels des absences,
- Les motifs institutionnels et informationnels des absences, qui ont été regroupés dans un nœud commun du fait de l'enchevêtrement important de ces deux motifs :
- Les motifs dispositionnels.

Ces nœuds principaux ont été ensuite compartimentés en plusieurs sous niveaux hiérarchiques afin de distinguer des thématiques différentes pour chacun d'entre eux.

Tous les entretiens et les différents thèmes ont été traités avec le logiciel QSR NVIVO 12.

Le tableau ci-après regroupe synthétiquement le nombre de cas et le nombre de références. :

- Le nombre de cas représente le nombre d'individus ayant abordé le thème lors de l'entretien
- Le nombre de références constitue le nombre de fois que le thème a été abordé par les interviewés.

|   | Fichiers<br>(cas) | Références |
|---|-------------------|------------|
| <b><u>Dimension situationnelle des absences</u></b>                       | 15                | 102        |
| <b>Démotivation - fatigue</b>   | 10                | 23         |
| Démotivation  | 7                 | 13         |
| Fatigue   | 6                 | 10         |
| <b>Famille</b>  | 5                 | 8          |
| <b>Financier</b>  | 1                 | 1          |
| <b>Personnel généraliste</b>  | 6                 | 11         |
| <b>Professionnel</b>  | 3                 | 9          |
| <b>Santé</b>  | 8                 | 17         |
| <b>Transport</b>  | 9                 | 32         |
| Autres problèmes de transport   | 5                 | 6          |
| Dysfonctionnement transports en commun                                    | 6                 | 12         |
| Distance et temps de trajet   | 7                 | 14         |
| <b><u>Dimension institutionnelle et informationnelle des absences</u></b> | 11                | 73         |
| <b>Cours</b>  | 7                 | 24         |
| Andragogie  | 3                 | 6          |
| Contenu et décalage avec les attentes                                     | 7                 | 18         |
| Décalage image de la formation  | 4                 | 4          |
| <b>Organisationnel</b>  | 8                 | 17         |

|  |   |    |
|--|---|----|
| Cadre institutionnel                           | 6 | 11 |
| Locaux   | 4 | 6  |
| <b>Relation avec l'organisme</b>               | 9 | 28 |
| Dialogue avec l'organisme                      | 4 | 8  |
| Infantilisation                                | 2 | 4  |
| Transmission de l'Information aux stagiaires   | 8 | 16 |
| <b>Dimension dispositionnelle des absences</b> | 6 | 10 |
| Vécu négatif de la scolarité                   | 3 | 5  |
| Volontaire                                     | 3 | 5  |

Tableau 7 synthèse des cas et références

La représentation graphique suivante (figure 24) permet d'appréhender de façon plus visuelle ces résultats.

On peut remarquer du premier coup d'œil la prépondérance des facteurs situationnels, l'importance des facteurs institutionnels et informationnels et le peu d'importance des facteurs dispositionnels.

A l'intérieur de ces différentes dimensions, cinq blocs sont plus imposants que les autres : le transport et la démotivation d'une part, la relation avec l'organisme, les cours et l'organisation d'autre part.

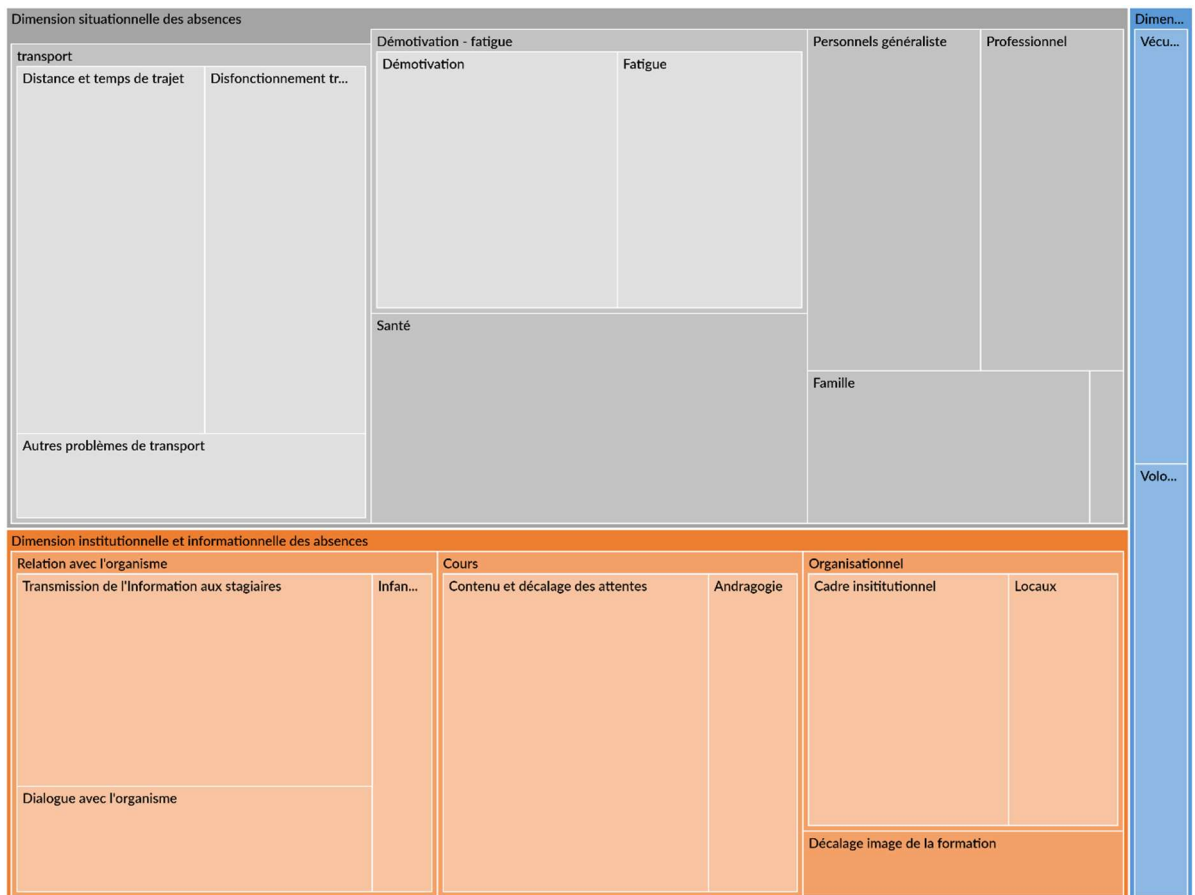


Figure 24 : Comparé par nombre de références d'encodage global

## D. Résultats

Les mots employés de façon récurrente (figure 25) font apparaitre les problématiques suivantes : les transports, la motivation, la communication, les locaux, le niveau, la maladie...

Afin de réaliser nos nuages de mots, nous avons utilisé le logiciel Nvivo pour traiter les discours recueillis et vérifier le nombre d'occurrence des termes. Nous avons ensuite retiré les mots inférieurs à 5 occurrences afin de rendre plus claire la lecture des nuages de mots.



Figure 25 : Nuage de mots synthétique

## 1. Dimension situationnelle des absences

C'est la dimension la plus explicative des absences, évoquée par les stagiaires interrogés. Une cause situationnelle a été exprimée par tous les stagiaires (15 cas) et regroupe le nombre de références le plus important (102), aussi avons-nous découpé cette dimension en créant des codes pour détailler ces 102 références en les répartissant par thématiques communes.

### 1.1 Démotivation – fatigue

C'est le second plus important volume de causes situationnelles exprimées (23 références pour 10 cas), nous l'avons divisé en deux parties, la première concerne la démotivation, la seconde la fatigue.

#### 1.1.1 *Démotivation*

Elle a été exprimée par 7 stagiaires sur les 15 interrogés.

Verbatim Am : « au début c'était un manque de motivation par rapport au manque de motivation, surtout par rapport au cours », « du coup ça se joue un peu sur le matin si on reste dans le lit ou pas, parce que l'envie »



Verbatim Ma : « le manque d'intéressement à la formation, plus envie de faire d'effort pour cette formation qui ne m'intéresse plus du tout »

Verbatim Ra « premièrement oui j'ai été absent pendant un moment du a une baisse de motivation »

Verbatim St : « y a des fois c'est du manque de motivation », « les absences que j'ai eu c'est vraiment le manque de motivation, la flemme...de venir, après tu viens parce qu'il faut venir, mais y a des jours ou je serais bien resté dans mon lit. »

### *1.1.2 Fatigue*

Nous avons ici codé la notion de fatigue, la distinction entre fatigue physique ou psychologique n'ayant pas été signifiée par les 6 orateurs (10 références), nous n'avons pas fait cette distinction.

Verbatim Am : « des il y a des moments où justement, on est fatigués, on a une baisse de... on a juste envie de se reposer »

Verbatim La : « ça a été des retards sur le réveil », « surtout le réveil. », « je suis en décalage au réveil »

Verbatim Rh : « j'avoue que j'étais beaucoup beaucoup en manque de sommeil et le matin j'arrivais pas du tout à me lever »

Verbatim So : « sortir un peu plus, être un peu plus fatigué le lendemain ça c'était dans un premier temps »

## *1.2 Famille*

Les causes familiales d'absences ont été énoncées par 1/3 des stagiaires et représentent 8 références.

Certaines occurrences sont précisément en rapport avec des faits liés à la santé des enfants. « l'un de mes enfants qui tombe malade, donc je suis obligée de restée avec eux » ou aux décès « j'ai eu un enterrement là il y a un mois donc j'ai été absent 3 jours ».

La plupart évoque de façon généraliste « des causes familiales », « des impossibilités familiales ».

Ainsi Rh appuie sur l'importance de ces causes sur ses absences : « oui bon du coup y a une partie liée du euh des problèmes personnels avec la famille et du coup heu qui ont fait que j'ai eu beaucoup d'absences »

### 1.3 Financier

Eu égard au contexte de l'étude, nous aurions pu penser que l'aspect financier ait une plus grande importance que celle observée, mais ce dernier n'a été évoqué qu'une seule fois « c'est parfois des problèmes d'argent aussi, ou les centres de formation c'est un lieu où le stationnement est pas évident et c'est couteux, et par rapport à nos revenus ça peut être un problème »

### 1.4 Personnels généralistes

Nous avons classé ici les références à des problèmes personnels dont la teneur n'a pas été explicitement définie par les individus interrogés. 6 individus ont évoqué cet aspect qui représente 1 référence.

Ainsi Ma évoque « après c'est vrai que j'ai quelques soucis personnels qui font que des fois je me dis, bon j'ai pas envie, j'ai pas envie de me prendre la tête à ça. »

### 1.5 Professionnel

Les motifs professionnels d'absence en cours de formation ont été très peu évoqués. Seuls 2 cas ont exprimé cette problématique dans deux contextes différents.

Ra a été mis à contribution par l'entreprise où il travaillait dans le cadre de la formation, ce qui a influencé sa présence du fait d'une demande de présence pendant les cours « j'avais un événement avec le travail où ils m'ont demandé d'être là où j'ai loupé une demi, je crois que c'était une après-midi de cours », mais aussi de la quantité de travail hebdomadaire devant être effectuée dans le cadre professionnel « mon entreprise m'a demandé une part de travail très importante, en même temps pour les apprentis ils mettent pas forcément de limite.

Le Cas So évoque indirectement un choix de se tourner vers l'entreprise plutôt que vers les cours et ce de façons distinctes.

D'une part, tout comme Ra, il s'est impliqué dans son entreprise au détriment de la présence en cours en visant l'acquisition de compétences sur le terrain ainsi que l'insertion professionnelle : « Et on m'a proposé de faire un cursus interne, chez intercontinental, pour continuer à bosser chez eux plus tard ».

D'autre part So a voulu développer sa carrière en dehors de tout cadre, préférant l'entrepreneuriat à la présence en cours : « j'ai trouvé une idée par rapport à la création d'une entreprise qui m'a pris énormément de temps, énormément d'énergie, et ça, j'ai empiété un peu sur les horaires des cours »

## 1.6 Santé

Ce nœud a été mis en avant par 8 cas constituant 17 références. Nous avons fait le choix de ne pas creuser les causes éventuellement socio-économiques de ces problèmes de santé qui ont été la plupart du temps évoqués de façon généraliste, sans préciser s'ils étaient physiques ou mentaux.

En effet même si cela pourrait représenter un intérêt d'analyse dans une autre étude, nous choisissons ici d'analyser des éléments ayant un effet de causalité plutôt direct.

Nous pouvons noter que la santé est pour plusieurs interviewés un motif unique exprimé en début d'entretien. Ainsi Ca évoque « Quand je suis pas venue c'était uniquement parce que j'ai été malade, donc voilà.. ». De même Ol après relances confirme « c'est que quand on est malade y a pas d'autre raison »

### 1.7 Transport

C'est le code qui a le plus de références (32) évoquées par 9 stagiaires. Aussi afin d'avoir plus de détails et suite au traitement des verbatim, nous avons distingué 2 thématiques principales (Dysfonctionnement des transports en commun ; la distance et/ou le temps de trajet), et avons classé les autres causes dans un autre nœud (figure 26).



Figure 26 : Nuage de mots transports

#### 1.7.1 *Autres problèmes de transport*

Même s'ils ont été cités par 5 stagiaires ils représentent seulement 6 références et ont un poids relativement faible dans les motifs situationnels d'absences évoqués essentiellement liés à des problèmes de véhicules personnels comme Ad « j'ai eu des problèmes de voiture » ou Am « si j'ai un problème de voiture je sais que ça va être compliqué pour moi de venir ».

Ont également été évoqués l'absence de véhicule personnel comme recours (en cas de défaillance des transports en commun) et le co-voiturage.

### *1.7.2 Dysfonctionnement des transports en commun*

C'est une partie importante des motifs invoqués par les personnes interrogées.

Cela concerne en très grande partie les trains. Il est vrai que la Région PACA fait partie des régions pour laquelle les trains subissent le plus de retards, grèves et autres désagréments impactant directement les stagiaires n'habitant pas à proximité des sites de formation. Cela est d'ailleurs très présent dans leur discours.

Ra « avec les trains il y a souvent des retards, des suppressions, ça arrive assez régulièrement »

La « avec les retards de trains et tout j'ai dû faire des décalages, du coup j'ai raté quelques heures surtout le matin »

Les transports multi modaux renforcent les risques d'absence comme le dis Cr : « A part ça avec les grèves c'est compliqué, il y avait la grève de train et de bus et des jours seulement des bus et donc pour moi je prends le bus pour descendre à la gare donc il y a pas de bus je peux pas sortir chez moi donc voilà je peux pas venir »

### *1.7.3 Distance et temps de trajet*

D'autre part, 7 entretiens ont mis en lumière des difficultés liées au temps de trajet que nous avons choisi de mettre dans cette section distincte afin de conserver une certaine objectivité des discours. En effet, ici ce n'est pas le moyen de transport en tant que tel qui entraîne de façon directe ou indirecte des absences, mais le temps passé dans les transports utilisés compte tenu de la distance.

On retrouve ainsi plusieurs phrases éloquentes quant à la difficulté posée pour certains stagiaires par le temps passé dans les transports.

La plupart des individus en ayant parlé l'isole en tant que facteur sans interaction avec d'autres facteurs.

Ad : « je suis à Valbonne déjà pour aller à Cimiez je mettais presque une heure en fonction des bouchons le matin (...) Je mets environ une heure et demie pour venir une heure et demie pour rentrer »

Ma : « Cannes une heure de transport tous les jours c'est pas facile non plus »

Po « Il y a eu des causes via les transports parce que moi je suis de mougins, donc je prends le train le train pour de Mougins à Nice c'est 1h »

Vi « moi je viens de loin par rapport au centre de formation ici, donc oui des fois les transports, c'est pas évident »

Il a été perçu comme motif principal par Mo : « alors principalement mes retards ou mes absences sont dues aux transports parce que j'habite assez loin »

Pour d'autres, il représente un effort trop élevé pour participer à des cours qui ne sont à leurs yeux pas suffisamment importants, comme c'est le cas pour Po : « sachant que le trajet il est hyper long si c'est se déplacer pour 4h à rien faire, voilà quoi »

## **2. Dimension institutionnelle et informationnelle des absences**

Ce second Nœud principal compte 73 références pour 11 cas, ce qui le place en deuxième place dans les motifs d'absences déclarés. Ce volume est nettement moins important que les causes situationnelles, mais mérite pour plus de détails et d'explications une hiérarchisation.

Ainsi nous avons découpé cette partie en 4 grandes sous-parties (elles-mêmes subdivisées) en fonction du recueil, afin de distinguer :

- Les motifs évoqués liés aux cours en tant que tels
- Le décalage avec l'image générale que les stagiaires avaient de la formation
- L'organisation au sens large
- La relation apprenant-institution

## 2.1 Les cours

Il s'agit ici des causes ressenties liées à deux éléments distincts : la transmission des cours par les formateurs d'une part, les contenus et le décalage des attentes lié aux contenus des cours d'autre part.

### 2.1.1 *L'Andragogie*

C'est un facteur qui n'a été évoqué que par trois apprenants (6 références) et qui fait donc partie des causes ayant un impact faible dans notre étude.

La méthode de transmission du cours est alors remise en question.

Cela est le cas pour Ma « c'est la personne en question, je trouve que c'est pas intéressant, ils font pas d'effort pour essayer de se mettre à la place de l'élève, d'essayer de nous comprendre donc au bout d'un moment moi je m'en fous je pars.. ».

Il en est de même pour Po « il y a des formateurs qui ont fait que ça ça rend pas le cours intéressant et ça ça ça colle pas quoi ok »

So est lui encore plus incisif dans ses paroles parlant d'incompétence : « Il y a des salariés du GRETA qui sont incompétents mais de A jusqu'à Z qui ne savent pas transmettre le cours, qui ne savent pas transmettre d'idées », rajoutant « Des formateurs, ils ne savent pas sur quoi se baser pour donner le cours »

### 2.1.2 *Le contenu et le décalage des attentes*

Les contenus de même que le décalage entre les attentes des stagiaires en termes de contenu et la réalité des cours ont, contrairement à l'andragogie, été souvent évoqués (7 stagiaires 18 références).

Une partie des références évoque des cours qui ne les intéressent pas ou qu'ils considèrent comme peu importants.

Mo : « suivant la nature du cours c'est pas très intéressant »

Po : « un cours inintéressant ou un cours où il y a pas d'importance j'hésite pas à me dire non j'y vais pas » ; « on a eu des cours de nutrition bon maintenant on en a plus et voilà ça a eu aucune importance pour moi et il y en aurait eu dans l'année je pense que j'en aurais séché »

Ma : l'entreprise c'est vachement intéressant, l'école, ce qui est montré à l'école, enfin ce a vraiment rien à voir , ce qui nous est dit à l'école c'est pas intéressant, ça donne pas envie d'approfondir, ça donne pas forcément envie de continuer dans ce métier, et donc moi je trouve que ça y fait beaucoup »

So : « il y a des cours par exemple le cours de français avec Monsieur "M" ça sert à rien des cours comme ça »

L'autre pan concerne le décalage entre les attendus des stagiaires et les contenus de la formation à proprement parlé.

Am « Au début on devait être par exemple entre options, au début par exemple en hébergement je devais pas faire de restauration, je devais pas faire de cuisine, et pendant 1 ans on a fait des cours de cuisine et des cours de restauration, alors qu'à la base c'était prévu pour un trimestre »

Ra : je m'attendais a quelque chose de plus, de plus soutenu en fait , de plus soutenu globalement dans différentes matières

So « mais nous on est en train de faire un BTS MHR hôtellerie restauration c'est du management pur et dur et on fait pas ça » ; « Alors, pour moi au début non parce que j'avais une idée très claire des cours que j'allais avoir je pensais que ça allait être structurée mais vu qu'après j'ai vu qu'il y avait des cours qui n'était pas à la hauteur »



Ma évoque à demi-mot que ce décalage est toutefois de sa responsabilité : « mais bon après ça peut paraître logique vu que normalement on est deux semaines deux semaines donc ça peut paraître logique que ce soit moins accès sur la pratique »

St « je vois des choses, ces choses-là me font dire que eux et nous on fait pas la même formation, que eux ils seront capable de faire des choses en cuisine, que nous en étant ici on sera incapable de faire »

## 2.2 Le décalage avec l'image de la formation

Ces éléments nous donnent peu d'information si ce n'est une vision globale de décalage entre ce qu'imaginaient les interviewés de la formation et la façon dont ils l'ont vécu. Ainsi Mo certifie que « l'image est un peu différente de ce que je m'attendais », et Vi avoue « ça correspondait pas tout à fait ce que je cherchais »

## 2.3 Les motifs organisationnels

Il représente 17 références des motifs exprimés par un peu plus de la moitié des individus (8 cas).

Nous avons distingué le champ lexical lié à la fois à l'organisation administrative des formations, et aux motifs matériels ou en rapport avec les locaux.

### 2.3.1 Le cadre institutionnel

Deux problématiques différentes ont ici été évoquées.

D'une part, la désorganisation générale de la formation et la gestion des problèmes soulevés par les stagiaires ont été mises en avant.

Rh « je sais que toute la classe a été découragée, à cause de ce manque d'organisation, (...) donc oui ça a beaucoup joué aussi... »

Am « le cadre il est mal géré »

Ra « les problèmes devrait être gérés plus rapidement pour pas perdre de temps » ; « je me demande pourquoi ce genre de problème ne sont pas pris au sérieux pour justement pousser à la réussite des élèves et donc oui des fois on s'interroge est-ce qu'on ferait bien de venir, de pas venir s'arrêter ou continuer »

St « c'est plus sur la manière dont la formation elle a tourné pendant l'année qu'il y a des jours ou je me suis permis de pas être là » ; « les absences c'est vraiment, comme je vous dis c'est vraiment par rapport à la gestion et à la manière dont la formation elle s'est passée » ; « Après c'est des décisions, incompréhensibles qui ont été prises »

D'autre part est énoncé le fonctionnement institutionnel de la formation dont les causes sont externes à l'organisme de formation.

Mo : « Après au niveau de l'organisation ça a été compliqué aussi vu qu'on est un nouveau BTS donc malheureusement heu les professeurs ne savent pas forcément où ils doivent nous emmener à cause de l'Académie c'est pas forcément la faute de l'organisme en lui-même mais c'est quand même assez compliqué » ; « Le référentiel nous a plus ou moins obligé à faire certaines certains projets qui n'ont pas pris compte que notre BTS était en alternance »

Po : « en fait comme c'est pas des cours initiaux, en fait c'est le rythme le rythme il est plus dur on va pas se mentir »

### 2.3.2 *Locaux*

Ici aussi deux idées distinctes ont été exprimées concernant les locaux par 4 individus pour 7 références.

Am et Ma orientent leur mécontentement sur le confort lié aux locaux, alors que Ad et Mo mettent en avant des contraintes liées à des changements de locaux durant leur formation.

Mo « J'avais beaucoup moins de retards ou d'absences dans les locaux où on était, pour lesquels on a signé »

## 2.4 Relation avec l'organisme

Nous avons regroupé dans ce sous nœud les problématiques liées aux relations humaines entre les stagiaires et l'organisme.

### 2.4.1 *Dialogue avec l'organisme*

Seuls 4 interviewés l'ont évoqué.

Les références concernent en partie un sentiment de manque d'écoute ou de prise en charge des questionnements des stagiaires par l'organisme.

Am « ca a jamais été pris au sérieux donc on était en un petit peu en mode débrouillez-vous »

Ra « Et des fois ouais on se demande si on est pris au sérieux »

St « Ouais parce que y a des choses, ben y a un moment ou y avait plus de communication entre comme elle s'appelle entre la responsable j'ai plus son prénom »

St évoque même une volonté infondée de la part de l'organisme d'aller à l'encontre des demandes des stagiaires.

St « Et pourquoi non ? Parce que nous ça nous arrange, ça arrange le prof.. et quand ça nous arrange faut pas, et quand ça arrange le Greta il faut ?! »

Enfin la communication interne est pointée par Ou dont les absences ont été en partie dues à des facteurs situationnels liés à sa santé : « le fait qu'on ait pas pris forcément en considération la raison de l'absence, par exemple il y a des professeurs ils vont dire manque d'investissement alors que c'était pas du tout un manque d'investissement (...) le fait qu'ils l'ait pas forcément dit aux autres professeurs »

### 2.4.2 *Infantilisation*

L'infantilisation a été exprimée uniquement par 2 individus et ce de façon explicite.

Mo « on nous répète souvent que nous sommes des adultes en face d'eux mais quand bien entendu on a des problèmes d'adultes on est plutôt infantilisés. »

St « ben ouais mais on est pas des enfants de 10 ans.. on est des adultes qui viennent en formation »

Il est à noter que l'infantilisation évoquée l'a été eu égard à l'administration et l'organisation des cours, et non à la relation formateur-formé.

### 2.4.3 *Transmission de l'Information aux stagiaires*

C'est un facteur institutionnel évoqué à 16 reprises par 8 cas.

Nous avons ici uniquement regroupé la communication descendant de l'organisme vers les stagiaires.

Il s'agit en grande partie d'un manque d'informations à l'origine directement des absences.

Ad : il y a une fois il n'y avait pas eu l'information on avait pas reçu les planning, une fois j'ai été absent à cause de ça

Am : « Par exemple quand on eu des cours à distance la dernière fois, on a pas été prévenus ; du coup on était tous en cours alors qu'on avait cours à distance »

So « Ce qui fait que des fois l'élève est obligé d'appeler au dernier moment pour savoir si travaille le lendemain ou pas »

Ra « des fois oui on est informés, mais tardivement sur certains évènements ect et qui oui peuvent emmener personnellement à de l'absentéisme pas régulier, mais ponctuel. » ; « , je savais pas si je devais venir, pas venir, et oui ça peut amener, personnellement ca m'est arrivé d'être absent à cause de ce genre de probleme »

Une plus petite partie des références concerne un manque d'information plus général.

Ma « On est au courant de rien , personne nous dis rien on est prévenu à la dernière minute » ; « Quand on veut nos notes on est pas capable de les savoir, on aimerait savoir ou on en est on peut pas avoir nos bulletins. »

Po « disons que globalement la communication du Greta est pas aussi poussée que un établissement » ; « Et donc des fois on a été prévenu au dernier moment ; on a été chercher l'information c'est à nous de titiller un peu l'organisme pour qu'il nous donne les réponses qu'on souhaite »

Mo exprime quant à elle une prise de décision d'entrée en formation en partie biaisée par le manque d'information (en l'occurrence sur des changements de site de formation) « on aurait dû être informé j'aurais peut-être changé ma décision de venir »

St « Certaines informations manquantes »

### **3. Dimension dispositionnelle des absences**

Le nœud principal concernant les facteurs dispositionnels est celui qui comporte le moins de références. Nous avons tout de même distingué deux types de discours relatif à ce facteur.

#### *3.1 Vécu négatif de la scolarité*

Il s'agit d'éléments du passé formatif et / ou scolaire, exprimés comme négatifs par les individus, qui ont eu des répercussions sur les absences actuelles. Seules les relances ont permis de recueillir ces éléments.

Ad nous explique que son passé de lycéen et son vécu d'apprenant a toujours un poids sur son approche de l'apprentissage « en fait j'accroche très vite puis je décroche très vite aussi ça m'a toujours un peu fait chier les cours »

Vi est on ne peut plus clair sur le sujet affirmant « je fuyais (...) Pour ne pas aller à l'école »

Toutefois, cet aspect reste peu évoqué dans l'ensemble des entretiens.

### 3.2 Volontaire

Enfin pour 3 cas, des choix assumés par le passé sont encore d'actualité dans la formation actuelle.

Alors que Mo préfère ne pas se rendre dans les cours où elle se sent le moins à l'aise « les matières où je suis plus ou moins absente maintenant c'est les matières dans lesquelles j'ai toujours été on va dire avoir un niveau faible dans ces matières » « je suis beaucoup moins assidu que dans les autres matières dans lesquelles j'ai plus de facilité », Po et So assument pleinement leurs absences à certains cours qui n'ont selon eux aucun impact sur leur succès dans la formation.

Ainsi Po affirme que « des absences ça fait toujours partie d'un élève » mais que le concernant « il y en a pas eu autant pour que ça nuise à mon bon fonctionnement pendant la formation ou, pendant, antérieurement pendant mes années au lycée ».

Pour So, le discours est très proche « si il y a 10 cours et qu'il y a que trois cours qui vont m'intéresser, je vais être présent aux trois cours (...) après ça c'est depuis que je suis petit ça a jamais changé c'est donner vraiment le minimum à la fin heu, le maximum à la fin pour pouvoir arriver à l'objectif »

## **E. Interprétation des résultats**

Nous avons pu au travers de ces entretiens mettre en évidence les facteurs influençant les absences des stagiaires en formation pour adultes en alternance au sein du GRETA Tourisme-Hôtellerie.

Comme nous le pensions, la dimension situationnelle est la plus influente et concerne tous les cas interrogés. Cette dimension recoupe à la fois des facteurs extrinsèques à l'individu et personnels, pour laquelle nous voyons le rôle important des transports, de la santé et de problèmes personnels divers. Toutefois de nombreux facteurs évoqués dans cette dimension situationnelle elle-même, mais également dans les autres dimensions, peuvent influencer le code « Motivation – Fatigue ».

L'influence de ces motifs situationnels sur la présence en cours avait été soulignée comme prépondérante par Joseph-Mathurin concernant les absences des apprentis en CFA de la Martinique (Joseph-Mathurin, 2008). On retrouve dans cette étude une convergence importante sur le thème des transports, de la santé et de la fatigue qui sont les trois causes principales évoquées par les apprentis. La hiérarchie des motifs situationnels est différente dans

le rapport Dobler (2007) dans lequel les raisons professionnelles (représentant 39,1% des causes) sont majoritairement évoquées. La structure même des échantillons a donc une influence importante sur les motifs d'absence. Cela confirme de façon indirecte le constat de notre première étude, à savoir le poids des données socio-démographiques comme facteurs explicatifs des absences.

Il est assez clair que des éléments institutionnels ou dispositionnels peuvent agir indirectement sur ces aspects situationnels. En effet, des rapports conflictuels avec l'institution peuvent amoindrir la motivation, de même que des cours considérés comme peu importants ou un vécu de la scolarité compliqué.

Arrive en deuxième position la dimension institutionnelle et informationnelle, dans laquelle les facteurs les plus influents sont respectivement le manque de relationnel et de communications entre l'organisme et les apprenants (dialogue/information...), des problèmes organisationnels et les cours. Ce dernier élément mérite un approfondissement. En effet, une part minime des facteurs concerne la transmission du cours, en revanche l'importance du contenu, et en particulier un manque d'intérêt pour certains contenus, est évoqué par 7 stagiaires. Cependant, ces contenus respectent un référentiel de formation imposé à l'organisme de formation. Ainsi, ce décalage entre les attentes liées au contenu et la réalité des cours peut soulever la question de la communication avant inscription sur le référentiel des formations, qui, si elle est déficiente, peut être à l'origine du mécontentement des stagiaires. Cette constatation est à rapprocher des résultats de l'étude de Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron, & Traversa en 2009 ayant mis en évidence l'influence de causes organisationnelles externes aux cours sur les absences, de la même manière que le rapport Dobler de 2007 qui évoque les défaillances administratives et matérielles de la structure d'accueil.

Pour finir, la dimension concernant les facteurs dispositionnels apparaît peu dans les entretiens, et ce d'autant plus que la moitié des stagiaires l'ayant évoqué en parle comme un fait volontaire d'absences en cours, qui n'a pas porté préjudice à leur scolarité, les incitant à réitérer. Aussi, le vécu formatif peut-il conduire à une croyance d'efficacité personnelle accrue et engendrer des absences, ce que nous n'avions pas envisagé dans notre partie théorique.



**Etude 3 : Etude de l'évolution de la valeur  
et de l'espérance (Expectancy-Value), et du  
Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) au  
cours de la formation**

## V. Etude 3 : Etude de l'évolution de la valeur et de l'espérance (Expectancy-Value), et du Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) au cours de la formation

Nous étudierons, dans une troisième étude, l'évolution du sentiment d'efficacité personnel et de l'Expectancy-Value au cours de la formation.

Afin d'évaluer l'évolution de ces indicateurs, une étude longitudinale en trois étapes a été réalisée avec une soumission des questionnaires en début, milieu et fin de formation. La réalisation du suivi a été fait par le biais d'un diagramme de Gantt (figure 27). Chaque formation soumise à questionnaire a été ainsi planifiée en fixant les étapes de passation de questionnaire par le positionnement de Jalons comme dans cet exemple.



Figure 27 : Diagramme de Gantt de suivi du recueil

### A. Méthodologie générale

Afin de recueillir les données nécessaires à l'analyse de l'évolution du SEP et de la valeur espérance nous avons réalisé une étude longitudinale auprès de notre échantillon de base

(présenté en étude 1) avec trois recueils de données en début, en milieu et en fin de formation. Finalement nous avons obtenu un échantillon total de 34 stagiaires ayant répondu aux trois recueils (Annexe 8)

La première partie du questionnaire utilisé est basé sur le modèle de Scherer et concerne donc le sentiment d'efficacité personnel, la seconde partie qui concerne la mesure de la valeur-espérance s'appuie sur le modèle de questionnaire développé par Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa et Vertongen (2009).

## **1. Le Sentiment d'Efficacité Personnel**

L'Echelle d'évaluation de Sherer (1982), traduite par Chambon (1992), a été utilisée pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle auprès de l'ensemble de l'échantillon.

Ce questionnaire est composé de 20 items (Annexe 9), les réponses à chacun des items du questionnaire se fait sur une échelle de Likert à 5 niveaux :

- 1 = Pas du tout d'accord
- 2 = Plutôt pas d'accord
- 3 = Moyennement d'accord
- 4 = Plutôt d'accord
- 5 = Tout à fait d'accord.

Deux types de construit y sont étudiés, les items ont été repris tels que présents dans le questionnaire original :

- Le Social Self Efficacy, qui fait l'objet de 5 items dédiés
- Le General Self Efficacy contenant pour sa part 15 items.

## 2. Valeur et espérance

Un questionnaire utilisé dans une recherche aux objectifs proches par Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron, & Traversa (2009) a servi au recueil des données concernant l'Expectancy-Value.

Ce questionnaire contient 15 items (annexe 10) les réponses à ces items se font sur une échelle de Likert en 5 points :

- 1 = Pas du tout d'accord
- 2 = Plutôt pas d'accord
- 3 = Moyennement d'accord
- 4 = Plutôt d'accord
- 5 = Tout à fait d'accord.

Dans ce questionnaire, l'espérance est évaluée via trois construits :

- La valeur intrinsèque de la tâche (VI : 6 items), l'item VI 1 a été modifié : « Cette formation me permet de rencontrer des professeurs intéressants » a été adapté au terrain de l'étude par l'item « Cette formation me permet de rencontrer des formateurs intéressants »
- L'utilité perçue de la tâche (UP : 2 items) : aucun des items n'a été modifié
- L'importance perçue de la tâche (IP : 2 items) : aucun des items n'a été modifié

La Valeur est mesurée grâce à deux construits :

- Le coût perçu de la tâche (CP : 3 items) : aucun des items n'a été modifié
- La perception de la compétence (PC : 2 items) : aucun des items n'a été modifié

## **B. Méthodologie de matrices de transitions de Markov : partie 1 de l'étude**

Après avoir collecté l'ensemble des données, nous avons réalisé une moyenne des items afin d'étudier les variables choisies, c'est-à-dire le SEP d'une part, pour lequel nous avons réalisé une moyenne globale (social et général), et d'autre part les différentes variables permettant l'étude de la valeur-espérance.

Cela nous a permis d'obtenir des scores pour chacun des individus, et ce pour chacune des phases de recueil.

Nous avons ensuite classé ces scores en trois catégories (faible, moyen, et élevé) en analysant leur répartition par quartiles, et cela pour chacune des trois phases (annexe 11).

A la suite, nous avons réalisé des matrices de transitions (Annexe 25) basées sur les chaînes de Markov, pour chacune des variables étudiées dans notre étude, en définissant 3 états basés sur le classement de nos scores (faible, moyen, élevé), et en étudiant leur évolution dans le temps (Temps 1 = Début de formation, Temps 2 = Milieu de formation, Temps 3 = Fin de formation)

Nous avons ainsi réalisé 3 matrices par variable pour relever le nombre d'individus passant d'un état à un autre entre le Temps 1 et le Temps 2, le Temps 2 et le Temps 3 ainsi qu'entre le Temps 1 et le Temps 3.

Enfin, afin d'analyser ces matrices de transition, nous avons comparé les distributions observées à des distributions théoriques, dans le but de mettre en évidence les phénomènes non aléatoires.

Pour cela, nous avons réalisé pour chaque matrice un test de  $\text{Khi}^2$  ( $x^2$ ) permettant de valider la singularité des trajectoires observées, puis nous avons appliqué ce même calcul à chacun des états de départ, à l'intérieur de chacune des matrices, afin d'avoir des résultats plus détaillés.

## 1. Descriptif de l'échantillon

### 1.1 Age

Les stagiaires de l'échantillon de cette étude ont un âge moyen de 33,9 ans avec un écart-type de 13,17 ans, pour un âge médian de 34 ans. Le stagiaire le plus jeune est âgé de 16 ans, quand le plus âgé a 62 ans. (tableau 8)

| Descriptives       |      |
|--------------------|------|
|                    | Age  |
| N                  | 34   |
| Missing            | 0    |
| Mean               | 33.9 |
| Median             | 34.0 |
| Standard deviation | 13.2 |
| Minimum            | 16   |
| Maximum            | 62   |

Tableau 8 : Statistiques descriptives de l'échantillon

### 1.2 Sexe

La répartition par genre est plutôt équilibrée, avec une légère majorité féminine (18 individus) par rapport à la gent masculine (16 individus) soit 53% de femmes pour 47% d'hommes (figure 28).

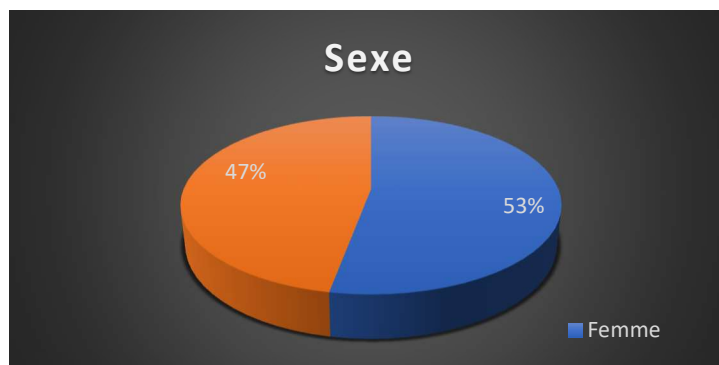


Figure 28 : Répartition par genre

### 1.3 Civilité

Concernant la situation familiale, nous avons pour les 34 individus la répartition suivante. Les célibataires sans enfant sont au nombre de 17, les célibataires avec enfant(s) au nombre de 9, les apprenants en couple sans enfant représentent 6 individus, enfin, les stagiaires en couple avec enfant(s) sont au nombre de 2. La répartition en pourcentage est mise en évidence dans le graphique suivant (figure 29)

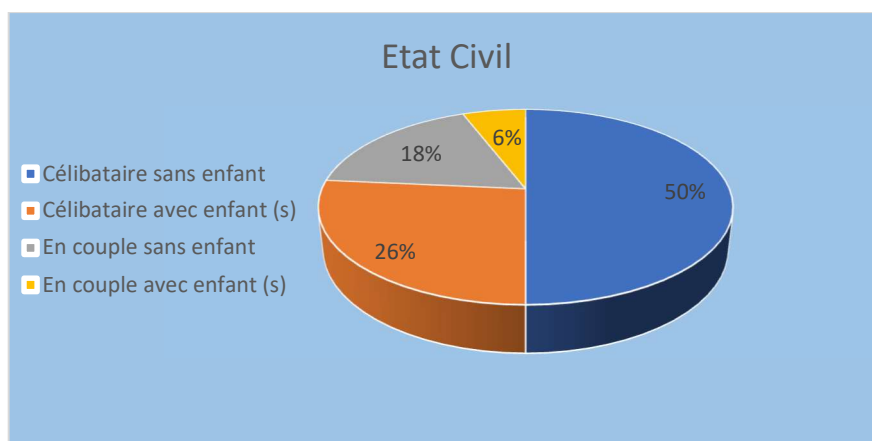


Figure 29 : Répartition par situation de famille

### 1.4 Nationalité

Le groupe source de l'étude 3 est composé de 21 personnes de nationalité française, 11 sont issus de pays non francophones, 2 sont natifs de pays francophones (figure 30).

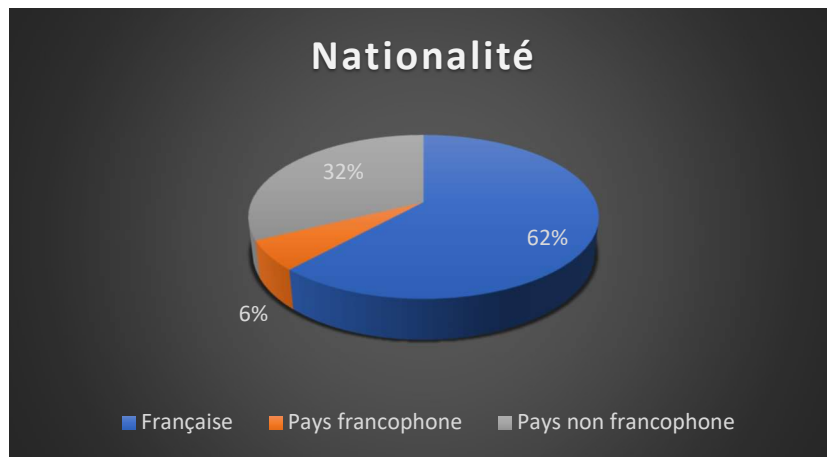


Figure 30 : Répartition par nationalité

### 1.5 Dernier diplôme obtenu

Nous avons une égalité entre les titulaires d'un baccalauréat (13 apprenants) et les détenteurs d'un diplôme post bac (au nombre de 13 également). Ils constituent la majorité des diplômes représentés. Il y a également 6 diplômés d'un CAP ou d'un BEP, et 3 stagiaires qui ne sont titulaires d'aucun diplôme (figure 31).

