

Des adultes en formation : les caractéristiques personnelles comme obstacle

Céline Remy 

Collaboratrice à la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège, Belgium

Abstract

Public policies encourage individuals to enter the labor market, in particular through vocational training. This article looks in particular at the barriers to entry and retention in training for unemployed adults who receive unemployment or integration benefits, or who have no income. The life story technique was used to gather the experiences of forty adults who had been through pre-qualification vocational training in order to understand their training pathways, their living conditions, the obstacles they encountered and the levers they used. The analysis shows that the barriers differ depending on whether you are faced with them before or during the training, and that certain profiles are more exposed to barriers, while others find it easier to mobilize resources to compensate for the obstacles. Subjective perceptions of living conditions and obstacles influence the way in which individuals act and react, particularly in terms of mobilizing personal resources, their environment and public action.

Keywords

adult training, barriers, individual characteristics, job seeker, living conditions, resources

Résumé

Les politiques publiques poussent les individus à s'insérer dans l'emploi, notamment en passant par la formation professionnelle. Cet article s'intéresse plus particulièrement aux barrières à l'entrée et au maintien en formation des adultes sans emploi qui sont bénéficiaires d'allocations de chômage ou d'allocations d'insertion, ou sans revenu. La technique des récits de vie a permis de récolter l'expérience et le vécu de quarante adultes, ayant suivi une formation professionnelle préqualifiante, pour saisir leurs parcours de formation, leurs conditions de vie, les obstacles rencontrés et les leviers

Corresponding author:

Céline Remy, Collaboratrice à la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège, Quartier Agora
Place des Orateurs 3, Liège, 4000, Belgium.

Email: celineremy9@gmail.com

mobilisés. L'analyse montre que les barrières sont différentes selon que l'on se situe en amont ou pendant la formation et que certains profils sont plus exposés aux barrières, alors que d'autres mobilisent plus aisément des ressources pour compenser les obstacles. Les perceptions subjectives des conditions de vie et des obstacles influencent la manière dont l'individu va agir et réagir, notamment pour mobiliser des ressources personnelles, de son environnement et de l'action publique.

Mots-clés

barrières, caractéristiques individuelles, conditions de vie, demandeur d'emploi, formation pour adultes, ressources

Introduction

En posant à l'agenda politique européen les questions de l'emploi et du chômage, le livre blanc *Croissance, compétitivité et emploi* invite les États à utiliser la formation professionnelle comme un « instrument de politique active du marché du travail » (Commission européenne, 1994). Dès lors, les personnes ayant une faible qualification, plus particulièrement les chômeurs et les jeunes, doivent avoir prioritairement accès à la formation continue afin de pourvoir à leur intégration sur le marché du travail. Grâce à un travail efficace de coordination et de préparation et d'un contexte politique favorable (Conter, 2012), la Stratégie européenne pour l'emploi¹ indique, en 1997, des lignes directrices pour l'emploi dont l'une d'elles concerne la capacité d'insertion socioprofessionnelle des individus par le recours à la formation et à des services de bilan professionnel et de placement. Ces politiques et programmes d'aide considèrent que la prise en main de ce parcours de mise à l'emploi incombe avant tout à la personne concernée, dans une logique de travail sur soi (Vrancken et Macquet, 2006). Combinant acquisition de connaissances, savoir-faire, certifications et bénéfices personnels, la formation professionnelle apparaît alors comme une formule appropriée de (re)socialisation (Frétigné, 2013).

En Belgique, la Région bruxelloise s'est donné pour but l'insertion à l'emploi des Bruxellois en adaptant leurs compétences, leurs savoir-faire et leurs qualifications aux transitions en cours et aux besoins des entreprises. Cet objectif s'inscrit dans une logique adéquationniste au sens où l'ambition est de faire correspondre des types de diplômes ou de formations à la structure des emplois à pourvoir en donnant la priorité aux métiers en tension (*id.*). Selon Van Hamme (2009), la formation est une réponse nécessaire au niveau individuel, mais pas suffisante pour résoudre la question du sous-emploi structurel. À Bruxelles, l'organisme en charge de former les travailleurs en formation continue et les personnes sans emploi est Bruxelles Formation. En tant qu'opérateur public, cet institut organise et régit, en interne dans ses centres ou en collaboration avec des partenaires², plus de trois mille formations pour adultes dans de nombreux secteurs professionnels³ tant au niveau de l'initiation, de la formation qualifiante que du perfectionnement. Les formations professionnelles peuvent durer quelques semaines ou plusieurs mois, jusqu'à un an et demi pour les plus longues d'entre elles.

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux personnes sans emploi qui ont réalisé une formation préqualifiante⁴ dans un des centres de Bruxelles Formation ou chez un de ses partenaires. L'objectif est de voir en quoi les conditions de

vie de ces personnes influencent l'entrée en formation préqualifiante et le déroulement de celle-ci. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à leurs expériences et à leurs représentations à propos de leurs conditions de vie et de leur parcours de formation. Concrètement, nous avons interrogé quarante personnes en entretien individuel (cf. encadré 1) pour saisir comment les caractéristiques personnelles et les conditions de vie peuvent devenir des obstacles pénalisant ou non la concrétisation du projet de formation.

Dans la littérature, les barrières à la formation ont été synthétisées dans les travaux de Lavoie *et al.* (2008) ainsi que ceux de Solar *et al.* (2016 : 35). Elles sont au nombre de quatre. Selon ces auteurs, les obstacles dispositionnels concernent tout ce qui relève des réalités psychologiques des adultes ainsi que de leurs croyances et de leurs valeurs à l'égard de l'apprentissage (perception négative de l'école et de la formation, perception négative de soi au niveau de l'apprentissage et de l'intelligence, l'absence de culture de formation, l'avancement en âge, les expériences scolaires éprouvantes, les rapports difficiles dans la pratique de la lecture et de l'écriture). Les obstacles situationnels désignent les facteurs qui, liés aux situations de vie des individus, peuvent bloquer la participation (conditions matérielles, vécu, impératifs familiaux, éloignement géographique des lieux de formation, utilisation du temps). Les obstacles institutionnels réfèrent aux politiques, aux règles et aux modalités des activités de formation selon les organisations et les institutions qui les offrent (écueils à l'entrée en formation, mesures de soutien trop restrictives, formalisme du cadre d'éducation andragogie peu appropriée, bureaucratie lourde, problèmes rencontrés à l'accueil, contrôle serré des absences). Enfin, les obstacles informationnels ont trait à l'absence d'information concernant l'existence de services et d'activités de formation (contenu inadéquat des messages, terminologie péjorative, manque d'information significative).

Tous les individus ne vivent pas toutes ces barrières au sein d'une expérience de formation, mais certains cumulent néanmoins plus de difficultés que d'autres. Capéau *et al.* (2019) parlent à cet égard d'un « cumul de désavantages » qui témoigne du lien entre les insuffisances dans certains domaines de la vie, tels que la santé et le logement, et les ressources nécessaires pour y remédier. Notre matériau empirique montre que certaines barrières peuvent être prédominantes avant ou pendant la formation et que certains profils sont plus exposés au cumul de barrières et, par conséquent, aux inégalités, alors que d'autres seront plus en mesure de mobiliser des ressources pour compenser les obstacles. La conversion des ressources en résultats met en évidence les « capacités » ou « capabilités » (Sen, 1999, 2000) dont dispose un individu.

« Vous avez dit 'formation pour adultes' ? »

Sur le marché de l'emploi, plusieurs acteurs (service public de l'emploi Actiris, missions locales, CPAS, etc.) ont une mission « prescriptive » au sens d'Orianne et de Conter (2007), où ils agissent comme un médecin généraliste prescrivant un traitement (une offre d'emploi, un bilan de compétences, une information, etc.) à un chômeur pour l'aider à se sortir du chômage. Dès lors, ces « prescripteurs » doivent notamment informer, orienter et accompagner les personnes intéressées dans l'élaboration de leur projet d'emploi et de formation. Pour répondre aux politiques européennes d'emploi, la

Encadré I. méthodologie.

Cette recherche sur les conditions de vie des apprenant.es s'inscrit dans une démarche empirique qualitative où l'entretien est mobilisé pour saisir le vécu des individus. Ces entretiens dits biographiques, aussi appelés « récits de vie » (Legrand, 1993), permettent de rendre compte des activités et démarches réalisées par l'individu et d'en saisir les interprétations et significations. Analyser les conditions de vie des apprenant.es et leur articulation avec le parcours de formation mobilise directement ce type de démarche. En effet, ce qui compte en matière d'obstacles ne réside pas tant dans les conditions de vie dites « objectives » (ou « observables ») de la personne (revenus, santé, etc.), mais bien dans l'importance que ces éléments prennent dans son histoire. Cela renvoie directement à la signification donnée à ces éléments par chacun.