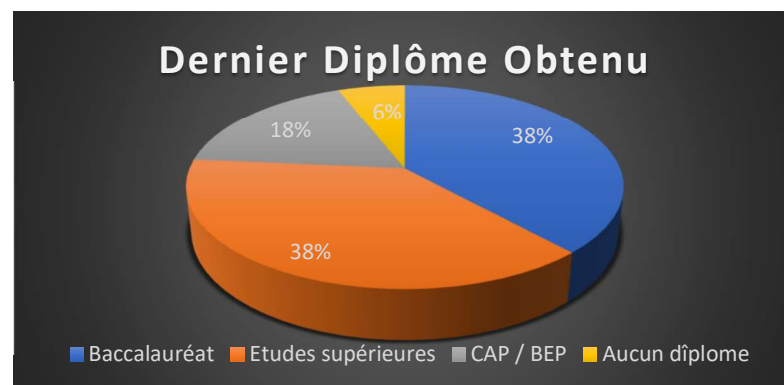


Figure 31 : Répartition par dernier diplôme obtenu

### 1.6 Expérience professionnelle

Plus du tiers de l'échantillon est composé de professionnels (figure 32) ayant plus de 10 ans d'expérience (N=12), ensuite 6 apprenants ont de 5 à 10 ans d'expérience, 7 stagiaires ont



de 1 à 5 ans d'expérience, 5 ont moins d'une année d'expérience, et enfin 4 individus n'en ont aucune.

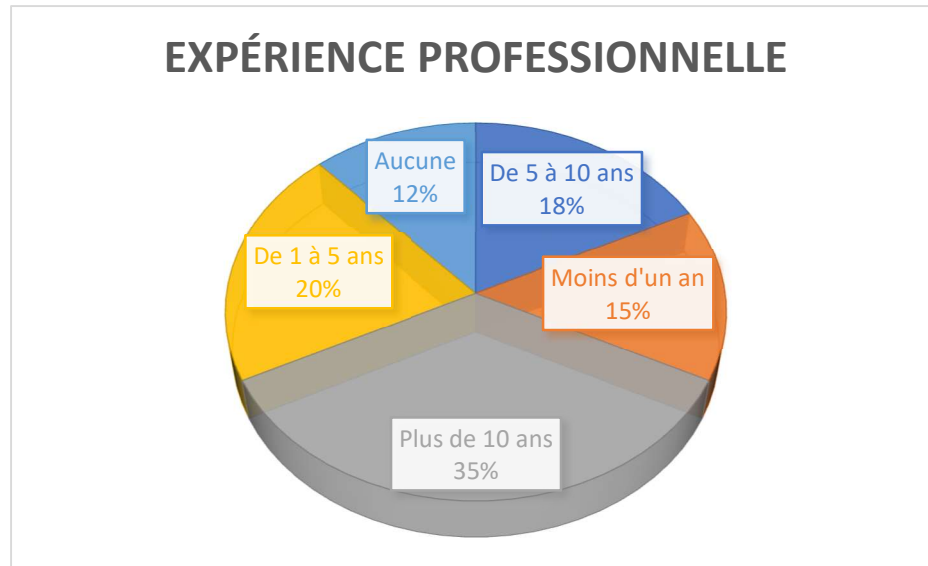


Figure 32 : Répartition par expérience professionnelle

## C. Résultats

### 1. Sentiment d'efficacité personnel - SEP

#### 1.1 Temps 1 à Temps 2

Le sentiment d'efficacité personnel montre (tableau 9) entre le début et le milieu de formation des transitions significativement différentes d'une répartition au hasard ( $p=0,014$ )

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice, il apparaît clairement que ce sont les stagiaires avec un sentiment d'efficacité personnel faible en début de formation qui présentent des trajectoires non aléatoires ( $p = 0,024$ ). Ainsi, même si aucun de ces stagiaires n'atteint un SEP élevé en milieu de formation, ils évoluent toutefois majoritairement sur un SEP moyen dans 70% des cas, et maintiennent un SEP faible dans 30% des cas.

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 3      | 7     | 0     |
| Moyen   | 6      | 4     | 5     |
| Élevé   | 0      | 5     | 4     |

Tableau 9 : matrice des transitions du SEP de T1 à T2

### 1.2 Temps 2 à Temps 3

Le SEP montre entre le milieu et la fin de formation des transitions significativement différentes d'une répartition au hasard ( $p=0,037$ ).

Cependant, lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice, l'effet observé ne peut pas être attribué à des différences significatives de trajectoire entre le temps 2 et le temps 3.

### 1.3 Temps 1 à Temps 3

Le SEP montre entre le début et la fin de formation des transitions significativement non aléatoires ( $p=0,0277$ ), toutefois l'effet observé ne peut pas être attribué à des différences significatives de trajectoire entre le temps 1 et le temps 3.

## 2. Valeur intrinsèque

### 2.1 Temps 1 à Temps 2

La valeur intrinsèque montre entre le début et le milieu de la formation des transitions significativement différentes d'une répartition au hasard ( $p=0,010$ ). Toutefois l'effet observé ne peut pas être attribué à des différences significatives de trajectoire entre le temps 1 et le temps 2.

### 2.2 Temps 2 à Temps 3

La valeur intrinsèque montre entre le milieu et la fin (tableau 10) de formation des transitions significativement différentes du hasard ( $p<0,001$ )

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice, nous pouvons constater que les stagiaires accordant une valeur intrinsèque faible en début de formation suivent un schéma de transition non aléatoire ( $p=0,024$ ), de même que les stagiaires dont le score est élevé ( $p=0,013$ ).

Ainsi, entre le milieu et la fin de la formation, pour les stagiaires dont le score de la valeur intrinsèque est élevé, cette valeur accordée à la tâche reste majoritairement élevée (77,77%), ou devient moyenne (22,22%) mais ne devient jamais faible.

De la même manière, les stagiaires ayant un score de valeur intrinsèque faible en milieu de formation conservent un score faible dans 70% des cas, ou atteignent un score moyen dans 30% des cas, mais n'ont pas un score élevé en fin de formation.

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 7      | 3     | 0     |
| Moyen   | 2      | 6     | 7     |
| Élevé   | 0      | 2     | 7     |

Tableau 10 : matrice des transitions de la valeur intrinsèque de T2 à T3

### 2.3 Temps 1 à Temps 3

La valeur intrinsèque montre entre le début et la fin de formation (tableau 11) des transitions significativement différentes du hasard ( $p=0,027$ )

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice, seuls les individus ayant un score de valeur intrinsèque élevé en début de formation ont un schéma d'évolution significatif ( $p=0,022$ ).

En effet, ces derniers conservent majoritairement (dans 10 cas sur 15) une valeur intrinsèque élevée. Seulement deux individus sont passés d'un score élevé à un score faible, et 3 d'un score élevé à un score moyen.

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 4      | 4     | 1     |
| Moyen   | 3      | 4     | 3     |
| Élevé   | 2      | 3     | 10    |

Tableau 11 : matrice des transitions de la valeur intrinsèque de T1 à T3

### 3. Coût Perçu : CP

#### 3.1 Temps 1 à Temps 2

L'analyse des transitions du coût perçu de la tâche nous a montré que les transitions des stagiaires ne sont pas aléatoires entre le début et le milieu de la formation ( $p < 0,001$ ).

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice (tableau 12), il apparaît que ce sont les transitions dont l'état de départ est la perception d'un coût élevé en début de formation qui diffèrent significativement d'une répartition au hasard ( $p < 0,001$ ). Seul un individu sur onze ne conserve pas une perception d'un coût élevé de la tâche. Ainsi lorsqu'un individu perçoit un coût élevé de la tâche en début de formation, cette perception persiste.

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 7      | 3     | 2     |
| Moyen   | 5      | 6     | 0     |
| Élevé   | 0      | 1     | 10    |

Tableau 12 : matrice des transitions du coût perçu de T1 à T2

#### 3.2 Temps 2 à Temps 3

Le coût perçu montre, entre le milieu et la fin de formation (tableau 13), des transitions significativement différentes du hasard ( $p = 0,009$ ). De manière plus précise, ce sont de nouveau les stagiaires dont le coût perçu est élevé qui présentent des transitions qui diffèrent du hasard ( $p = 0,003$ ). Ainsi, sur les 11 stagiaires concernés, 8 considèrent encore que le coût de la tâche est élevé en fin de formation, quand seulement 3 considèrent qu'elle est faible.

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 6      | 4     | 2     |
| Moyen   | 3      | 4     | 3     |
| Élevé   | 3      | 0     | 8     |

Tableau 13 : matrice des transitions du coût perçu de T2 à T3

### 3.3 Temps 1 à Temps 3

Le coût perçu montre entre le début et la fin de la formation des transitions significativement différentes d'une répartition au hasard ( $p=0,028$ ).

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice (tableau 14), seuls les individus ayant un score de coût perçu élevé en début de formation ont un schéma d'évolution qui ne diffère pas du hasard ( $p=0,011$ ). Sur les 11 stagiaires ayant un coût perçu élevé, 8 stagiaires maintiennent cette perception de la tâche, quand 3 considèrent le coût perçu plus faible en fin de formation (niveau moyen).

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 4      | 5     | 3     |
| Moyen   | 5      | 4     | 2     |
| Élevé   | 0      | 3     | 8     |

Tableau 14 : matrice des transitions du coût perçu de T1 à T3

## 4. **Utilité perçue : UP**

### 4.1 Temps 1 à Temps 2

L'utilité perçue montre entre le début et le milieu de formation des transitions significativement différentes du hasard ( $p<0,001$ ).

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice (tableau 15), il apparaît que les individus ayant une perception faible de l'utilité de la tâche en début de formation présentent une évolution qui diffère du hasard ( $p<0,001$ ). 80% des individus continuent à percevoir une utilité faible de la tâche, à l'inverse 20% des stagiaires qui avaient une faible utilité perçue

trouvent cette utilité élevée en milieu de formation. Ainsi, les individus trouvant peu d'utilité à la tâche persistent dans cette perception.

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 8      | 0     | 2     |
| Moyen   | 5      | 0     | 3     |
| Élevé   | 4      | 3     | 9     |

Tableau 15 : matrice des transitions de l'utilité perçue de T1 à T2

#### 4.2 Temps 2 à Temps 3

L'utilité perçue évolue également entre le milieu et la fin de formation (tableau 16) de manière significativement différente du hasard ( $p < 0,001$ ).

Ainsi les stagiaires ayant une utilité perçue faible en milieu de formation présentent des transitions non aléatoires ( $p = 0,026$ ), tout comme les stagiaires ayant une utilité perçue élevée ( $p = 0,010$ ).

Entre le milieu et la fin de formation, ce sont donc les stagiaires dont l'utilité perçue est élevée dont les transitions sont les plus remarquables. Ainsi, 71,43% conservent un score élevé. Les stagiaires restants sont partagés de façon égale entre une utilité perçue devenue faible et moyenne (14,29%).

Les stagiaires ayant une utilité perçue faible gardent majoritairement cette perception (58,82%). Une partie non négligeable (35,29%) perçoit une utilité plus importante en fin de formation, enfin un individu passe d'une perception faible à élevée.

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 10     | 6     | 1     |
| Moyen   | 0      | 1     | 2     |
| Élevé   | 2      | 2     | 10    |

Tableau 16 : matrice des transitions de l'utilité perçue de T2 à T3

#### 4.3 Temps 1 à Temps 3

Enfin l'évolution de l'utilité perçue entre le début et la fin de formation ne montre pas de différences significatives avec une évolution due au hasard ( $p=0,078$ ).

### 5. **Importance perçue : IP**

#### 5.1 Temps 1 à Temps 2

L'importance perçue montre, entre le début et le milieu de formation, des transitions significativement différentes de transition dues au hasard ( $p=0,019$ ). Toutefois l'effet observé ne peut pas être attribué à des différences significatives de trajectoire entre le temps 1 et le temps 2.

#### 5.2 Temps 2 à Temps 3

L'importance perçue montre entre le milieu et la fin de formation (tableau 17) des transitions également différentes du hasard ( $p<0,001$ ).

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice, deux états de départ au temps 2 entraînent des transitions significativement différentes d'une répartition aléatoire. Ainsi, les stagiaires possédant un score d'importance perçue faible et moyen effectuent des transitions non aléatoires (respectivement,  $p=0,004$  et  $p = 0,033$ ).

Les stagiaires ayant des scores d'importance perçue faibles ne modifient quasiment pas leur perception, seul un individu sur neuf a une trajectoire différente avec un score passant de faible à moyen.

Les apprenants estimant que la tâche a une importance moyenne se répartissent en fin de formation de la manière suivante : 15,38% obtiennent un score faible, 46,15% conservent un score moyen, et 38,46% évoluent vers un score élevé. Même si la majorité a tendance à rester au niveau initial, plus d'un tiers des individus accordent plus d'importance à la tâche en fin de formation qu'au milieu de la formation.

| T2> T3 |        |       |       |
|--------|--------|-------|-------|
|        | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible | 8      | 1     | 0     |
| Moyen  | 2      | 6     | 5     |
| Élevé  | 5      | 2     | 6     |

Tableau 17 : matrice des transitions de l'importance perçue de T2 à T3

### 5.3 Temps 1 à Temps 3

Enfin l'importance perçue ne montre pas d'évolution significativement différente d'une répartition au hasard entre le début et la fin de formation ( $p=0,057$ ).

## 6. Perception de la compétence : PC

### 6.1 Temps 1 à Temps 2

La compétence perçue montre entre le début et le milieu de formation des transitions significativement différentes d'une répartition au hasard ( $p=0,011$ ).

Lorsque l'on rentre dans le détail de la matrice (tableau 18), il apparaît que ce sont les individus dont la perception de la compétence nécessaire à la tâche était faible en début de formation qui présentent des transitions significativement différentes du hasard ( $p=0,022$ ).

En effet, au milieu de la formation, 10 stagiaires sur les 16 ayant une compétence perçue faible conservent leur niveau de perception. 5 présentent un score de perception moyen et un atteint un score élevé.

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 10     | 5     | 1     |
| Moyen   | 3      | 2     | 4     |
| Élevé   | 1      | 2     | 6     |

Tableau 18 : matrice des transitions de la perception de compétence de T1 à T2



## 6.2 Temps 2 à Temps 3

La perception de la compétence évolue également entre le milieu et la fin de formation (tableau 19) de manière significativement différente du hasard ( $p=0,002$ ).

Cela concerne les stagiaires ayant une perception de la compétence faible ou moyenne (respectivement,  $p=0,004$  et  $p=0,050$ ).

Les stagiaires dont la perception est faible en milieu de formation ont majoritairement un score qui n'a pas évolué en fin de formation (9 sur 14). 5 stagiaires présentent cependant une trajectoire différente, 3 évoluent vers un score moyen et 2 vers un score élevé.

Les deux tiers des stagiaires dont les scores des compétences perçues sont moyens en milieu de formation conservent cette perception en fin de formation, les individus restants évoluent vers un score faible.

| T2> T3 |        |       |       |
|--------|--------|-------|-------|
|        | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible | 9      | 3     | 2     |
| Moyen  | 3      | 6     | 0     |
| Élevé  | 1      | 3     | 7     |

Tableau 19 : matrice des transitions de la perception de compétence de T2 à T3

## 6.3 Temps 1 à Temps 3

Enfin la compétence perçue ne montre pas de transitions significativement différentes d'une répartition au hasard entre le début et la fin de formation ( $p=0,070$ ).

### **D. Discussion des résultats**

#### **1. Sentiment d'efficacité personnel**

Nos résultats ont mis en évidence que les stagiaires qui ont un sentiment d'efficacité personnel faible en début de formation évoluent très majoritairement vers un sentiment d'efficacité moyen. Aussi, nous pouvons supposer que la formation permet à ces individus une évolution positive dans le rapport à leur performance. Des études portant sur différents types

de formations pour adultes ont déjà mis l'accent sur l'importance de celles-ci dans l'amélioration de l'appréciation des performances, notamment dans le domaine de l'éducation comme l'ont traité Perrault et al. (2010), ou encore Monfette et Grenier (2016) qui ont mis en exergue l'importance de la mise en situation pour améliorer le sentiment d'efficacité personnel, par exemple dans le cadre de stages.

Ruph (1997) détaille de son côté une série d'actions pouvant agir sur le sentiment d'efficacité personnel dans le cadre de la formation dans un chapitre intitulé « Intervenir pour développer le sentiment de compétence à apprendre ». Cela peut, en conséquence, appuyer le fait que les stagiaires de notre échantillon ont pu, en partie grâce à la formation suivie, acquérir des compétences, effectuer des tâches leur permettant d'acquérir des connaissances conduisant à un sentiment d'efficacité personnel en hausse ou de lever certains doutes quant à leur capacité à réussir dans l'apprentissage de nouveaux sujets ou dans la remobilisation de connaissances et compétences précédemment acquises.

## **2. Valeur Intrinsèque**

Inversement, la valeur intrinsèque accordée à la formation par les individus évolue peu chez la plupart des stagiaires ayant une perception faible ou élevée.

La valeur intrinsèque accordée à la formation, pour être réellement influencée, doit être soumise à des phénomènes importants. Aussi les stagiaires ayant choisi l'inscription en formation pour la formation, c'est-à-dire son contenu et la volonté d'apprendre, restent sur cette perception majoritairement. Un décalage avec les attentes, ou encore des facteurs externes puissants, peuvent faire évoluer cette valeur accordée qui est somme toute très ancrée dans l'esprit des stagiaires. De la même manière, les personnes qui n'attribuent qu'une faible valeur intrinsèque à la formation ne semblent pas évoluer vers une valeur accordée plus importante.

Pour Laumay (2017) afin d'augmenter celle-ci, il faudrait accroître « la valeur d'accomplissement, la valeur d'intérêt intrinsèque et la valeur d'utilité extrinsèque aux yeux de ses élèves, tout en réduisant le coût engendré par la réalisation de la tâche » Dès lors nous pouvons supposer que, dans le cadre de la formation, toute ou partie de ces solutions n'ont pas été mis en œuvre, ou encore que les stagiaires dont la valeur intrinsèque accordée à la formation est faible, n'ont pas été repérés et pris en charge afin de les guider vers le plaisir d'apprendre ou enfin n'ont pas été réceptifs aux moyens mis en œuvre pour les intéresser.

### **3. Coût Perçu**

Concernant le coût perçu, les niveaux de perception du coût que représente la formation sont élevés et le restent au cours du temps. Ainsi, la formation ne semble pas avoir d'impact positif sur la majorité des stagiaires, qui considèrent toujours au fil du temps qu'elle représente un coût important. Des phénomènes externes, ayant fait l'objet de notre deuxième étude, peuvent en être une explication partielle. En effet, certains facteurs externes à la formation peuvent être insurmontables et représenter un coût important ne pouvant être amoindri. Le fait même de l'alternance de temps en entreprise et en cours peut être vécue comme un coût.

Les volumes d'heures sont plus restreints que dans le cadre d'une formation initiale pour atteindre un niveau similaire. Le CAP doit être passé en un an, certains BAC professionnels et BTS également. D'autres BTS se passent en deux ans avec seulement 60% de temps de présence en centre. La plupart des formations sont donc délivrées de manière accélérée, expliquant qu'elle puisse représenter un coût important pour les stagiaires.

En effet, cela peut avoir de fortes répercussions sur les difficultés et sur la quantité de travail à fournir. Se rajoutent à cela, de manière indirecte, les trajets à effectuer, les problèmes personnels, de santé, qui peuvent accentuer ce sentiment. Vonthron et al. (2007) parlent ainsi de « pénibilité » de la formation liée à des changements « de rythmes de vie », à l'acquisition de nouvelles connaissances ou encore à l'« organisation à mettre en place » .

Si une partie des difficultés peut être réduite notamment par l'andragogie, le rythme de la formation et son contenu sont imposés et les facteurs externes n'ont pas, à l'heure actuelle, vocation à être traités par l'organisme de formation. Il n'est donc pas étonnant que le coût perçu par les adultes lorsqu'il est considéré comme élevé initialement conserve cet état au cours de la formation.

La perception de ce coût élevé et sa persistance est observée dans les trois matrices concernant le coût perçu, signe d'un poids important du phénomène.

#### **4. Utilité perçue**

Les scores d'utilité perçue dans les transitions significatives révélées par nos matrices montrent encore la tendance à une stabilité des scores au cours du temps. Majoritairement, si l'utilité perçue est faible en début de formation, elle reste faible en fin de formation. Le phénomène est le même si elle est élevée, elle demeure élevée. Autrement dit, la formation ne fait généralement pas évoluer l'utilité que le stagiaire attribue à la tâche d'apprentissage. Des études ont été menées par Vansteenkiste et al. (Vansteenkiste et al., 2009) afin d'établir une relation entre les objectifs des individus et l'utilité perçue. Il en ressort qu'une action augmentant les motifs intrinsèques conduit à une utilité perçue plus importante. La stabilité dans le temps de la valeur intrinsèque serait alors prédictive de l'utilité perçue, ce qui corrobore la stabilité des deux variables dans notre étude.

Toutefois, certains stagiaires ont évolué et il est intéressant de s'attarder dessus. Ainsi entre T1 et T2 mais également entre T2 et T3, des stagiaires sont passés d'une perception faible à une perception élevée ou moyenne. Aussi peut-on supposer que, devant l'acte d'apprentissage, une partie des stagiaires a pris conscience que les tâches accomplies ont une utilité plus importante que ce qu'ils envisageaient au début de la formation. L'application sur le terrain, ou encore l'andragogie des formateurs, reliant certaines tâches parfois abstraites à des réalités

professionnelles ou personnelles, introduisant un plaisir de l'apprentissage ou l'augmentant, peut avoir favorisé ces transitions. Ce sont d'ailleurs des pistes évoquées par Sandrine Neuville (2006a) à l'issu d'entretiens avec des étudiants.

A l'inverse, quelques stagiaires sont passés d'un score élevé à des scores moindres entre T2 et T3. D'une part, nous pouvons l'interpréter par un éventuel décalage entre les attentes des stagiaires en termes d'objectifs et d'utilités, et la réalité. D'autre part, une partie des stagiaires a pu également, durant les temps précédents, acquérir les éléments souhaités. Ils ne trouvent alors plus d'utilité aux nouvelles acquisitions de connaissances, n'en entrevoyant aucune application future à titre professionnel ou personnel. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec les résultats obtenus lors de la première étude qui avaient révélé que les individus ayant une forte expérience professionnelle avaient des absences plus régulières, suggérant une utilité perçue moins importante pour ces individus.

## **5. Importance Perçue**

L'étude de l'importance perçue a mis en évidence des transitions intéressantes entre T2 et T3. Ainsi les stagiaires qui considéraient que l'importance de la formation n'était que moyenne ont évolué vers une perception élevée de cette importance, et cela pour plus du tiers de l'effectif. Nous pouvons dès lors prétendre que les stagiaires ont pris conscience, au fur et à mesure du déroulement de la formation, de l'importance de cette dernière pour leur avenir, l'échec de la validation de la formation devenant peut-être une préoccupation importante. Nous pouvons supposer qu'une partie des enseignements théoriques a été appliquée en entreprise, ou encore que les apprenants aient pu entrevoir, au travers du discours andragogique des formateurs, l'importance de la réussite dans le diplôme à des fins professionnelles.

De même, cette importance perçue de la formation peut être liée à des motifs conscients ou inconscients tout à fait personnels, plus que professionnels, comme le besoin de

reconnaissance de la réussite par les pairs, la famille, ou simplement la réalisation d'un objectif individuel afin d'augmenter l'estime de soi.

A l'opposé, les stagiaires pour lesquels cette importance n'était que faible maintiennent cette perception. La formation ne semble pas leur avoir démontré son importance quant à leur avenir professionnel ou personnel. Ce constat peut être en effet entendu, l'alternance des stagiaires leur permet de mettre un pied dans l'entreprise, d'acquérir des compétences sur le terrain et peut donc mettre à mal la partie « acquisition de connaissances en centre de formation », voire l'utilité d'achèvement ou de réussite de la formation.

De même, des stagiaires ne souffrant d'aucun déficit d'estime de soi n'auront rien à se prouver, les acquisitions de savoirs et la réussite dans la formation étant alors totalement secondaires. Par ailleurs, comme évoqué dans l'étude 1 une partie des stagiaires, du fait de leur rapport culturel à l'importance d'un diplôme ou de la formation d'un point de vu plus général, peuvent la considérer comme un mal nécessaire et en percevoir une utilité sans y accorder d'importance.

Enfin, nous pouvons souligner que lors de notre étude 1, nous avons mis en évidence une corrélation entre les absences et un motif identitaire fort, or, Vertongen et al. ont montré « d'importantes corrélations entre certains motifs d'entrée et certaines dimensions constitutives de la valeur perçue ils soulignent à ce sujet que ce lien existe « entre motif identitaire et importance accordée à la formation » (Vertongen et al., 2009, p. 4).

## **6. Perception de la compétence**

Entre T1 et T2, ainsi qu'entre T2 et T3, la perception des compétences des stagiaires doutant de leur capacité reste essentiellement faible. Fenouillet (2009) suppose l'effet sur la compétence perçue de variables non étudiées dans cette thèse, telle que la durée des formations ou encore le statut des stagiaires. Il souligne, en effet, la possibilité d'une perception de

compétence différente selon que le stagiaire soit sans emploi, en reconversion, ou un primo apprenant. Modifier la perception en agissant sur ce facteur n'est pas chose aisée, ce qui peut expliquer le maintien d'une perception faible.

Nous pourrions aller plus loin et supposer que plus globalement le concept de transition traité par Boutinet (2014) pourrait être introduit. En effet des transitions anticipées et/ou voulues n'induiront pas la même perception de compétence une fois en formation que des transitions non anticipées.

Toutefois quelques individus ont eu des trajectoires positives vers une amélioration des compétences perçues, suivant pour partie les trajectoires mises en évidence au travers de l'étude matricielle du sentiment d'efficacité personnel

La formation leur a permis directement ou indirectement de prendre confiance dans leur capacité à acquérir de nouvelles compétences. Cette évolution peut être attribuée en partie à la transmission du savoir par les équipes qui ont pu rassurer, stimuler les stagiaires, ou adapter les techniques favorisant l'acquisition des savoirs et savoir-faire, renforçant l'impression de compétences.

Par ailleurs, la difficulté présupposée à l'acquisition de compétences par les stagiaires a pu s'avérer démesurée par rapport à la réalité du niveau de la formation, cette appréhension de base s'avérant être surestimée. Une étude réalisée par Forget (2009) sur les facteurs agissant sur la perception des compétences (dans le cadre de la formation d'enseignants) a montré, entre autres, l'importance de l'expérience dans le domaine d'activité, mais également celle du contenu de la formation et de son cadre ou encore le feed-back perçu par l'apprenant et son positionnement par rapport aux pairs.

Pour conclure, une partie des stagiaires a vu la perception de sa compétence s'amenuiser, passant de moyenne à faible entre le milieu et la fin de formation. Un contenu de la formation, d'un niveau perçu comme trop élevé, comme un positionnement d'infériorité dans

le groupe de stagiaire a pu peser sur leur confiance, affaiblissant leur perception d'acquisition de savoir-faire. Le contenu a pu également remettre en question des acquis professionnels antérieurs, provoquant un doute quant à l'apprentissage de choses nouvelles dans un domaine qu'ils pensaient maîtriser lors de l'entrée en formation.

## **E. Méthodologie de l'analyse des déterminants des transitions : partie 2 de l'étude 3**

La deuxième partie de l'étude 3 a consisté à vérifier la relation entre les données socio-démographiques, les motifs d'entrée en formation et les transitions observées dans la première partie. Pour cela nous avons codé les transitions de la manière suivante : 1 pour des scores stables entre les temps (restant donc faibles, moyens ou élevés), 2 pour des trajectoires à la baisse (passage de moyen à faible, d'élevé à faible ou d'élevé à moyen) et 3 pour des trajectoires à la hausse (passage de faible à moyen, de faible à élevé ou de moyen à élevé).

Nous avons ensuite appliqué des modèles linéaires généralisés (GLM) pour variables catégorielles multinomiales.

## **F. Résultats**

### **1. Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur le sentiment d'efficacité personnel.**

#### *1.1 Entre le début et le milieu de la formation*

L'analyse statistique a laissé apparaître que quatre variables (tableau 20) ont un effet significatif sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnel entre le début et le milieu de la formation. Ainsi l'âge ( $x^2=8,63$  ;  $p=0,013$ ), le motif d'entrée épistémique ( $x^2=9,69$  ;  $p=0,008$ ), le motif vocationnel ( $x^2=10,61$  ;  $p=0,005$ ) et le motif social ( $x^2=13,59$  ;  $p=0,001$ ) entretiennent



des relations significatives avec l'évolution du sentiment d'efficacité personnel entre le début et le milieu de formation. Le modèle représente 45,5% de la variance expliquée ( $R^2=0,455$  ; annexe 12).

| Loglikelihood ratio tests |      |                |   |   |
|---------------------------|------|----------------|---|---|
|                           |      | X <sup>2</sup> | f | p |
| Age                       | 63   | 8.             |   | ( |
| MOYENNE EPI               | 69   | 9.             |   | ( |
| MOYENNE VOC               | 0.61 | 1              |   | ( |
| MOYENNE SOC               | 3.59 | 1              |   | ( |

*Tableau 20 : modèle explicatif des déterminants des transitions du sentiment d'efficacité personnel de T1 à T2*

Ainsi, l'analyse en GLM montre une forte probabilité que le sentiment d'efficacité personnel reste stable chez les plus jeunes des apprenants, alors que la probabilité d'une hausse du sentiment d'efficacité personnel ne cesse de croître avec l'âge (figure ...).

Un sentiment d'efficacité personnel en diminution a quant à lui environ une chance sur deux d'être observé chez les stagiaires proches de l'âge moyen de notre échantillon. Ce niveau de probabilité est beaucoup plus faible chez les plus jeunes, et légèrement plus faible chez les plus âgés.

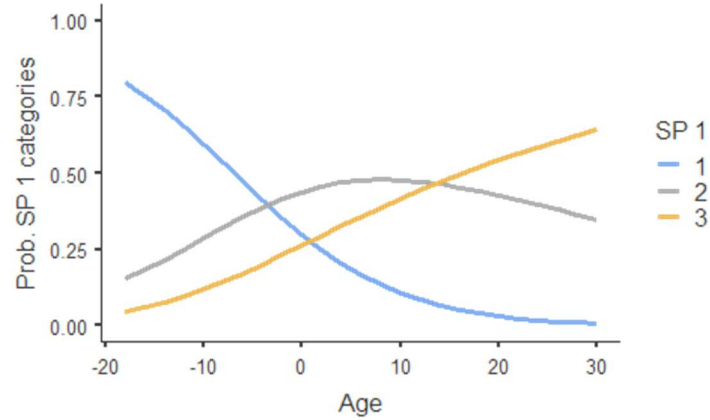


Figure 33 : effets de l'âge sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2

Concernant le motif d'entrée épistémique (figure 34), la probabilité d'un sentiment d'efficacité personnel stable augmente très fortement quand le motif épistémique augmente. À l'inverse, les trajectoires de croissance du sentiment d'efficacité personnel seraient plus fréquentes avec des motifs épistémiques faibles. Enfin la baisse du sentiment d'efficacité personnel rencontre un pic de probabilité aux alentours du score moyen de ce motif dans notre échantillon.

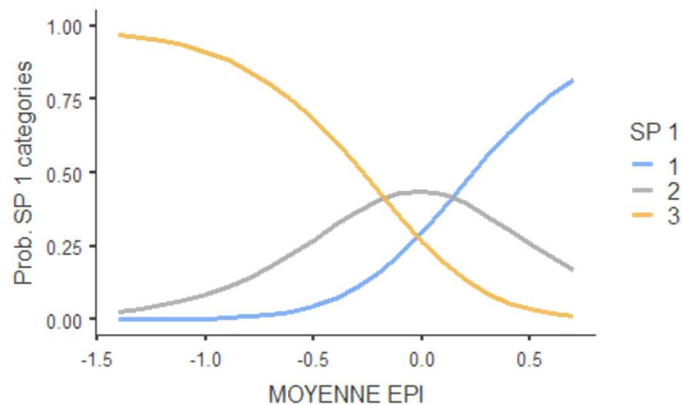


Figure 34 : effets des motifs d'entrée épistémiques sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2

Le sentiment d'efficacité personnel montre une forte probabilité de hausse lorsque le score des motifs d'entrée vocationnel est élevé. En revanche, les chances de stabilité et de diminution du sentiment d'efficacité personnel chutent lorsque ces motifs deviennent plus importants notamment au-dessus du score moyen de cette variable.

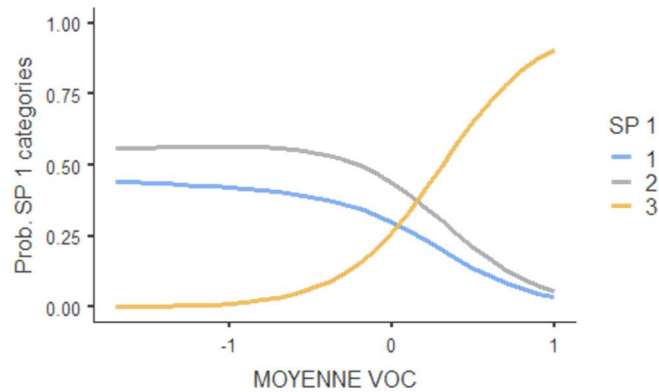


Figure 35 : effets des motifs d'entrée vocationnels sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2

Plus les causes socio-affectives (figure 36) sont importantes dans l'accès à la formation plus les statistiques nous montrent que le sentiment d'efficacité personnel a des chances de diminuer. En effet, quasi nulle en l'absence de motif social d'entrée, la probabilité de l'influence d'une moyenne sociale forte s'avère très importante dans la baisse du sentiment d'efficacité personnel. La réaction est quasiment symétriquement opposée pour la hausse du sentiment d'efficacité personnel. Enfin la probabilité que le sentiment d'efficacité personnel reste stable du fait de l'influence de motifs sociaux reste plutôt faible, montrant l'importance de l'environnement social de la formation dans le sentiment d'efficacité personnel.

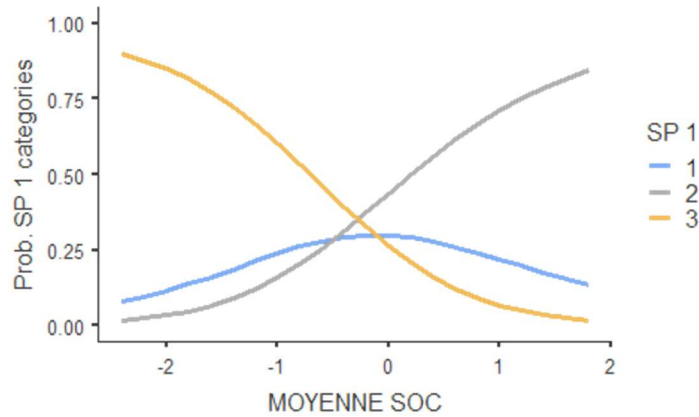


Figure 36 : effets des motifs socio-affectifs sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2

### 1.2 Entre le milieu et la fin de la formation

L'analyse statistique a laissé apparaître que seulement deux variables (tableau 21) ont un effet significatif sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnel entre le milieu et la fin de la formation. Il s'agit des motifs identitaires ( $x^2=10,41$  ;  $p=0,005$ ) et des motifs dérivatifs ( $x^2=7,90$  ;  $p=0,008$ ).

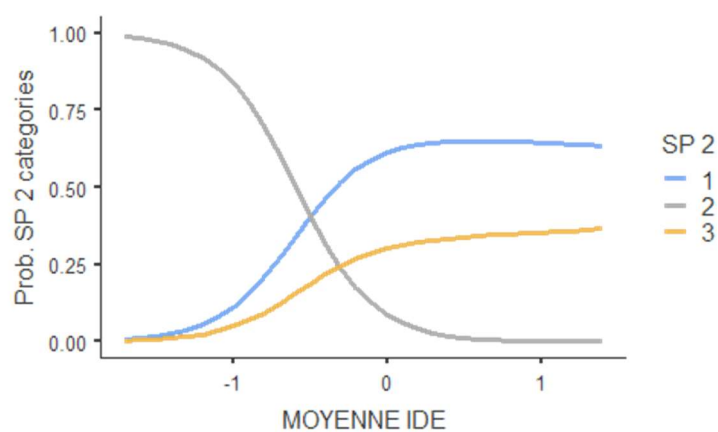
Cependant, les motifs économiques ( $x^2=5,90$  ;  $p=0,052$ ) et sociaux ( $x^2=5,67$  ;  $p=0,059$ ) ont quand même un effet marginal sur cette évolution. Le modèle prenant en considération l'ensemble de ces cinq variables explique 25% de la variance de l'évolution du sentiment d'efficacité personnel entre le milieu et la fin de la formation ( $R^2=0,250$  ; annexe 13)

| Loglikelihood ratio tests |         | X <sup>2</sup> | df | p     |
|---------------------------|---------|----------------|----|-------|
| ECO                       | MOYENNE | 5.90           | 2  | 0.052 |
| SOC                       | MOYENNE | 5.67           | 2  | 0.059 |
| IDE                       | MOYENNE | 10.41          | 2  | 0.005 |
| DER                       | MOYENNE | 7.90           | 2  | 0.019 |
| PRE                       | MOYENNE | 4.72           | 2  | 0.095 |

*Tableau 21 : modèle explicatif des déterminants des transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T2 et T3*

Ainsi, concernant le motif identitaire d'entrée (figure 34), plus son score est faible, plus il a de probabilité d'influencer le sentiment d'efficacité personnel à la baisse.

A contrario, un motif identitaire avec un score élevé est associé à une probabilité importante de stabilité du sentiment d'efficacité personnel, et une probabilité modérée de hausse de celui-ci entre le milieu et la fin de la formation.



*Figure 37 : effets des motifs identitaires d'entrée sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T2 et T3*

Les probabilités d'évolution du sentiment d'efficacité personnel sont également dues aux motifs d'entrée en formation dérivatifs ( figure 38). En effet, plus les scores de ce motif sont élevés, plus la probabilité d'une trajectoire de diminution du sentiment d'efficacité personnel est importante. Le phénomène va à l'inverse lorsque les motifs dérivatifs sont au plus bas, il y a alors 50% de chance que le sentiment d'efficacité personnel reste stable ou augmente. Lorsque le score est moyen, c'est alors la stabilité qui est la plus probable.

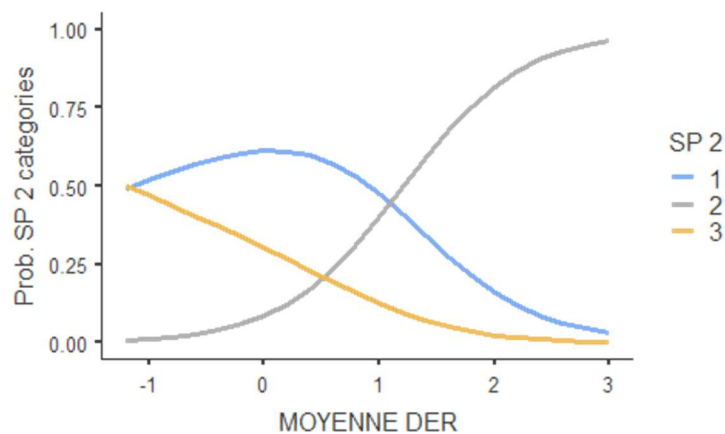


Figure 38 : effets des motifs dérivatifs d'entrée sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T2 et T3

## 2. Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur la valeur intrinsèque accordée à la formation

### 2.1 Entre le début et milieu de la formation

L'analyse GLM a laissé apparaître que quatre variables (tableau 22) ont un effet sur la valeur intrinsèque entre le début et le milieu de la formation. Ainsi l'âge ( $x^2=6,32$  ;  $p=0,042$ ) et le motif épistémique ( $x^2=9,68$  ;  $p=0,008$ ) ont un effet significatif alors que le motif vocationnel et le niveau de diplôme précédemment acquis ont un effet marginal. Le modèle représente 35,7% de la variance expliquée ( $R^2=0,357$  ; annexe 14).

| Loglikelihood ratio tests |                |    |       |
|---------------------------|----------------|----|-------|
|                           | X <sup>2</sup> | df | p     |
| Age                       | 6.32           | 2  | 0.042 |
| MOYENNE EPI               | 9.68           | 2  | 0.008 |
| MOYENNE VOC               | 4.59           | 2  | 0.101 |
| Diplome                   | 5.23           | 6  | 0.515 |

Tableau 22 : modèle explicatif des déterminants des transitions de la valeur intrinsèque entre T1 et T2

Le motif épistémique (figure 39) est celui qui a l'effet le plus important. La stabilité de la valeur intrinsèque entre le début et le milieu de la formation est associée à la probabilité la plus forte pour l'ensemble des scores, mis à part pour les plus hauts scores pour lesquels elle a une probabilité plus importante de baisser.

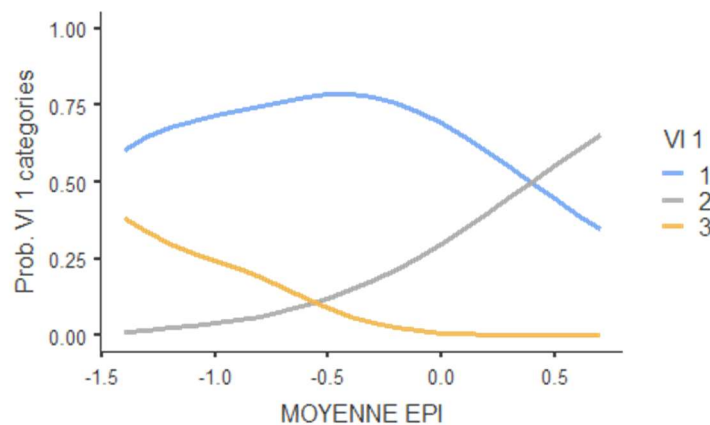


Figure 39 : effets des motifs épistémiques d'entrée sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T1 et T2

Concernant les probabilités des transitions de la valeur intrinsèque, seuls les stagiaires les plus âgés auront des trajectoires de baisse de la valeur intrinsèque accordée à la formation quand les autres apprenants la maintiendront (figure 40).

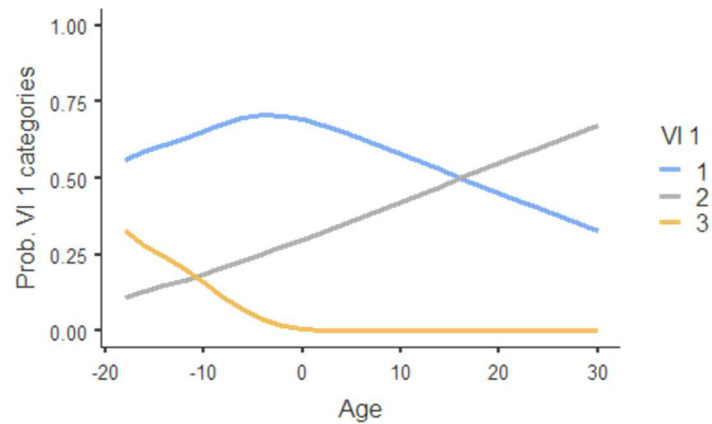


Figure 40 : effets de l'âge sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T1 et T2

### 3. Entre le milieu et la fin de la formation

L'analyse statistique a laissé apparaître que quatre variables (tableau 23) ont un effet significatif sur l'évolution de la valeur intrinsèque entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi le diplôme ( $\chi^2=13,64$  ;  $p=0,034$ ), les motifs épistémiques ( $\chi^2=18,77$  ;  $p<0,001$ ), les motifs économiques ( $\chi^2=17,41$  ;  $p<0,001$ ) et les motifs sociaux ( $\chi^2=8,87$  ;  $p<0,001$ ) ont un effet. Le modèle représente 41,6% de la variance expliquée ( $R^2=0,416$  ; annexe 15).

| Loglikelihood ratio tests |                |    |        |
|---------------------------|----------------|----|--------|
|                           | X <sup>2</sup> | df | p      |
| Diplôme                   | 13.64          | 6  | 0.034  |
| MOYENNE EPI               | 18.77          | 2  | < .001 |
| MOYENNE ECO               | 17.41          | 2  | < .001 |
| MOYENNE SOC               | 9.87           | 2  | 0.007  |

Tableau 23 : modèle explicatif des déterminants des transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3



Les stagiaires qui n'ont aucun diplôme ont une probabilité d'évolution entre le milieu et la fin de la formation partagée entre la hausse ou la stabilité de la valeur intrinsèque (figure 41).

Pour les autres diplômes, la probabilité la plus forte est la stabilité de la valeur intrinsèque accordée à la formation.

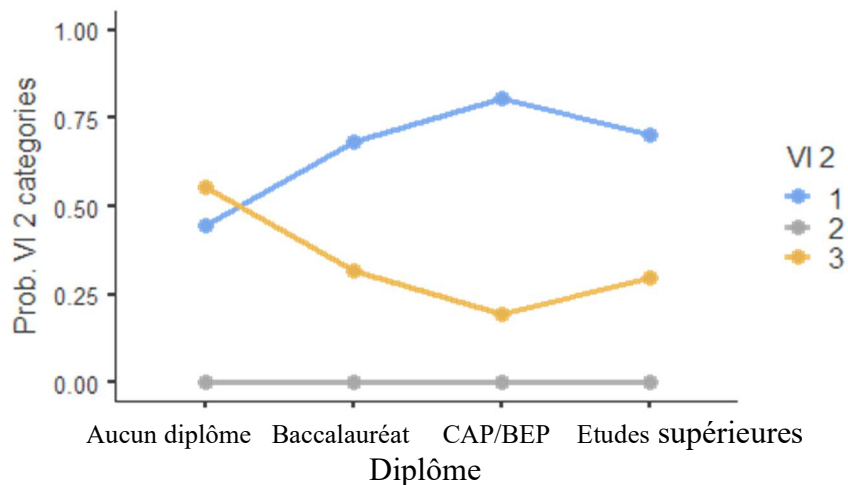


Figure 41 : effets du dernier diplôme obtenu sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3

La variable « motif épistémique » (figure 42) induit une forte probabilité de stabilité de la valeur intrinsèque : seuls les scores très élevés entraînent une probabilité importante de baisse de la valeur intrinsèque.

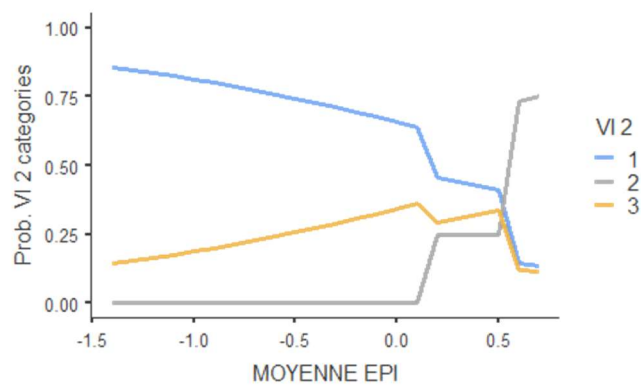


Figure 42 effets des motifs épistémiques d'entrée sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3

Les stagiaires dont les motifs économiques sont les plus faibles ont des probabilités élevées d'avoir une valeur intrinsèque en baisse entre le milieu et la fin de la formation. Cette possibilité s'effondre rapidement. Lorsque le score dépasse la moyenne, aucun ne suivra cette trajectoire.

Les individus dont les motifs économiques entraînent une variation à la hausse de la valeur intrinsèque sont ceux dont le score est le plus élevé. Enfin les stagiaires ayant un score moyen pour les motifs économiques ont plus de chance d'être concernés par une stabilité de la valeur intrinsèque.

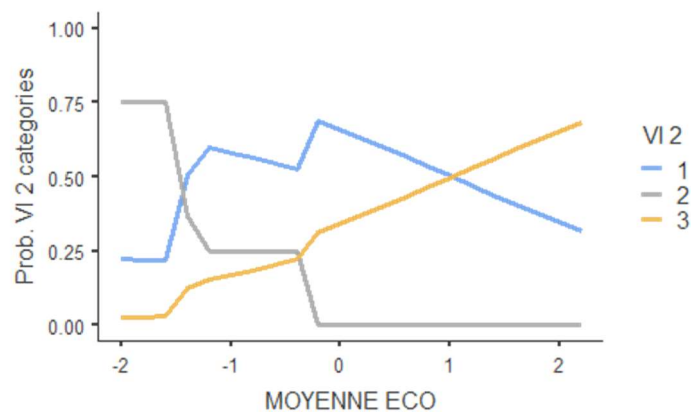


Figure 43 : effets des motifs économiques d'entrée sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3

#### 4. Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur le coût perçu de la formation

##### 4.1 Entre le début et milieu de la formation

L'analyse GLM a laissé apparaître que trois variables (tableau 24) ont un effet sur le coût perçu entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi le diplôme ( $x^2=30,3$  ;  $p<0,001$ ), la

nationalité ( $\chi^2=24,5$  ;  $p<0,001$ ) et l'expérience ( $\chi^2=25,0$  ;  $p=0,002$ ) agissent sur les transitions. Le modèle représente 83,6% de la variance expliquée ( $R^2=0,836$  ; annexe 16).

| Loglikelihood ratio tests |          |    |        |
|---------------------------|----------|----|--------|
|                           | $\chi^2$ | df | p      |
| Nationalite               | 24.5     | 4  | < .001 |
| Diplome                   | 30.3     | 6  | < .001 |
| experience                | 25.0     | 8  | 0.002  |

Tableau 24 : : modèle explicatif des déterminants des transitions du coût perçu entre T1 et T2

Les stagiaires français ont une probabilité forte de stabilité du coût perçu tout comme les non francophones. Par ailleurs les stagiaires francophones ont une forte probabilité de baisse du coût perçu entre le milieu et la fin de la formation (figure 44).

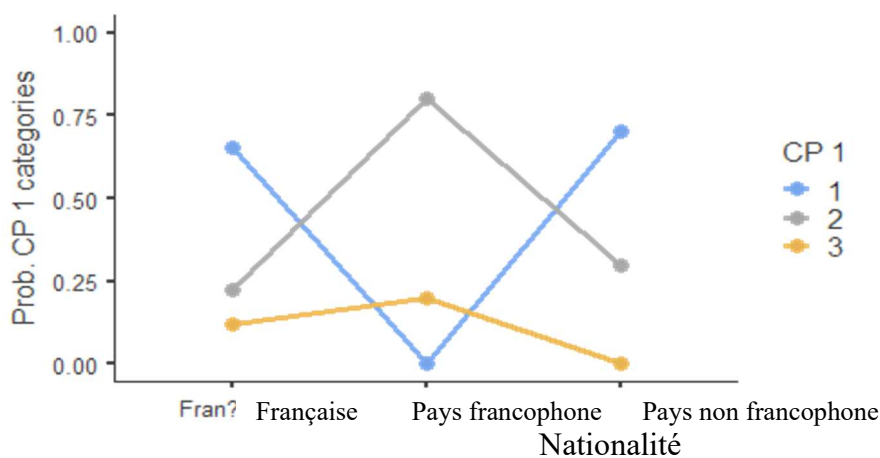


Figure 44 : effets de la nationalité sur les transitions du coût perçu entre T1 et T2

Les non diplômés ont environ 50% de chances d'avoir un cout perçu stable et 50% de chances d'avoir une trajectoire en baisse (figure 45). Les titulaires de baccalauréat ont des trajectoires stables de coût perçu, quand les CAP/BEP ainsi que les titulaires de diplômes du supérieur ont des couts perçus ayant plutôt des tendances à la baisse au cours du temps.

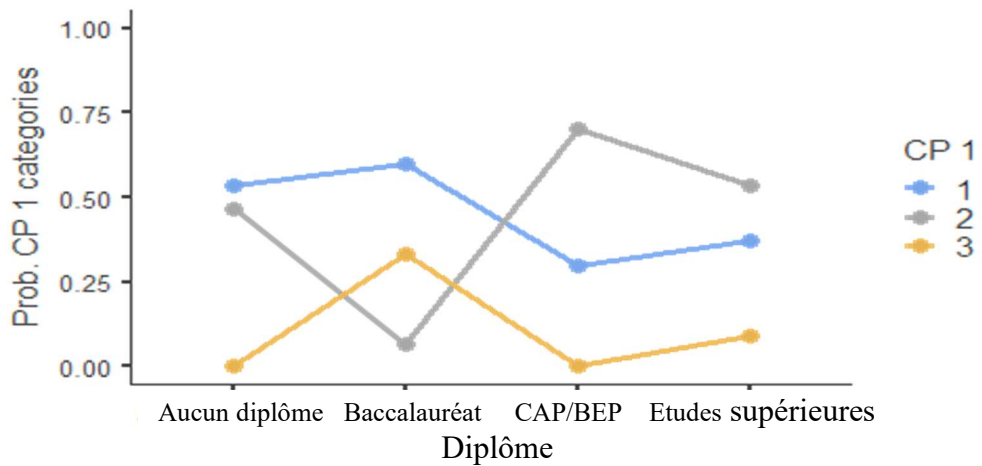


Figure 45 : effets du dernier diplôme obtenu sur les transitions du coût perçu entre T1 et T2

Quelle que soit la durée d'expérience (figure 46), elle a peu de chance d'engendrer une trajectoire de hausse du coût perçu. En revanche, la probabilité d'une baisse de la perception du coût est importante chez les personnes inexpérimentées, et de l'ordre de 50% chez les apprenants ayant de 1 à 5 ans d'expérience. Pour les autres durées d'expérience de notre recueil, la stabilité du coût perçu est la plus probable.

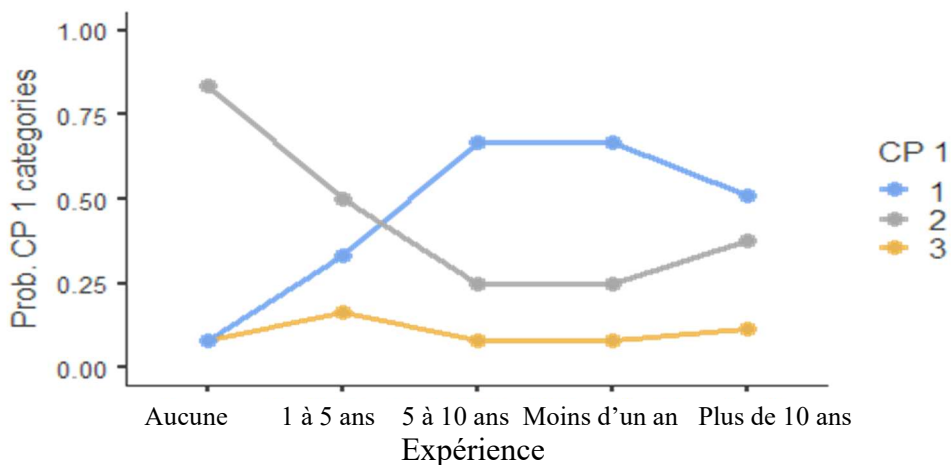


Figure 46 : effets de l'expérience sur les transitions du coût perçu entre T1 et T2

#### 4.2 Entre le milieu et la fin de la formation

Il n'y a pas de modèle explicatif de l'évolution du cout perçu satisfaisant entre le milieu et la fin de formation.

### 5. Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur l'utilité perçue de la formation

#### 5.1 Entre le début et le milieu de la formation

L'analyse statistique a laissé apparaître que 3 variables (tableau 25) ont un effet sur l'utilité perçue entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi l'expérience ( $x^2=25,2$  ;  $p=0,001$ ), les motifs prescrits ( $x^2=16,9$  ;  $p<0,001$ ) et les motifs sociaux d'entrée en formation ( $x^2=17,4$  ;  $p<0,001$ ) agissent sur les transitions.

Le modèle représente 55,6% de la variance expliquée ( $R^2=0,556$  ; annexe 17).

| Loglikelihood ratio tests |                |    |        |
|---------------------------|----------------|----|--------|
|                           | X <sup>2</sup> | df | p      |
| Expérience                | 25.2           | 8  | 0.001  |
| MOYENNE PRE               | 16.9           | 2  | < .001 |
| MOYENNE SOC               | 17.4           | 2  | < .001 |

Tableau 25 : : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'utilité perçue entre T1 et T2

Les stagiaires sans expérience comme ceux ayant moins d'un an d'expérience ont une probabilité plus forte d'avoir une trajectoire de baisse de l'utilité perçue de la formation. Les autres durées d'expérience du recueil ont une propension à la stabilité de leur utilité perçue (figure 47).

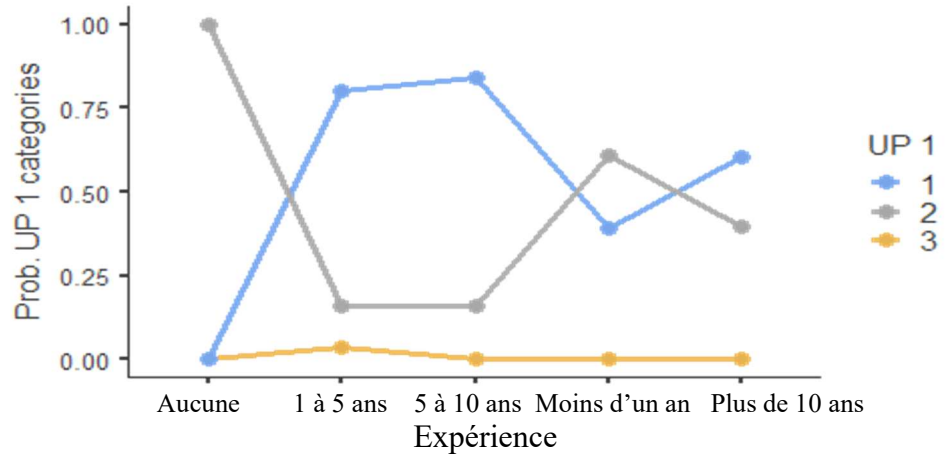


Figure 47 : : effets de l'expérience sur les transitions de l'utilité perçue entre T1 et T2

La probabilité de baisse ou de stabilité qui n'est qu'aux alentours de 50% lorsque le motif prescrit est faible, réduit encore avec des scores plus élevés. Inversement la probabilité de hausse de l'utilité perçue, nulle lorsque le motif prescrit est faible, se rapproche des 100% quand celui-ci est élevé.

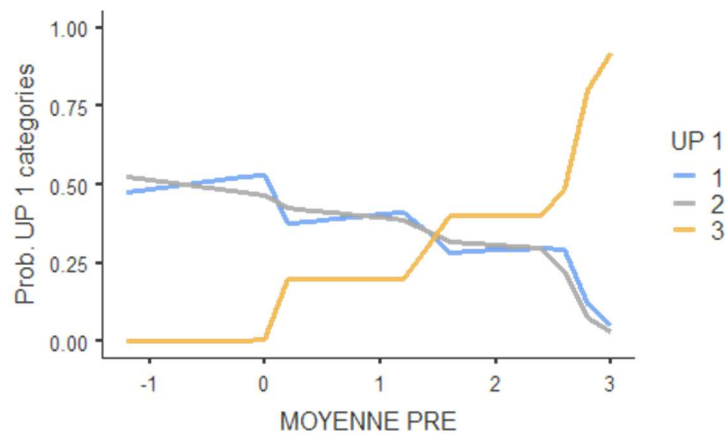


Figure 48 : : effets des motifs prescrits d'entrée sur les transitions de l'utilité perçue entre T1 et T2

## 5.2 Entre le milieu et la fin de la formation

L'analyse GLM a laissé apparaître que 4 variables (tableau 26) ont un effet sur l'utilité perçue entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi l'état civil ( $\chi^2=15,27$  ;  $p=0,018$ ), le diplôme

( $\chi^2=17,09$  ;  $p=0,009$ ), l'expérience ( $\chi^2=21,99$  ;  $p=0,005$ ) et les motifs opératoires professionnels d'entrée en formation ( $\chi^2=6,95$  ;  $p=0,031$ ) agissent sur les transitions.

Le modèle représente 86,5% de la variance expliquée ( $R^2=0,865$  ; annexe 18).

| Loglikelihood ratio tests |                |    |       |
|---------------------------|----------------|----|-------|
|                           | X <sup>2</sup> | df | p     |
| Etat Civil                | 15.27          | 6  | 0.018 |
| Diplome                   | 17.09          | 6  | 0.009 |
| experience                | 21.99          | 8  | 0.005 |
| MOYENNE PRO               | 6.95           | 2  | 0.031 |

Tableau 26 : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3

Entre le milieu et la fin de la formation, quel que soit l'état civil ou le diplôme acquis antérieurement à l'entrée en formation, la stabilité de l'utilité perçue est associée à la plus forte probabilité.

L'expérience professionnelle suit la même tendance, hormis pour les individus dont l'expérience est supérieure à 10 ans pour lesquels la hausse de l'utilité perçue est légèrement plus probable que la stabilité (figure 49).

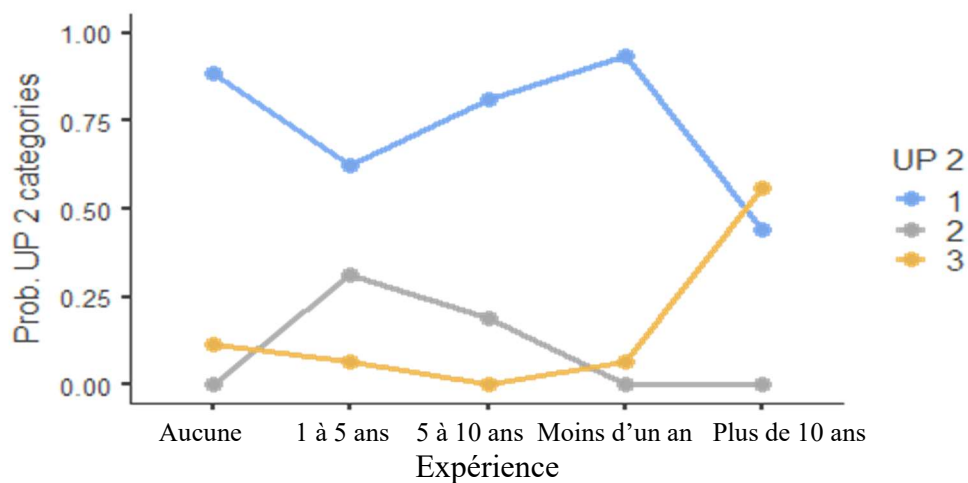


Figure 49 : effets de l'expérience sur les transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3

Enfin plus le motif professionnel prend une place importante dans l'entrée en formation, plus les trajectoires stables sont probables (figure 50). Notons que quand le score des motifs professionnels est faible les trois trajectoires ont des probabilités proches.

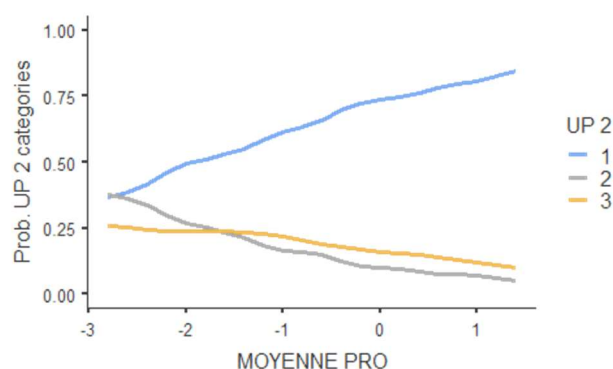


Figure 50 : effets des motifs opératoires professionnels d'entrée sur les transitions du coût perçu entre T2 et T3

## 6. Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur l'importance perçue de la formation

### 6.1 Entre le début et milieu de la formation

L'analyse statistique a laissé apparaître que 3 variables (tableau 27) ont un effet sur l'importance perçue entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi l'état civil ( $\chi^2=28,41$  ;  $p<0,001$ ) et les motifs vocationnels ( $\chi^2=6,21$  ;  $p=0,043$ ) ont un effet significatif. Les motifs opératoires personnels d'entrée en formation ( $\chi^2=5,71$  ;  $p<0,058$ ) agissent sur les transitions de façon marginale.

Le modèle représente 57,7% de la variance expliquée ( $R^2=0,577$  ; annexe 19).



| Loglikelihood ratio tests |                |    |        |
|---------------------------|----------------|----|--------|
|                           | X <sup>2</sup> | df | p      |
| Etat Civil                | 28.41          | 6  | < .001 |
| MOYENNE VOC               | 6.27           | 2  | 0.043  |
| MOYENNE PER               | 5.71           | 2  | 0.058  |

Tableau 27 : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'importance perçue entre T1 et T2

La stabilité de l'importance perçue trouve sa plus forte probabilité chez les stagiaires n'ayant pas d'enfants, qu'ils soient célibataires ou en couple. Les individus en couple avec enfant ont une probabilité forte de voir l'importance perçue augmenter dans la première partie de la formation. Enfin les célibataires avec enfant ont une probabilité de trajectoire essentiellement répartie de façon équitable entre importance perçue stable ou en hausse (figure 51).

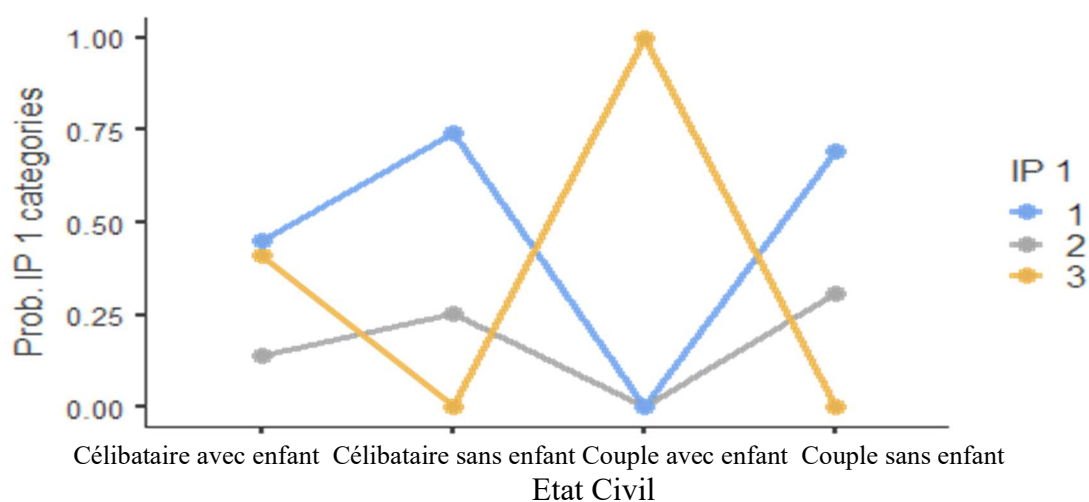


Figure 51 : effets de l'état civil sur les transitions de l'importance perçue entre T1 et T2

Les probabilités les plus élevées, relatives aux motifs vocationnels sont proches de 50%. Toutefois nous pouvons souligner qu'un score faible engendre une tendance à la hausse de

l'importance perçue, quand les scores supérieurs à la moyenne de l'échantillon entraînent plutôt une stabilité de cette perception.

## 6.2 Entre le milieu et la fin de la formation

L'analyse statistique a laissé apparaître que 4 variables (tableau 28) ont un effet sur l'importance perçue entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi l'expérience ( $x^2=33,53$  ;  $p<0,001$ ), le diplôme ( $x^2=25,72$  ;  $p<0,001$ ), les motifs prescrits ( $x^2=10,04$  ;  $p=0,007$ ) et les motifs opératoires personnels d'entrée en formation ( $x^2=9,39$  ;  $p=0,009$ ) agissent sur les transitions.

Le modèle représente 79,3% de la variance expliquée ( $R^2=0,793$  ; annexe 20).

| Loglikelihood ratio tests |                |    |        |
|---------------------------|----------------|----|--------|
|                           | X <sup>2</sup> | df | p      |
| Diplôme                   | 25.72          | 6  | < .001 |
| Expérience                | 33.53          | 8  | < .001 |
| MOYENNE PRE               | 10.04          | 2  | 0.007  |
| MOYENNE PER               | 9.39           | 2  | 0.009  |

*Tableau 28 : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'importance perçue entre T2 et T3*

Entre le milieu et la fin de formation, les stagiaires qui n'ont aucun diplôme ont majoritairement une probabilité de stabilité de leur perception de l'importance de leur apprentissage (figure 52). Les CAP/BEP voient quant à eux une très forte probabilité de baisse de l'importance perçue de la formation. Pour les autres diplômes, ils sont partagés équitablement entre ces deux trajectoires, les titulaires d'un bac ayant cependant des probabilités non négligeables de voir cette importance augmenter.

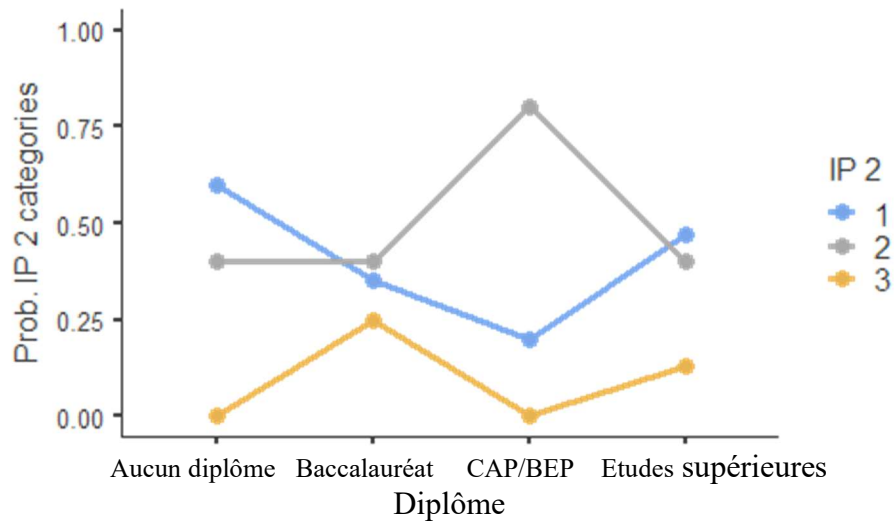


Figure 52 : effets des motifs prescrits d'entrée sur les transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3

Plus les scores de motifs prescrits sont élevés, plus les probabilités de baisse de l'importance accordée à la formation entre ces deux périodes sont fortes (figure 53). Inversement les chances d'avoir des trajectoires stables diminuent. Enfin l'influence de cette variable sur une hausse de l'importance perçue est associée à une très faible probabilité.

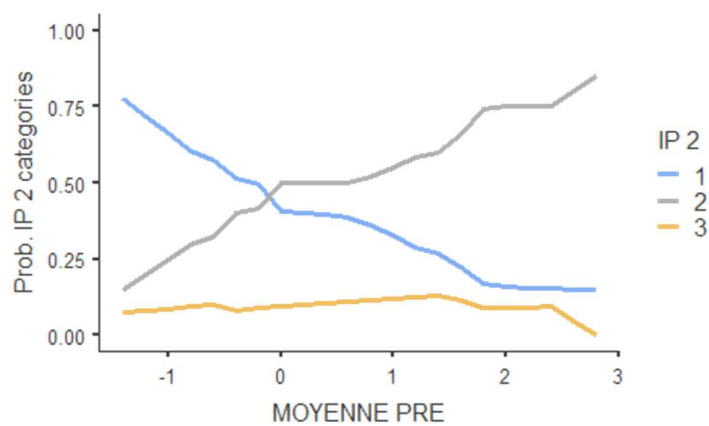


Figure 53 : effets des motifs prescrits d'entrée sur les transitions de l'importance perçue entre T2 et T3

Lorsque les scores des motifs opératoires personnels sont en-dessous de la moyenne de l'échantillon, les tendances probabilistes sont mitigées : les stagiaires ont autant de trajectoires potentielles de hausse que de stabilité de l'importance perçue (figure 54). Quand le score est élevé, c'est la baisse de cette perception qui est associée à la plus forte probabilité.

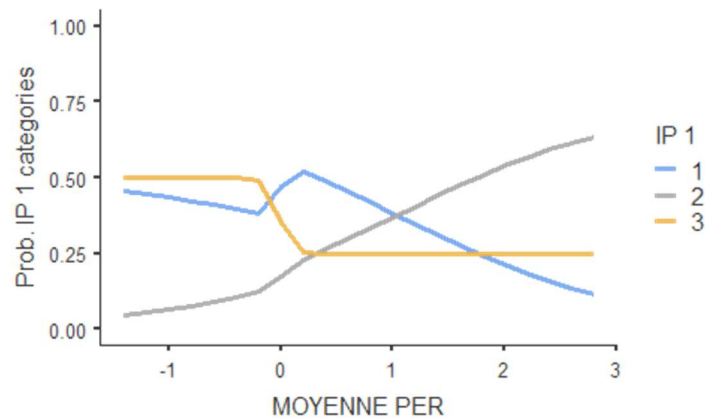


Figure 54 : effets des motifs opératoires personnels d'entrée sur les transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3

## 7. Effet des variables socio-démographiques et des motifs d'entrées en formation sur la perception de compétence

### 7.1 Entre le début et milieu de la formation

L'analyse statistique a laissé apparaître que 4 variables (tableau 29) ont un effet sur la perception de compétence entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi l'état civil ( $x^2=21,3$  ;  $p=0,002$ ) et l'expérience ( $x^2=34,8$  ;  $p<0,001$ ), les motifs sociaux ( $x^2=20,8$  ;  $p<0,001$ ) et les motifs opératoires professionnels ( $x^2=12,3$  ;  $p=0,002$ ) ont un effet significatif.

Le modèle représente 86,6% de la variance expliquée ( $R^2=0,866$  annexe 21).

| Loglikelihood ratio tests |          |    |        |
|---------------------------|----------|----|--------|
|                           | $\chi^2$ | df | p      |
| Etat Civil                | 21.3     | 6  | 0.002  |
| Expérience                | 34.8     | 8  | < .001 |
| MOYENNE SOC               | 20.8     | 2  | < .001 |
| MOYENNE PRO               | 12.3     | 2  | 0.002  |

Tableau 29 : modèle explicatif des déterminants des transitions de la perception de compétence entre T1 et T2

Les Célibataires avec enfant sont susceptibles d'avoir indifféremment une des trois trajectoires (figure 55). Les Célibataires sans enfant et en couple avec enfants présentent quant à eux une stabilité de la compétence perçue de façon majoritaire. Enfin, les personnes en couple avec enfant voient de très fortes probabilités de hausse de leur perception de compétence.

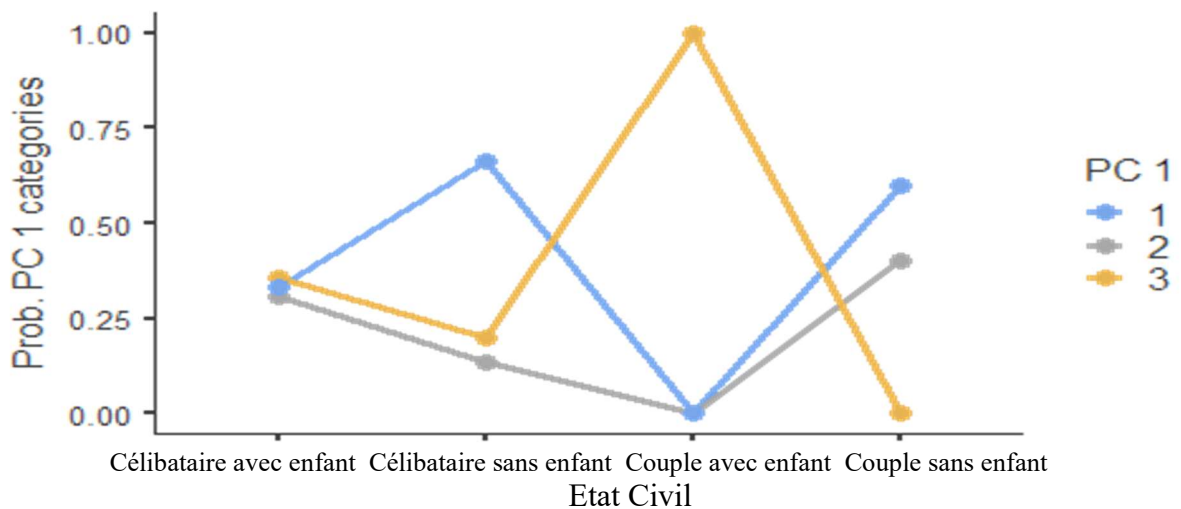


Figure 55: effets de l'état civil sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2

L'expérience professionnelle exerce une influence différente selon sa durée sur la perception de compétence (figure 56). Ainsi les individus ayant de 5 à plus de 10 ans d'expérience ont majoritairement des trajectoires de stabilité. Les apprenant sans expérience ont de plus fortes probabilités de voir leur perception diminuer entre le début et le milieu de

formation. A l'inverse ceux qui ont une expérience de 1 à 5 ans devraient voir leur perception augmenter. Pour finir, les stagiaires qui ont une faible expérience (moins d'un an) ont autant de chance de voir la perception rester stable qu'augmenter.

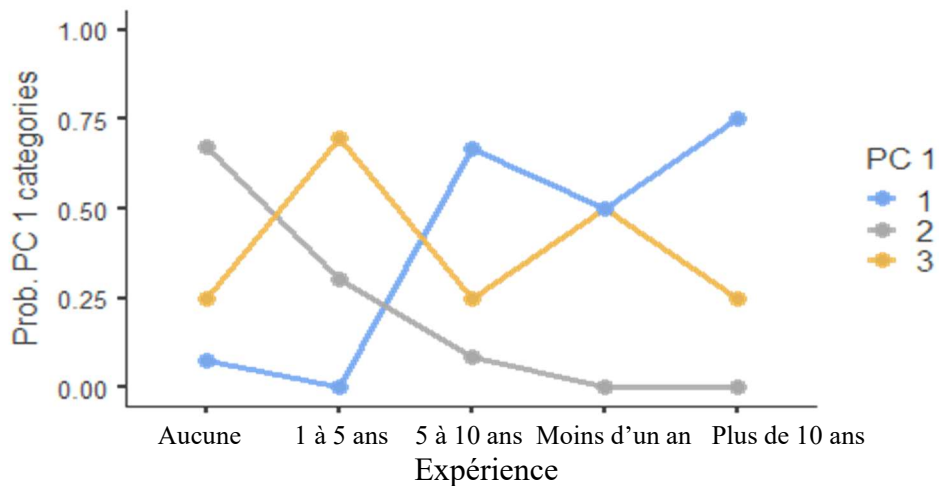


Figure 56 : effets de l'expérience professionnelle sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2

Plus le motif socio-affectif est faible, plus la probabilité de hausse de la perception de compétence est élevée. A l'opposé plus le score est élevé, plus il peut générer une stabilité de cette perception (figure 57).

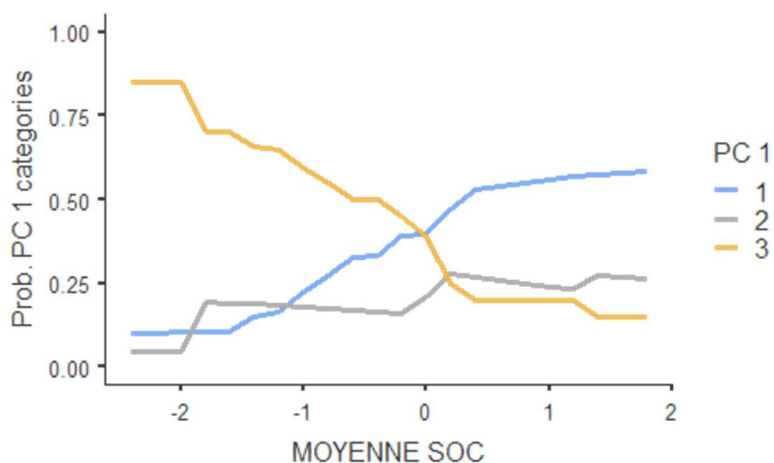


Figure 57 : effets des motifs socio-affectifs d'entrée sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2

Plus le motif opératoire professionnel prend une part importante chez les stagiaires, plus les probabilités d'un accroissement de la perception de compétence sont importantes. En dessous du score moyen du motif professionnel c'est une trajectoire de stabilité qui domine (figure 58).

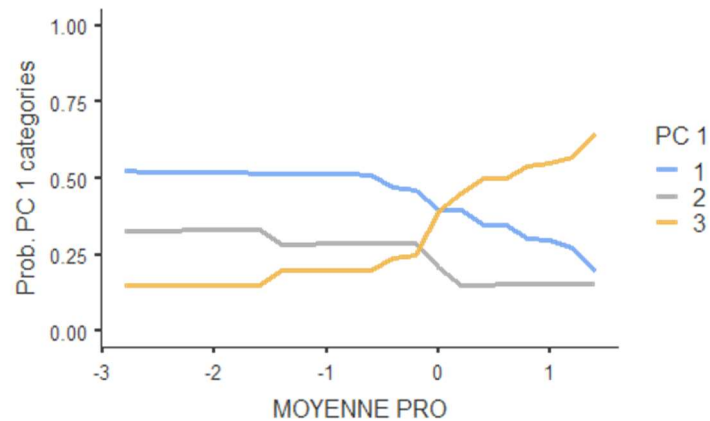


Figure 58 : effets des motifs opératoires professionnels d'entrée sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2

## 7.2 Entre le milieu et la fin de la formation

L'analyse GLM multinomiale laisse apparaître que 2 variables (tableau 30) ont un effet sur la perception de compétence entre le milieu et la fin de la formation. Ainsi l'état civil ( $x^2=13,94$  ;  $p=0,030$ ) a un effet significatif, les motifs dérivatifs ( $x^2=3,9$  ;  $p=0,142$ ) ont quant à eux un effet marginal.

Le modèle représente un peu moins du tiers de la variance expliquée ( $R^2=0,299$  ; annexe 22).

| Loglikelihood ratio tests |       |    |       |
|---------------------------|-------|----|-------|
|                           | $X^2$ | df | p     |
| Diplôme                   | 13.94 | 6  | 0.030 |
| MOYENNE<br>DER            | 3.90  | 2  | 0.142 |

Tableau 30 : : modèle explicatif des déterminants des transitions de la perception de compétence entre T2 et T3

Entre le milieu et la fin de formation, seuls les apprenants n'ayant aucun diplôme ont une probabilité équivalente de baisse ou de hausse de leur perception de compétence. Les titulaires d'autres diplômes auront une majorité de probabilité de trajectoire stable de cette variable (figure 59).