Tous les individus interrogés ont un statut de demandeur d'emploi (avec ou sans allocation) qui leur a permis d'entrer dans une formation professionnelle pour adultes. Les entretiens ont duré de quarante-cinq minutes à deux heures trente. Quarante personnes ont été interrogées, avec une attention portée à la formation suivie et à la variété des profils. L'échantillon contient :

- 20 hommes et 20 femmes
- 8 personnes âgées de moins de 25 ans, 15 âgées entre 25 et 34 ans, 9 âgées entre 35 et 44 ans ainsi que 8 âgées de 45 ans et plus
- 22 personnes ayant la nationalité belge et 18 personnes ayant une nationalité étrangère
- 17 personnes ont obtenu un diplôme en Belgique : 10 sont détentrices d'un CEB (niveau du primaire) ou d'un CESI (niveau du secondaire inférieur), 6 ont terminé leurs études secondaires (CESS) et 1 personne a obtenu un diplôme d'études universitaires (premier cycle). 23 personnes ont réalisé leurs études à l'étranger : 18 sont détentrices d'un diplôme du primaire (dont 5 ont arrêté au début des secondaires), 5 ont terminé leurs études secondaires et 5 ont obtenu un diplôme d'études supérieures ou universitaires (non reconnu en Belgique)
- 8 hommes vivent seuls sans enfants à charge, 9 jeunes de moins de 25 ans habitent chez leurs parents, 10 personnes vivent en couple (dont 8 avec 1 à 4 enfants) et 13 femmes élèvent seules un ou plusieurs enfants
- 16 personnes perçoivent des allocations de chômage, 15 émargent du CPAS⁵ et 9 ne disposent d'aucune source de revenus propres
- 8 personnes n'ont jamais travaillé (jeunes de moins de 25 ans); 14 ont un passé professionnel important (petits nombres de contrats longs de plusieurs années) et 18 ont une faible expérience professionnelle (contrats de courte durée). Parmi les 40 personnes, 13 sont hors de l'emploi depuis 2 ans ou plus (principalement des femmes)
- 11 personnes ont réalisé une préformation (ex. carreleur, employé en bureautique), 10 ont suivi une formation de base (ex. français/calcul), 10 ont fait une détermination généraliste (ex. détermination professionnelle, sensibilisation métiers sur les technologies de l'information et de la communication), 9 ont suivi une détermination ciblée (ex. poids lourds, surveillant de garderie)

Les personnes rencontrées sont invitées à parler d'une série de thèmes plutôt que de répondre à des questions précises (Nizet, 2007). Elles ont décrit leur parcours de vie (scolaire, professionnel, de formation) et ont raconté leurs conditions de vie, leur rapport aux institutions d'aide et de formation, leur entrée en formation préqualifiante, le déroulement de la formation, les difficultés aux différentes étapes, les ressources pour affronter les problèmes rencontrés, etc. Les entretiens ont été retranscrits et analysés à partir de sujets thématiques, car l'entretien biographique suit un autre cheminement que l'ordonnancement chronologique (Demazière, 2003).

formation est utilisée comme un outil d'activation des demandeurs d'emploi pour leur « éviter de ne rien faire » (Lenoir, 2006).

Les acteurs de la formation professionnelle pour adultes sont nombreux sur le marché bruxellois, régi en partie par Bruxelles Formation. Tous proposent des formations aux personnes inscrites comme demandeuses d'emploi qui peuvent y accéder gratuitement. Pendant la durée de la formation professionnelle, les apprenant.es gardent leurs droits aux allocations sociales sans dégressivité du montant, et sans devoir continuer leur recherche d'emploi. Des interventions financières sont prévues de la part des organismes de formation, comme le remboursement des frais liés au transport domicile-lieu de formation, de la garderie ou crèche ou des stages pour enfants jusqu'à un certain montant et les apprenant.es perçoivent une indemnité de 2 euros par heure de formation.

Par ailleurs, la participation aux formations peut être conditionnée à un niveau de diplôme (ex. ne pas avoir son diplôme du secondaire), à une limite d'âge (ex. avoir en dessous de 25 ans), à la maîtrise du français (ex. savoir lire et écrire le français), à la possession du permis de conduire, à la maîtrise des outils informatiques ou de l'arithmétique ou autre. Des tests écrits et des entretiens de motivation sont organisés par les organismes de formation préalablement à l'entrée en formation. Ces conditions et ces modalités de fonctionnement peuvent constituer une barrière institutionnelle qui ne permettra pas à l'individu d'entrer dans certaines formations, malgré son souhait.