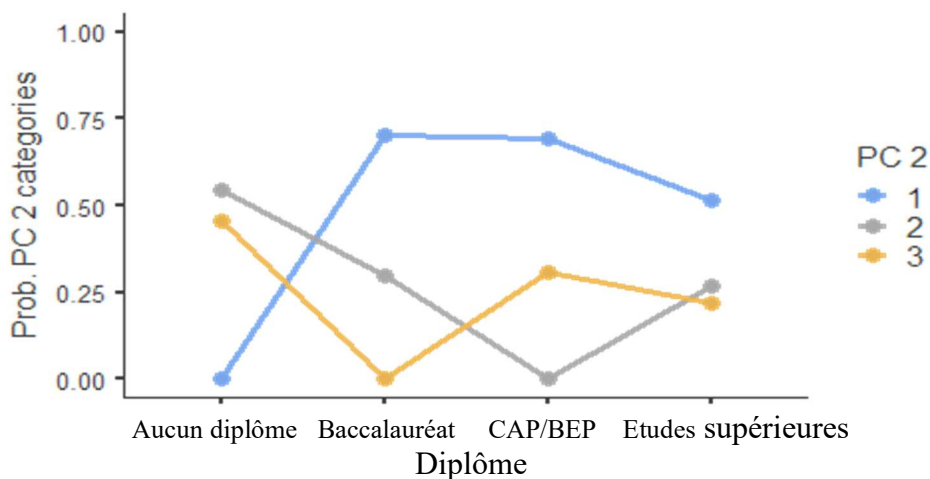


Figure 59 : effets du dernier diplôme obtenu sur les transitions de la perception de compétence entre T2 et T3

## G. Discussion de l'effet des déterminants étudiés sur les transitions

### 1. Effets sur le sentiment d'efficacité personnel

Nous avons dans cette seconde partie de l'étude 3 mis en évidence les effets de l'âge et de certains motifs d'entrée sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnel entre le début et le milieu de la formation.

Les stagiaires entrés avec un fort motif socio-affectif voient le sentiment d'efficacité personnel baisser à l'inverse de ceux ayant des scores faibles. Les stagiaires concernés pourraient ne pas avoir obtenu le feed-back social, le sentiment d'intégration à un groupe, ou ce que Lecompte appelle « la persuasion par autrui » (2004, p. 5) recherchés dans le cadre de leur engagement en formation et ont pu être désarçonnés en ayant un retour négatif de leur



environnement social, une forme d'exclusion ressentie pesant sur leur sentiment d'efficacité personnel.

Il est à noter à ce sujet, que Bandura (1986) a mis en évidence l'importance de l'influence de cette persuasion sociale, qui fait partie dans son œuvre, des quatre piliers fondateurs du sentiment d'efficacité.

Les motifs épistémiques, intrinsèques, ont également agi sur les transitions du SEP. Un motif épistémique faible est ainsi prédictif d'un sentiment d'efficacité personnel en hausse sur la première partie de la formation, montrant une relation négative entre le plaisir d'apprendre et la perception d'efficacité. Nous pouvons dès lors supposer que ce sont d'autres motifs qui ont induit la hausse du SEP. Ainsi un motif vocationnel fort entraîne un sentiment d'efficacité personnel en hausse. L'exercice des connaissances dans le domaine pour lequel le stagiaire s'est inscrit provoque ainsi un sentiment de réussite dans ce qu'il a entrepris. Lecomte évoque à ce sujet la possibilité du « développement de l'efficacité personnelle cognitive grâce à des objectifs »(2004, p. 8)

Les stagiaires les plus âgés voient leur sentiment d'efficacité augmenter au cours de la formation. Le degré de maturité et d'assurance accumulées par le vécu personnel et professionnel peut en être une explication. Au contraire, les stagiaires autour de l'âge médian voient leur sentiment d'efficacité baisser, nous pouvons penser que la formation provoque chez ce public une remise en cause de leur perception de leur performance. En effet, les expériences de maîtrise (Bandura, 1986), constituées par les réussites, les échecs, l'adversité, sont d'autant plus nombreux que l'on avance en âge. Ces expériences sont définies par l'auteur comme étant un facteur déterminant dans le sentiment d'efficacité personnel. Aussi, même si le rapport entre l'âge et les expériences de vie n'est pas systématique, ces deux variables observent une relation étroite.

De ce fait, même s'il n'agit pas directement, l'âge (au travers des expériences personnelles) pourrait être un élément représentant un socle d'accroissement du sentiment d'efficacité personnel durant la formation.

Dans la seconde phase de la formation, ce ne sont pas les mêmes motifs qui agissent sur le sentiment d'efficacité personnel : plus le motif identitaire est faible plus le sentiment d'efficacité personnel a des chances de baisser. L'apprenant n'est pas en formation en quête d'une amélioration de son image de soi et n'a donc pas à passer par le succès dans ce qu'il entreprend pour atteindre un but de valorisation. Aussi, en l'absence de défi identitaire et de recherche de reconnaissance, les stimulations et attentes de l'environnement pourront être ressenties comme trop fortes, et provoquer un sentiment d'inefficacité. Par exemple, un individu arrivé en formation sans remise en cause de son statut (social, personnel, professionnel), et dont le sentiment d'efficacité personnel est élevé, pourrait voir celui-ci baisser du fait de doutes immiscés par le cumul d'expériences vicariantes négatives (Bandura, 1986).

Les trajectoires de baisse du sentiment d'efficacité sur cette période sont également initiées par les motifs dérivatifs. Le stagiaire est présent dans ce cas, en partie, pour échapper à quelque chose. Il y a donc peu de chance qu'il s'épanouisse dans la formation. Cet état de fait sera de plus en plus pesant au fur et à mesure du temps. A l'opposé, les apprenants pour lesquels ce motif est faible ont des transitions à la hausse du sentiment d'efficacité.

Les motifs dérivatifs sont définis logiquement par Carré (2017) comme étant des motifs extrinsèques de participation (et non d'apprentissage) à la formation. Rapproché de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), ce motif revêt un caractère peu autodéterminé. Or, des études (Blanchard et al., 2004; Lieury & Fenouillet, 2019) ont montré qu'une autodétermination importante liée à des motifs intrinsèques forts favorise un sentiment d'efficacité élevé, là où l'amotivation génère un sentiment d'inefficacité. Aussi est-il

compréhensible d'observer ce lien entre un motif extrinsèque comme le motif dérivatif et l'évolution du sentiment d'efficacité personnel.

## **2. Effets sur la valeur intrinsèque**

Dans la première partie de la formation, les stagiaires les plus âgés ont une valeur intrinsèque en baisse alors que celle-ci reste stable pour les stagiaires les plus jeunes et d'un âge moyen. Les adultes les plus âgés, même s'ils entrent en formation en partie pour le plaisir d'apprendre, peuvent rapidement se rendre compte de la difficulté que cela peut représenter après des années sans mettre en œuvre de processus normés d'apprentissage dans un cadre formel.

L'acquisition cognitive peut alors s'avérer délicate. Dans un chapitre intitulé « Vieillesse, apprentissage et formation » Delgoulet & Loarer (Delgoulet & Loarer, 2011) mettent notamment en évidence que si l'âge de déclin cognitif n'intervient qu'en fin de carrière, d'autres facteurs comme « la pratique constante et régulière d'activités intellectuellement stimulantes » (2011, p. 259) et l'hygiène de vie, ont une importance cruciale. Pour les apprenants les plus âgés au sein du GRETA Tourisme Hôtellerie souvent issus de postes aux activités plus manuelles ou pratiques que tertiaires, qui choisissent également l'alternance pour la pratique professionnelle sur le terrain, le retour en formation peut alors être vu comme une chance d'apprendre, puis, face aux difficultés du retour à l'apprentissage, engendrent une baisse de la valeur intrinsèque accordée à la formation.

Les apprenants ayant un score très élevé pour les motifs épistémiques voient également leur valeur intrinsèque baisser. Peut-être n'ont-ils pas trouvé dans la formation autant de plaisir d'apprendre qu'ils l'avaient imaginé tant leurs attentes étaient importantes. Ainsi les contenus de la formation elle-même ont pu sembler en-dessous des attentes ou bien des facteurs comme l'organisation de la formation ont pu perturber le bon déroulement de la formation. Des facteurs

externes personnels agissant indirectement sur une formation qu'ils idéalisait ont pu peser négativement également. Ces difficultés ont par ailleurs été évoquées dans l'étude 2 de cette thèse.

Nos résultats vont ainsi à l'encontre d'une étude réalisée par Neuville, montrant de son côté que « les motifs d'engagement » représentaient « des déterminants de second ordre, n'ayant que peu d'influence sur la perception de valeur » (2006b, p. 10). Toutefois ce dernier a mis en évidence, comme souligné par Bourgeois, l'effet déceptif que peut représenter un projet très précis sur la perception de la formation, du fait d'un décalage des attentes (2009).

En seconde partie de formation, il apparaît que les non diplômés ont une probabilité importante de voir leur perception de la valeur intrinsèque augmenter. Cela pourrait s'expliquer par le fait que certains n'ont pas précédemment vécu de formation diplômante, n'ont pas éprouvé de plaisir à y participer, se sont éloignés du système éducatif et n'ont pas connu cette forme de transmission du savoir qu'est l'andragogie. De ce fait, aborder d'une façon nouvelle l'apprentissage a pu susciter chez eux, au cours du temps de la formation, un intérêt qu'ils n'envisageaient pas, voire pour certains être en immersion totale atteignant l'état de flow (Csikszentmihalyi, 2009). Des auteurs ont en effet mis en avant l'importance du mode de transmission du savoir dans l'intérêt porté à la formation. D'autre part, que ce soit l'immersion en entreprise, ou les cours plus formels, la notion de projet comme instigateur a été également traité. Nous pouvons donc évoquer ici le fait qu'un projet professionnel a pu naître favorisant l'aspect intrinsèque pour l'apprenant.

Un fort motif économique à l'entrée génère en seconde partie de formation une hausse de la valeur intrinsèque. Ce motif, défini par Carré comme ayant pour but le maintien d'une rémunération ou un bénéfice financier futur, revêt un caractère extrinsèque important. On peut supposer que ce motif initial s'estompe et que les stagiaires venus à l'origine pour une rémunération, découvrent, tout comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le plaisir que

l'apprentissage peut procurer. A l'inverse, les apprenants ayant des motifs plus autodéterminés agissant sur leur sentiment d'efficacité risquent de voir cette valeur intrinsèque réduire du fait de son niveau de départ élevé.

### **3. Effets sur l'utilité perçue**

Les stagiaires ayant très peu d'expérience professionnelle voient l'utilité perçue diminuer entre le début et le milieu de formation. Cela peut s'expliquer par un attendu de la formation non conforme à la réalité, ou encore par une transmission du savoir non adaptée pour intéresser des individus qui n'ont pas encore fait l'expérience de devoir appliquer des connaissances sur le terrain. De ce fait, ils peuvent avoir du mal à appréhender les tenants et les aboutissants de la formation en l'absence d'application concrète. Dubeau et al. ( 2015) ont rassemblé une série d'auteurs ayant mis en évidence l'importance des méthodes pédagogiques dans le développement de l'utilité perçue, par les buts concrets des concepts abordés, l'orientation de la découverte par l'apprenant ou encore la contextualisation.

Par ailleurs, il est à noter que notre échantillon, durant les heures réalisées en entreprise, peut voir un écart entre les connaissances transmises durant les cours, même rattachées à des applications de terrain, et en conclure une utilité moindre qu'évoquée en centre.

Les apprenants plus expérimentés, qui ont donc un vécu professionnel, ont alors plus de facilité à rattacher des apprentissages théoriques ou de la pratique académique à la réalité du monde du travail d'où la stabilité de leur utilité perçue au cours du temps.

En seconde partie de formation, les individus ayant une grande expérience ont une probabilité équivalente de hausse ou de stabilité. On peut alors imaginer que la progressivité de la formation dont les contenus se complexifient dans l'avancée du programme renforce l'utilité perçue.

Le motif prescrit, d'autre part, exerce également une influence sur l'évolution de l'utilité perçue entre le début et le milieu de la formation. Ainsi un motif prescrit important génère une probabilité forte de hausse de l'utilité perçue. Les individus inscrits par le biais d'une prescription et ayant une obligation de suivre la formation n'étaient pas venus chercher des connaissances, compétences ou une reconnaissance sociale, ils en ont toutefois retiré dans le temps une utilité perçue. Des objectifs intrinsèques ont pu être stimulés chez ces apprenants (Vansteenkiste et al., 2009), les conduisant à trouver une utilité à des fins personnelles ou professionnelles. À l'inverse, les individus pour lesquels le score était plus faible à l'entrée en formation, voient des probabilités plus importantes de stabilité ou de baisse que l'on peut attribuer à divers facteurs, comme l'expérience évoquée ci-dessus.

Enfin le motif professionnel, lorsqu'il est faible et que la recherche de technique applicable à l'emploi n'est pas essentielle, provoque une répartition équivalente entre la hausse et la baisse de l'utilité perçue. Une partie des apprenants peut en effet être amenée, par le contenu ou la mise en situation formative, à appréhender l'applicabilité de la formation dans le cadre professionnel ou personnel. Ils peuvent à l'inverse en rejeter l'utilité.

Dans leur article, Dubeau et al. (Dubeau et al., 2015) affichent les déterminants de l'utilité perçue tels que nous pouvons les retrouver dans notre étude. En effet, nous y trouvons une action positive des buts intrinsèques, et des objectifs futurs anticipés. Cette même étude met en exergue l'importance du rattachement des cours conceptuels à la pratique professionnelle, dans le discours de l'enseignant, pour les individus y portant déjà un intérêt, là où ceux qui à l'origine n'éprouvent pas d'intérêt, sont plus à même d'en découvrir par eux-mêmes l'utilité.

#### **4. Effets sur le coût perçu de la tâche.**

Le coût perçu de la tâche, ou dans notre cas l'effort ressenti pour accéder à la réussite dans la formation, a baissé entre le début et le milieu de la formation, pour les apprenants de nationalité francophone.

Nous pouvons supposer qu'il existe à ce stade de notre étude une relation entre ce résultat et ceux obtenus dans l'étude 1 montrant une propension marquée des stagiaires francophones aux absences. Une baisse du coût perçu peut montrer un coût perçu surévalué en début de formation, éventuellement en lien avec les absences de cette typologie de stagiaires et son rapport culturel aux études. Cette appréhension culturelle peut alors s'estomper devant les faits. Ainsi, des a priori psychologiques quant aux efforts à réaliser ont pu être levés par les méthodes andragogiques utilisées.

Comme l'ont souligné Carré et Fenouillet (2017), même si des déterminant extérieurs, mis en évidence dans notre étude 2, peuvent entraver sa mise en application et doivent faire l'objet d'une prise en charge, les méthodes utilisées par les formateurs « peuvent apporter une contribution à la dynamique individuelle » (2017, p. 327). L'andragogie pratiquée a pu, du fait de son adaptation par les formateurs à ce public avec lequel ils ont l'habitude de travailler, faire diminuer la perception de la difficulté.

Entre le début et le milieu de la formation, le coût perçu de la formation a tendance à rester stable ou à baisser notamment pour les apprenants sans aucun diplôme, ou possédant un CAP/ BEP. On peut penser que les stagiaires ont soit réussi à s'organiser afin d'améliorer leur efficacité d'apprentissage, soit profité de l'andragogie pratiquée qui, du fait de l'expérience des formateurs vis à vis de ces publics, a pu permettre d'amoindrir les efforts ressentis nécessaires à la compréhension de la formation.

Nous pouvons également imaginer que l'image de la formation à l'entrée donnait une appréhension de difficulté liée au contenu. Cela est surtout vrai pour les personnes peu

diplômées. Cela peut d'autre part être rapproché de la hausse de la valeur intrinsèque en seconde partie de la formation caractéristique de cette population ; le coût perçu de la formation réduisant la valeur accordée à celle-ci et le poids de la difficulté s'amointrissant, cela laisserait plus de place au plaisir d'apprendre.

Les titulaires de diplôme post-bac ont également vu le coût perçu de la formation baisser : ces derniers, habitués à travailler sur des notions plus complexes, ont pu quant à eux se rendre compte qu'ils avaient finalement des efforts moindres à fournir pour un degré de compréhension acceptable.

De la même manière, les apprenants qui ont le moins d'expérience sont ceux pour lesquels le coût perçu a le plus de chances de baisser entre le début et le milieu de formation. Cela peut confirmer des hypothèses en rapport avec le niveau de diplôme, un sentiment en début de formation d'un investissement important face à l'apprentissage de choses nouvelles, ou encore du fait du poids de l'hétérogénéité des groupes pouvant provoquer une impression d'infériorité qui devra être rattrapée par l'implication. Une fois ces appréhensions surmontées, les stagiaires se rendent compte que la formation n'est pas aussi coûteuse qu'ils pouvaient le penser et peuvent donc relâcher leurs efforts.

## **5. Effets sur l'importance perçue**

L'importance perçue a de fortes probabilités de s'accroître chez les couples ou célibataires avec enfant(s). On peut en déduire que le succès dans la formation et les débouchés professionnels qui pourraient en découler, du fait de la responsabilité familiale qu'ils ont, augmenteraient leur peur de l'échec et / ou la volonté de réussite.

Entre le milieu et la fin de formation, aucun niveau de diplôme n'est associé à une hausse de l'importance perçue. Le niveau de diplôme semble déterminer le fait que l'importance perçue reste stable ou diminue. Ainsi, les CAP/BEP ont une probabilité plus importante de vivre une



baisse de l'importance accordée à la formation que les détenteurs d'autres diplômes. Celle-ci peut être rapprochée du coût perçu pour ce même niveau de diplôme. Il se pourrait que la baisse de l'importance perçue par les stagiaires participe partiellement à la diminution du coût ressenti par une réduction de la pression liée à l'obsession de réussite. Nous pouvons attribuer cette réduction de l'importance perçue au fait que ces stagiaires alternants ont sur le terrain en entreprises, soit un retour négatif sur l'activité professionnelle visée par la formation, rendant caduque la volonté de diplomation, soit à l'inverse une valorisation du travail réduisant la nécessité ressentie de son obtention.

Plus la prescription comme cause d'engagement en formation revêt un caractère important, moins la réussite dans celle-ci se révèle indispensable. En effet, un stagiaire dont la présence est liée en grande partie à une prescription considèrera cette formation imposée comme sans importance. Ceci confirme l'analyse de ce motif d'entrée réalisée par Carré (2017). Il est non seulement extrinsèque, mais également une cause de participation, plus que d'apprentissage : l'engagement en formation est donc faible et l'importance qui lui est accordée également.

## **6. Effets sur la compétence perçue**

Entre le début et le milieu de formation le niveau de compétences perçues des couples avec enfant (s) suit la même tendance que pour l'importance perçue. On peut imaginer que ces individus, stimulés par des succès durant la formation engagée et sous l'impulsion de l'importance qu'ils accordent à cette formation, puissent voir augmenter de façon significative leurs compétences perçues.

Un motif professionnel fort est prédictif d'une hausse de la compétence perçue en seconde partie de formation. Neuville (2006b) a souligné cet impact du projet professionnel sur

la valeur accordée à la formation. Aussi, plus le motif professionnel est marqué, plus la valeur accordée est élevée, plus les succès auront un effet positif sur la compétence ressentie.

## **H. Méthodologie de l'analyse des effets des transitions sur les absences**

Nous avons effectué pour conclure cette étude, une analyse de l'effet des transitions entre début et milieu de la formation, et entre le milieu et la fin de la formation, sur les absences. Pour cela nous avons codé les transitions entre chaque recueil. Par exemple SP1 correspond à l'évolution du sentiment d'efficacité personnel entre le temps 1 et le temps 2, SP2 au sentiment d'efficacité personnel entre le temps 2 et le temps 3. Nous avons pris en compte le détail de nos trois formes de transitions : ainsi SP11 correspond aux transitions stables du sentiment d'efficacité personnel entre le temps 1 et le temps 2, SP12 correspond aux transitions à la baisse du sentiment d'efficacité personnel entre le temps 1 et le temps 2, SP13 correspond aux transitions à la hausse du sentiment d'efficacité personnel entre le temps 1 et le temps 2. Nous avons appliqué cette codification à l'ensemble des transitions.

Nous avons ensuite comparé ces transitions aux taux d'absence de notre échantillon. Pour notre analyse nous avons utilisé un GLM utilisant une loi de Quasi-Poisson adaptée à l'étude de distributions classiquement observées pour les absences (cf. Méthodologie de l'étude 1 p.69).

## I. Résultats

### 1. Entre le début et le milieu de la formation

L'analyse GLM nous a fourni un modèle expliquant 32,9% de la variance du taux d'absences (annexe 23). Seul le SP1 (tableau 31) a un effet significatif sur les absences entre le début et le milieu de formation ( $x^2=13,3$  ;  $p=0,001$ ).

Loglikelihood ratio tests

|      | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>df</b> | <b>p</b> |
|------|----------------------|-----------|----------|
| SP 1 | 13.3                 | 2         | 0.001    |

*Tableau 31 : modèle explicatif des effets des transitions sur les absences entre T1 et T2*

Les seules transitions explicatives des absences entre le début et le milieu de formation sont celle du sentiment d'efficacité personnel. Ainsi comme nous pouvons le détailler de façon schématique (figure 60), les stagiaires ayant un sentiment d'efficacité personnel stable sont de loin les plus absents. Les stagiaires qui voient leur sentiment d'efficacité personnel diminuer ont des absences raisonnables. Les moins absents sont ceux dont le sentiment d'efficacité personnel augmente au cours du temps.

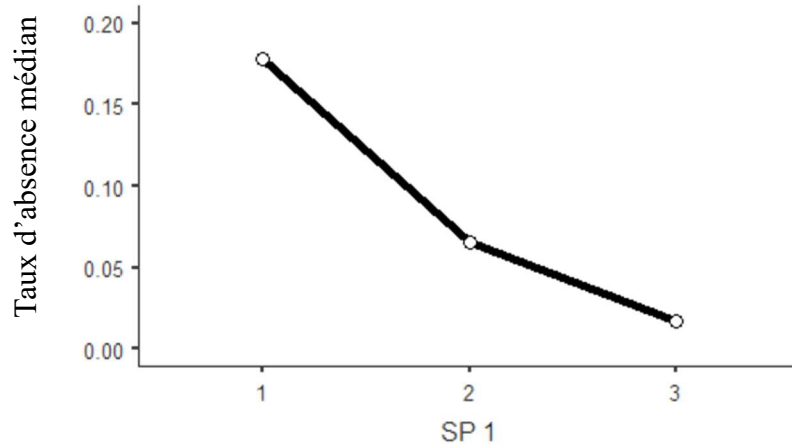


Figure 60 : effets des transitions du sentiment d'efficacité personnel sur les absences entre T2 et T3

## 2. Entre le milieu et la fin de la formation

L'analyse statistique nous a fourni un modèle (tableau 32) expliquant 53,5 % de la variance des taux d'absences ( $R^2= 0,535$  ; annexe 24). Trois transitions, le coût perçu (CP2 ;  $x^2=9,52$  ;  $p=0,009$ ), l'utilité perçue (UP2 ;  $x^2=9,14$  ;  $p=0,010$ ) et la perception de compétence (CP2 ;  $x^2=16,64$  ;  $p<0,001$ ) ont un effet significatif sur les absences entre le début et le milieu de formation.

Loglikelihood ratio tests

|      | $X^2$ | df | p      |
|------|-------|----|--------|
| CP 2 | 9.52  | 2  | 0.009  |
| UP 2 | 9.14  | 2  | 0.010  |
| PC 2 | 16.64 | 2  | < .001 |

Tableau 32 : modèle explicatif des effets des transitions sur les absences entre T2 et T3

Les stagiaires dont le coût perçu est stable sont les plus absents, ceux dont le coût perçu diminue entre le milieu et la fin de formation ont le taux d'absence le plus faible (figure 60). Enfin, les apprenants dont la perception de coût baisse ont un taux d'absence non négligeable, mais bien inférieur à celui affiché par les stagiaires dont la perception du coût est stable. L'utilité perçue suit le même schéma (figure 61).

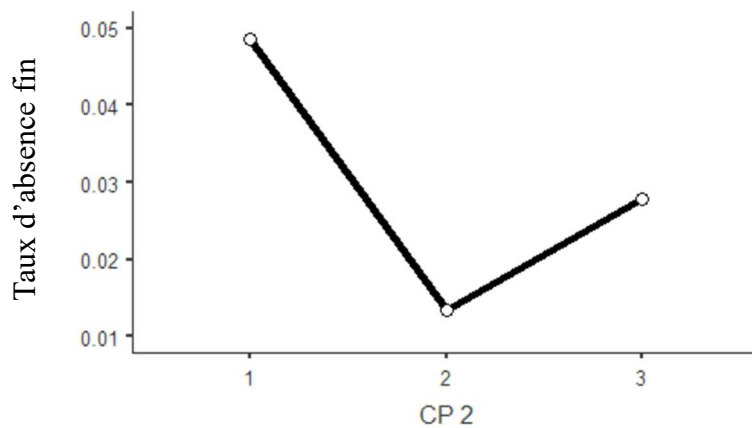


Figure 61: effets des transitions du coût perçu sur les absences entre T2 et T3

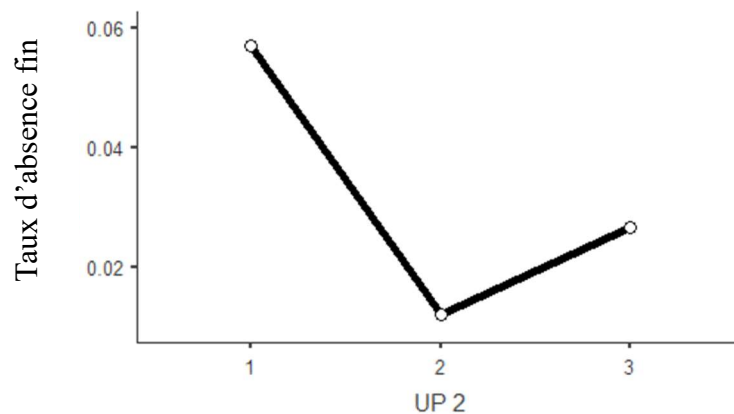


Figure 62 : effets des transitions de l'utilité perçue sur les absences entre T2 et T3

Ce sont les stagiaires dont la perception de compétence baisse entre le milieu et la fin de la formation qui ont les taux d'absence en fin de formation les plus élevés. Pour les deux autres formes de transitions, ces taux sont faibles.

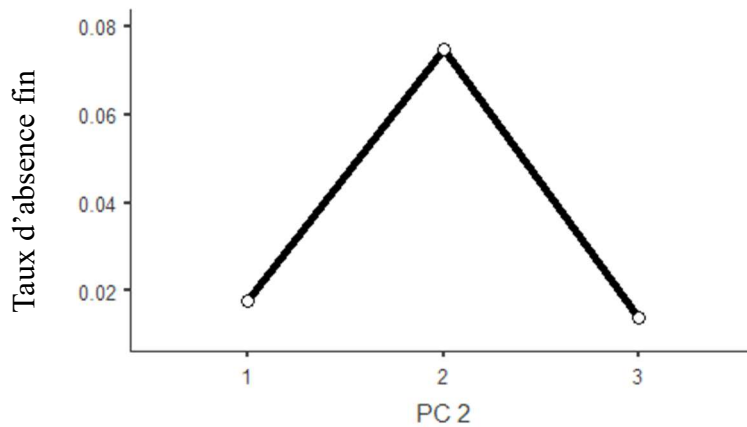


Figure 63: effets des transitions de la perception de compétence sur les absences entre T2 et T3

#### **J. Discussion des effets des transitions sur les absences**

Des études à propos d'étudiants ont montré que le SEP est explicatif de 12 % de la variance de leur persévérance (Galand & Vanlede, 2004, p. 95). Nous retrouvons dans notre étude, ayant utilisé comme critère de persévérance les absences, ce lien de causalité.

Les stagiaires les plus absents dans notre échantillon sont les stagiaires ayant un SEP stable tout au long de la première partie de la formation.

Les autres indicateurs suivent les résultats évoqués ci-dessus. Ce sont en effet les stagiaires dont le sentiment d'efficacité personnel diminue au cours de la formation qui ont les taux d'absence les plus élevés comparativement à ceux dont le sentiment d'efficacité personnel augmente. L'évolution du sentiment d'efficacité a donc un effet sur la persévérance.

Ce sont les stagiaires dont le coût perçu baisse entre le milieu et la fin de la formation qui sont les moins absents. Ainsi, nous pouvons penser que la baisse de la perception de

difficulté enlève une partie de la charge mentale des stagiaires qui peuvent alors percevoir un intérêt dans le fait d'aller en cours, cela représentant un effort moins important (Galy, 2020).

Les stagiaires qui ont une utilité perçue en baisse ont moins d'absence. Cela peut être dû aux financements qui n'ont pas fait l'objet d'une variable étudiée dans notre étude. Quel que soit le statut des stagiaires ces derniers ont une rémunération versée par la Région, Pôle-Emploi, ou un employeur (contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage) ; s'ils sont absents, cette rémunération n'est pas due. Partant de ce principe, même si l'utilité perçue de la formation baisse, les éventuels dégrèvements de rémunération subis en première partie de formation peuvent inciter les stagiaires à faire « acte de présence » à des fins uniquement de subsistance sans autre intérêt pour la formation.

Enfin, la baisse de la perception de compétences est associée à un taux d'absences élevé. Les stagiaires, en échec devant des défis qui peuvent leur paraître insurmontables et se sentant en infériorité, peuvent en effet se décourager entraînant des absences récurrentes. En effet, face aux échecs la confiance en soi est mise à mal ; si ces échecs se multiplient, le stagiaire peut donc perdre confiance. Se sentant incapable de réaliser les tâches demandées, un sentiment d'incompétence peut naître et entraîner une diminution de l'estime de soi. Cette dévalorisation incite alors le stagiaire à l'absentéisme. Ainsi tout comme le sentiment d'efficacité personnel est prédictif de la persévérance (Lecomte, 2004), la réussite dans l'exécution de la formation et la perception de compétence induites ont également un lien étroit avec la persévérance, en accord avec les travaux d'Eccles et Wigfield (Eccles & Wigfield, 2002).

Nous pouvons rapprocher cela à la relation entre les absences et le sentiment d'efficacité personnel sur la première partie de formation. Il y a une continuité dans le processus, même si la perception de compétences est propre à une tâche exercée, ici la formation, le sentiment d'efficacité personnel prend en considération une acception de l'estime de soi beaucoup plus générale.

## **K. Synthèse de l'étude 3**

Cette étude nous a permis de montrer la dynamique du sentiment d'efficacité et de la valeur espérance pour les individus de notre échantillon, de mettre en évidence les déterminants ayant contribué à ces évolutions ainsi que l'effet de ces transitions sur les absences.

Ainsi, même si les dynamiques induites par la formation ont été marginales (la plupart des transitions sont stables), ce sont ces profils de stagiaires qui nous ont intéressés. En effet, comprendre l'évolution psychologique de ces apprenants, les causes de ces évolutions et leur action sur les absences, pourra permettre des actions futures afin d'améliorer la persistance en agissant sur les leviers identifiés.

Il apparaît que les transitions significativement responsables des absences sont celles du sentiment d'efficacité personnel, de l'utilité perçue, du coût perçu et de la perception de compétence.

L'analyse des effets de la dynamique du sentiment d'efficacité personnel et de la perception de compétences sur les absences rend compte d'un processus similaire. Cependant, il existe certaines divergences :

La dynamique du sentiment d'efficacité personnel agit sur les absences en première partie de formation et est déterminée par l'âge ainsi que par les motifs d'entrée en formation épistémiques, vocationnels et socio-affectifs.

La perception de compétence a un effet en seconde partie de formation, et n'est déterminée que par le niveau de diplôme.

Par ailleurs, en seconde partie de formation, outre l'évolution de la perception de compétence, les trajectoires de l'utilité perçue et du coût perçu sont explicatives des absences. Seule l'analyse des variables agissant sur l'utilité perçue a montré des résultats non aléatoires. Ainsi nous avons mis en évidence que l'expérience professionnelle et le motif professionnel



d'entrée en formation sont des déterminants de ses dynamiques. En effet, les apprenants peu expérimentés ont du mal à rattacher une utilité à la formation, quand les stagiaires ayant un bagage professionnel plus marqué ont une meilleure visibilité de l'application des concepts abordés en cours sur les terrains professionnels ou personnels. Par ailleurs, les stagiaires entrés en formation sans réel but opératoire professionnel, peuvent voir leur perception de l'utilité augmenter, ce que nous pouvons attribuer à un mode de transmission des connaissances faisant le lien des concepts abordés avec des mises en œuvre professionnelles ou personnelles.

**Discussion générale, limites et  
perspectives**

## **VI. Discussion générale, limites et perspectives**

### **A. Discussion générale**

Les études menées au cours de cette thèse ont permis de mettre en évidence une série de causes expliquant l'absentéisme des stagiaires, dont une partie concorde avec nos hypothèses de départ et les études antérieures menées dans le domaine.

Ainsi, les motifs d'entrées en formation, même s'ils ne tiennent pas la place prépondérante que nous avons supposée, expliquent en partie l'assiduité. Par ailleurs, ce ne sont pas les mêmes motifs qui agissent dans la première partie de la formation et dans la seconde. L'étude 1 nous a en effet montré qu'en milieu de formation, des motifs vocationnels importants ont une incidence négative sur les absences, quand ce sont des motifs identitaires élevés qui présentent cet effet en fin de formation. Ces deux types de motifs d'entrée (vocationnel et identitaire) représentent des facteurs individuels. D'autres facteurs situationnels, ceux-là, peuvent également expliquer les absences des stagiaires. Ainsi, les entretiens conduits lors de l'étude 2 ont confirmé le poids des facteurs situationnels pendant la formation. Les problèmes très pragmatiques comme des aléas de transports, les absences liées à la santé, mais également des facteurs psycho-sociaux comme les soucis familiaux et personnels, ont un fort impact.

De même, la communication avec l'organisme ainsi que l'organisation des formations et son cadre général ont été mis largement en avant par les stagiaires comme un facteur influençant leur présence en cours.

A contrario les facteurs dispositionnels ont été peu évoqués ; le passé formatif n'a donc que peu d'influence d'après les individus de notre échantillon.

L'étude 3 nous a permis de rendre compte de l'aspect dynamique des processus qui poussent un stagiaire à être absent en formation en étudiant les trajectoires des profils psychologiques des stagiaires reposant sur leur sentiment d'efficacité personnel et leur valeur

espérance. Le premier constat est que pour la majorité des stagiaires les scores d'évaluation de ces concepts restent relativement stables au cours de la formation. Les évolutions à la hausse ou à la baisse de ces indicateurs mettent toutefois en évidence des phénomènes intéressants. En effet, pour une part des stagiaires, la formation entraîne une prise de confiance conduisant à une amélioration du SEP et de la compétence perçue. D'autres prennent conscience de l'utilité de la formation ou encore de son importance à titre professionnel et personnel. Aussi ces trajectoires hausse du SEP et de la compétence perçue, ainsi que la baisse du coût perçu et de l'utilité perçue génèrent des taux d'absences faibles. Ainsi, l'évolution du profil psychologique des stagiaires au cours de la formation est en capacité de nous permettre de pronostiquer le fait que les stagiaires seront absents fréquemment ou non.

Les résultats des études de cette thèse se sont révélés par ailleurs surprenants, mettant en évidence l'importance de certains facteurs pour lesquels nous n'avions pas émis d'hypothèses.

Ainsi, même si nous avons dès le début supposé que l'âge aurait une influence sur les absences en formation, d'autres données socio-démographiques se sont révélées avoir un effet tout aussi, voire plus, important. C'est notamment le cas de la nationalité.

Ainsi, nous avons mis en évidence (figure 64) une action directe sur les absences, en première partie de formation, des caractéristiques socio-démographiques que sont l'âge, la nationalité et le dernier diplôme obtenu, mais également du motif vocationnel d'entrée en formation. Par ailleurs, l'évolution du sentiment d'efficacité personnel sur cette période, lui-même déterminé par l'âge, les motifs d'engagement épistémiques, vocationnels et socio-affectifs, a montré une influence sur les absences. Les absences sont plus faibles chez les individus dont le SEP augmente en cours de formation.

En seconde partie de formation, nous avons mis en évidence que ce sont les caractéristiques d'âge et d'expérience professionnelle, et les motifs identitaires d'entrée en

formation qui ont agi directement sur l'assiduité, mais également l'utilité de la formation perçue par les stagiaires, orientée par l'expérience et les motifs opératoires professionnels d'engagement, la perception de compétence déterminée par le niveau de diplôme, et enfin le coût perçu de la formation pour lequel nous n'avons pas mis en évidence de déterminants significatifs.

Enfin tout au long de la formation, des obstacles situationnels, institutionnels et informationnels ont été majoritairement à l'origine des absences, les déterminants dispositionnels ayant été beaucoup moins évoqués au cours des entretiens semi-directifs.

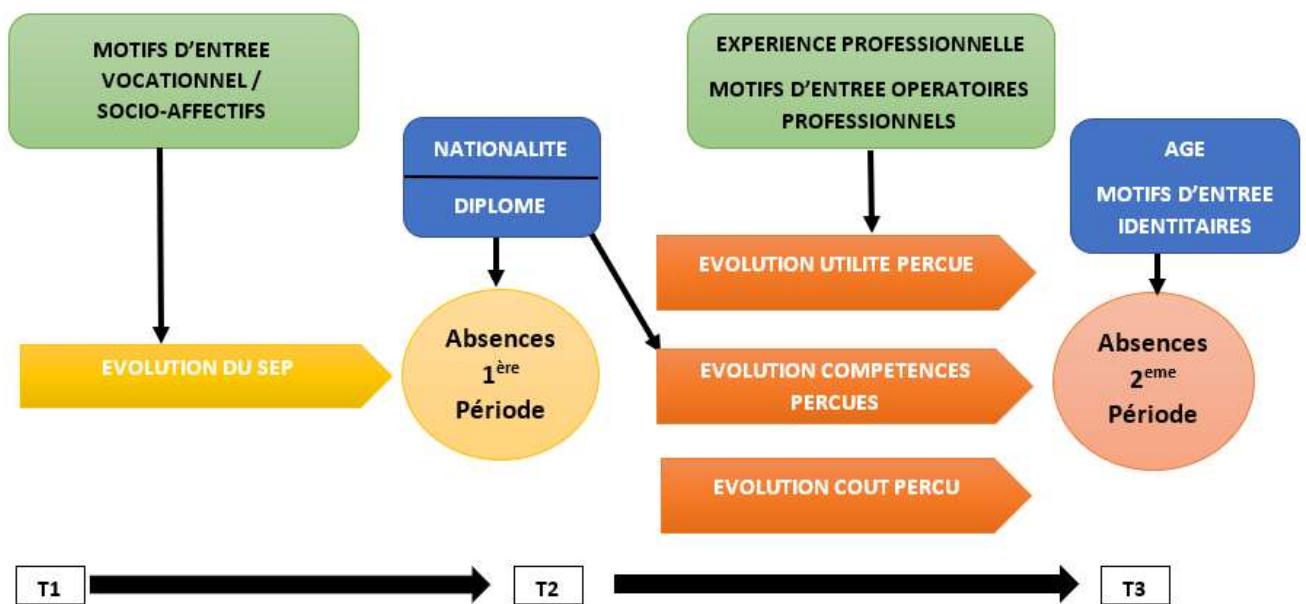


Figure 64 : modèle explicatif des absences

Ainsi, un apprenant, ayant un fort motif vocationnel d'entrée en formation sera caractérisé par une augmentation du sentiment d'efficacité personnel au cours de la première partie de la formation, limitant son risque d'absence en première période, et cela d'autant plus qu'il serait français ou issu d'un pays non francophone, et titulaire d'un diplôme d'étude supérieure. De plus, s'il s'agit d'un adulte mitan, la probabilité d'absence en seconde partie de formation sera également réduite.

A l'opposé, un stagiaire, dont les motifs d'entrées sociaux affectifs sont prédominants, verra le sentiment d'efficacité personnel diminuer lors de la première période de formation augmentant les risques d'absences, d'autant plus s'il est issu d'un pays francophone et titulaire d'un CAP ou d'un BEP. De surcroît, s'il s'agit d'un jeune adulte aux motifs identitaires d'engagement en formation marqués, et ayant de faibles motifs professionnels réduisant l'utilité perçue de la formation en deuxième période, il aura plus de risques d'être absent également en seconde partie de formation.

## **B. Limites et perspectives**

Notre thèse a permis de mettre en exergue une série de variables responsables des absences en formation professionnelle continue pour adultes et l'importance de la prise en compte du caractère dynamique de ces variables.

Toutefois, cette liste de variables pourrait être étendue afin de compléter cette thèse. Il serait notamment intéressant de développer une étude complémentaire afin d'approfondir les relations existantes entre la culture d'origine, l'apprentissage et le rapport au travail.

Il serait en effet intéressant de comprendre pourquoi les stagiaires francophones présentent le taux d'absences le plus important. Cela soulève notamment la notion d'identité culturelle, le rapport des cultures d'origine au travail et aux études pouvant faire l'objet d'une analyse complexe. Le rapport très complet de Steelcase (2016) réalisé dans 17 pays et comptant 12 480 participants montre des disparités d'engagement des travailleurs en fonction des pays, appuyant donc nos propos.

Cette analyse pourrait sans doute être recoupée avec les résultats de l'étude 1 afin de vérifier une éventuelle corrélation des origines culturelles avec les motifs vocationnels d'entrée en formation et le motif opératoire professionnel, ce qui pourrait confirmer ou non un lien entre l'origine culturelle et la prépondérance de ces motifs d'engagement. De même, mettre en

rapport la nationalité avec la valeur accordée à la tâche, cette fois-ci orientée uniquement sur de la pratique professionnelle, pourrait donner une idée plus précise des comportements. Nous savons que le rapport au travail et aux études est différent en fonction des cultures. Le Japon est à ce sujet très différent de la France. Le Karoshi qui correspondant au fait de mourir d'épuisement au travail, traité par Chapelle (2018), y est quelque chose de relativement fréquent, peu envisageable en France. De même, outre une perception individuelle des études, de l'apprentissage ou de la scolarité, les origines culturelles peuvent avoir un effet pour des individus issus (ou dont les ascendants sont issus) d'une culture dans laquelle le travail est prioritaire comparé à l'apprentissage théorique.

Cette « vérité » peut être un fait dans certains pays en raison d'un accès limité à l'acquisition de savoirs en centres de formation / école, mais également de la nécessité vitale de travailler le plus rapidement possible, dans des secteurs où le travail est physique, ne nécessitant que peu d'acquis théoriques, afin de subvenir à ses besoins ou à ceux de sa famille. Thomas et al. (2010), ont d'ailleurs traité le sujet de la relation entre la culture et l'engagement dans le travail, ainsi par leurs études, ils ont mis en évidence que la culture rattachée notamment à la nationalité, induit des contrats psychologiques provoquant un rapport spécifique au travail.

Bien sûr un échantillon plus large de stagiaires, avec une étendue géographique plus importante, concernant des secteurs d'activité plus nombreux, pourront permettre, s'ils corroborent nos résultats une généralisation des conclusions.

De plus, il serait, selon nous, intéressant de réaliser, pour donner suite aux études complémentaires précitées, une recherche-action afin de mettre en lumière des solutions pour désamorcer les processus responsables des absences.

D'ores et déjà notre thèse donne des pistes exploitables par les organismes de formation, qui pourront s'appuyer sur les variables explicatives que nous avons étudiées afin de mettre en

place des solutions avant l'entrée en formation (sélection), mais également durant la formation (soutien, organisation, formation de formateurs...), afin de favoriser la persistance des stagiaires.

A cet égard, il serait intéressant selon nous de repérer lors des recrutements, les profils à risque.

Il serait pertinent que les futurs apprenants puissent, lors des recrutements, exprimer leurs difficultés situationnelles. L'organisme de formation pourra soit les orienter vers une prise en charge par des organismes dédiés avant une éventuelle entrée en formation (organismes sociaux, aides aux financements...), soit, dans des situations moins complexes, réaliser ce travail en parallèle de la formation. Il est à noter que certains organismes pratiquent déjà ces actions : il serait intéressant d'en vérifier l'efficacité

En amont de l'entrée en formation, il serait également utile de recevoir les individus dont les probabilités d'absences, déterminées par la mise en place d'un questionnaire spécifique, seraient importantes, afin de vérifier avec eux que des leviers pouvant conduire à une persistance accrue pourront être activés par la suite, comme la réalité du projet professionnel et sa pertinence, mais aussi les attentes quant au déroulement de la formation ainsi que son contenu.

Dans certains cas, une immersion en entreprise, ou en pratique professionnelle en centre, pourrait compléter le dispositif. Bien sûr dans le cadre de l'entretien, sans dissuader les candidats, il faudra faire preuve d'honnêteté quant aux conditions de réalisation, et ne pas « vendre » les formations pour remplir des groupes, dont on sait qu'elles généreront un décalage des attentes, un mécontentement et d'éventuelles absences. A ces fins, la participation active des formateurs lors de ces rencontres est selon nous indispensable tout autant qu'une visite des locaux afin que les stagiaires visualisent les conditions de formation.

Durant la formation, des leviers pourront être activés.



Des biais situationnels pragmatiques, obstacles à la présence en formation comme les transports ne peuvent pas être véritablement solutionnés. Dans ce cas, une tolérance accordée sur les retards, afin de ne pas générer de futures absences, est une solution. De plus, la mise en place de possibilités d'accès à des cours par le biais de visioconférences en cas de problèmes de transport ou de santé pourrait avoir un double effet vertueux : éviter les absences et permettre au stagiaire une continuité d'apprentissage.

La communication apprenant – organisme de formation doit être améliorée et fluidifiée. Pour cela, former le personnel qui en est en charge, et fournir des outils adaptés, ou embaucher des chargés de communications est une piste à suivre. Les retours de l'étude 1 sur la partie organisationnelle du centre de formation, nous interroge également sur le rôle de la qualité de vie au travail, son impact sur la qualité de formation, le ressenti de cette qualité de formation par les apprenants, et de ce fait leurs absences. De ce fait, mettre en place une mesure de la qualité de vie au travail auprès des salariés ces organismes, et améliorer les conditions de travail générales (personnel suffisant, et conditions de travail dans l'ensemble), pourrait solutionner en partie des causes institutionnelles et informationnelles d'absence.

Pour renforcer la motivation intrinsèque et l'utilité perçue, des dispositifs efficaces de motivation par les pairs, basés sur l'intervention d'anciens stagiaires, la mise en place d'association d'anciens stagiaires organisant des rencontres, ou encore l'intégration de séquences de cours réalisés par d'anciens stagiaires doivent être envisagés. Voir sa réussite au travers de celle d'individus au parcours similaire renforcerait certainement la motivation et l'utilité perçue par la persuasion sociale.

L'utilisation d'outils immersifs dans la cadre de cours à tendance théorique pour générer un état de flow, notamment vis-à-vis d'un public plus jeune connecté, est également une piste à explorer. En effet, par expérience personnelle, l'utilisation de serious games permet de raccrocher à des aspects concrets des concepts théoriques pouvant, sur la durée, faire diminuer

l'utilité perçue des cours concernés. De plus, engagés dans un processus ludique de gamification, les stagiaires perçoivent un coût de la formation moindre, ils apprennent alors sans s'en rendre compte.

Le travail par projet peut compléter ce dispositif afin de renforcer l'utilité perçue, mais également la perception de compétence. Il revêt toutefois des limites règlementaires, financières, mais également liées, pour certaines formations à des référentiels nationaux empêchant un projet global. Dans l'absolu, la réalisation d'un projet, si nous passons outre ces contraintes, serait sans doute très efficace.

De plus, des technologies actuelles et en devenir permettent une créativité andragogique quasi-illimitée. En effet, il va être possible de créer, par exemple, à des fins d'apprentissage un hôtel restaurant dans le métaverse permettant l'implication totale des apprenants s'inscrivant dans un projet professionnel. Il serait alors possible de mettre en œuvre sur un terrain virtuel des cours considérés comme plutôt théoriques. Dans cet univers les formateurs interviendraient dans leurs disciplines, mais directement sur un lieu dans lequel tous les acteurs (clients, salariés, dirigeant, fournisseurs...) sont en interaction. Ce principe d'acquisition de compétences existe actuellement dans des restaurants d'application, mais ne concerne que les enseignements pratiques (cuisine, salle).

Enfin, en attendant la prise en compte de cette révolution technologique, il faut insister auprès des formateurs sur l'utilisation de l'andragogie au profit de la pédagogie, les inviter à utiliser l'incitation verbale afin d'accroître la perception de compétence et le sentiment d'efficacité personnel, et favoriser le recours à la didactique professionnelle, notamment auprès des formateurs issus de l'enseignement public, plus habitués à transmettre leur savoir à des élèves très souvent infantilisés. Pour cela, des modules réalisés par des formateurs seniors dont la qualité du rapport aux apprenants est reconnue serait une piste intéressante, de même que l'immersion des formateurs entrants dans des cours réalisés par ces formateurs aguerris.

Pour conclure, des changements essentiels devraient être opérés au niveau national afin de pouvoir agir sur deux aspects.

D'une part, il est urgent, afin de baisser le coût perçu de certaines formations en alternance, d'adapter les référentiels nationaux de l'enseignement initial (du CAP au BTS concernant notre terrain) aux spécificités de la formation continue en alternance. En effet, comme évoqué dans cette thèse, par exemple, certains BTS qui se passent habituellement en 2 ans de présence en cours, peuvent, en alternance centre-entreprise, se passer en un an ! Il est évident que le volume du contenu étant incompressible, lié à un référentiel de l'éducation nationale, il est demandé aux stagiaires de faire la même chose en deux fois moins de temps.

Le coût perçu élevé de la formation par les stagiaires s'explique alors aisément. De plus, dans ces conditions de temps restreint, les formateurs se retrouvent en difficulté pour utiliser la didactique professionnelle, tant ils sont pressés par le temps pour couvrir le programme. D'autre part, la mise en place de formations de formateurs non obligatoires, plus immersives et avec l'intervention de pairs, complétant des bases théoriques seraient à favoriser.

## VII. BIBLIOGRAPHIE

- Allard, C. (2016). Impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement scolaire chez des apprenants du deuxième degré de l'enseignement professionnel dans le cadre du cours de français.
- Aubret, J., & Demouge, N. (2007). Orientation des adultes et formation tout au long de la vie. *Savoirs, Hors série*(4), 11. <https://doi.org/10.3917/savo.hs02.0011>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school : Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bernet, E. (2010). Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105. <https://doi.org/10.7202/011772ar>
- Bouffard, T., Mariné, C., & Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3. <https://doi.org/10.7202/011766ar>
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation. In É. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (2<sup>e</sup> éd., p. 269). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Bourgeois, É. (2013). Engagement en formation. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 95). <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>

- Bourgeois, É., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2), 119. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0119>
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education Permanente*, 136, 91-100.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43/4. <https://doi.org/10.4000/osp.4463>
- Bril, B. (1996). Apprentissage et culture. In D. Chevallier (Éd.), *Savoir faire et pouvoir transmettre* (p. 15-21). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.3827>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Carré, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88849629>
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01>
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2017). Motivation et rapport à la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 309-328). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100765430-p-309.htm>
- Castaño, I. G. (2017). *A propos des facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants en alpha*. 73.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos : Diffusion, Economica.

- Comings, J. P., Parrella, A., & Soricone, L. (1999). *Persistence among adult basic education students in pre-GED classes : (371022004-001)* [Data set].  
<https://doi.org/10.1037/e371022004-001>
- Cross, K. P. (1992). *Adults as learners : Increasing participation and facilitating learning* (Paperback ed., 1. print). Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow : The psychology of optimal experience* (Nachdr.). Harper [and] Row.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization : The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.  
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Delgoulet, C., & Loarer, E. (2011). Vieillesse, apprentissage et formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 209-228). Dunod; Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0209>
- Dobler, K. (2007). Les absences dans un dispositif de formation destiné à des publics en situation socioprofessionnelle précaire. 72.
- Dubeau, A., Frenay, M., & Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche (Vol. 38).
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Forget, S. (2009). Facteurs influençant le sentiment de compétence dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire : Le cas d'un groupe de futurs enseignants de l'UQAM. 351.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Galy, E. (2020). A multidimensional scale of mental workload evaluation based on Individual-Workload- Activity (IWA) model : Validation and relationships with job satisfaction. *The Quantitative Methods for Psychology*, 16(3), 240-252. <https://doi.org/10.20982/tqmp.16.3.p240>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Joseph-Mathurin, M. M. (2008). LES CAUSES D'ABSENTEISME ET DE RUPTURES DE CONTRATS D'APPRENTISSAGE EN MARTINIQUE. 83.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>
- Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation* (p. 247-259). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1541>
- Kerka, S. (2005). *Learner persistence in adult basic education : (370362004-001)* [Data set]. <https://doi.org/10.1037/e370362004-001>

- Knowles, M. S. (1990). *L'Apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Ed. d'Organisation.
- Kottasz, R. (2005). Reasons for Student Non-Attendance at Lectures and Tutorials : An analysis.
- Laumay, I. (2017). L'impact de la valeur accordée à la tâche sur les apprentissages scolaires. 54.
- Lavoie, N., Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Université du Québec à Rimouski, Fondation, & Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel : Rapport de la recherche. Éditions Appropriation.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 6. Compétence et autodétermination. In *Motivation et réussite scolaire: Vol. 4e éd.* (p. 95-118). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-p-95.htm>
- Longhurst, R. J. (1999). Why Aren't They Here? Student absenteeism in a further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 23(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0309877990230106>
- Lucie Petit. (2011). *Enfant, élève, apprenant*. 11(1), 204. Consulté à l'adresse Cairn.info.
- Monfette, O., & Grenier, J. (2016). *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2) | 2016. 21.



- National Research Council (U.S.), Lesgold, A. M., & Welch-Ross, M. K. (Éd.). (2012). *Improving adult literacy instruction : Options for practice and research*. Washington, D.C: The National Academies Press.
- Neugarten, B. L. (1976). Adaptation and the Life Cycle. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 16-20. <https://doi.org/10.1177/001100007600600104>
- Neuville, S. (2006a). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : Quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand & É. Bourgeois, (Se) motiver à apprendre (p. 85). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0085>
- Neuville, S. (2006b). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : Quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand & É. Bourgeois, (Se) motiver à apprendre (p. 85). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0085>
- Nuttin, J. (2015). *Théorie de la motivation humaine*. P.U.F.
- Perrault, B., Brassart, D.-G., & Dubu, A. (2010). le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. une application a l'évaluation de la formation des enseignants.
- Renouprez, L., Weber, G., Martin, M., & Viron, F. D. (2013). L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire. 38.
- Richard Marcoux, Abdoul Echraf Ouédraogo, & Marie-Eve Harton et Laurent Richard. (2016). Rapport sur la situation des jeunes de l'espace francophone. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, , Université Lava.
- Ruph, F. (1997). Département de psychopédagogie et d'andragogie. 44.
- Ryan, R. M., & Laguardia, J. G. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*.

- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Vallerand, R. J., Fournier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. 16.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Vigot
- Van Duijvenvoorde, A. C. K., Zanolie, K., Rombouts, S. A. R. B., Raijmakers, M. E. J., & Crone, E. A. (2008). Evaluating the Negative or Valuing the Positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development. *Journal of Neuroscience*, 28(38), 9495-9503. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1485-08.2008>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J., & Lens, W. (2009). 'What is the usefulness of your schoolwork?' : The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, 7(2), 155-163. <https://doi.org/10.1177/1477878509104320>
- Vayre, É., Vonthron, A.-M., & Vannereau, J. (2014). Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation de e-learning. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43/3. <https://doi.org/10.4000/osp.4402>
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. de, & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : Effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 401-420. <https://doi.org/10.4000/osp.1481>

## VIII. Tableaux et figures

### A. Tableaux

|   |     |
|---|-----|
| <i>Tableau 1 : Taxonomie de la motivation tirée de Ryan &amp; Laguardia (2000)</i>  | 36  |
| <i>Tableau 2 : « Croyances d'efficacité et d'attentes de résultat » (Lecomte, 2004, p. 64)</i>                            | 53  |
| <i>Tableau 3 : modèle explicatif des absences en milieu de formation</i>  | 73  |
| <i>Tableau 4 : analyse Post Hoc de la nationalité</i>   | 74  |
| <i>Tableau 5 : modèle explicatif des absences en fin de formation</i>   | 78  |
| <i>Tableau 6 : Participants aux entretiens</i>  | 89  |
| <i>Tableau 7 synthèse des cas et références</i>   | 93  |
| <i>Tableau 8 : Statistiques descriptives de l'échantillon</i>   | 117 |
| <i>Tableau 9 : matrice des transitions du SEP de T1 à T2</i>  | 121 |
| <i>Tableau 10 : matrice des transitions de la valeur intrinsèque de T2 à T3</i>   | 122 |
| <i>Tableau 11 : matrice des transitions de la valeur intrinsèque de T1 à T3</i>   | 123 |
| <i>Tableau 12 : matrice des transitions du coût perçu de T1 à T2</i>  | 123 |
| <i>Tableau 13 : matrice des transitions du coût perçu de T2 à T3</i>  | 124 |
| <i>Tableau 14 : matrice des transitions du coût perçu de T1 à T3</i>  | 124 |
| <i>Tableau 15 : matrice des transitions de l'utilité perçue de T1 à T2</i>  | 125 |
| <i>Tableau 16 : matrice des transitions de l'utilité perçue de T2 à T3</i>  | 125 |
| <i>Tableau 17 : matrice des transitions de l'importance perçue de T2 à T3</i>   | 127 |
| <i>Tableau 18 : matrice des transitions de la perception de compétence de T1 à T2</i>                                     | 127 |
| <i>Tableau 19 : matrice des transitions de la perception de compétence de T2 à T3</i>                                     | 128 |
| <i>Tableau 20 : modèle explicatif des déterminants des transitions du sentiment d'efficacité personnel de T1 à T2</i>     | 136 |
| <i>Tableau 21 : modèle explicatif des déterminants des transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T2 et T3</i> | 140 |
| <i>Tableau 22 : modèle explicatif des déterminants des transitions de la valeur intrinsèque entre T1 et T2</i>            | 142 |
| <i>Tableau 23 : modèle explicatif des déterminants des transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3</i>            | 143 |

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 24 : : modèle explicatif des déterminants des transitions du coût perçu entre T1 et T2 _____                  | 146 |
| Tableau 25 : : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'utilité perçue entre T1 et T2 _____            | 148 |
| Tableau 26 : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3 _____              | 150 |
| Tableau 27 : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'importance perçue entre T1 et T2 _____           | 152 |
| Tableau 28 : modèle explicatif des déterminants des transitions de l'importance perçue entre T2 et T3 _____           | 153 |
| Tableau 29 : modèle explicatif des déterminants des transitions de la perception de compétence entre T1 et T2 _____   | 156 |
| Tableau 30 : : modèle explicatif des déterminants des transitions de la perception de compétence entre T2 et T3 _____ | 158 |
| Tableau 31 : modèle explicatif des effets des transitions sur les absences entre T1 et T2 _____                       | 170 |
| Tableau 32 : modèle explicatif des effets des transitions sur les absences entre T2 et T3 _____                       | 171 |

## **B. Figures**

|   |    |
|---|----|
| Figure 1 : Evolution du chômage de 1968 à 2022 .....  | 15 |
| Figure 2 : L'évolution de la structure de vie, Les temps de la vie, le développement (Houde, 1999) .....  | 25 |
| Figure 3 : : Tableau exprimant les principales caractéristiques du jeune adulte et de l'adulte mitan durant les quatre structures de vie.....   | 26 |
| Figure 4: Pyramide des besoins de Maslow .....  | 27 |
| Figure 5:Schéma inspiré du modèle de Carré (1998), « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », In Education Permanente n° 136 .....   | 33 |
| Figure 6 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'auto motivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative .....   | 35 |
| Figure 7 : tirée de : Henrion, A. (2014). Chapitre 4. « L'entre-deux chaises » : prise en charge spécifique liée aux difficultés scolaires: Thérapie à média scolaire. Dans : Aline Henrion éd., Adolescents et difficultés scolaires: Approche de la complexité (pp. 87-132). Wavre, Belgique: Mardaga. .... | 57 |
| Figure 8 : Modèle intégratif de la persévérance en formation d'adultes.....   | 59 |
| Figure 9 : Planification du recueil de données des études 1 et 3.....   | 62 |
| Figure 10 : Répartition des stagiaires par diplôme.....   | 68 |
| Figure 11 : Proportion Homme-Femme par niveau de diplôme.....   | 69 |
| Figure 12 : Répartition par situation familiale.....  | 69 |

|   |            |
|---|------------|
| <i>Figure 13 : Répartition par expérience professionnelle .....</i>   | <i>70</i>  |
| <i>Figure 14 : Répartition par "nationalité" .....</i>  | <i>71</i>  |
| <i>Figure 15 : distribution des absences en milieu de formation.....</i>  | <i>71</i>  |
| <i>Figure 16 : distribution des absences en fin de formation .....</i>  | <i>71</i>  |
| <i>Figure 17 : pourcentage d'absence en milieu de formation par diplôme.....</i>  | <i>75</i>  |
| <i>Figure 18 : variation du taux d'absence en fonction de la moyenne vocationnelle .....</i>  | <i>75</i>  |
| <i>Figure 19 : taux d'absence en milieu de formation par nationalité .....</i>  | <i>76</i>  |
| <i>Figure 20 : taux d'absence par âge.....</i>  | <i>77</i>  |
| <i>Figure 21 : taux d'absence en fin de formation en fonction de l'âge.....</i>   | <i>78</i>  |
| <i>Figure 22 : taux d'absence en fin de formation en fonction de la moyenne identitaire.....</i>  | <i>79</i>  |
| <i>Figure 23 : proportion des absences en fonction de l'expérience professionnelle .....</i>  | <i>80</i>  |
| <i>Figure 24 : Comparé par nombre de références d'encodage global .....</i>   | <i>94</i>  |
| <i>Figure 25 : Nuage de mots synthétique.....</i>   | <i>95</i>  |
| <i>Figure 26 : Nuage de mots transports .....</i>   | <i>99</i>  |
| <i>Figure 27 : Diagramme de Gantt de suivi du recueil .....</i>   | <i>113</i> |
| <i>Figure 28 : Répartition par genre.....</i>   | <i>118</i> |
| <i>Figure 29 : Répartition par situation de famille .....</i>   | <i>118</i> |
| <i>Figure 30 : Répartition par nationalité.....</i>   | <i>119</i> |
| <i>Figure 31 : Répartition par dernier diplôme obtenu.....</i>  | <i>119</i> |
| <i>Figure 32 : Répartition par expérience professionnelle .....</i>   | <i>120</i> |
| <i>Figure 33 : effets de l'âge sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2.....</i>                          | <i>137</i> |
| <i>Figure 34 : effets des motifs d'entrée épistémiques sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2.....</i>  | <i>137</i> |
| <i>Figure 35 : effets des motifs d'entrée vocationnels sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2.....</i>  | <i>138</i> |
| <i>Figure 36 : effets des motifs socio-affectifs sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T1 et T2 .....</i>       | <i>139</i> |
| <i>Figure 37 : effets des motifs identitaires d'entrée sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T2 et T3 .....</i> | <i>140</i> |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Figure 38 : effets des motifs dérivatifs d'entrée sur les transitions du sentiment d'efficacité personnel entre T2 et T3 .....</i>            | <i>141</i> |
| <i>Figure 39 : effets des motifs épistémiques d'entrée sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T1 et T2. ....</i>                     | <i>142</i> |
| <i>Figure 40 : effets de l'âge sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T1 et T2 .....</i>   | <i>143</i> |
| <i>Figure 41 : effets du dernier diplôme obtenu sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3 .....</i>                            | <i>144</i> |
| <i>Figure 42 effets des motifs épistémiques d'entrée sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3... ..</i>                       | <i>144</i> |
| <i>Figure 43 : effets des motifs économiques d'entrée sur les transitions de la valeur intrinsèque entre T2 et T3 .....</i>                      | <i>145</i> |
| <i>Figure 44 : effets de la nationalité sur les transitions du coût perçu entre T1 et T2 .....</i>   | <i>146</i> |
| <i>Figure 45 : effets du dernier diplôme obtenu sur les transitions du coût perçu entre T1 et T2 .....</i>                                       | <i>147</i> |
| <i>Figure 46 : effets de l'expérience sur les transitions du coût perçu entre T1 et T2 .....</i>   | <i>147</i> |
| <i>Figure 47 : : effets de l'expérience sur les transitions de l'utilité perçue entre T1 et T2 .....</i>   | <i>149</i> |
| <i>Figure 48 : : effets des motifs prescrits d'entrée sur les transitions de l'utilité perçue entre T1 et T2.....</i>                            | <i>149</i> |
| <i>Figure 49 : effets de l'expérience sur les transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3.....</i>  | <i>150</i> |
| <i>Figure 50 : effets des motifs opératoires professionnels d'entrée sur les transitions du coût perçu entre T2 et T3 .....</i>                  | <i>151</i> |
| <i>Figure 51 : effets de l'état civil sur les transitions de l'importance perçue entre T1 et T2 .....</i>  | <i>152</i> |
| <i>Figure 52 : effets des motifs prescrits d'entrée sur les transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3.....</i>                              | <i>154</i> |
| <i>Figure 53 : effets des motifs prescrits d'entrée sur les transitions de l'importance perçue entre T2 et T3 .....</i>                          | <i>154</i> |
| <i>Figure 54 : effets des motifs opératoires personnels d'entrée sur les transitions de l'utilité perçue entre T2 et T3 .....</i>                | <i>155</i> |
| <i>Figure 55: effets de l'état civil sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2.....</i>                                  | <i>156</i> |
| <i>Figure 56 : effets de l'expérience professionnelle sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2 .....</i>                | <i>157</i> |
| <i>Figure 57 : effets des motifs socio-affectifs d'entrée sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2 .....</i>            | <i>157</i> |
| <i>Figure 58 : effets des motifs opératoires professionnels d'entrée sur les transitions de la perception de compétence entre T1 et T2 .....</i> | <i>158</i> |
| <i>Figure 59 : effets du dernier diplôme obtenu sur les transitions de la perception de compétence entre T2 et T3 .....</i>                      | <i>159</i> |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Figure 60 : effets des transitions du sentiment d'efficacité personnel sur les absences entre T2 et T3.....</i> | <i>171</i> |
| <i>Figure 61: effets des transitions du coût perçu sur les absences entre T2 et T3.....</i>                        | <i>172</i> |
| <i>Figure 62 : effets des transitions de l'utilité perçue sur les absences entre T2 et T3 .....</i>                | <i>172</i> |
| <i>Figure 63: effets des transitions de la perception de compétence sur les absences entre T2 et T3 .....</i>      | <i>173</i> |
| <i>Figure 64 : modèle explicatif des absences.....</i>   | <i>180</i> |

## IX. ANNEXES

|  |            |
|--|------------|
| <i>Annexe 1 : Questionnaire motifs d'entrée en formation .....</i>   | <i>200</i> |
| <i>Annexe 2 Vérification Pearson et Cronbach.....</i>  | <i>203</i> |
| <i>Annexe 3.....</i>   | <i>211</i> |
| <i>Annexe 4 : Analyse post-hoc dernier diplôme obtenu.....</i>   | <i>212</i> |
| <i>Annexe 5.....</i>   | <i>213</i> |
| <i>Annexe 6 : Analyse post-hoc expérience professionnelle.....</i>   | <i>214</i> |
| <i>Annexe 7 : Guide d'entretiens.....</i>  | <i>215</i> |
| <i>Annexe 8 Echantillon étude 3.....</i>   | <i>216</i> |
| <i>Annexe 9 : Questionnaire sentiment d'efficacité personnel.....</i>  | <i>217</i> |
| <i>Annexe 10 : Questionnaire valeur-espérance .....</i>  | <i>220</i> |
| <i>Annexe 11 : Exemple de classement des scores en vue de la réalisation des matrices de transitions .....</i> | <i>223</i> |
| <i>Annexe 12 :.....</i>  | <i>224</i> |
| <i>Annexe 13.....</i>  | <i>224</i> |
| <i>Annexe 14.....</i>  | <i>225</i> |
| <i>Annexe 15.....</i>  | <i>225</i> |
| <i>Annexe 16.....</i>  | <i>226</i> |
| <i>Annexe 17.....</i>  | <i>226</i> |
| <i>Annexe 18.....</i>  | <i>227</i> |
| <i>Annexe 19.....</i>  | <i>227</i> |
| <i>Annexe 20.....</i>  | <i>228</i> |
| <i>Annexe 21.....</i>  | <i>228</i> |
| <i>Annexe 22.....</i>  | <i>228</i> |
| <i>Annexe 23.....</i>  | <i>229</i> |
| <i>Annexe 24.....</i>  | <i>230</i> |
| <i>Annexe 25 : Matrices de transitions.....</i>  | <i>231</i> |
| <i>Annexe 26 Verbatims .....</i>   | <i>233</i> |



*Annexe 1 : Questionnaire motifs d'entrée en formation*

Données sociologiques

Formation suivie :

Nom :            Prénom :

Sexe :           Homme        Femme

Age :            ans

Etat civil :    Célibataire    Célibataire avec enfant à charge  
                  En couple      En couple avec enfant à charge

Nationalité : française        francophone        non francophone

Niveau de formation : Pas de formation    Brevet des Collèges    Baccalauréat    Etude  
supérieures

Expérience professionnelles : Moins d'un an    1 à 5 ans    5 à 10 ans    Plus de 10 ans

## Motifs d'entrée en formation

Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois, De Viron 2009

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Légende des construits :</b></p> <p><b>EPI = Epistémique / hédoniques</b><br/> <b>VOC = Vocationnel</b><br/> <b>PRE = Prescrit</b><br/> <b>ECO = Economique</b><br/> <b>SOC = Socio-affectif</b><br/> <b>IDE = Identitaire</b><br/> <b>PRO = Opérateur professionnel</b><br/> <b>PER = Opérateur personnel</b><br/> <b>DER = Dérivatif</b></p> | <p><b>Notation des Items</b></p> <p><b>1 = Pas du tout d'accord</b><br/> <b>2 = Plutôt pas d'accord</b><br/> <b>3 = Moyennement d'accord</b><br/> <b>4 = Plutôt d'accord</b><br/> <b>5 = Tout à fait d'accord</b></p> |
|--|---|

Je suis entré en formation professionnelle pour / car

| Construits et n° des questions |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|--|---|---|---|---|---|
| EPI 1                          | Acquérir de nouvelles connaissances  |   |   |   |   |   |
| EPI 2                          | L'Intérêt pour les contenus de formation   |   |   |   |   |   |
| EPI 3                          | Pour le plaisir d'être en formation  |   |   |   |   |   |
| EPI 4                          | Attiré par l'approche pratique de l'alternance<br>Attiré par l'approche conceptuelle proposée à l'université |   |   |   |   |   |
| EPI 5                          | Connaître les techniques ou être à jour des connaissances du secteur   |   |   |   |   |   |

|       |   |  |  |  |  |  |
|-------|---|--|--|--|--|--|
|       | Connaître les dernières avancées de la recherche  |  |  |  |  |  |
| VOC 1 | Réorienter ma carrière  |  |  |  |  |  |
| VOC 2 | Me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi   |  |  |  |  |  |
| VOC 3 | Ajouter une ligne à mon CV  |  |  |  |  |  |
| VOC 4 | Conclusions du bilan de compétences   |  |  |  |  |  |
| VOC 5 | Retrouver un emploi   |  |  |  |  |  |
| PRE 1 | Ma fonction m'y obligeait sur le plan légal   |  |  |  |  |  |
| PRE 2 | Ma famille ou mes parents veulent que je suive cette formation                                    |  |  |  |  |  |
| PRE 3 | Pôle emploi m'a prescrit cette formation  |  |  |  |  |  |
| ECO 1 | Amélioration de ma situation financière<br>Impact positif au niveau financier                     |  |  |  |  |  |
| ECO 2 | Obtenir une promotion   |  |  |  |  |  |
| SOC 1 | Renforcer mes contacts sociaux  |  |  |  |  |  |
| IDE 1 | Acquérir un diplôme<br>Acquérir un titre universitaire  |  |  |  |  |  |
| IDE 2 | Me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études                                |  |  |  |  |  |
| IDE 3 | Me remettre en question   |  |  |  |  |  |
| PRO 1 | Acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle                         |  |  |  |  |  |
| PRO 2 | Trouver un lieu où réfléchir à ma pratique  |  |  |  |  |  |
| PRO 3 | Renforcer mes contacts professionnels   |  |  |  |  |  |
| PRO 4 | Mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilités                     |  |  |  |  |  |
| PER 1 | Etre aidé et assisté dans mes démarches administratives (recherche de logement, aides sociales..) |  |  |  |  |  |
| DER 1 | Me permettre de me dégager d'autres obligations   |  |  |  |  |  |

Annexe 2 Vérification Pearson et Cronbach

Pearson

|  |   | Correlation Matrix |                                     |  |                                |  |   |   |
|--|---|--------------------|-------------------------------------|--|--------------------------------|--|---|---|
|  |   | MOYENNE EPI        | Acquérir de nouvelles connaissances | L'intérêt pour le contenu de formation | Le plaisir d'être en formation | Attiré (e) par l'approche pratique de l'alternance | Connaitre les dernières techniques du secteur |   |
| MOYENNE EPI  | r | Pearson's          | —                                   |  |                                |  |   |   |
|  |   | p-value            | —                                   |  |                                |  |   |   |
| Acquérir de nouvelles connaissances                | r | Pearson's          | 0.387                               | —                                      |                                |  |   |   |
|  |   | p-value            | < .001                              | —                                      |                                |  |   |   |
| L'intérêt pour le contenu de formation             | r | Pearson's          | 0.397                               | 0.080                                  | —                              |  |   |   |
|  |   | p-value            | < .001                              | 0.284                                  | —                              |  |   |   |
| Le plaisir d'être en formation                     | r | Pearson's          | 0.719                               | 0.045                                  | 0.198                          | —  |   |   |
|  |   | p-value            | < .001                              | 0.544                                  | 0.006                          | —  |   |   |
| Attiré (e) par l'approche pratique de l'alternance | r | Pearson's          | 0.670                               | 0.158                                  | 0.013                          | 0.269  | —   |   |
|  |   | p-value            | < .001                              | 0.033                                  | 0.864                          | < .001   | —   |   |
| Connaitre les dernières techniques du secteur      | r | Pearson's          | 0.636                               | 0.198                                  | 0.180                          | 0.267  | 0.247   | — |
|  |   | p-value            | < .001                              | 0.007                                  | 0.013                          | < .001   | < .001  | — |

Correlation Matrix

|   |             | MOYENNE<br>VOC | Réorienter<br>ma<br>carrière | Me rendre plus<br>compétitif (ve)<br>sur le marché<br>de l'emploi | Ajouter<br>une ligne<br>à mon<br>C.V. | Conclusion du<br>bilan de<br>compétence | Trouver / Retrouver un<br>emploi |  |
|---|-------------|----------------|------------------------------|---|---------------------------------------|---|----------------------------------|--|
| MOYENNE VOC   | Pearson's r | —              |                              |   |                                       |   |                                  |  |
|   | p-value     | —              |                              |   |                                       |   |                                  |  |
| Réorienter ma<br>carrière   | Pearson's r | 0.466          | —                            |   |                                       |   |                                  |  |
|   | p-value     | < .001         | —                            |   |                                       |   |                                  |  |
| Me rendre plus<br>compétitif (ve)<br>sur le marché<br>de l'emploi | Pearson's r | 0.620          | 0.133                        | —   |                                       |   |                                  |  |
|   | p-value     | < .001         | 0.068                        | —   |                                       |   |                                  |  |
| Ajouter une<br>ligne à mon<br>C.V.                                | Pearson's r | 0.685          | -0.028                       | 0.365   | —                                     |   |                                  |  |
|   | p-value     | < .001         | 0.705                        | < .001  | —                                     |   |                                  |  |
| Conclusion du<br>bilan de<br>compétence                           | Pearson's r | 0.700          | 0.059                        | 0.358   | 0.445                                 | —                                       |                                  |  |
|   | p-value     | < .001         | 0.423                        | < .001  | < .001                                | —                                       |                                  |  |
| Trouver /<br>Retrouver un<br>emploi                               | Pearson's r | 0.607          | 0.238                        | 0.278   | 0.232                                 | 0.214                                   | —                                |  |
|   | p-value     | < .001         | < .001                       | < .001  | 0.001                                 | 0.003                                   | —                                |  |

## Correlation Matrix

|  |   |           | MOYENNE PRE | Ma fonction m'y obligeait sur le plan légal | Des membres de ma famille veulent que je suive cette formation | Pôle emploi m'a prescrit à cette formation |
|--|---|-----------|-------------|---|--|--|
| MOYENNE PRE  | r | Pearson's | —           |   |  |  |
|  |   | p-value   | —           |   |  |  |
| Ma fonction m'y obligeait sur le plan légal                    | r | Pearson's | 0.755       | —   |  |  |
|  |   | p-value   | < .001      | —   |  |  |
| Des membres de ma famille veulent que je suive cette formation | r | Pearson's | 0.712       | 0.374                                       | —  |  |
|  |   | p-value   | < .001      | < .001                                      | —  |  |
| Pôle emploi m'a prescrit à cette formation                     | r | Pearson's | 0.732       | 0.325                                       | 0.221  | —  |
|  |   | p-value   | < .001      | < .001                                      | 0.002  | —  |

## Correlation Matrix

|                                   |             | <b>MOYENNE ECO</b> | <b>Améliorer ma situation financière</b> | <b>Obtenir une promotion</b> |
|-----------------------------------|-------------|--------------------|--|------------------------------|
| MOYENNE ECO                       | Pearson's r | —                  |  |                              |
|                                   | p-value     | —                  |  |                              |
| Améliorer ma situation financière | Pearson's r | 0.826              | —  |                              |
|                                   | p-value     | < .001             | —  |                              |
| Obtenir une promotion             | Pearson's r | 0.863              | 0.428                                    | —                            |
|                                   | p-value     | < .001             | < .001                                   | —                            |

## Correlation Matrix

|                                |             | <b>MOYENNE SOC</b> | <b>Renforcer mes contacts sociaux</b> |
|--------------------------------|-------------|--------------------|---------------------------------------|
| MOYENNE SOC                    | Pearson's r | —                  |                                       |
|                                | p-value     | —                  |                                       |
| Renforcer mes contacts sociaux | Pearson's r | 1.000              | —                                     |
|                                | p-value     | < .001             | —                                     |

Correlation Matrix

|  |   |           | <b>MOYENNE IDE</b> | <b>Me remettre en question</b> | <b>Me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études</b> | <b>Acquérir un diplôme</b> |
|--|---|-----------|--------------------|--------------------------------|---|----------------------------|
| MOYENNE IDE  | r | Pearson's | —                  |                                |   |                            |
|  |   | p-value   | —                  |                                |   |                            |
| Me remettre en question  | r | Pearson's | 0.743              | —                              |   |                            |
|  |   | p-value   | < .001             | —                              |   |                            |
| Me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études | r | Pearson's | 0.837              | 0.385                          | —   |                            |
|  |   | p-value   | < .001             | < .001                         | —   |                            |
| Acquérir un diplôme  | r | Pearson's | 0.678              | 0.163                          | 0.485   | —                          |
|  |   | p-value   | < .001             | 0.028                          | < .001  | —                          |



Correlation Matrix

|  |   |           | MOYENNE PRO | Acquérir des connaissances nécessaires à mon activité professionnelle | Trouver un lieu où réfléchir à ma pratique professionnelle | Renforcer mes contacts professionnels | Mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilité |
|--|---|-----------|-------------|---|--|---------------------------------------|--|
| MOYENNE PRO  | r | Pearson's | —           |   |  |                                       |  |
|  |   | p-value   | —           |   |  |                                       |  |
| Acquérir des connaissances nécessaires à mon activité professionnelle        | r | Pearson's | 0.697       | —   |  |                                       |  |
|  |   | p-value   | < .001      | —   |  |                                       |  |
| Trouver un lieu où réfléchir à ma pratique professionnelle                   | r | Pearson's | 0.735       | 0.275   | —  |                                       |  |
|  |   | p-value   | < .001      | < .001  | —  |                                       |  |
| Renforcer mes contacts professionnels  | r | Pearson's | 0.802       | 0.258   | 0.439  | —                                     |  |
|  |   | p-value   | < .001      | < .001  | < .001   | —                                     |  |
| Mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilité | r | Pearson's | 0.800       | 0.374   | 0.207  | 0.392                                 | —  |
|  |   | p-value   | < .001      | < .001  | 0.005  | < .001                                | —  |

## Correlation Matrix

|  |   |           | MOYENNE PER | Etre aidé (e) et assisté (e) dans mes démarches administratives personnelles ( aides sociales, logement..) |
|--|---|-----------|-------------|--|
| MOYENNE PER  | r | Pearson's | —           |  |
|  |   | p-value   | —           |  |
| Etre aidé (e) et assisté (e) dans mes démarches administratives personnelles ( aides sociales, logement..) | r | Pearson's | 1.000       | —  |
|  |   | p-value   | < .001      | —  |

## Correlation Matrix

|   |  |             | MOYENNE DER | Me permettre de me dégager d'autres obligations |
|---|--|-------------|-------------|---|
| MOYENNE DER                                     |  | Pearson's r | —           |   |
|   |  | p-value     | —           |   |
| Me permettre de me dégager d'autres obligations |  | Pearson's r | 1.000       | —   |
|   |  | p-value     | < .001      | —   |

## Cronbach alpha

Epi

| Scale Reliability Statistics          |       |
|---------------------------------------|-------|
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math></b> |       |
| scale                                 | 0.507 |

Voc

| Scale Reliability Statistics          |       |
|---------------------------------------|-------|
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math></b> |       |
| scale                                 | 0.572 |

Pré

| Scale Reliability Statistics          |       |
|---------------------------------------|-------|
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math></b> |       |
| scale                                 | 0.564 |

Eco

| Scale Reliability Statistics          |       |
|---------------------------------------|-------|
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math></b> |       |
| scale                                 | 0.597 |

Ide

| Scale Reliability Statistics          |       |
|---------------------------------------|-------|
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math></b> |       |
| scale                                 | 0.595 |

Pro

| Scale Reliability Statistics          |       |
|---------------------------------------|-------|
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math></b> |       |
| scale                                 | 0.647 |

Soc 1 item, Per 1 item, Der 1 item

Annexe 3

| Model Info     |               |   |
|----------------|---------------|---|
| Info           | Value         | Comment   |
| Model Type     | Quasi-Poisson | Model for count data  |
| Call           | glm           | % absence médian ~ 1 + Nationalité + 'MOYENNE VOC' + 'Dernier diplôme obtenu' + Age + Nationalité : 'MOYENNE VOC' |
| Link function  | log           | Coefficients are in the $\log(\gamma)$ scale  |
| Distribution   | .             | .   |
| R-squared      | 0.517         | Proportion of reduction of error  |
| AIC            | NaN           | Not available for quasi-poisson   |
| Deviance       | 22.813        | Less is better  |
| Residual DF    | 156           |   |
| Chi-squared/DF | 0.200         | Overdispersion indicator  |
| Converged      | yes           | Whether the estimation found a solution   |

*Annexe 4 : Analyse post-hoc dernier diplôme obtenu*

Post Hoc Comparisons - Dernier diplôme obtenu

| <b>Comparison</b>             |   |                               |               |           |          |                               |
|-------------------------------|---|-------------------------------|---------------|-----------|----------|-------------------------------|
| <b>Dernier diplôme obtenu</b> |   | <b>Dernier diplôme obtenu</b> | <b>exp(B)</b> | <b>SE</b> | <b>z</b> | <b>P<sub>bonferroni</sub></b> |
| CAP / BEP                     | - | Etudes supérieures            | 6.033         | 2.130     | 5.092    | < .001                        |
| Baccalauréat                  | - | CAP / BEP                     | 0.619         | 0.160     | -1.861   | 0.628                         |
| Baccalauréat                  | - | Brevet des collèges           | 0.918         | 0.388     | -0.202   | 1.000                         |
| Baccalauréat                  | - | Etudes supérieures            | 3.732         | 1.542     | 3.187    | 0.014                         |
| Brevet des collèges           | - | CAP / BEP                     | 0.674         | 0.294     | -0.906   | 1.000                         |
| Brevet des collèges           | - | Etudes supérieures            | 4.065         | 2.206     | 2.584    | 0.098                         |
| Aucun diplôme                 | - | CAP / BEP                     | 0.782         | 0.305     | -0.632   | 1.000                         |
| Aucun diplôme                 | - | Baccalauréat                  | 1.263         | 0.483     | 0.611    | 1.000                         |
| Aucun diplôme                 | - | Brevet des collèges           | 1.160         | 0.608     | 0.283    | 1.000                         |
| Aucun diplôme                 | - | Etudes supérieures            | 4.716         | 2.330     | 3.139    | 0.017                         |

## Annexe 5

### Model Info

| Info           | Value         | Comment  |
|----------------|---------------|--|
| Model Type     | Quasi-Poisson | Model for count data   |
| Call           | glm           | % absence fin ~ 1 + 'Experience professionnelle' + 'MOYENNE IDE' + Age |
| Link function  | log           | Coefficients are in the log(y) scale                                   |
| Distribution   | .             | .  |
| R-squared      | 0.198         | Proportion of reduction of error                                       |
| AIC            | NaN           | Not available for quasi-poisson  |
| Deviance       | 16.475        | Less is better   |
| Residual DF    | 140           |  |
| Chi-squared/DF | 0.150         | Overdispersion indicator   |
| Converged      | yes           | Whether the estimation found a solution                                |

Note. Warnings: Poisson model requires the values of dependent variable to be integers. Results may be misleading

*Annexe 6 : Analyse post-hoc expérience professionnelle*

Post Hoc Comparisons - Experience professionnelle

| Comparison                 |   |                            |        |       |        |         |
|----------------------------|---|----------------------------|--------|-------|--------|---------|
| Experience professionnelle |   | Experience professionnelle | exp(B) | SE    | z      | P-value |
| Aucune                     | - | De 1 à 5 ans               | 0.282  | 0.208 | -1.718 | 0.857   |
| Aucune                     | - | De 5 à 10 ans              | 0.375  | 0.297 | -1.239 | 1.000   |
| Aucune                     | - | Moins d'un an              | 0.438  | 0.341 | -1.052 | 1.000   |
| Aucune                     | - | Plus de 10 ans             | 0.167  | 0.130 | -2.294 | 0.218   |
| De 1 à 5 ans               | - | De 5 à 10 ans              | 1.331  | 0.477 | 0.799  | 1.000   |
| De 1 à 5 ans               | - | Moins d'un an              | 1.554  | 0.527 | 1.298  | 1.000   |
| De 1 à 5 ans               | - | Plus de 10 ans             | 0.592  | 0.194 | -1.599 | 1.000   |
| De 5 à 10 ans              | - | Moins d'un an              | 1.167  | 0.527 | 0.342  | 1.000   |
| De 5 à 10 ans              | - | Plus de 10 ans             | 0.445  | 0.165 | -2.183 | 0.290   |
| Moins d'un an              | - | Plus de 10 ans             | 0.381  | 0.169 | -2.172 | 0.299   |

## GUIDE D'ENTRETIEN

Vous avez été absent à certains cours lors de votre formation, pourriez vous me dire quelles sont les causes de ces absences ?