Pour les personnes interrogées, la formation professionnelle est soit un concept flou, soit un droit qui ne les concerne pas. Les personnes pensent alors ne pas pouvoir prétendre à la formation. Certaines ignorent d'ailleurs l'existence de la possibilité de se former en tant qu'adulte. La première catégorie concerne les personnes primo-arrivantes qui, à leur arrivée en Belgique, ne savent pas comment fonctionnent le marché du travail et l'aide à la recherche d'emploi. Maryam en parle :

À Actiris, jamais il ne m'a parlé de formation. Il m'a conseillé : « vous êtes encore jeune », dans le temps moi je parle, parce que quand je suis arrivée en Belgique, j'avais 21 ans. On ne m'a pas dit « vous faites une formation, apprendre à bien parler le français », j'ai jamais rien eu. Même la belle-famille, ils ont jamais conseillé de faire des choses comme ça. Je pensais qu'il y a pas, je connais pas le pays, j'ai pas trop de contact avec les gens (Maryam, 36 ans, mariée avec quatre enfants, diplôme du primaire au Maroc, chômage de longue durée, faible expérience professionnelle).

Les personnes comme Maryam n'ont pas accès à l'information sur l'existence de formation pour adultes. De plus, elles ont souvent des « parcours précaires » (Levené et Bros, 2015) avec de faibles rentrées financières et des contrats d'emploi temporaires aux conditions difficiles, si elles vont à l'emploi. Elles sont souvent très dépendantes de quelques personnes-ressources qui se révèlent déterminantes dans leur insertion socio-professionnelle. C'est encore plus le cas des personnes dont les liens sociaux sont assez faibles et/ou qu'ils renvoient une image segmentée et univoque du travail accessible aux personnes immigrées peu scolarisées et peu qualifiées. Le cas de Maryam illustre bien la situation des femmes migrantes, notamment le fait que ces dernières affichent des liens plus fragiles avec le marché du travail que les hommes (OCDE, 2023a) et ce, d'autant plus si elles sont issues de pays hors Union-Européenne (Binst *et al.*, 2023).

La deuxième catégorie correspond aux personnes ayant une expérience professionnelle importante, avec un profil de type « parcours carrière » (Levené et Bros, 2011). De

la sorte, la période d'emploi – formel ou informel voire précaire – est plus importante que la période sans emploi. C'est le cas de Dalil :

J'ai postulé en 2000 comme chauffeur. Mais j'ai pas réussi les tests de français et la personne elle m'a dit : « Je suis désolée. » J'ai pas arrivé. Et puis, j'ai laissé tomber tellement que ça m'a choqué. Je me suis dit : « Le problème, c'est le français. » [. . .] Je n'avais pas, j'étais mal orienté, il n'y avait pas quelqu'un qui va me dire : « C'est possible, il faut juste faire quelques mois de formation. » Moi je me suis dit : « Je vais, comment je vais faire pour réussir ? » J'ai laissé tomber, j'ai été travailler ailleurs dans le bâtiment, intérimaire, trouver juste un travail (Dalil, 45 ans, remarié et bientôt papa pour la troisième fois, diplôme du secondaire inférieur en Algérie, chômage depuis moins d'un an, expérience professionnelle importante dans la construction).

Les personnes comme Dalil disent ne pas connaître les services d'aide dont elles peuvent bénéficier. Elles connaissent mieux le marché du travail que les marchés de l'emploi et de la formation pour adultes.

Sans information correcte, ces individus sont dans l'impossibilité de se diriger vers la porte de la formation professionnelle, car celle-ci n'apparaît pas dans « cet espace des choix réellement possibles » (Sen, 2000). Ainsi, les personnes ayant un « parcours précarité » ou un « parcours carrière » (Levené et Bros, 2011) accèdent moins facilement à l'information à propos de l'existence et des types de formation à suivre. De plus, quand les personnes ouvrent la porte d'un organisme « prescripteur », l'éloignement par rapport à la formation professionnelle est renforcé par les conseillers emploi qui incitent peu les candidats à s'engager dans ces démarches (Lavitry, 2015) en raison des écarts entre formation et emploi, révélant ainsi une stratégie combinant pragmatisme et contrainte (Gonnet, 2023).