### RELANCES

#### **Dimension situationnelle des absences.**

- Quand vous pensez à votre vie quotidienne, y-a-t-il des causes ayant conduit à votre ou vos absences
- Si les choses étaient différentes dans votre vie, pensez-vous que vous n'auriez pas été absent ou moins absent ?

#### **Dimension dispositionnelle des absences.**

- Pensez-vous que votre parcours passé dans les études et votre relation actuelle aux études ont une influence sur votre présence ou vos absences et pourquoi ?

#### **Dimension institutionnelle des absences**

- Le cadre de formation est-il de bonne qualité selon vous : est-il à l'origine de vos absences ?

#### **Dimension informationnelle des absences**

- La communication de notre organisme de formation à votre égard est-elle selon vous suffisante ? Pensez-vous que la communication est à l'origine de vos absences ?
- Pensez-vous que le décalage entre l'image que vous vous faisiez sur la formation et la réalité a eu un rôle dans vos absences (informationnel)



Annexe 8 Echantillon étude 3

| Sexe  | Age | Etat Civil                  | Nationalité          | Dernier Diplôme Obtenu | Expérience professionnelle |
|-------|-----|-----------------------------|----------------------|------------------------|----------------------------|
| Femme | 23  | Célibataire sans enfant     | Pays Francophone     | Baccalauréat           | De 5 à 10 ans              |
| Femme | 45  | Célibataire avec enfant (s) | Pays Francophone     | Etudes supérieures     | De 5 à 10 ans              |
| Femme | 37  | Célibataire avec enfant (s) | Française            | Aucun diplôme          | Moins d'un an              |
| Homme | 30  | Célibataire sans enfant     | Française            | Baccalauréat           | Plus de 10 ans             |
| Femme | 22  | Célibataire sans enfant     | Pays non francophone | Baccalauréat           | De 1 à 5 ans               |
| Homme | 21  | Célibataire sans enfant     | Française            | Baccalauréat           | Moins d'un an              |
| Femme | 35  | En couple sans enfant       | Pays non francophone | Etudes supérieures     | De 5 à 10 ans              |
| Homme | 34  | En couple avec enfant (s)   | Pays non francophone | Etudes supérieures     | Aucune                     |
| Homme | 18  | En couple sans enfant       | Française            | Baccalauréat           | Moins d'un an              |
| Femme | 34  | Célibataire sans enfant     | Pays non francophone | Baccalauréat           | De 1 à 5 ans               |
| Femme | 62  | Célibataire sans enfant     | Française            | Etudes supérieures     | Plus de 10 ans             |
| Femme | 19  | Célibataire sans enfant     | Pays non francophone | CAP / BEP              | Moins d'un an              |
| Femme | 54  | Célibataire avec enfant (s) | Française            | Etudes supérieures     | Plus de 10 ans             |
| Homme | 16  | Célibataire sans enfant     | Française            | Baccalauréat           | Moins d'un an              |
| Homme | 21  | En couple sans enfant       | Française            | Baccalauréat           | De 1 à 5 ans               |
| Femme | 50  | En couple sans enfant       | Française            | CAP / BEP              | Plus de 10 ans             |
| Homme | 21  | Célibataire sans enfant     | Française            | CAP / BEP              | De 1 à 5 ans               |
| Homme | 24  | Célibataire sans enfant     | Française            | Etudes supérieures     | Aucune                     |
| Femme | 40  | Célibataire avec enfant (s) | Française            | Etudes supérieures     | Plus de 10 ans             |
| Homme | 20  | Célibataire sans enfant     | Pays non francophone | Baccalauréat           | De 1 à 5 ans               |
| Femme | 23  | Célibataire sans enfant     | Française            | Baccalauréat           | De 1 à 5 ans               |
| Homme | 37  | Célibataire avec enfant (s) | Pays non francophone | CAP / BEP              | De 5 à 10 ans              |
| Homme | 54  | Célibataire avec enfant (s) | Française            | Aucun diplôme          | Plus de 10 ans             |
| Homme | 49  | Célibataire avec enfant (s) | Française            | Etudes supérieures     | Plus de 10 ans             |
| Femme | 35  | En couple sans enfant       | Pays non francophone | Etudes supérieures     | Plus de 10 ans             |
| Femme | 28  | Célibataire sans enfant     | Française            | Etudes supérieures     | De 5 à 10 ans              |
| Femme | 50  | Célibataire avec enfant (s) | Pays non francophone | CAP / BEP              | Plus de 10 ans             |
| Femme | 54  | En couple sans enfant       | Française            | CAP / BEP              | Plus de 10 ans             |
| Homme | 33  | Célibataire sans enfant     | Française            | Etudes supérieures     | De 1 à 5 ans               |
| Femme | 34  | En couple avec enfant (s)   | Française            | Baccalauréat           | Plus de 10 ans             |
| Homme | 40  | Célibataire sans enfant     | Pays non francophone | Etudes supérieures     | De 5 à 10 ans              |
| Homme | 52  | Célibataire avec enfant (s) | Française            | Etudes supérieures     | Plus de 10 ans             |
| Femme | 20  | Célibataire sans enfant     | Française            | Baccalauréat           | Aucune                     |
| Homme | 19  | Célibataire sans enfant     | Pays non francophone | Baccalauréat           | Aucune                     |

## Données sociologiques

Formation suivie :

Nom :            Prénom :

Sexe :           Homme        Femme

Age :            ans

Etat civil :    Célibataire    Célibataire avec enfant à charge

En couple      En couple avec enfant à charge

Nationalité : française        francophone        non francophone

Niveau de formation : Pas de formation    Brevet des Collèges    Baccalauréat    Etudes  
supérieures

Expérience professionnelles : Moins d'un an    1 à 5 ans    5 à 10 ans    Plus de 10 ans

# Sentiment d'efficacité personnel

Scherer et al. (1992)

| Légende des construits :    | Notation des Items       |
|-----------------------------|--------------------------|
| GSE = General Self-Efficacy | 1 = Pas du tout d'accord |
| SSE = Social Self-Efficacy  | 2 = Plutôt pas d'accord  |
|                             | 3 = Moyennement d'accord |
|                             | 4 = Plutôt d'accord      |
|                             | 5 = Tout à fait d'accord |

| Construits et n° des questions |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| GSE 1                          | Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution                              |   |   |   |   |   |
| GSE 2                          | Un de mes problèmes est que je ne peux pas me mettre au travail lorsqu'il faudrait                        |   |   |   |   |   |
| GSE 3                          | Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue d'essayer jusqu'à ce que j'y arrive |   |   |   |   |   |
| SSE 1                          | Il m'est difficile de me faire de nouveaux amis.  |   |   |   |   |   |
| GSE 4                          | Quand j'établis des objectifs qui sont importants pour moi, il est rare que je les atteigne.              |   |   |   |   |   |
| GSE 5                          | J'abandonne les choses avant de les avoir terminées.  |   |   |   |   |   |

|        |   |  |  |  |  |  |
|--------|---|--|--|--|--|--|
| SSE 2  | Si j'aperçois quelqu'un que j'aimerais rencontrer, je vais vers cette personne plutôt que d'attendre qu'elle vienne vers moi.                                     |  |  |  |  |  |
| GSE 6  | J'évite de faire face aux difficultés.  |  |  |  |  |  |
| GSE7   | Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.  |  |  |  |  |  |
| SSE 3  | Si je rencontre quelqu'un d'intéressant, mais avec qui il est très difficile de lier amitié, je vais vite arrêter tout effort de lier amitié avec cette personne. |  |  |  |  |  |
| GSE 8  | Quand j'ai quelque chose de désagréable à faire, je m'y colle jusqu'à ce que je l'ai complètement terminé   |  |  |  |  |  |
| GSE 9  | Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement.  |  |  |  |  |  |
| GSE 10 | Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite.  |  |  |  |  |  |
| SSE 4  | Quand j'essaie de devenir ami avec quelqu'un, mais qu'au départ cette personne ne semble pas intéressée par moi, j'abandonne très facilement.                     |  |  |  |  |  |
| GSE 11 | Quand des problèmes inattendus surviennent, j'arrive bien à y faire face.   |  |  |  |  |  |
| SSE 5  | Je n'arrive pas à me comporter comme je le voudrais lors de réunions sociales (fêtes, repas, apéritifs etc.).   |  |  |  |  |  |
| GSE 12 | J'ai confiance en moi.  |  |  |  |  |  |
| GSE 13 | Mes amis actuels, je les ai parce que c'est moi qui au départ ait fait l'effort de lier amitié.   |  |  |  |  |  |
| GSE 14 | J'abandonne facilement  |  |  |  |  |  |
| GSE 15 | Il me semble que je suis capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie.  |  |  |  |  |  |
| SSE 6  | Mes amis actuels, je les ai parce que j'ai des capacités à lier des amitiés   |  |  |  |  |  |

ITEM INVERSE

GSE 2 / GSE 4 / GSE 5 / GSE 6 / GSE 7 / GSE 10 / GSE 14  
 SSE 1 / SSE 3 / SSE 5

*Annexe 10 : Questionnaire valeur-espérance*

## Données sociologiques

Formation suivie :

Nom :            Prénom :

Sexe :           Homme        Femme

Age :            ans

Etat civil :    Célibataire    Célibataire avec enfant à charge

En couple      En couple avec enfant à charge

Nationalité : française        francophone    non francophone

Niveau de formation : Pas de formation    Brevet des Collèges    Baccalauréat    Etude  
supérieures

Expérience professionnelles : Moins d'un an    1 à 5 ans    5 à 10 ans    Plus de 10 ans

# Expectancy Value

Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa, Vertongen 2009

| Légende des construits :            | Notation des Items       |
|-------------------------------------|--------------------------|
| VI = Valeur intrinsèque de la tâche | 1 = Pas du tout d'accord |
| CP = Cout perçu de la tâche         | 2 = Plutôt pas d'accord  |
| UP = Utilité perçue de la tâche     | 3 = Moyennement d'accord |
| IP = Importance perçue de tâche     | 4 = Plutôt d'accord      |
| PC = Perception de la compétence    | 5 = Tout à fait d'accord |

| Construits et n° des questions |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| VI 1                           | Cette formation me permet de rencontrer des <b>formateurs</b> intéressants  |   |   |   |   |   |
| VI 2                           | Le contenu de cette formation m'intéresse                                   |   |   |   |   |   |
| VI 3                           | Je ressens du plaisir à lire à propos de sujets intéressants                |   |   |   |   |   |
| VI 4                           | J'éprouve du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant |   |   |   |   |   |

|      |  |  |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|--|--|
| VI 5 | J'aime partager mes idées et expériences avec d'autres participants à la formation   |  |  |  |  |  |
| VI 6 | J'aime en savoir davantage sur les matières qui m'attirent   |  |  |  |  |  |
| CP 1 | La quantité de temps que je consacre à cette formation m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais                                 |  |  |  |  |  |
| CP 2 | Cette formation me demande énormément de travail   |  |  |  |  |  |
| CP 3 | Dans cette formation, je dois beaucoup travailler pour obtenir de bons résultats   |  |  |  |  |  |
| UP 1 | Les connaissances et compétences que je vais acquérir dans cette formation me seront utiles pour réaliser mon projet extra-professionnel |  |  |  |  |  |
| UP 2 | Les connaissances et compétences que je vais acquérir dans cette formation me seront utiles pour réaliser mon projet professionnel       |  |  |  |  |  |
| IP 1 | Pour moi, échouer dans cette formation serait très grave   |  |  |  |  |  |
| IP 2 | Le risque d'échouer dans cette formation me fait peur  |  |  |  |  |  |
| PC 1 | Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver  |  |  |  |  |  |
| PC 2 | Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées au cours  |  |  |  |  |  |

## ITEMS INVERSEES

CP 1 / CP 2 / CP 3

Annexe 11 : Exemple de classement des scores en vue de la réalisation des matrices de transitions

| DEBUT            |          | MILIEU      |        | FIN         |        |             |        |
|------------------|----------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
| Colonne1         | Colonne2 | MOYENNE SEP | Score  | MOYENNE SEP |        | MOYENNE SEP |        |
| 0,070            | 0,040    | 3,667       | Faible | 3,429       | Faible | 3,429       | Faible |
| 0,030            | 0,080    | 3,762       | Moyen  | 3,714       | Moyen  | 3,333       | Faible |
| 0,110            | 0,090    | 3,952       | Moyen  | 4,143       | Elevé  | 3,714       | Moyen  |
| 0,000            | 0,010    | 3,762       | Moyen  | 3,381       | Faible | 3,571       | Moyen  |
| 0,060            | 0,080    | 3,905       | Moyen  | 4,143       | Elevé  | 4,238       | Elevé  |
| 0,010            | 0,010    | 3,714       | Moyen  | 3,429       | Faible | 3,190       | Faible |
| 0,000            | 0,000    | 3,571       | Faible | 3,524       | Moyen  | 3,381       | Faible |
| 0,000            | 0,000    | 3,095       | Faible | 3,619       | Moyen  | 3,952       | Moyen  |
| 0,090            | 0,030    | 3,381       | Faible | 3,429       | Faible | 3,476       | Moyen  |
| 0,000            | 0,000    | 3,095       | Faible | 3,619       | Moyen  | 3,857       | Moyen  |
| 0,000            | 0,000    | 4,476       | Elevé  | 4,238       | Elevé  | 4,333       | Elevé  |
| 0,227            | 0,129    | 3,905       | Moyen  | 3,952       | Elevé  | 3,857       | Moyen  |
| 0,040            | 0,040    | 4,333       | Elevé  | 4,381       | Elevé  | 4,333       | Elevé  |
| 0,150            | 0,110    | 3,857       | Moyen  | 3,619       | Moyen  | 3,000       | Faible |
| 0,100            | 0,060    | 4,381       | Elevé  | 3,810       | Moyen  | 4,000       | Moyen  |
| 0,000            | 0,030    | 4,286       | Elevé  | 4,714       | Elevé  | 4,619       | Elevé  |
| 0,030            | 0,010    | 3,810       | Moyen  | 3,619       | Moyen  | 3,524       | Moyen  |
| 0,020            | 0,050    | 3,714       | Moyen  | 3,048       | Faible | 3,000       | Faible |
| 0,280            | 0,200    | 4,143       | Elevé  | 3,857       | Moyen  | 4,143       | Elevé  |
| 0,000            | 0,040    | 4,333       | Elevé  | 3,810       | Moyen  | 4,000       | Moyen  |
| 0,020            | 0,040    | 3,857       | Moyen  | 3,714       | Moyen  | 4,190       | Elevé  |
| 0,070            | 0,060    | 3,714       | Moyen  | 3,476       | Faible | 3,810       | Moyen  |
| 0,030            | 0,030    | 4,143       | Elevé  | 3,905       | Moyen  | 4,095       | Elevé  |
| 0,000            | 0,040    | 4,810       | Elevé  | 4,810       | Elevé  | 4,619       | Elevé  |
| 0,050            | 0,040    | 3,762       | Moyen  | 3,095       | Faible | 3,714       | Moyen  |
| 0,000            | 0,020    | 3,714       | Moyen  | 4,000       | Elevé  | 3,952       | Moyen  |
| 0,200            | 0,170    | 4,333       | Elevé  | 3,571       | Moyen  | 3,429       | Faible |
| 0,000            | 0,000    | 3,667       | Faible | 3,857       | Moyen  | 3,571       | Moyen  |
| 0,000            | 0,020    | 3,381       | Faible | 3,857       | Moyen  | 3,286       | Faible |
| 0,000            | 0,020    | 3,952       | Moyen  | 4,048       | Elevé  | 4,048       | Moyen  |
| 0,000            | 0,000    | 3,667       | Faible | 3,714       | Moyen  | 4,095       | Elevé  |
| 0,000            | 0,000    | 3,667       | Faible | 3,571       | Moyen  | 3,476       | Moyen  |
| 0,040            | 0,030    | 3,429       | Faible | 3,286       | Faible | 2,952       | Faible |
| 0,000            | 0,020    | 3,857       | Moyen  | 3,286       | Faible | 3,333       | Faible |
| Médiane          |          | 3,786       |        | 3,714       |        | 3,762       |        |
| Ecrat Q3- Q1     |          | 0,428571429 |        | 0,452380952 |        | 0,654761905 |        |
| Interquartile Q1 |          | 3,666666667 |        | 3,488095238 |        | 3,428571429 |        |
| Interquartile Q3 |          | 4,095238095 |        | 3,94047619  |        | 4,083333333 |        |



Annexe 12 :

| Model Info    |               |  |
|---------------|---------------|--|
| Info          | Value         | Comment  |
| Model Type    | Multinomial   | Model for categorical y  |
| Call          | multinom      | SP 1 ~ 1 + Age + 'MOYENNE EPI' + 'MOYENNE VOC' + 'MOYENNE SOC' |
| Link function | Logit         | Log of the odd of each level of y over y=0                     |
| Direction     | P(y=x)/P(x=0) | P(SP 1=2)/P(SP 1=1) , P(SP 1=3)/P(SP 1=1)                      |
| Distribution  | Multinomial   | Multi-event distribution of y                                  |
| R-squared     | 0.455         | Proportion of reduction of error                               |
| AIC           | 60.688        | Less is better   |
| Deviance      | 40.688        | Less is better   |
| Residual DF   | 10.000        |  |
| Converged     | yes           | A solution was found   |

Annexe 13

| Model Info    |               |  |
|---------------|---------------|--|
| Info          | Value         | Comment  |
| Model Type    | Multinomial   | Model for categorical y  |
| Call          | multinom      | SP 2 ~ 1 + 'MOYENNE ECO' + 'MOYENNE SOC' + 'MOYENNE IDE' + 'MOYENNE DER' + 'MOYENNE PRE' |
| Link function | Logit         | Log of the odd of each level of y over y=0   |
| Direction     | P(y=x)/P(x=0) | P(SP 2=2)/P(SP 2=1) , P(SP 2=3)/P(SP 2=1)  |
| Distribution  | Multinomial   | Multi-event distribution of y  |
| R-squared     | 0.250         | Proportion of reduction of error   |
| AIC           | 69.644        | Less is better   |
| Deviance      | 45.644        | Less is better   |
| Residual DF   | 12.000        |  |
| Converged     | Yes           | A solution was found   |

## Annexe 14

| Model Info    |                 |  |
|---------------|-----------------|--|
| Info          | Value           | Comment  |
| Model Type    | Multinomial     | Model for categorical y                                  |
| Call          | multinom        | VI 1 ~ 1 + Age + 'MOYENNE EPI' + 'MOYENNE VOC' + Diplome |
| Link function | Logit           | Log of the odd of each level of y over y=0               |
| Direction     | $P(y=x)/P(x=0)$ | $P(VI\ 1=2)/P(VI\ 1=1)$ , $P(VI\ 1=3)/P(VI\ 1=1)$        |
| Distribution  | Multinomial     | Multi-event distribution of y                            |
| R-squared     | 0.357           | Proportion of reduction of error                         |
| AIC           | 69.166          | Less is better   |
| Deviance      | 41.166          | Less is better   |
| Residual DF   | 14.000          |  |
| Converged     | yes             | A solution was found                                     |

## Annexe 15

| Model Info    |                 |  |
|---------------|-----------------|--|
| Info          | Value           | Comment  |
| Model Type    | Multinomial     | Model for categorical y  |
| Call          | multinom        | VI 2 ~ 1 + Diplome + 'MOYENNE EPI' + 'MOYENNE ECO' + 'MOYENNE SOC' |
| Link function | Logit           | Log of the odd of each level of y over y=0                         |
| Direction     | $P(y=x)/P(x=0)$ | $P(VI\ 2=2)/P(VI\ 2=1)$ , $P(VI\ 2=3)/P(VI\ 2=1)$                  |
| Distribution  | Multinomial     | Multi-event distribution of y                                      |
| R-squared     | 0.416           | Proportion of reduction of error                                   |
| AIC           | 64.686          | Less is better   |
| Deviance      | 36.686          | Less is better   |
| Residual DF   | 14.000          |  |
| Converged     | no              | Results may be misleading  |

Annexe 16

| Model Info    |                 |   |
|---------------|-----------------|---|
| Info          | Value           | Comment                                       |
| Model Type    | Multinomial     | Model for categorical y                       |
| Call          | multinom        | CP 1 ~ 1 + Nationalite + Diplome + experience |
| Link function | Logit           | Log of the odd of each level of y over y=0    |
| Direction     | $P(y=x)/P(x=0)$ | $P(CP 1=2)/P(CP 1=1)$ , $P(CP 1=3)/P(CP 1=1)$ |
| Distribution  | Multinomial     | Multi-event distribution of y                 |
| R-squared     | 0.836           | Proportion of reduction of error              |
| AIC           | 49.503          | Less is better                                |
| Deviance      | 9.503           | Less is better                                |
| Residual DF   | 20.000          |   |
| Converged     | yes             | A solution was found                          |

Annexe 17

| Model Info    |                 |   |
|---------------|-----------------|---|
| Info          | Value           | Comment   |
| Model Type    | Multinomial     | Model for categorical y                               |
| Call          | multinom        | UP 1 ~ 1 + experience + 'MOYENNE PRE' + 'MOYENNE SOC' |
| Link function | Logit           | Log of the odd of each level of y over y=0            |
| Direction     | $P(y=x)/P(x=0)$ | $P(UP 1=2)/P(UP 1=1)$ , $P(UP 1=3)/P(UP 1=1)$         |
| Distribution  | Multinomial     | Multi-event distribution of y                         |
| R-squared     | 0.556           | Proportion of reduction of error                      |
| AIC           | 58.062          | Less is better  |
| Deviance      | 30.062          | Less is better  |
| Residual DF   | 14.000          |   |
| Converged     | yes             | A solution was found                                  |

Annexe 18

| Model Info    |                 |   |
|---------------|-----------------|---|
| Info          | Value           | Comment   |
| Model Type    | Multinomial     | Model for categorical y                                 |
| Model Info    |                 |   |
| Info          | Value           | Comment   |
| Model Type    | Multinomial     | Model for categorical y                                 |
| Call          | multinom        | IP 1 ~ 1 + 'Etat Civil' + 'MOYENNE VOC' + 'MOYENNE PER' |
| Link function | Logit           | Log of the odd of each level of y over y=0              |
| Direction     | $P(y=x)/P(x=0)$ | $P(IP 1=2)/P(IP 1=1)$ , $P(IP 1=3)/P(IP 1=1)$           |
| Distribution  | Multinomial     | Multi-event distribution of y                           |
| R-squared     | 0.577           | Proportion of reduction of error                        |
| AIC           | 48.466          | Less is better  |
| Deviance      | 24.466          | Less is better  |
| Residual DF   | 12.000          |   |
| Converged     | yes             | A solution was found                                    |

Annexe 19

Annexe 20

| Model Info    |               |  |
|---------------|---------------|--|
| Info          | Value         | Comment  |
| Model Info    |               |  |
| Info          | Value         | Comment  |
| Model Type    | Multinomial   | Model for categorical y  |
| Call          | multinom      | PC 1 ~ 1 + 'Etat Civil' + experience + 'MOYENNE SOC' + 'MOYENNE PRO' |
| Link function | Logit         | Log of the odd of each level of y over y=0                           |
| Direction     | P(y=x)/P(x=0) | P(PC 1=2)/P(PC 1=1) , P(PC 1=3)/P(PC 1=1)                            |
| Distribution  | Multinomial   | Multi-event distribution of y  |
| R-squared     | 0.866         | Proportion of reduction of error                                     |
| AIC           | 47.489        | Less is better   |
| Deviance      | 7.489         | Less is better   |
| Residual DF   | 20.000        |  |
| Converged     | yes           | A solution was found   |

Annexe 21

Annexe 22

| Model Info    |               |  |
|---------------|---------------|--|
| Info          | Value         | Comment                                    |
| Model Info    |               |  |
| Info          | Value         | Comment                                    |
| Model Type    | Multinomial   | Model for categorical y                    |
| Call          | multinom      | PC 2 ~ 1 + Diplome + 'MOYENNE DER'         |
| Link function | Logit         | Log of the odd of each level of y over y=0 |
| Direction     | P(y=x)/P(x=0) | P(PC 2=2)/P(PC 2=1) , P(PC 2=3)/P(PC 2=1)  |
| Distribution  | Multinomial   | Multi-event distribution of y              |
| R-squared     | 0.299         | Proportion of reduction of error           |
| AIC           | 59.021        | Less is better                             |
| Deviance      | 39.021        | Less is better                             |
| Residual DF   | 10.000        |  |
| Converged     | yes           | A solution was found                       |

## Model Info

| Info          | Value         | Comment                              |
|---------------|---------------|--------------------------------------|
| Model Type    | Quasi-Poisson | Model for count data                 |
| Call          | glm           | % absence m?dian ~ 1 + 'SP 1'        |
| Link function | log           | Coefficients are in the log(y) scale |
| Distribution  | .             | .                                    |
| R-squared     | 0.329         | Not available for quasi-poisson      |
| AIC           | NaN           | Not available for quasi-poisson      |
| Deviance      | 3.779         | Less is better                       |
| Residual DF   | 30            |                                      |
| Value/DF      | 0.139         | Close to 1 is better                 |
| Converged     | yes           | A solution was found                 |

| Model Info    |               |  |
|---------------|---------------|--|
| Info          | Value         | Comment                                      |
| Model Type    | Quasi-Poisson | Model for count data                         |
| Call          | glm           | % absence fin ~ 1 + 'CP 2' + 'UP 2' + 'PC 2' |
| Link function | log           | Coefficients are in the log(y) scale         |
| Distribution  | .             | .  |
| R-squared     | 0.5349        | Not available for quasi-poisson              |
| AIC           | NaN           | Not available for quasi-poisson              |
| Deviance      | 1.3353        | Less is better                               |
| Residual DF   | 27            |  |
| Value/DF      | 0.0474        | Close to 1 is better                         |
| Converged     | yes           | A solution was found                         |

Annexe 25 : Matrices de transitions

SEP

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | élevé |
| Faible  | 3      | 7     | 0     |
| moyen   | 6      | 4     | 5     |
| Élevé   | 0      | 5     | 4     |

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 5      | 4     | 0     |
| Moyen   | 5      | 7     | 4     |
| Élevé   | 0      | 4     | 5     |

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 4      | 5     | 1     |
| Moyen   | 5      | 8     | 2     |
| Élevé   | 1      | 2     | 6     |

VI

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 6      | 2     | 1     |
| Moyen   | 3      | 6     | 1     |
| Élevé   | 1      | 7     | 7     |

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 7      | 3     | 0     |
| Moyen   | 2      | 6     | 7     |
| Élevé   | 0      | 2     | 7     |

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 4      | 4     | 1     |
| Moyen   | 3      | 4     | 3     |
| Élevé   | 2      | 3     | 10    |

CP

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 7      | 3     | 2     |
| Moyen   | 5      | 6     | 0     |
| Élevé   | 0      | 1     | 10    |

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 6      | 4     | 2     |
| Moyen   | 3      | 4     | 3     |
| Élevé   | 3      | 0     | 8     |

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 4      | 5     | 3     |
| Moyen   | 5      | 4     | 2     |
| Élevé   | 0      | 3     | 8     |



UP

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 8      | 0     | 2     |
| Moyen   | 5      | 0     | 3     |
| Élevé   | 4      | 3     | 9     |

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 10     | 6     | 1     |
| Moyen   | 0      | 1     | 2     |
| Élevé   | 2      | 2     | 10    |

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 6      | 1     | 3     |
| Moyen   | 4      | 2     | 2     |
| Élevé   | 2      | 6     | 8     |

IP

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 7      | 3     | 1     |
| Moyen   | 1      | 3     | 4     |
| Élevé   | 1      | 7     | 7     |

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 8      | 1     | 0     |
| Moyen   | 2      | 6     | 5     |
| Élevé   | 5      | 2     | 6     |

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 7      | 2     | 2     |
| Moyen   | 2      | 5     | 1     |
| Élevé   | 3      | 6     | 6     |

PC

| T1 > T2 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 10     | 5     | 1     |
| Moyen   | 3      | 2     | 4     |
| Élevé   | 1      | 2     | 6     |

| T2 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 9      | 3     | 2     |
| Moyen   | 3      | 6     | 0     |
| Élevé   | 1      | 3     | 7     |

| T1 > T3 |        |       |       |
|---------|--------|-------|-------|
|         | Faible | Moyen | Élevé |
| Faible  | 9      | 5     | 2     |
| Moyen   | 2      | 5     | 2     |
| Élevé   | 2      | 2     | 5     |

Cas Ad

Q : Donc je te enfin un je vous vois aujourd'hui par rapport donc a l'étude qu'on réalise au Greta tourisme hôtellerie sur les motifs des absences des stagiaires de la formation professionnelle continue pour adultes donc on essaie de voir en fait quelle sont les causes principales on a des, ... certaines dimensions a vérifié et donc on étudie tout ça. Heu.. donc je vais poser deux trois questions et le but c'est de savoir un peu les les motifs. Donc la question principale, heu, c'est de, donc vous avez eu des absences, hein, depuis le début de la formation, c'est de connaître tous, tous les motifs selon vous qui ont entraîné ces absences ça peut être tout ce qui a généré des absences depuis que vous avez, vous avez intégrer la formation, toutes les causes en fait

R : En fait ouais il y a eu maladie, familiale une partie de mes absences qui n'a pas été justifiée car c'était des problèmes personnels pour moi et voilà donc ça c'était une chose et qu'est-ce que c'est des fois, je pense que c'est tout..

Q : Tu peux y aller tu peux dire...

R : pas envie de venir des fois ça m'est arrivé

Q : d'accord

R : mais sinon, hmm, non, toutes les absences que j'ai eu c'était principalement à cause de maladie et de mon problème personnel

Q :Heu, alors nous on essaie de voir parce que il y a plusieurs dimensions qui ont exprimées par des recherches qui ont déjà existées, et donc on essaie de croiser les choses donc là déjà il y a des motifs qui sont récurrents avec d'autres, avec d'autres personnes, heu, il y a une première dimension qui est la dimension que nous appelons chez nous situationnelle quoi vous m'en avez exprimé certaines donc en fait est-ce que du fait de votre situation de personnelle vous pensez que si votre vie avait été différente vous auriez été moins absent du coup donc il y beaucoup de motifs qui sont lié à

R : bah c'est surtout l'absence, la grosse absence que j'ai eue là pendant plusieurs semaines ça a été là pour le coup c'est dû à un vrai problème qui remonte à longtemps

Q : d'accord qui est lié à une vraie situation de vie

R : voilà c'est ça c'est clairement ça

Q : c'est pas quelque chose de ponctuel qui a pu arriver c'est vraiment quelque chose qui est lié à une situation

R : ça m'est déjà arrivé, la même situation m'est déjà arrivée il y a deux ans, mais c'était je crois la deuxième ou la troisième fois que ça m'arrivait mais sinon non c'est pas quelque chose de récurrent c'est aléatoire.

Q : D'accord.

R : Entre guillemets

Q : D'accord donc si vous n'aviez pas ces problèmes-là, vous auriez pas été absent ou moins absent

R : hm ouais, carrément moins.

Q d'accord, donc ça c'est la première chose qu'on étudie, il y a une deuxième chose qu'on essaye de voir aussi, par rapport à votre passif, à votre passé dans le cadre de votre vécu personnel dans le cadre de l'apprentissage, est-ce vous pensez qu'il y a des choses qui font que vous m'avez dit « des fois j'ai pas envie » est-ce qu'il y a dans votre de passé en tant qu'apprenti en tant que stagiaire qu'apprenant as pu générer des absences votre vécu personnel en tant qu'apprenant, le contexte des études un vécu personnel des études qui a joué un rôle sur votre sur vos absences éventuellement c'est une question ..

R : Ouais, en fait des fois ouais

Q : des mauvaises expériences du passé dans le cadre de l'apprentissage qui fait que pour certaines matière ou des choses comme ça..

R : ouais

Q : donc ça peut être lié à ça aussi

R : ouais ouais

Q : donc il y a une dimension comme ça qui est liée à votre vécu personnel dans les études qui peut faire que des fois

R : avec le lycée ouais ouais tout à fait

Q : des mauvais souvenirs

R : entre deux on va dire, en fait j'accroche très vite puis je décroche très vite aussi ça m'a toujours un peu fait chier les cours..

Q : d'accord ok très bien, non mais c'est très bien très bien. Une autre dimension qu'on essaie de voir qui est qui peut être aussi une cause des absences c'est le cadre de formation quand je parle le cadre d'une formation c'est l'organisme de formation et tout et tout ce qui va autour c'est-à-dire le lieu, etc

R : la distance aussi

Q : ouais ouais, le cadre général de la formation vraiment pas que ça le centre de formation, éventuellement la distance enfin tout ce qui est en lien avec l'organisme de formation il y a des choses qui ont pu générer des absences du cadre du cadre de formation

R : oui c'est arrivé une fois où j'avais un événement avec le travail où ils m'ont demandé d'être là où j'ai loupé une demi, je crois que c'était une après-midi de cours

Q : d'accord ok donc c'était lié à l'alternance finalement, l'entreprise avait besoin .il y a pas un sinon au niveau de l'organisation de du lieu dans lequel vous êtes-vous étudiez un impact sur les absences, la distance, les locaux tout ce qui est lié vraiment au cadre général de formation qui aurait généré des absences ?

R : non à part rapport au travail en soit non à part cette fois-là y a rien d'autre...

Q : parce que j'ai certains stagiaires qui sont Antibes Cannes etc et qui ont eu des problèmes des fois ou des problématiques comme ça

R : le seul problème c'est Valbonne d'ailleurs parfois j'ai eu des problèmes de voiture ça aussi mais bon plusieurs fois, non et le fait d'utiliser beaucoup la voiture c'est heu

Q : le trajet le parking c'est pas évident

R : c'est même très chiant, quand on nous a dit qu'on allait devoir peut être partir à Nice est, heu , moi ça ça me va pas du tout, parce que je suis à Valbonne déjà pour aller à Cimier je mettais presque une heure en fonction des bouchons le matin si c'est pour aller à Nice est maintenant si c'est pour devoir me lever à 5h le temps de me préparer et de pouvoir partir c'est ça fait chier quoi

Q : une dernière chose qu'on essaie de voir le dernier axe sur lequel porte notre étude c'est ce qu'on appelle la partie inform, informative en fait notamment communication si la communication de l'organisme de formation a été différente est-ce que vous avez été moins absent que ce soit par rapport à, aux plannings des choses comme ça ou par rapport à l'image que vous vous faisiez de la formation,

R : l' image ?

Q : en gros c'est ce que nous on appelle le décalage des attentes

R : oui ça j'ai compris la question,

Q : entre ce qu'on se représente et ce qu'est la réalité des fois il peut avoir des choses qui font que c'est pas vraiment ce qu'on s'imaginait et ça peut provoquer est-ce que ça a été le cas pour vous ou pas du tout ?

R : heu ouais si si avec la formation ouais pas au niveau éducatif en terme de leçon tout ça mais plus en termes de lieu d'études mais ouais non c'est pas ça c'est le l'irrégularité pas savoir un coup on est dans les algeco un coup on est dans une autre salle surtout que cette salle on va pas y rester ce serait bien d'avoir une salle fixe et défini pour les 2 ans parce que c'est chiant de devoir me réorganiser pour les trajets,

Q : Et par rapport au contenu même de la formation ?

R : au contenu même non ca va

Q : donc c'était ce a quoi vous vous attendiez a propos de la formation, du contenu de la formation ,du rythme de l'alternance, ca a pas changé, c'est ce que vous pensiez que ca allait etre

R : ouais

Q y a pas trop de différence et au niveau de la communication de l'organisme de formation par rapport au planning ça il y a pas eu de choses qui ont fait que vous étiez pas là parce que vous saviez pas comme ça on avait pas eu l'information

R : il y a une fois il n'y avait pas eu l'information on avait pas reçu les plannings, une fois j'ai été absent à cause de ça, sinon non

Q : ok sur la partie informations pures y a pas grand-chose

R : je sais pas si à chaque fois que j'envoie un justificatif ils sont bien reçu ou pas j'ai pas de réponse

Q : d'accord peut-être mettre une notification dans le par mail d'accusé de réception

R : et même juste dire ok bien reçu le l'absence est bien justifier ce c'est toujours pas mal..

Q : ok ben écoutez merci beaucoup j'ai posé toutes les questions que j'avais à poser donc ben merci pour cet entretien

### Cas Am

Q : Aujourd'hui je fais un petit entretien avec vous pour essayer d'appréhender en fait les motifs d'absence des stagiaires en formation donc au cours de la formation depuis vous êtes en BTS vous avez eu des absences si je vous demande toutes les causes pour lesquelles vous avez pu être absente jusqu'à jusqu'à aujourd'hui est-ce que vous pourriez me dire ces motifs tout confondu à peu près

R : je pense qu'au début c'était un manque de motivation par rapport au manque de motivation surtout par rapport au cours y avais pas vraiment de projet où a par le le BTS j'étais t'ai pas sûr de savoir ce que je voulais faire si j'avais vraiment si j'étais vraiment dans la bonne formation du coup j'avais du mal à me motiver parce que j'avais pas de but précis au début c'était ça j'étais beaucoup absente au début de l'année dernière et depuis que j'ai trouvé un but parce que je veux faire après une licence ben la je suis beaucoup plus motivé ça se voit dans mes absences, j'en ai plus

Q : ok , alors nous on essaye d'analyser essentiellement 4 axes sur les absences, donc je vais reposer des questions pour voir si éventuellement ça évoque d'autres motifs, a part celui-là, qui est apparemment celui qui est le principal , déjà nous on parle de dimension situationnelles d'absences, est-ce que vous pensez à votre vie tous les jours il peut y avoir des choses qui dans votre vie de tous les jours a provoqué de absences en plus de cette motivation dont vous me parlez

R : oui oui oui il y a des il y a des moment où justement, on est fatigués, on a une baisse de... on a juste envie de se reposer et du coup ça se joue un peu sur le matin si on reste dans le lit ou pas, parce que l'envie.

Q : donc c'est un peu toujours avec la même chose, c'est pas des choses de la vie quotidienne, truc purement matériel, pragmatique,

R : ah ca après il peut y avoir des problèmes de transport, quand on est un peu excentré comme moi qui a pas de la famille a coté, si j'ai un problème de voiture je sais que ca va etre compliqué pour moi de venir,

Q : D'accord. Deuxième chose c'est ce qu'on appelle chez nous les aspects dispositionnels, est-ce que votre passif dans les études dans l'apprentissage à jouer aussi éventuellement sur des absence ?

R : Heu non non, j'ai eu un apprentissage a peu près régulier, donc heu non.

Q : Pas de phobie scolaire ??

R : non

Q : est-ce que le cadre de formation donc la façon dont se passe la formation, en tant que formation, a pu susciter des absences en dehors de ce manque de motivation qui est plutôt quelque chose de personnel

R : Heu oui je pense qu'on a tous ressenti, y avait pas trop d'intérêt, au début on devait être par exemple entre options, au début par exemple en hébergement je devais pas faire de restauration , je devais pas faire de cuisine, et pendant 1 ans on a fait des cours de cuisine et des cours de restauration, alors qu'a la base c'était prévu pour un trimestre. Donc clairement on s'est tous dit y a pas d'intérêt.

Q : donc il y avait certaines matières, inintéressantes

R : Oui Voilà.. on voyait pas l'intérêt

Q : Et enfin, la dernière dimension est dite dimension informationnelle, qui est plus au niveau, vous m'en avez parlé donc je vais pas revenir sur le décalage entre ce que vous attendiez et la réalité, mais au niveau de la communication autour de ce qu'il y avait justement dans la formation, ou au niveau de la communication interne ou externe vis à vis de cette formation la en fait..

R : oui on a pas de communication, on a aucune communication avec Mme Hamon par exemple quand on eu des cours à distance la dernière fois, on a pas été prévenus; du coup on était tous en cours alors qu'on avait cours à distance, on est toujours prévenus au dernier moment pour les emplois du temps pour les changements, et voilà , et aussi il y a pas beaucoup de salle ou on pouvait manger ou enfin ca a jamais été pris au sérieux donc on était en un petit peu en mode débrouillez-vous.

Q : Ok don ça vous pensez que ca peut jouer aussi notamment sur la motivation

R : bas quand le cadre il est mal géré ben ca nous après c'est vraiment à nous de nous mettre c'est pas ...

Q : ok ben merci beaucoup pour vos réponses

## Cas Ca

Q : Bonjour, donc aujourd'hui je vous rencontre pour faire un entretien concernant une étude qu'on réalise sur les absences en formation pour adulte donc j'ai une question générique à laquelle il faudra essaye de me répondre de la façon la plus complète possible. Vous avez eu des absences depuis le début de votre formation, donc c'était pour savoir quelles étaient de mémoire, comme ca toutes les causes qui ont provoqué ces absences pendant les cours.

R : ben c'était santé, c'était heu donc j'ai été bloquée du dos, après je pense que ça a été par rapport au travail, mauvaise posture et heu bon après je pense que j'ai eu une gastro, la je

sais pas je pense que c'est a cause d'un virus qu'il y a dehors, ou que j'ai mangé quelque chose qui m'a pas, qui ma pas fait du bien, voilà c'est tout..

Q : c'est tout ce qui vous vient à l'esprit pour l'instant ?

R : ben quand je suis pas venue c'était uniquement parce que j'ai été malade, donc voilà..

Q: ok , je vais quand même vous poser quelques question pour vois s'il y a pas d'autres chose que vous auriez oublié ou qui vous revienne pas à l'esprit et que nous on étudie, spécifiquement la dedans en fait, première chose qu'on essaye de voir si si ca a joué en fait sur les absences.

Est-ce que quand vous pensez votre situation, votre vie quotidienne, il y a des choses dans votre vie quotidienne qui vous ont empêché de venir, mis à part cette maladie, ou il y a des choses si elles avaient été différentes, en fin de compte vous auriez pu être présente dans d'autres circonstances ou pas ?

R : Non parceque il y a une fois j'ai eu un problème de véhicule, j'ai réussi à m'en procurer un pour venir

Q: d'accord

R : donc ca m'a pas pausé de souvi plus que ca, après ce qui serait peut être qui me poserait peut être problème vraiment c'est l'état de santé de ma belle mere, mais en général je fais toujours en sorte de venir en fait si jamais j'arrive un peu en retard de venir quand même, malgré ca

Q : ok donc vous vous débrouillez quand même pour être présente

R : ah ben oui moi j'avais envie de faire cette formation donc je veux faire ça jusqu'au bout donc si vraiment il y a quelque chose, un décès ou que je suis malade et que voilà vraiment je peux pas venir parce que je suis pas bien, c'est tout heu sinon si j'ai un peu de fièvre nez qui coule, je viens,

Q: d'accord, alors deuxième chose qu'on essaye de cibler aussi c'est par rapport au vécu précédent des études, votre parcours passé dans les études est ce que vous pensez que ça a ou, ca peut influencer ou ca a pu influencer une absence .. ? d'une journée ou de quelques heures, je vais essayer de préciser, après on a certains stagiaires qui ont eu l'habitude dans leur passé scolaire d'être absent, et de réussir quand même et qui donc peuvent être absents a certains cours ou inversement, il peut y avoir des stagiaires qui ont mal vécu leur passé scolaire, et qui du coup sont des fois réticents a venir du fait d'un stress, un truc comme ça est-ce que c'est votre cas.

R : ben non sincèrement non puisque en plus j'ai mon bac et je suis obligée de repasser les épreuves générales cette année, c'était la condition sinon Pole emploi m'accepté pas en formation, et malgré ça je viens quand même en cours dans les matières générales donc à part ça je vois pas de chose qui pourrais m'empêcher de venir ça me plait il y a une bonne ambiance dans la classe donc sincèrement je vois rien qui pourrais m'empêcher de venir, enfin de pas venir en cours quoi

Q : Ok donc j'ai encore deux petits choses à voir avec vous parce qu'après c'est bientôt l'heure de manger je vais vous laisser manger, c'est le cadre de formation, vous venez de me répondre un petit peu, le cadre de formation a-t-il pu influencer négativement votre présence ?

R : Négativement non

Q : et favorablement ? visiblement d'après ce que j'ai compris

R : Heu j'ai déjà fait des formations avec des adultes parce que j'ai passé un DAEU il y a deux ans, donc c'était qu'avec des adultes, et il y avait une bonne ambiance, mais pas autant, et là, sincèrement je suis en train de revivre , je pense que je suis en train de vivre la meilleure année scolaire que j'ai pu avoir de toute ma vie, les profs sont très sympathiques, ils expliquent tout comme il faut, je suis pas douée en maths, mais pas du tout, et sincèrement je vois pas de difficulté particulière, quand je comprends pas je pose une question on me répond, et ça reste plutôt clair et limpide pour moi qui ne suis pas du tout une logique mathématique, donc

sincèrement non je suis très contente, il y a une bonne ambiance, tout le monde s'entend bien , et respectueux quand quelqu'un a besoin de quelque chose, ou besoin d'aide, tout le monde est présent donc négativement ça n'a aucun impact sur mon envie de venir en formation.

Q : d'accord, et donc dernière chose du coup, et tant mieux c'est plutôt positif tout ça, c'est le caractère de la communication alors sous deux aspects, alors est-ce que la communication avec l'organisme de formation a pu générer des absences ou pourra générer des absences selon vous, et une autre chose qui est en corrélation un petit peu aussi avec l'information, c'est le décalage entre ce que vous imaginiez de la formation et ce qu'elle est réellement, est-ce que ça pourrait influencer les absences ?

R : non puisque comme j'ai déjà fait des formations dans le passé, je savais à peu près à quoi m'attendre, j'ai ma belle-sœur qui a déjà fait le GRETA mais elle en cuisine, donc elle m'avait expliqué aussi le déroulement, donc ça correspondait à mes attentes, et après au niveau de la communication, l'administration elle est juste là à côté, elle est très correcte, y aucun souci, on a besoin de quoi que ce soit, tout le monde est présent, donc encore une fois, c'est pas négatif.

Q : Merci beaucoup du coup, pour ces réponses.

### Cas Cr

Q : Je vous rencontre aujourd'hui en fait dans le cadre l'étude qu'on réalise sur les absences et des stagiaires en formation professionnelle continue je vais vous poser une question principale pour essayer de te connaître pourquoi vous avez eu des absences et après je vous poserai des questions plus précises pour obtenir certaines réponses si je les ai pas eues. Donc ma première question est générale ben vous avez été absente dans certains cours, pendant votre formation, quelles ont été si vous pouvez les lister toutes les causes qui ont provoqué ces absences pendant votre formation ?

R : heu la plupart des jour c'est à cause des grèves en fait, ben je crois que pour moi personnellement c'était non c'était pas les seules causes, la plupart c'était les grèves, y a une fois j'étais malade, à part ça avec les grèves c'est compliqué, il y avait la grève de train et de bus et des jours seulement des bus et donc pour moi je prends le bus pour descendre à la gare donc il y a pas de bus je peux pas sortir chez moi donc voilà je peux pas venir, et un seul jour que j'étais malade

Q : c'était tout ? Ok , je vais essayer de voir s'il y a pas d'autres choses qui reviendraient au cas où, on sait jamais

R: on sait jamais mais bon..

Q : donc si votre vie personnelle, quotidienne avait été différente est-ce que vous pensez que vous auriez été éventuellement moins absente donc est ce qu'il y a des choses de la vie de les jours qui font que vous avez eu des absences ou

R : non pas forcément mais si j'avais eu un moyen de transport peut-être que j'aurais pu assister tous les jours aux cours.

Q : C'est essentiellement par rapport à ce problème là...

R : Ouais c'est surtout le transport.

Q : D'accord , dans un autre aspect, est-ce qu'il y a quelque chose dans votre passé lié à la formation aux études l'école qui a influencé vos absences autrement dit est-ce que votre vécu personnel dans le cadre de la scolarité a accentué ces absences

R : Non pas du tout

Q : pas du tout ?

R : C'est pas un vécu personnel...

Q : Non

R : OK, ça va être court, est-ce qu'il y a aussi des conditions, de le cadre de formations, est-ce que le cadre de formation d'un point de vue général, c'est à dire l'organisme, le lieu, l'ambiances etc , ont , accentué, enfin fait que vous n'étiez pas là ? je veux pas vous influencer, mais techniquement, est-ce qu'il y a, vous avez eu des problèmes de transport mais on peut avoir des solutions, est-ce qu'il y a d'autre chose qui ont provoqué, ,dans l'absolu, des absences ?

Q : non

R : interne même a la formation ?

R : non non pas du tout,

Q : rien du tout ?

Q : c'est juste que déjà j'habite loin, et avec le transport c'est compliqué mais, des fois même si c'est pas facile en court, ça m'empêche pas de, je vais pas me dire bah je vais pas aller au cours parce que y a ça ou y a ça, ça va pas

Q : par rapport à une matière ou un truc comme ça ..

R : non non

Q : ou à la luminosité (dans les salles)

R : non y a rien qui ca non je suis la pour apprendre donc non

Q : d'accord

R : si j'étais absente c'était parce que j'ai vraiment pas pu venir

Q : Je vais quand même essayer une dernière chose on sait jamais , donc dernière chose que je voulais voir avec vous, c'est de savoir est-ce qu'il y a eu, est-ce que par rapport à la communication sur la formation, a proprement parler il y a eu des choses qui vous ont été dites et qui ont influencé notamment le fait que vous soyez là ou pas là, ou un décalage dit, ce qu'on appelle chez nous un décalage des attente c'est à dire entre ce que vous pensiez que vous alliez trouver et ce qu'est le réel est ce que ça aurait pu ou est-ce que ça a influencé vos absences ? même si j'ai cru comprendre que c'était essentiellement les transports..

R : heu non je crois pas non juste des fois que les cours commencé un peu plus tard les informations sont pas vraiment passée mais pas vraiment pour l'absences, juste pour les horaires en fait.

Q : donc ça n'a rien changé par rapport à ça ...

R : Non non j'ai jamais eu d'absence par rapport à ça

Q : ok donc ce fut court du coup, j'ai pas eu beaucoup d'explication, merci beaucoup en tout cas pour vos réponses

## Cas La

Q : donc aujourd'hui, je passe un petit entretien avec vous, dans le cadre d'une étude que je réalise sur les motifs d'absences des stagiaires, en formation professionnelle continue, chez nous au GRETA tourisme hôtellerie, donc j'ai une question globale, après j'essayerai de préciser certains aspects, vous avez eu des absences pendant les cours depuis le début de la formation, quelles sont selon vous de mémoire, tous les motifs qui ont amené à ces absences ?

R : Heu ca a été des retards sur le réveil, et du coup avec les retards de trains et tout j'ai du faire des décalages, du coup j'ai raté quelques heures surtout le matin.

Q : d'accord

R : Voilà c'est par rapport aux trains et par rapport à la distance pour venir ici et surtout le réveil..

Q : merci donc après nous on essaye d'étudier différent axes parce que des fois comme cela spontanément on a des choses qui nous reviennent pas ..Donc première chose qu'on essaye



d'étudier chez nos stagiaires, c'est si il y a ce qu'on appelle des motifs liés à la situation, alors vous venez de m'en évoquer un, donc en dehors des transports, est-ce que si votre vie quotidienne était différente, vous pensez que vous auriez été moins absent, que vous auriez eu moins d'absence en dehors de ces transports la, est-ce qu'il y a d'autre chose dans votre vie quotidienne qui ont provoqué des absences ?

R : Non

Q : Non ? Non rien du tout ?

R: Non

Q : donc c'est essentiellement les transports ? Deuxième aspect qu'on essaye de voir aussi c'est le passé dans les études est ce que les études que vous avez fait avant, enfin votre scolarité, votre vécu scolaire, a pu aussi provoquer des absences dans vos études d'aujourd'hui du fait de, je sais pas, de mauvaises expériences par la passé ou d'habitudes de certaines habitudes prises dans ces cours ?

R : Non

Q : il y a eu aucune phobie scolaire, ou inversement j'ai parfois des stagiaires qui me disent en fait dans toute ma scolarité, en fait je savais que tel cours tel cours je venait pas mais que de toute façon j'y arrivais..

R : mouais, non, non, non

Q : non il y a pas de chose comme ça ? ok. Troisième axe que l'on essaye de vérifier c'est des raisons institutionnelles, et la pour le coup c'est le cadre de formation c'est-à-dire l'endroit où on est ici, la formation en elle-même, les cours etc, est ce que le cadre de cette formation mis à part la distance ça a pu provoquer éventuellement des absences, les formateurs

R : Non non, du tout, tout se passe bien je me plais ici, voilà il y a pas de problème.

Q : et dernière chose du coup ce sera ultra court, mais de tout façon on va pas rajouter des choses qui sont inventées, c'est la dimension dite informationnelle, au travers de deux choses, la communication de l'organisme de formation est-ce que ça a pu provoquer des absences ou pas

R : non non

Q : Aucune ? que ce soit au niveau des planning, des choses comme ça..

R : Non non du tout, non ça va.

Q : et aussi la communication plus globale entre ce que vous imaginiez et ce qu'était la formation réellement, est-ce que ça a pu éventuellement aussi provoquer des absences ? des fois on se dit ça va ressembler à ça et parfois quand on arrive, ah non c'est pas comme ça et on peut...

R : Oui je comprends ce que vous dites, mais non ..

Q : c'est ce qu'on appelle nous dans notre étude le décalage des attentes, entre ce qu'on s'imagine et la réalité, en fait c'est pas ce qu'on croyait, et ça peut influencer sur le fait de pas venir.

R : non non ça va

Q : donc en réalité si on résume tout ce micro-entretien, il y a eu des pb de transport, des retards liés à la distance

R : c'est ça

Q : et du coup c'est des retards ou c'est

R : non ben par rapport là où j'habite je fais du co-voiturage avec les collègues, ou du coup je dois me rendre à la gare pour venir au GRETA, du coup c'est vrai que ça ...

Q : donc en fait quand il y a pas de co-voiturage ça provoque des problèmes vous pouvez pas venir du tout .

R : voilà si je suis en décalage au réveil, je peux pas rejoindre les autres donc du coup, faut que je m'organise pour prendre le train, et il y a pas tout le temps le train ben du coup

voilà, le temps d'arriver jusqu'ici et tout ça m'est arrivé que je me suis gâché des matinées.  
Voilà

Q : bien merci beaucoup en tout cas pour ce temps qui m'a été consacré, et bonne continuation dans la formation.

Q : ben merci

### Cas Ma

Q : donc aujourd'hui je vous fait passer un entretien dans le cadre d'une étude qu'on réalise sur les absences des stagiaires en formation professionnelle continue donc j'ai quelques questions à vous poser, il faudra essayer de me répondre de la façon la plus complète dessus notamment la première question qui est assez générale mais qui est finalement la plus importante : vous avez été absente pendant cette formation, quelle sont toutes les causes, qui ont été à l'origine de ces absences, selon vous

R : heu ouais ben le manque d'intéressement à la formation, plus envie de faire d'effort pour cette formation qui ne m'intéresse plus du tout et je regrette beaucoup d'avoir fait cette formation, donc ça motive plus, le matin je me lève j'ai plus .. je me dis que dans tous les cas .. voilà quoi..

Donc ça, après c'est vrai que j'ai quelques soucis personnel qui font que des fois je me dis , bon j'ai pas envie, j'ai pas envie de me prendre la tête à ça , mais voilà après surtout c'est par rapport à l'intéressement de la formation..

Q : ok , merci bien.. donc nous on essaye d'étudier différents , différents axes, puisque quand on pose cette question la, forcément, tout ne revient pas forcément à l'esprit, des différents type, de tout ce qui a pu générer des absences, donc on essaye de préciser les choses, première chose qu'on essaye de préciser, c'est, éventuellement, si dans votre vie quotidienne, les choses avaient été différentes, est-ce qu'il y aurait eu moins d'absences ? , en gros qu'est ce qui dans votre vie quotidienne a pu générer des absences, en dehors de ce manque d'intérêt pour la formation, qui est plutôt de la démotivation.. est ce qu'il y a des choses qui ont empêché la venue en cours ... transport.. je ne sais pas...

R : Heu oui alors certaine fois les grèves de transport, ça y a fait , forcément, le transport aussi c'est vrai parce que moi j'habite à Cannes, donc le train c'est pas facile canne une heure de transport tous les jours c'est pas facile non plus, et heu sinon pourquoi, comme je vous l'ai dit c'est essentiellement des raison personnelle de santé, (

Q : arrêt maladie aussi ?

R : ouais voilà pas mal de raison de santé aussi

Q : ok et sans ces problèmes santé vous auriez été moins absente quand même

R : ben j'aurais eu moins de prises de sang à faire, de rendez-vous médical à avoir ..médicaux

Q : donc ça c'est la première chose qu'on essaye de voir, deuxièmement chose qu'on essaye de voir aussi c'est est-ce que le passé, votre vécu dans les études a pu aussi également influencer ces absences en fait votre cursus scolaire il a eu une influence sur le fait que vous veniez moins en cours, que vous ratiez certains cours etc. ou

R : Heu autant d'absence ça a vraiment commencé au BTS j'ai jamais été autant absente avant

Q : donc en fait avant il y avait plutôt une version studieuse enfin d'être plutôt présente en cours

R : Studieuse enfin j'étais présente en cours et j'écoutais.. ben j'étais présente

Q : ok donc c'est pas lié à ce qu'il s'est passé avant dans le cadre des études..

R : Non dans le cadre des études j'ai pas eu de problème

R : on a des stagiaire des fois qui nous mais moi en fait je venais pas , j'avais des bons résultats , j'ai pris cette habitude a ou autre. Troisième chose qu'on essaye de cerner aussi c'est est-ce que le cadre de la formation a pu aussi également influencer les absences

R : oui, oui

Q : La venue en cours

R : ben oui

Q : Alors quand on parle du cadre de formation c'est l'ensemble général de tout ce qui est lié à la formation, l'ambiance en cours, les locaux, on a parlé aussi des transport, c'est aussi lié à cette situation la voilà.. est ce qu'il y a des choses qui ont influencé ?

R : Ben l'ambiance en cours déjà heu surtout ca aussi beaucoup heu.. les profs pas, les cours en général, pas mal ca influence beaucoup, vraiment,

Q : mais c'est quoi ? c'est les cours à proprement parler ?

R : par exemple, les cours d'hébergement ca fait un moment que j'y ai pas mis les pieds comme les cours d'espagnol , c'est la personne en question, je trouve que c'est pas intéressant, ils font pas d'effort pour essayer de se mettre à la place de l'élève, d'essayer de nous comprendre donc au bout d'un moment moi je m'en fout je part..

Q : d'accord donc est-ce que c'est plus ça ou est-ce qu'il y a aussi des choses périphériques comme je disais, les locaux, des chose comme ça ...

R: Ah oui les locaux ca va pas du... ben en fait le GRETA on va pas se mentir, ca va pas du tout, ca va pas du tout, on est au courant de rien , personne nous dis rien on est prévenu à la dernière minute, quand on veut nos notes on est pas capable de les savoir, on aimerait savoir ou on en est on peut pas avoir nos bulletins, c'est pas voilà, quand on demande quelque chose on a pas sur d'avoir une réponse qui répond à la question au final

Q: donc ca c'est en lien aussi avec deux autres chose qu'on essaye de voir, parce que des fois dans les réponse on a des choses qui sont assez proches les unes des autres, c'est la partie informationnelle donc la j'ai déjà une partie de la réponse qui est la communication de l'organisme de formation, donc j'ai cru comprendre que ca peu etre aussi en partie quelque chose qui peut provoquer des absences ; il y a une autre partie dans ce caractère d'information, c'est est-ce que la différence entre ce que vous imaginiez de la formation et ce qu'elle est en réalité au niveau de son contenu en dehors de ce que vous m'avez dit jusqu'à présent, vraiment du métier même que vous pensiez apprendre et de ce qui est la réalité a pu aussi générer des absences ? et du coup etre en lien avec cette démotivation

R : ben déjà l'entreprise et l'école, rien a voir deux ambiances différentes, l'entreprise c'est vachement intéressant, l'école, ce qui est montré à l'école , enfin ce a vraiment rien a voir , ce qui nous ai dit à l'école c'est pas intéressant, ca donne pas envie d'approfondir, ca donne pas forcément envie de continuer dans ce métier, et donc moi je trouve que ça y fait beaucoup, vraiment et c'est pour ça qu'en entreprise j'ai jamais eu aucun probleme d'absence ou de retard ou quoi que ce soit , contrairement à l'école, donc ca y fait.

Q : Ok donc vous pensez, qu'il y a un décalage entre la partie théorique et la partie pratique

R : ah oui je suis sur

Q : et est-ce que vous vous attendiez à ca en rentrant dans la formation ?

R : non du tout je pensais pas, mais bon après ca peut paraitre logique vu que normalement on est deux semaines deux semaines donc ca peut paraitre logique que ce soit moins accès sur la pratique.

Q : OK, est-ce que vous voyez d'autres choses qui auraient pu provoquer également agir sur tout ca, sur les absences, au niveau de l'information,

R : Non , j'en vois pas d'autre

Q : j'ai fait a peu près le tour des questions que j'avais à poser, donc merci beaucoup pour vos réponses

R : je vous en prie

### Cas Mo

Q : Bonjour aujourd'hui on va faire un petit entretien dans le cadre d'une étude donc on réalise sur les absences donc je vais vous poser une question principale sur laquelle il faut répondre de la façon la plus exhaustive possible et après j'essaierai de éventuellement de préciser certaines choses donc vous avez été absente pendant maintenant cela fait un an et demi que vous êtes en formation, vous avez eu des absences selon vous de façon la plus exhaustive possible quelles sont les causes multiples ou unique de ces différentes des absences ?

R : alors principalement mes retards ou mes absences sont dues aux transports parce que j'habite assez loin je mets environ une heure et demie pour venir une heure de demi pour rentrer et il est vrai que suivant la nature du cours c'est pas très intéressant enfin il parlait plus important de louper une matinée ou une journée de cours par rapport à la fatigue et aussi des impossibilités familiales qui ont fait que j'ai dû être absente à certains moments

Q : donc vous m'avez exprimé des choses très intéressantes est-ce que je peux percevoir certaines choses il y a différentes dimensions qu'on essaye d'étudier dans le cadre de cette donc déjà la dimension qu'on appelle plutôt situationnelle en gros quand vous pensez à votre vie quotidienne en dehors de ce que vous avez pu m'évoquer est-ce qu'il y a des causes dans la vie de tous les jours qui auraient provoquer des absences en plus de ce que vous avez pu m'évoquer c'est à dire les retards des problèmes en gros si dans votre vie les choses elles étaient différentes est-ce que vous pensez que ça voudrait éviter certaines absences :

R : Oui c'est sûr, au niveau du contexte familial et du contexte familial .. et du contexte familial ouais..

Q : surtout du contexte familial, ok , il y a un autre aspect aussi qu'on essaie de voir c'est ce qu'on appelle le dispositionnel en fait c'est votre parcours passé dans les études a-t-il eu un impact sur vos absences éventuellement aujourd'hui j'ai cru comprendre que vous choisissiez un peu les cours dans lesquels vous êtes absente est-ce que c'est votre vie votre passif d'élève, d'étudiante que vous avez

R : Ah ouais c'est sur, je viens d'un bas général et les matières ou je suis plus ou moins absente maintenant c'est les matières dans lesquelles j'ai toujours été on va dire avoir un niveau faible dans ces matières, par exemple les langues; l'anglais, l'espagnol c'est des matières que je vais avoir plus de facilité à pas y aller vu que j'ai pas des mauvaises notes mais elles sont pas exceptionnelles, qu'il me manque des bases que je m'ennuie un petit peu en cours ou plutôt que je suis larguée aussi pas totalement non plus parce que je suis pas en échec, mais je suis beaucoup moins assidue que dans les autres matières dans lesquelles j'ai plus de facilité et c'est bien entendu du ben j'ai toujours été à l'aise, j'ai fait un bac S, j'étais à l'aise en maths donc la gestion ça me parle plus en français dans mon bac en général c'est le niveau à peu près équivalent à la culture générale en BTS donc c'est des matières qui me parle plus auxquelles je suis habitué et quand on a des bases c'est tout suite beaucoup plus facile de venir en cours on n'est plus intéressé et c'est ce qu'on préfère, enfin personnellement

Q : Parfait, super, la troisième chose qu'on essaie de percevoir c'est l'institution est-ce que dans le cadre de la formation il y a une partie de vos absences qui aurait pu être induite par la qualité du cadre de formation, cadre de formation c'est l'organisme d'un point de vue générale, le financeur ou des choses à l'intérieur même de la formation ou qui ont d'elle-même provoqué des absences

R : Ben le changement, alors on parlait de problème de problème de transport, cette année on a du changer enfin sur les deux ans on a du changer d'endroits, de locaux on a changé

de locaux ce qui m'a rajouté une station de train, de la marche, du temps qui pause beaucoup plus de problème, j'avais beaucoup moins de retards ou d'absences dans les locaux ou on était, pour lesquels on a signé, on ne savait pas qu'on allait changer de locaux au cours des deux ans et ça me pose beaucoup plus de problèmes pour venir et quand j'arrive à la gare et que j'ai une heure de retard je préfère rentrer chez moi et parce que je sais que j'arrive beaucoup trop tard que ça me demande beaucoup plus d'investissement au niveau du temps de trajet.

Après au niveau de l'organisation ça a été compliqué aussi vu qu'on est un nouveau BTS donc malheureusement heu les professeurs ne savent pas forcément où ils doivent nous emmener à cause de l'Académie c'est pas forcément la faute de l'organisme en lui-même mais c'est quand même assez compliqué

Q : OK merci Beaucoup, heu; dernière chose sur lequel on peut voir, alors ça se recoupe un petit peu avec l'institutionnel quelque part c'est ce qu'on appelle l'informationnel autrement dit est-ce que notamment où on avait un peu parler entre institutionnels et la communication la communication intérieure de l'organisme est-ce que vous pensez qu'elle est suffisante et éventuellement un problème d'information comme on a parlé des locaux, le problème par rapport à la communication aux informations transmises a pu générer éventuellement des absences

R : c'est de l'Institut et par exemple Institut national ou simplement de l'organisme qui fait le BTS le GRETA

Q : les deux

R : par exemple heu Institut national nous a obligé enfin, le référentiel nous a à plus ou moins obligé à faire certaines certains projets qui n'ont pas pris compte que notre BTS était en alternance qu'on avait beaucoup moins d'heures en cours ça a été ça a été très lourd et on va dire pas forcément très passionnant, bien entendu on a moins envie de venir, on s'autorise une petite journée en moins est-ce qu'il fait des absences mais ça a été pas très bien réussi à ce niveau-là ce qui fait que oui j'ai pas été absente à ses cours là enfin, a ce qui était dédié, les fait de changer les locaux oui la communication on aurait dû être informé j'aurais peut-être changé ma décision de venir est encore au niveau de nous envoyer les emplois du temps des choses comme ça il manque parfois de communication, enfin de relation

Q : dernière chose qui est un peu lié à cela aussi, enfin tout a un lien de tout manière, c'est ce que nous on appelle le décalage des attentes autrement dit en fait, tout le monde, on a beau expliqué lors des recrutements, les stagiaires sont parfois recrutés, donc il y a une explication qui est faite, est-ce que la différence entre l'image que vous aviez de la formation avant d'y rentrer et la réalité de ce qui passe à pu aussi avoir un impact sur ces, alors c'est lié bien évidemment à ce que l'on a déjà dit

R : alors oui parce que bien entendu, on sait par exemple on est dans une formation pour adulte, et on nous répète souvent que nous sommes des adultes en face d'eux mais quand bien entendu on a de problèmes d'adultes on est plutôt infantilisés. C'est à dire que par exemple pour des retards, je ne suis jamais en retard au travail, j'ai jamais été en retard, cela m'arrive d'être en retard en cours, bien entendu à cause de tout les problèmes et on nous dis, prenez un train avant ou des choses comme ça alors que les adultes quand on est en entreprise tout ca ils comprennent quand y a des gros problèmes, que ben oui ce n'est pas de notre faute, et comme on est infantilisés ben c'est simplement " fallait se lever plus tôt" ou des choses comme ça, comme si j'étais encore au collège ou au lycée, et que c'était seulement de ma faute, je suis tous les jours à l'heure à la gare et malheureusement, c'est pas ma faute si ... je pourrais prendre un train plus tôt mais ça ne rajouterait tout de suite à une demi-heure pour venir une demi-heure pour partir je serai plus à 3h de transport mais 4h et je parce que nous sommes vraiment une formation pour adulte et ça m'a vraiment un peu choqué d'être pas vraiment considéré comme une adulte mais d'être d'un côté infantiliser et d'un côté adulte c'est toujours compliqué quand l'entreprise nous considère comme un adulte, on revient plus ou moins à l'école je pense que le

problème doit aussi s'imposer posé pour les adultes réels parce qu'on est adultes mais jeunes adultes quand même qui doivent faire cette formation, oui l'image est un peu différente de ce que je m'attendais, après j'en suis tout de même satisfaite, et j'espère que les absences me porteront pas préjudice.

Q : non il y a pas de raison, ben merci beaucoup pour cet interview, et bonne réussite pour l'examen.

### Cas O1

Q : Donc je vous vois aujourd'hui dans le cadre de de l'étude que nous réalisons sur les absences en formation professionnelle pour adultes, heu, donc en fait j'ai une question principale à poser vous essayez de répondre à la façon la plus complète là-dessus en réfléchissant à toutes les toutes les choses que vous pouvez me dire vous avez eu des absences pendant votre formation jusqu'à maintenant qu'elles ont été toutes les raisons pour lesquelles selon vous vous avez eu vous avez été absente

R : Surtout parce que moi, je tombe malade, ou l'un de mes enfants qui tombe malade, donc je suis obligée de restée avec eux, avec eux

Q : D'accord

R : tout simplement

R : tout simplement, il y a d'autres raisons qui vous viennent à l'esprit où pas du tout

R : non, non non

Q : ok

R : c'est que quand on est malade y a pas d'autre raison

Q : moi j'ai quelques questions à vous poser pour préciser et voir si vous vous avez pas d'autres motif d'absence. Donc là vous m'avez exprimer des choses qui des absences qui éventuellement à cause de santé est-ce qu'il y a d'autres choses dans votre vie personnelle qui, si elles étaient différentes auraient empêché des absences en gros si votre vie personnelle avait été différente est-ce que vous pensez vous auriez été moins absente ou pas

R : c'est quoi j'ai pas compris ça veut dire ça veut dire s'il y a eu autre..

Q : est-ce qu'il y a d'autres causes personnelles en fait que les ... dans votre vie quotidienne qui qui a pu influencer sur ses absences en dehors de ces maladies et de ses enfants malades

R : non, non

Q : rien du tout dans la situation personnelle et quotidienne ?

R : non non non non

Q : ok pas de souci, c'est possible, est-ce que parce qu'on essaie d'étudier plusieurs aspects différents qui sont des motif récurrent en fait dans les absences est-ce que si est-ce que votre vécu personnel des études par le passé de l'école le et scolarité a selon vous influencer ses absences également en gros est-ce que ce que vous avez vécu dans le cadre de vos études a pu influencer le fait de pouvoir être présente ou absente

R : non pas du tout, non, non

Q : d'accord autre chose le cadre dans lequel on est ici au sein du Greta tourisme hôtellerie les conditions et enfin l'ensemble de la formation que ce soit au niveau des cours ou l'organisation est-ce que selon vous ça a pu influencer certaines de vos absences

R : Non pas du tout

Q : Aucune ?

R : Non

Q : d'accord , et dernière chose du coup ça va être relativement rapide est-ce qu'il y a eu éventuellement ce qu'on appelle chez nous un décalage des attentes c'est-à-dire entre la

communication qui est autour de la formation vous avez intégré et la réalité du terrain qui aurait pu éventuellement jouer sur votre présence en cours ?

R : non pas du tout

Q : en gros vous vous imaginiez pas quelque chose qui s'est pas passé et qui a fait que vous n'étiez pas

R : non je savais déjà comment ça allait se passer avant à aucun souci par rapport à ça

Q : même au niveau d'un point de vue plus pragmatique au niveau des planning des choses comme ça

R : non pas du tout

Q : il y a pas eu de de choses comme ça au niveau des informations qui vous a été communiquée

R : non non non

Q : qui était erroné et qui a fait que vous étiez pas là

R : Non

Q : donc c'est uniquement

R : c'est uniquement par rapport à la santé c'est tout non même pas pour rendez-vous non c'est surtout la santé

Q : pas de problème de transport des choses comme ça ?

R : non non

Q : pas de chose comme ça ok

R : simplement j'habite à menton alors ça va

Q : d'accord, ce fut bref, ben merci quand même, merci beaucoup j'ai pas eu beaucoup d'information mais on est pas là pour mentir

R : ban je vous ai dit la vérité

Q : non c'est nickel, merci beaucoup

### Cas Ou

Q : Alors je te reçois aujourd'hui pour un entretien que je réalise dans le cadre d'une étude sur les absences en formation professionnelle pour adulte donc il faudra essayer de me répondre de la façon la plus exhaustive aux quelques questions que je vais poser. Il y a une question centrale ; assez générale, qui est la première question, c'est de savoir... Tu as été absente quand même pas mal de fois, de mémoire, quels ont été tous les motifs qui ont pu générer ces absences-là ?

R : ah ben le motif principal, j'ai eu un problème de santé, j'ai eu une tumeur bénigne, et du coup au début, les début d'absence c'était par rapport aux opérations que j'ai eu, et la suite c'était de la fatigue en fait..

Q : D'accord

R : Donc je voulais pas me mettre en arrêt, j'ai essayé de continuer à venir en cours, et il y avait des jours où je venais pas quoi

Q : Ok

R : totalement KO

Q : ça marche. C'est à peu près tout ce qui te vient à l'esprit pour l'instant,

R : Oui; Ouais, Non ça n'a rien à voir avec la formation en elle même

Q : d'accord donc en fait, ça c'est ma question générale, des fois on se souvient pas de tout au moment où on la pose, donc je vais préciser 4 axes qu'on essaye de voir, dans le cadre de cette thèse, qui sont des choses qui existent dans d'autres études qui ont été faites, c'est pas des questions que je pose au hasard. Première dimension qu'on essaye d'étudier, c'est ce qu'on appelle la dimension situationnelle, donc la tu viens de m'indiquer un truc qui en fait parti puisque c'est quelque chose de personnel, en dehors de cette chose là, est-ce que en dehors de

ta vie personnelle il y a d'autres choses dans ta vie de tous les jours, ben si ca avait été différent tu serai venue ?

R : je pense le fait que j'habite seule, par exemple, si il y avait des jours si quelqu'un serait avec moi, je serais peut être prête à aller chez le médecin faire un arrêt, ou quoique ce soit, ou aller en cours, je me dis je vais rester à la maison me reposer, comme ca en même temps je vais m'occuper de mes papiers et pas aller en cours quoi...

Q: D'accord , et il y a des problèmes de transport, des choses comme ça ou pas du tout ?

R : Non non non

Q : parce que c'est quelque chose qui est revenues souvent

R : non nonn

Q : donc il y a cet aspect : une motivation qui aurait été donnée par une autre personne pour venir ?

R : oui

Q : d'accord, deuxième chose qu'on essaye de voir, c'est ce qu'on appelle, la partie dispositionnelle ; le passé dans les études, ce que tu as vécu dans tes études passées, dans ta scolarité, est- ce que tu penses que ça influence, positivement (entre guillemets) ou négativement ta présence en cours ? La aussi je vais préciser un peu, ça peut être une peu vague, j'ai des stagiaires qui m'ont dit "moi de toute façon y a des matières j'ai pas besoin de venir je sais que j'y arrive ou inversement il y a des matières qui me gavent alors je viens pas " et c'est des choses qui sont liées à leur passé dans les études.

R : Non, je choisis pas les matières, non non

Q : Donc ce que tu as vécu dans ta scolarité n'influence pas les absences : tu te dis pas..

R : Non pas les absences dans le sens où je vais me dire, j'ai déjà des bases sur ça je vais moins m'inquiéter mais je vais pas me dire parce que j'ai des bases je vais pouvoir m'absenter.

Q : d'accord, nickel, donc troisième axe c'est ce qu'on appelle la partie institutionnelle, alors tu me l'a déjà un petit peu évoquée, c'est concernant le cadre de formation, quand on parle du cadre de formation c'est vraiment l'organisation de l'organisme de formation, des cours, des salles de cours, des formateurs, etc, est-ce que il y a des choses à l'intérieur de tout ça qui ont pu aussi te dire "ben pff j'ai pas envie " ou "je viens pas" ou..

R : le fait qu'on ait pas pris forcément en considération la raison de l'absence, par exemple il y a des professeurs ils vont dire manque d'investissement alors que c'était pas du tout un manque d'investissement donc ca .. Ça démotive..

Q : C'est le fait que les formateurs n'étaient pas au courant des motifs d'absence.

R : heu non mais par exemple, même à la coordinatrice quand je lui fournissais par exemple les documents d'hospitalisation parce que l'hôpital fournis pas d'arrêt, pour eux l'absence n'était pas justifiée, alors qu'ils connaissaient ma situation..

Q : donc ça démotive...

R : et le fait qu'ils l'ait pas forcément dit aux autres professeurs,

Q : tout à fait.. d'accord, j'étais pas au courant sauf là au dernier conseil, ou j'ai été un peu plus informé. Dernière chose qu'on essaye de voir comme axe, c'est l'aspect informationnel, alors d'après ce que j'ai pu entendre jusqu'à présent j'ai pas perçu ces choses-là , alors ça peut être lié à la communication de l'organisme de formation vis à vis des stagiaires, un manque de communication qui a pu provoquer des absences, ou deuxième chose la dedans qu'on englobe, c'est la partie décalage des attentes, c'est à dire la différence entre ce que vous attendiez dans la formation , et la réalité. On a des stagiaires dans certaines formations, qui même si on leur explique ce qu'il y a à l'intérieur, ont leur image de la chose, et une fois qu'ils sont à l'intérieur ça leur correspond pas, ça peut provoquer des absences, et comme je le disais avant il peut y avoir une partie communication, planning, même des trucs très pragmatique, qui ont pu provoquer aussi des absences des fois.



R : Non parce que après j'ai déjà fait une année à la fac, une année de DUT donc j'ai déjà vu comment ça se passait les autres formations, donc non je m'adapte aux organisation c'est pas quelque chose qui va me déranger, je sais que je suis là pour avoir une diplôme, alors comment ça se passe pfff tant que j'ai les cours et que .. Voilà. J'ai mes examens. L'organisation ça me touche pas vraiment.

Q : même la communication

R : Non non

Q : les planning tout ça..

R : non, non après faut savoir s'adapter donc si on travail ce serait pareil on va pas râler...

Q : C'est pas faux. Et bien merci beaucoup à toi,

R : Merci

Q : D'avoir participé, et puis bonne journée.

### Cas Po

Q : Donc il y eu certains cours depuis vous êtes rentrés en formation pour lequel vous avez eu des absences si vous pouviez me dire toutes les causes de ces absences vous pourriez me les énumérer à peu près ?

R : Alors ouais il y a eu des causes familiales, il y a eu des causes via les transports parce que moi je suis de Mougins, donc je prends le train le train pour de Mougins à Nice c'est 1h donc tout ce qui est grève tout ça je peux je peux pas passer à travers. Et tout ce qui est aussi des fois un manque de motivation un peu un cours inintéressant ou un cours où il y a pas d'importance j'hésite pas à me dire non j'y vais pas sachant que le trajet il est hyper long si c'est se déplacer pour 4h à rien faire, voilà quoi. Disons que l'année dernière on a eu beaucoup de même si tout comptes l'année dernière on avait beaucoup de matière ou voilà quoi chacun chacun via son profil tout ça se dirige vers des priorités au niveau des matières malheureusement et tout ce qui est hébergement tout ça quoi ... c'est pas ma tasse de thé quoi...

Q : **Donc en fait nous** on essaie de déjà j'ai pas mal le réponse avant tout ça on essaie de se diriger dans le cadre de cette étude vers des différents axes pour appréhender les motifs d'absence donc je vous poser encore à peu près quatre questions pour savoir s'il y a d'autres motifs auxquels vous aviez pas pensé en me disant spontanément donc la première chose qu'on essaie de voir vous m'en avais déjà un peu parlé la dimension situationnel donc des faits de vie des choses qui font que dans votre vie quotidienne il y a des choses qui à part justement le transport par exemple a empêché la venue en cours ou à empêcher le fait de pouvoir assister à certains cours est-ce qu'il y a eu des choses en gros si votre vie personnelle avait été différente est-ce qu'il y a est-ce que vous auriez eu moins d'absence en dehors de cet aspect transport

R : je pense que non non après j'ai eu quelques ; heu j'ai eu un enterrement là il y a un mois donc j'ai été absent 3 jours après sinon je vois aucun

Q : pas d'impact de la vie personnelle ?

R : Pas d'impact de la vie personnelle non

Q : deuxième chose qu'on essaye de voir c'est ce qu'on appelle l'aspect dispositionnel c'est à dire, est-ce que le passé en tant que le passé scolaire et de l'apprentissage que vous avez vécu avant de rentrer dans cette formation a, vous pensez eu une influence sur vos absences

R : je pense que non parce que j'ai toujours été quelqu'un de régulier et des absences ça fait toujours partie d'un élève mais après je pense qu'il y en a eu après il y en a pas eu des tonnes et je pense qu'il y en a pas eu qui font que qui vont nous il y en a pas eu autant pour que ça nuise à mon bon fonctionnement pendant la formation ou pendant antérieurement pendant mes années au lycée

Q : ok donc en fait je fais un peu d'interprétation mais en gros comme vous avez déjà été absent tout en étant régulier par le passé et que ça n'a pas porté préjudice, ça ne vous embête pas forcément d'être absent des fois ?

R : exactement

Q : j'ai bien compris, d'accord. Troisième chose dimension dite institutionnelles est-ce que le cadre de formation d'un point de vue général a eu éventuellement des répercussions sur vos absences

R : ouais , au niveau de bah, en fait comme c'est pas des cours initiaux, en fait c'est le rythme le rythme il est plus dur on va pas se mentir, et après aussi au niveau des formateurs disons que c'est pas des c'est pas des profs, des fois c'est des enfin comme vous ou comme M. Berenguer, c'est juste un exemple, mais il y a d'autres formateurs qui sont, qui sont là pour heu par l'exemple on a eu des cours de nutrition bon maintenant on en a plus et voilà ça a eu aucune importance pour moi et il y en aurait eu dans l'année je pense que j'en aurais séché, il y a des formateurs qui ont fait que ça ça rend pas le cours intéressant et ça ça colle pas quoi ok

Q : au niveau de l'organisation des cours est-ce qu'il y a eu des choses sont provoqués les absents

R : juste le contenu des cours l'absence via le formateur, là c'est ça qui rend l'absences ou non

Q : ok merci dernière chose c'est la dimension dit plutôt informationnelle qui se rapproche un peu finalement de ce que vous m'avez répondu sur un truc qui était plutôt institutionnel le décalage des attentes, notamment, ce qu'on appelle le décalage des attentes entre justement ce que vous imaginez de la formation est-ce qu'est la formation est réellement c'est un peu ce que vous m'avez dit qui a provoqué des absences ou encore et là on n'a pas vraiment parlé la communication de l'organisme de formation est-ce qu'elle était suffisante où est-ce que ça pue générer justement des absences au niveau de la communication même du Greta tourisme hôtellerie

R : disons que dans certains cas oui, disons qu globalement la communication du Greta est pas aussi poussée que un établissement comme, comment dire des lycées ou comme Paul Augier quoi, pour les BTS initiaux, ils sont beaucoup plus accompagnés ils sont beaucoup plus tenu au courant, en fin ils ont des outils qui permettent d'être de combler ce que nous on n'a pas ce que nous on a pas et donc des fois on a été prévenu au dernier moment; on a été chercher l'information c'est à nous de titiller un peu l'organisme pour qu'il nous donne les réponses qu'on souhaite

Q : et ça vous pensez que ça a pu jouer sur les absences aussi éventuellement

R : Ouais deux trois ouais il y a des cours qui ont été rajouté au dernier moment et que c'était pas prévu et du coup c'était pas comme je viens de loin faut prévoir à l'avance et donc forcément ça va, ça collait pas non plus donc c'était pas possible de participer au cours

Q : merci pour tout

## Cas Ra

Q : donc dans le cadre d'une étude qu'on réalise au GRETA sur l'absence des stagiaires, ben je vais vous poser quelques questions sur vos motif d'absence auxquelles je vous demanderai de manière assez détaillé comme ça on pourra voir un peu à la fin de cette étude quels sont les motif récurrents des absences des stagiaire donc j'ai une question principale c'est vous avez été absent, vous avez eu des absences pendant certains cours dans la formation jusqu'à présent, quelles sont toutes les causes qui pour vous peuvent être à l'origine des absences pendant ces heures de formation

R : Alors, premièrement oui j'ai été absent pendant un moment du a une baisse de motivation dans la formation personnellement parce que je trouvais pas toujours un intérêt à venir ici à la formation des fois je pensais que c'était pas la bonne voie, le bon moment ou ça répondait pas aux attentes,

Q : d'accord

R : a des attentes personnel que j'avais de la formation globalement et du coup ça m'a amené à une petite période d'absentéisme durant ma formation et après j'ai aussi eu des problèmes de santé, ça c'est qui m'ont extrêmement contraint de pas venir, personnellement mais bon principalement plutôt du a ce que je vous ai dit précédemment c'était par rapport à une baisse de motivation, je m'attendais a quelque chose de plus , de plus soutenu en fait , de plus soutenu globalement dans différentes matières

Q : d'accord , alors pour vous aiguiller un petit peu y a des choses que, qu'on analyse dans notre étude, est-ce que par rapport à notre vie quotidienne personnel et/ou professionnel il y a des choses qui ont conduit aussi à des absences ?

Concrètement des choses qui ont entraîné des absences du fait de votre vie personnelle alors vous m'avait parlé de votre maladie qui en fait partie est-ce qu'il y a d'autres choses aussi qui auraient pu influencer sur vos absences en gros s'il y avait eu des choses différentes dans votre vie de tous les jours est-ce que vous auriez eu moins d'absences ? Ou certaines absences n'auraient pas existées ?

R : heu oui, personnellement, professionnellement parlant, mon entreprise m'a demandé une part de travail très importante, en même temps pour les apprentis ils mettent pas forcément de limite, et si on veut être intégré à dans l'entreprise correctement et avoir une bonne formation globale il faut un très grand investissement personnel et des fois ça monte personnellement à des heures de travail importantes, et bien sûr après on cumul un certain taux de fatigue globalement, et des fois ouais près quand on retourne de l'entreprise c'est pas facile, surtout qu'on nous accorde pas toujours notre dimanche, donc passer de l'entreprise à l'école après avoir fait des grosses semaines des fois ça peut amener encore une fois à une baisse de motivation etc, et donc ça peut emmener oui parfois à des absences personnelles

Q : ok , est-ce que il y a peut etre des problèmes de distance de transport des choses comme ça aussi dans les absences

R : ouais, moi je viens de loin par rapport au centre de formation ici, donc oui des fois les transports, c'est pas évident, on a pas tous un moyen de venir on est pas tous véhiculés, ou c'est parfois des problèmes d'argent aussi, ou les centre de formation c'est un lieux ou le stationnement est pas évident et c'est couteux, et par rapport à nos revenus ca peut être un problème, et en plus de cela les transports il y a souvent des problèmes, avec les trains il y a souvent des retards, des suppressions, ça arrive assez régulièrement, donc oui ça peut amener des fois, soit des retard soit des jours d'absence, entre les grève et tout ça durant la formation ça emmène un certain nombre d'absences.

Q : ok alors on a une 2e dimension des fois ça qui peut être des fois des causes d'absences, ça peut être aussi la parcours passé dans les études est-ce que pour vous, votre passif dans les études est un motif d'absences en cours ça peut etre le cas sur les personnes qui ont eu un passé douloureux dans les études ou dans leur scolarité et qui ont du mal à venir en cours, tout le monde n'est pas dans ce cas

R : heu enfin , moi personnellement mais moi j'ai une petite période ou oui, ca m'a amené à une absence ou ça a été court, oui après ça arrive souvent, enfin si c'est moi non, moi c'était une très courte période, une petite semaine, par rapport à un évènement, après oui j'ai connu beaucoup de personnes, ou ils ont été touché par des événements, ils ont eu du mal à se réinsérer scolairement etc, et ça a parfois emmener à des longues périodes d'école de

réintégration difficile, qui étaient souvent un jour ils venaient, trois jours ils venaient pas, après une demi-journée,

Q : Mais à titre personnel ?

R : A titre personnel non , enfin une petit période d'une petite semaine

Q : ok on a une troisième, une troisième chose après il a aussi des chose que vous m'avez déjà évoquées, heu est-ce que le la dimension, le cadre de la formation a-t-il une influencé vos absence alors et vous en avez un petit peu parler quelque part, puisque vous aviez certaines attentes et le cadre à proprement parler de la formation, la qualité de la formation est-il a l'origine de vos absences aussi organisme, partiellement, en partie

R : c'est a dire quand vous parlez du cadre ?

Q : Alors ca peut être ,c'est tout ce qui concerne l'institution de l'organisme de formation, ou en dehors, ou l'organisation globale de la formation

R : alors heu , globalement non, la formation ca va je trouve qu'elle est assez bien gérée, après oui parfois, je trouve personnellement qu'il y a quelques sujet qui sont pas bien traités, ou mal pas trop sérieux, par certaines personnes et qui nous qui personnellement sommes en formation en alternance, nous on est seuls et on a pas forcément beaucoup de temps, dans cette formation et je pense que les progrès devrait etre géré plus rapidement pour pas perdre de temps et des fois ouais on se demande si on est pris au sérieux ect eet surtout on s'interroge parce que moi personnellement j'ai regardé les taux de réussite de l'année dernière je les ai trouvé faible, je me demande pourquoi ce genre de problème ne sont pas pris au sérieux pour justement pousser à la réussite des élèves et donc oui des fois on s'interroge est-ce qu'on ferait bien de venir, de pas venir s'arrêter ou continuer, vu qu'on est pas beaucoup pris au sérieux de tout façon ouais des fois ca pause des problématiques personnelles

Q : ok bon dernier axe qu'on regarde dans notre étude c'est l'information heu alors il ya deux choses ça peut être oui ou non c'est toujours pareil, est-ce que la communication, alors quelque part il y a eu un peu la réponse juste avant, est-ce que la communication de l'organisme de formation à votre égard est suffisantes et justement peut être éventuellement à l'origine d'absences

R : heu la communication elle est partiellement suffisante si je peux dire oui donc des fois oui on est informés, mais tardivement sur certains événements ect et qui oui peuvent emmener personnellement à de l'absentéisme pas régulier , mais ponctuel, ca peut arriver. il y a des point d'organisation je pense parce que vu qu'on communique par les réseaux, des fois certains ne reçoivent pas, moi personnellement j'ai pas encore reçu mon emploi du temps, je savais pas si je devais venir, pas venir, et oui ça peut amener, personnellement ca m'est arrivé d'être absent à cause de ce genre de probleme.

Q : Ok, alors dernière chose qui est dans la même lignée, est-ce que, la aussi j'ai eu un peu la réponse mais on va approfondir un peu, le décalages entre l'images que vous vous faisiez avant la formation et ce qui se passe en formation a eu aussi un role déterminant sur les absences ? L'image de ce qui allait se dérouler en formation, parce qu'on a tous avant de commencer quelque chose, on a tous une image de ces choses-là, et après il y a le réel, est-\*ce que , alors j'ai cru comprendre un petit peu des choses, j'ai pas le droit d'influencer, est-ce que justement la différence entre ce que Vous vous imaginez ou qui a été dit au niveau de l'information est-ce que vous avez retrouvé les réels a participé à vos absence qu'est-ce que absence

R : oui pour moi oui ca a participé, à quelques absences, par rapport a ce que je vous ai dit précédemment, par rapport à ce que j'imaginai vraiment,; par rapport à ce qu'on m'avait dit, par rapport à lors de l'entretien, etc donc, oui moi oui ca a oui pu permettre d'être absent quelques heures par ci par là,

Q : ok , bien merci pour tout pour votre participation

R : de rien

Q : et puis bonne continuation dans la formation en espérant qu'il soit couronnée de succès.

### Cas Rh

Q : Donc bonjour, alors aujourd'hui je te reçois dans le cadre d'un entretien que je réalisé sur les absences en formation professionnelle continue pour adulte. Donc j'ai déjà une question assez générale à laquelle il faut essayer de me répondre de la façon la plus complète possible c'est la question principale. Donc... tu as été absente assez régulièrement pendant la formation, est-ce que tu peux énumérer les causes de ce qui a provoqué ces absences ?

R : oui bon duc coup y a une patrie liée du euh des problèmes personnels avec la famille et du coup heu qui ont fait que j'ai eu beaucoup d'absences, et aussi par rapport au sommeil j'avoue que j'étais beaucoup beaucoup en manque de sommeil et le matin j'arrivais pas du tout à me lever

Q : ok euh

R : c'est-à-dire je n'y arrivais vraiment pas

Q : c'est-à-dire le manque de sommeil lié au problème familiaux ?

R : oui et en général aussi les journées qui sont chargées aussi donc un manque de sommeil

Q : ok donc tu arrivais pas à te lever. Donc à part ça est-ce qu'il y a d'autres choses qui te reviennent à l'esprit, avant que je précise...

R : ah oui après cette année aussi par rapport à la crise ça m'a mis un coup aussi enfin une baisse de moral, même si j'aime beaucoup le BTS, mais j'avais plus de motivation.

Q : Ok ça marche. Donc je vais préciser les choses parce que des fois quand on parle spontanément on oublie certains motifs, donc on essaye de regarder 4 axes principaux. Le premier axe, dont tu m'as déjà évoqué quelques trucs, c'est la partie que l'on appelle situationnelle. Est-ce que si dans ta vie quotidienne des choses avait été différentes tu penses que tu aurais été moins absente et dans ce cas la quelles seraient ces choses qui t'aurait permis d'être moins absente ?

R : MM du coup ouais c'est des problème familiaux donc sans ça du coup je pense que j'aurais eu moins d'absences

Q : mais en plus de ceux que tu m'as évoqué avant

R : euhhh

Q : des contraintes personnelles en dehors de ce que tu m'a déjà évoqué et qui aurait pu provoquer des absences ;

R : non pas à ma mémoire.

Q : des problèmes de transport, des problèmes de...

R : oui les transport c'est vrai que c'est très galère même si pourtant j'habite à Nice, j'avoue que à ce lycée ici c'est un peu mal servi, mais sinon euh , pas à ma mémoire

Q : ok. Deuxième partie qu'on essaye de voir, c'est la partie dite dispositionnelle ; c'est pas sur le même registre et ça tu m'en a pas parlé. Est-ce que tu penses que ton passé dans les études précédente, ta scolarité, a pu influencer le fait que tu sois absente cette année soit parce que tout simplement tu n'aimes pas trop les études d'un point de vue général, ce qui est possible, soit parce que inversement il y a des matière sur lesquelles tu sais que tu as toujours été à l'aise et du coup tu préfères pas venir ... des choses comme ça..

R : par rapport aux matière que je sois à l'aise ou pas non, mais mes études d'avant m'ont pas m'ont ^pas, j'ai , ca va j'ai quand même bien réussi mes anciennes années, donc euh je pense pas que ce soit cette cause aussi..

Q : et tu avais pas d'absence comme ça..

R : Non pas du tout, alors pas du tout pas du tout..

Q : D'accord, d'accord.

R : c'était très très rare que je sois absente..

Q : Ok,ok .. donc c'est vraiment lié à des problèmes personnels, essentiellement.. Troisième partie, c'est la partie dite institutionnelle : est-ce que le cadre de la formation, ça englobe tout, vraiment, les locaux, l'ambiance en cours, les plannings.. l'organisation etc, est-ce que ça a pu influencer également certaines absences?

R : Oui, oui ,oui beaucoup ça aussi j'ai oublié de le préciser, du coup l'organisation, j'avoue que jusqu'à il y a pas très longtemps, même jusqu'à maintenant, a peu près, ça nous a vraiment aussi, découragé en fait. Mais vraiment toute la classe, je sais que toute la classe a été découragée, à cause de ce manque d'organisation, de toujours changement de planning de dernière minute, donc oui ça a beaucoup joué aussi...

Q : Donc ça a provoqué des absences

R : oui ; oui oui...

Q : d'avoir des modifications de planning et des choses comme ça ... sinon après le reste, l'ambiance, les cours à proprement parlé, le contenu...

Inter : oui, non ça va, le contenu ça va , après c'est vrai qu'on est en BTS accéléré, donc il y a plus de travail mais (Inter c'est plus dense) mais ça c'est pas le souci.

Q : Ok. Dernière chose qu'on essaye d'étudier, c'est ce qu'on appelle la partie informationnelle, c'est une petit peu en lien aussi avec le truc précédent, est-ce que , alors y a deux aspects, est-ce que la communication de l'organisme de formation a pu, ou la désinformation, a pu provoquer des absences, alors ça c'est la première parti, et/ ou entre ce que vous imaginiez de la formation et ce qu'elle est en réel, ça a pu aussi faire une différence qui fait que tu as été absente parce que tu te rend compte que c'est pas tout ce a fait ce que tu pensais que c'était..

R : Ben du coup, euh vu que je pensais qu'on allait quand même avoir deux stages, je me suis dis comme ça on va pouvoir respirer, et avoir quand même quatre semaines, ou c'était six semaines et après quatre semaines au moins d'autonomie on va dire, ouais de stage, donc c'est vrai que ça aussi, ça aurait été mieux si on aurait garder le stage mais bon, avec la crise...

Q : c'est c'est sûr qu'avec le COVID ça a été compliqué... et du coup le fait de pas avoir de moment en entreprise ça t'a un peu découragé.

R : Ouais Ouais Ouais

Q : D'accord, et au niveau de la communication de l'organisme ? en dehors des planning...

R : C'est vrai que la désinformation c'est pas très très encourageant.

Q : Merci c'est tout ce que j'avais besoin de savoir, alors bonne continuation.

R : Merci.

## Cas So

Q : bonjour donc je vais réaliser un entretien semi-directif donc dans le cadre d'une étude qu'on réalise sur les absences au sein du tourisme hôtellerie pour viser quels ont été les motifs en tant que stagiaire de des absences en formation donc je vais vous poser essentiellement une question sur laquelle il faudra me répondre c'est tout simplement vous avez eu des cours auxquels vous n'avez pas assister pendant votre formation jusqu'à présent, est-ce que vous avez, vous pouvez définir quelles sont les causes de ces absences de toutes les absences avec la multiplicité de causes qu'il peut y avoir selon vous

R : alors dans un premier temps au début de la première année il y a eu des absences dues au fait que je venais d'arriver sur Nice donc à partir de ce moment-là j'essayais déjà de me retrouver un peu dans la ville connaître un peu de monde donc partir de la connaître du monde ça veut dire sortir un peu plus, être un peu plus fatigué le lendemain ça c'était dans un premier temps

Q : d'accord, donc tisser un peu des relations sociales

R : exactement pour les trois les deux ou trois premiers mois à partir de là j'ai commencé à connaître quelques personnes, plutôt renouer avec un ancien cercle d'amis qui se trouve à l'étranger et de là est parti l'idée d'une création d'un projet est beaucoup plusieurs idées, donc j'ai dû me déplacer j'ai dû j'ai dû me déplacer j'ai dû travailler avec d'autres amis à l'étranger passer beaucoup de temps sur skype, les appeler pour faire créer le projet en lui-même un moment ça a pas marché on a compris que ça pouvait pas le faire que ça pouvait pas se passer, donc j'ai travaillé depuis le mois de mai dernier j'ai trouvé une idée par rapport à la création d'une entreprise qui m'a pris énormément de temps, énormément d'énergie, et ça, j'ai empiété un peu sur les horaires des cours donc vous voulez que je définisse ce que j'ai fait, ou ?

R : non c'est pas la peine donc c'est essentiellement quelque chose de professionnel

Q : Ah carrément, toute la création de l'entreprise, dans mon cas c'est une association, mais ça partait de là, mais c'était vraiment que pour du professionnel, après y a une autre raison parce que j'ai accumulé les problèmes je me suis renseigné plus vu que je travaille chez intercontinental à Cannes, j'ai eu plus d'info par rapport à la chaîne, InterContinental et on m'a proposé de faire un cursus interne, chez intercontinental, pour continuer à bosser chez eux plus tard, donc j'ai dû me renseigner, partir à l'étranger voir des personnes qui travaillaient là-bas, pour avoir plus d'information pour voir vraiment concrètement ce qu'ils font, pour voir si il y avait possibilité de faire ce que je voulais après, grâce à ça et à partir de là.. après je vise les cours c'est pas tous les cours c'est pas tous les jours il y a des cours par exemple le cours de français avec Monsieur Mizzrea ça sert à rien des cours comme ça après il y a des cours ou j'essaie d'être présent ça peut être marketing, gestion, restauration, ces trois cours là j'essaie au maximum de pas être absent.

Q : d'accord donc en fait d'après ce que je comprends vous visez plutôt des cours qui servent à votre projet professionnel finalement :

R : c'est des cours qui vont me servir dans tous les cas parce que d'un point de vue management ça va me servir d'un côté professionnel, oui réellement, d'un côté professionnel restauration, ça va me servir aussi d'un côté tous les jours parce que, je viens d'une famille qui travaille dans l'hôtellerie restauration donc j'ai mon père qui a déjà un projet que je pourrais aider plus tard sans que ce soit mon travail comment aider mes parents sur ce côté-là mais c'est vraiment orienté sur le côté professionnel

Q : est-ce qu'il y a est-ce que est-ce que vous pensez que dans votre vie quotidienne il y a des choses qui vous ont conduit à être absent qui ne sont pas d'ordre professionnel dans la vie tous les jours quotidienne en dehors de ça, autrement dit si les choses avaient été différentes dans votre vie de tous les jours est-ce que vous pensez vous n'auriez pas été absent ou moins absent ?

R : que pour les 3 premiers mois quand je suis arrivé à Nice mis à part ça franchement non, je viens d'arriver que je connaissais pas trop déjà la France, dans un premier temps Nice sa mentalité tout ça donc

Q : donc c'était plus des choses dans la vie de tous les jours au niveau du transport des choses comme ça

R : ah non, pas du tout, pas du tout j'habite à côté d'où en étudiait des locaux donc c'était pas un problème

Q : donc c'est pas de cet ordre-là. De la même manière est-ce que le parcours passer dans les études précédemment est la relation actuelle aux études ont une influence sur vos absences, votre vécu en fait personnel en tant qu'apprenant, ça a eu une influence sur les absences ?

R : Totalement, j'ai toujours choisi on va dire un peu la facilité, dans le sens ou, si il y a 10 cours et qu'il y a que trois cours qui vont m'intéresser, je vais être présent aux trois cours, et travailler au maximum en fin de période c'est-à-dire juste avant les examens pour avoir la meilleure note je serai dans ou dans les premiers ou passable mais dans tous les cas je passerai après ça c'est depuis que je suis petit ça a jamais changé c'est donner vraiment le minimum à la fin heu, le maximum à la fin pour pouvoir arriver à l'objectif

Q : donc en fait vous reproduisez le modèle que vous avez toujours eu

R : oui ça a toujours marché :

Q : mais ce n'est pas un mauvais vécu dans le passé qui est à l'origine de vos absences, ni un rejet de la formation?

R : non pas du tout

Q : d'accord. Autre chose, dans le cadre de votre formation, est-ce que vous pensez que le cadre, justement lui-même de la formation, est de bonne qualité, et surtout est éventuellement à l'origine de vos absences? Alors quand je parle du cadre c'est l'organisation de la formation avec tout ce qui va avec l'administratif, locaux etc

R : alors totalement parce que s'il y avait plus de cours dans le sens par exemple dans le BTS MHR, on je donne un exemple au cours de français le cours d'espagnol où on a pas de base solide orienter hôtellerie restauration, la culture général c'est bien facile, tout le monde peut être cultivé mais ça se mesure pas mais nous on est en train de faire un BTS MHR hôtellerie restauration c'est du management pur et dur et on fait pas ça. Mis à part en management, en marketing on apprend on a quand même de très bonne connaissance, et en restauration toute la première année on a rien fait, donc si c'était mieux géré,

Q : donc là c'est plus le contenu de certains cours qui provoque des absences à ces cours là pour vous

R : heu, non, entre autre mais comme j'avais, mis à part les projet professionnels, mais si y avait, c'est pas que les contenus, par exemple on a des salariés du GRETA qui sont incompétents mais de A jusqu'à Z qui ne savent pas transmettre le cours, qui ne savent pas transmettre d'idées,

Q : Des formateurs

R : Des formateurs, ils ne savent pas sur quoi se baser pour donner le cours, même si on a un sujet 0, un sujet type, même si on l'a pas il y a un minimum requis, on connaît le niveau de la classe, on connaît le niveau de chaque personne, on arrive à tisser des liens avec chaque élève on connaît le niveau, on connaît le vécu, donc à partir de là déjà on peut commencer à faire un travail, mais ici il n'y a rien du tout à part quelques cours

Q : donc en fait il y a aussi des affinités avec les formateurs qui font qu'on va plus dans un cours que dans un autre ?

R : mais faut totalement avoir des affinité avec nos formateurs parce que enfin avec un formateur, parce qu'un formateur peut très bien transmettre plus d'information, si je me met au fond de la classe, que je parle avec tout le monde mais que je parle pas avec le formateur c'est sur qu'il va pas m'aider sur les points que je comprends pas, parce que déjà il me parle pas, je l'écoute pas, et il y a aucune information qui se transmet entre nous, alors que si on se met tout devant, on a l'information directement, si je comprends pas quelque chose ou s'il voit que j'ai une réaction bizarre par rapport à une chose qu'il a dit lui même par rapport à une question il va pouvoir interagir directement



Q : ok dernière chose nous on parle de ce qu'on appelle les dimensions informelles des absences est-ce que il y a deux choses là-dedans la communication de l'organisme de formation est-ce que vous pensez qu'elle peut être aussi, je parle de l'organisme pas des formateurs pour le coup est-ce qu'elle peut être à l'origine certaines absences de la communication de l'organisme

R : alors oui mais pas directement sur les deux semaines de cours, mais plutôt sur les deux semaines de travail pourquoi parce que y a certaines entreprises parce que il y a certaines entreprises qui ne communique pas à leurs élèves leur emploi du temps normalement le GRETA BTS MHR devrait avoir directement de la part de l'entreprise les emplois du temps des élèves sur l'année sur le mois sur la semaine à venir pour les transmettre aux élèves ce qui fait que des fois l'élève est obligé d'appeler au dernier moment pour savoir si travaille le lendemain ou pas et si l'appel s'il appelle pas au dernier moment si il appelle deux semaines en avant en avance ça se peut que pendant pendant les 2 semaines il y a un changement et avec ce changement la la personne peut être absent un jour et la ça ça peut nous mettre en difficulté et engendrer des absences mais pour rien

Q : dernière chose, est-ce que ça c'est quelque chose que je trouve aussi assez important est ce que vous pensez que le décalage l'image que vous vous faisiez sur la formation et la réalité, a eu aussi un rôle dans les absences ?

En résumé, est que quand on s'engage en formation, on a une vision de ce qui va se passer, et quand on est dans la réalité c'est jamais tout à fait la même chose est-ce que la différence entre ce que vous imaginiez de cette formation et ce qu'elle est en réalité à provoquer des absences

En gros est-ce que la façon dont vous a été présenté la formation ou l'idée que vous en aviez avant de rentrer en formation par vos propres moyen d'information, et ce qui se passe en réalité à jouer sur sur sur des absences ?

R : Alors, pour moi au début non parce que j'avais une idée très claire des cours que j'allais avoir je pensais que ça allait être structurée mais vu qu'après j'ai vu qu'il y avait des cours qui n'était pas à la hauteur causée par plusieurs facteurs bah

Q : Quels facteurs .

R : bah ça peut être les formateurs ça peut être la qualité du cours ça peut être c'est surtout les formateurs et la qualité du cours, mais après le côté absences du au Greta en lui-même c'est une très petite partie de mes absences. Généralement c'est par rapport à mes projets professionnels

Q :Ok, bien merci pour votre participation et bonne continuation dans le diplôme.

Cas St

Q : Donc, tu as eu des absences depuis le début de la formation. Si je te demande de pouvoir enfin de me dire toutes les causes pour lesquelles tu as été absent, c'est une question assez générique, après je vais te précise des trucs pour si tu as oublié des choses. Mais déjà est ce que comme ça spontanément si je demande les causes qui ont conduit à tes absences dans le cadre de la formation, qu'est-ce que tu pourrais m'en dire

R: Je dirais y avait des journées, y a des fois c'est du manque de motivation, y a des fois c'est problèmes perso, ouais voilà après y a toujours une raison d'être absent.. mais ouais majorité c'est ouais c'est problème perso et manque de motivation pour venir

Q : ok, et de façon plus pragmatique d'autres choses qui t'auraient empêché de venir..

R : bah non franchement c'est vraiment, les absences que j'ai eu c'est vraiment le manque de motivation, la flemme...de venir, après tu viens parce qu'il faut venir, mais y a des jours ou je serais bien resté dans mon lit.

Q : OK merci à toi, donc j'ai quatre axes sur lesquels j'essaye de travailler pour vérifier s'il y a des choses qui sont, qui reviennent, chez tous les stagiaires. Donc je vais te reposer des

questions, et voir s'il y a des choses que tu pourras me préciser. Donc la première chose qu'on essaye de vérifier, c'est l'aspect dit situationnel des absences. Donc si tu euh pense à ta vie quotidienne, personnelle ou professionnelle ou autre, si cela avait été différent, est-ce que tu penses que si ta vie personnelle avait été différente ou professionnelles, tu aurais été moins absent ?

R: Ben professionnel, on va dire ouais c'est plus sur la manière dont la formation elle a tourné pendant l'année qu'il y a des jours ou je me suis permis de pas être là, et ouais sinon non moi c'est surtout ça en fait..surtout comment depuis le début de l'année ça s'est déroulé, les différences qu'il y a entre certaines formations, certains centres et tout qui font que ouais sinon non y a rien d'autre hein..

Q : Ok merci, deuxième aspect que j'essaie de voir c'est les motifs dispositionnels, est-ce que ton vécu dans les études, enfin, dans la scolarité etc. A un impact positif ou négatif sur ces absences selon toi en fait ? Est-ce que, je sais pas, j'ai des stagiaires qui m'ont dit « moi je sais que dans tel ou telle matière je sais que je maîtrisais alors je me permettais de pas venir, ou inversement, 'j'aimais pas les études, donc je viens pas » enfin bon bref..

R : Non même pas .. Franchement les études elles m'ont pas apporté grand-chose mais après ouais la plupart des choses qu'on fait ici je les connais j'en ai entendu parlé en cours, après ça fait tellement d'années que oui forcément faut se remettre un peu à niveau, faut en passer par là donc faut en passer par là, mais ça a pas plus ou moins d'impact...

Q : D'accord

R : Après c'est vraiment je suis la parce que voilà faut que... sinon les révisions je pourrais les faire chez moi si on me disait fais ça chez toi, révise chez toi je le ferais chez moi, mais voilà y a pas de nouveauté mis à part en gestion ou des cours comme ça, sinon après y a pas de nouveauté c'est que du vu du re vu en cinquième on fait ça. Donc euh

Q : Mais c'est pas ça qui a généré forcément des absences

Inter : Non ! Non ! non ! non ! franchement les absences c'est vraiment, comme je vous dis c'est vraiment par rapport à la gestion et à la manière dont la formation elle s'est passée,

Q : on va y arriver t'inquiète pas

R : Certaines informations manquantes, des choses incompréhensibles, après c'est pas au niveau des cours, au niveau des profs, ou des enseignants..

Q : donc ok, c'est plutôt au niveau de l'organisation globale

R : voilà voilà

Q :Et à ce niveau la justement qu'est ce qui pourrais justement parce que c'est juste le truc d'après qu'on analyse aussi, c'est ce que j'appelle, la partie informationnelle et institutionnelle..

Inter : après c'est des décisions, incompréhensibles qui ont été prises par rapport à nous, heu ben des choses qui sont pas faites dans la même formation qui se trouve à Nice, et que nous on nous fait faire, c'est après comme je dis, depuis le début de l'année je suis à Nice, je vois des choses ces choses la me font dire que eux et nous on fait pas la même formation, que eux ils seront capable de faire des choses en cuisine, que nous en étant ici on sera incapable de faire, mais quand je dis ça on me dit « ouais mais faut pas comparer, c'est pas pareil, c'est ceci, c'est des gens qui veulent se montrer c'est pour ça qu'ils font ça » et moi je trouve que non au contraire, plus on essaye de t'en apprendre et de t'en montrer, surtout dans la cuisine, en plus c'est important pour après quand tu sors.. Et ici on dit que non, donc vu qu'il y a que moi que ça dérange après je dis plus rien. Après y en a des choses..

Q : Ok , donc c'est pas un problème de communication de l'organisme c'est plus un décalage entre, ...

R : ben moi je pense qu'il y a une mauvaise communication

Q :Ouais ?

R : Ouais parce que y a des choses, ben y a un moment ou y avait plus de communication entre comme elle s'appelle entre la responsable j'ai plus son prénom

Q : Co ?

R : Ouais Co, elle passait que par Od et Od ok c'est notre déléguée, mais elle était la pour parler de son propres cas, et elle tout ce qu'on lui dit, elle ca lui convient, sauf que nous, le reste de la classe ça nous convient pas forcément, et si on peu pas en discuté, et des qu'on veut en discuter, on nous dis ouais, c'est comme ça et pas autrement, et ben ouais mais on est pas des enfants de 10 ans.. on est des adultes qui viennent en formation on est pas la pour qu'on.. le prof de français, pareil un matin il nous dit j'ai demandé si je pouvais vous faire des cours pas en présentiel, en visio, parce que ça vous arrangez parce que vous êtes pas nombreux, ben ca a été refusé, la même journée on appel le prof de cuisine pour lui demander vu qu'on pouvait pas cuisiner, on lui demande s'il peut faire son cours en visio, il nous dit oui mais qu'il faut voir avec Corinne, on appel Corinne, Corinne elle dit non direct. Et pourquoi non ? Parce que nous ça nous arrange, ça arrange le prof.. et quand ça nous arrange faut pas. Et quand ça arrange le Greta il faut. Donc pour moi au bout d'un moment c'est un peu désordonné parfois quand même

Inter : Ok

Inter : comme je dis vu que ca dérange que moi...

Inter : donc il y a un double décalage, enfin il y a un probleme de communication, qui est on va dire un peu en dent de scie, et un probleme aussi comme tu me l'a dis entre ce que tu attendais de la formation, et ce qu'il en est réellement.

Inter : ouais

Q : ben merci à toi. Moi j'ai fait le tour cde ce que je dois voir à l'intérieur de mes questions, donc je te remercie.

R : Ben de rien.

## Cas Vi

Q : Pourquoi donc aujourd'hui Vi je te reçois en entretien pour voir auprès de toi étant donné qu'il y a eu des absences depuis le début de la formation quels sont ces motifs d'absence. Donc ma première question elle est globale si tu peux essayer de répondre avec le plus d'éléments possibles sur cette première question... C'est de savoir en fait qu'est ce qui a fait que tu as été absente en fait. Tous les motifs qui ont entraîné des absences depuis le début de la formation et dont tu te souviens.

R : Alors au début pourquoi j'ai été absente parce que j'ai des problèmes de santé.

Q : D'accord

R : On arrive pendant a un mois et je je suis régulièrement ma gynécologue

Q : Okay

R : Voilà j'ai des problèmes de santé, personnels, et après bon j'arrête de fumer aussi mais je vois un addictologue pour ça

Q : D'accord

R : Du coup j'ai beaucoup d'absences

Q : Et à part cet aspect santé est ce que comme ça de mémoire il y a des choses qui te reviennent pour les absences

R : Oh, non

Q : Non ? Ok, Donc euh comme en général les personnes ne se souviennent pas forcément de tout ce qui a pu j'ai des absences moi j'ai des j'ai 4 axes en fait de recherche sur les motifs d'absence. Donc il y a ce côté spontané que tu viens d'évoquer et là je vais voir s'il n'y a pas d'autre chose que tu aurais oublié qui ont généré des absences et qui pourraient donc m'intéresser dans mon étude. Donc la première chose que j'essaie de vérifier c'est, est ce que

mise à part ces problèmes que tu m'as évoqué si ta vie quotidienne avait été différente en dehors de ces motifs là tu penses que tu aurais été moins absente?

R : ouais ça aurait été différent, ça aurait été différent.

Q : et tu es justement ce qui a généré ces absences c'est que de quel ordre en fait si ta vie personnelle et quotidienne avait été différente qu'est-ce qui aurait pu jouer sur les absences pour en avoir moins

R : alors là je ne pourrais pas vous dire.

Q : A part ce que tu m'as évoqué bien sûr

R : bah je serais venu en cours

Q : qu'est-ce qui t'aurait empêché à part justement du fait de ta situation de tous les jours qu'est-ce qui t'a empêché de venir à part ces problèmes de santé

R : Euh.. ben le moyen de locomotion

Q : d'accord je peux te dire c'est quelque chose qui est récurrent enfin j'ai beaucoup d'interviews ou il y a eu ça

R : Parce que j'ai un scooter bon là le scooter je l'ai réparé y a pas très longtemps, mon pere il a réparé heureusement

Q : D'accord donc il y a une problématique d'accord

R : Mais sans scooter donc vu que j'habite Roquebrune Village, sur l'avenue du suret... c'est embêtant.

Q : Il y a pas de train, du transport en commun..

R : Ah non.

Q : okay donc ça tu vois ça m'intéresse déjà beaucoup. Euh après 2e axe que j'essaye de vérifier c'est ce qu'on appelle la disposition. Euh vis à vis justement de la formation est ce que aussi ton passé justement, puisque tu m'as dit avant avant l'interview que t'avais pas fait vraiment d'étude, est-ce que ton passé ton vécu scolaire, ta perception de l'école a pu à certains moments peser sur les absences ou pas ?

R : Oui, ça a joué quand même ça a joué

Q : pourquoi

R : Bah parce que je fuyais

Q :D'accord

R : Pour ne pas aller à l'école

Q : D'accord

R : Et des fois je me dis c'est vrai d'un côté j'aimerais bien retourner faire vraiment des vraies études mais je peux pas parce que faut que je gagne de l'argent que je paye mon loyer que je paye les courses

Q : D'accord

R :Mais c'est pas possible

Q :Ok mais c'est quelque chose quand même ta peut être eu enfin la perception que j'en ai eu aussi au début c'est que tel que t'avais effectivement cet aspect oui ouais d'essayer

R : D'éviter

Q : D'éviter un petit peu pour que parce que t'avais un passé dans les études qui était pas forcément super sympa quoi. 3e chose que j'essaie de voir c'est le cadre de formation l'ambiance enfin ça alors là ça regroupe vraiment tout est ce que enfin l'organisme de formation le cadre de formation le lieu les le contact avec les autres stagiaires en fait tout ce qui concerne la formation en tant que formation est-ce qu'il y a des choses qui ont pu te provoquer des absences ou pas

R : non non rien de tout ça

Q : okay donc y a pas quelque chose à l'intérieur de du enfin

R : Non Non

Q : entre guillemets on est sur le Greta c'est pas le Greta qui a généré des absences ?

R : non

Q : c'était des choses donc plutôt d'ordre personnel et du coup

R : c'est ça

Q : ok et enfin dernière chose est ce que alors c'est un peu des choses s'entrecroisent parfois euh est ce que la la communication qui a été faite autour de ce qu'il y avait à l'intérieur de la formation a pu générer éventuellement des absences ? Est-ce qu'il y a eu un décalage entre ce que tu pensais avoir et ce qui est la réalité et qui tu t'es dit bah finalement ça ressemble pas à ce que je voulais et et finalement je viendrai pas parce que ça ressemble pas à ce que je voulais faire quoi ..

R : non non

Q : ça correspond à ce que tu cherchais

R : c'est correspondait pas tout à fait ce que chercher mais maintenant que je fais c'est une formation de un an si je peux obtenir mon cap le plus rapidement ouais..

Q : ouais d'accord il y a eu un quand même un petit décalage ou pas à la base entre ce que tu attendais de la formation et est ce que ça a été est-ce qu'on t'a communiquer des informations qui étaient pas les bonnes par rapport à ce qui avait le contenu de la formation

R : non non non

Q : d'accord c'était toi l'image que tu te faisais de la chose d'accord

R : c'était plus ça

Q : okay Merci beaucoup pour tes réponses

R : de rien

Q : merci à toi et bonne continuation je n'ai pas de doute sur ta réussite

R : merci monsieur