Comme le raconte Naëlle, cet éloignement peut durer longtemps : « Ce n'était pas possible que je continue comme femme de chambre, et c'est de là qu'ils m'ont conseillé d'aller vers une formation. Et c'est de là que j'ai dit : « Ah, il y a des formations ? Pourquoi vous dites pas ça avant ? (elle rit) » (Naëlle, 39 ans, mariée avec deux enfants, diplôme du primaire au Maroc, chômage depuis plus de deux ans, faible expérience professionnelle dans l'hôtellerie). Naëlle a entendu parler pour la première fois de formation pour adultes lors d'un entretien avec Actiris pour évaluer son parcours, alors qu'elle vit en Belgique depuis dix ans. Ces situations montrent la différence entre l'accès formel à une ressource et l'accès réel à celle-ci (Sen, 1999).

La barrière informationnelle se lève à partir du moment où la personne rencontre un proche (ressource personnelle) ou un autre conseiller (ressource institutionnelle), ou voit une publicité (ressource informationnelle), qui fait référence à la formation professionnelle. Le projet de participer à une formation peut alors commencer à mûrir. Les personnes peuvent identifier le moment où elles prennent conscience de leur souhait de faire une formation professionnelle : « J'ai perdu beaucoup de temps, j'aurais dû le faire directement quand j'ai arrêté de travailler, j'aurais dû, mais, il me fallait le déclic » (Driss, 41 ans). « Je me suis dit : "Bon, je vais pas rester à rien faire" » (Angelos, 19 ans). « Ma vie c'était mes enfants, mon mari, la maison, mais après un certain moment, j'ai dit stop, quoi. Je dois voir les gens, voir comment ça se passe la vie ici » (Maryam, 36 ans).

Sans ce déclic, ces personnes n'auraient pas fait les démarches pour entrer en formation professionnelle.

En revanche, d'autres personnes affirment « ne pas avoir le choix » dans le sens où la formation apparaît comme l'unique opportunité souhaitable, avec parfois une pression institutionnelle à « s'activer » et à « travailler son employabilité » (Oriane et Conter, 2007). La formation comme solution part d'un constat négatif (« c'est parce que je ne trouvais pas de travail », « c'est parce que je ne pouvais pas travailler », « c'est parce que je ne voulais plus faire ce métier »), et non d'une réelle opportunité (Bonvin et Farvaque, 2007).

Stabiliser ses conditions de vie pour suivre une formation

Les personnes rencontrées sont nombreuses à affronter des difficultés liées aux finances, ce qui peut avoir comme conséquence de vivre dans un logement trop petit ou en piteux état, de reporter des soins médicaux, ou encore de ne pas pouvoir payer les factures, la nourriture en fin de mois ainsi que les dépenses liées aux enfants. Le passage plus ou moins long par une allocation de chômage (ou du CPAS) peut provoquer des moments critiques ou d'instabilité financière. D'un élément de contexte, il peut devenir une ressource négative à part entière qui transforme le vécu du chômage (ou du CPAS) chez l'allocataire (Albarello *et al.*, 2009). Les personnes interrogées vivent avec peu ou pas de revenu. Elles essayent de s'y accommoder : « On vit avec le minimum, pas de sortie, pas de restaurant, rien du tout, quand on vit avec l'espoir de réussir, voilà » (Dalil).

La plupart des personnes rencontrées ont atteint le plancher de la dégressivité des allocations. Pour beaucoup, l'adaptation à de faibles revenus a eu lieu avant l'entrée en formation. Certaines personnes ont d'autres sources de revenus : revenu du ou de la conjoint.e, allocations familiales ou revenus des parents pour les plus jeunes qui vivent encore au domicile parental. Mais, les éventuels coûts directs et indirects liés à la formation peuvent déstabiliser cette structure financière ainsi que d'autres événements comme la perte d'emploi d'un membre du foyer, l'endettement, l'augmentation du prix du loyer, etc. Dans la plupart des cas, les plus importantes difficultés semblent derrière. Par exemple, c'est avant l'entrée en formation que le mari de Diya, seul revenu du ménage, perd son emploi et que le mari d'Amina est radié du chômage. Les solutions et les adaptations ont été mises en place en amont de la formation, même si les situations financières ne sont pas faciles.

Les témoignages montrent l'apprentissage à faire au niveau de la priorisation des besoins et de la consommation : « Ça va, je m'en sors, j'arrive à m'en sortir. Il faut apprendre, il faut pas gaspiller, il faut savoir faire de bonnes affaires, il faut savoir gérer son ménage, son loyer, tout ça quoi » (Tahra, 46 ans, vit seule avec un enfant, diplôme du secondaire inférieur, CPAS depuis plus de dix ans, faible expérience professionnelle). Des stratégies de débrouillardise sont mises en place pour s'en sortir financièrement. Par exemple, veiller au prix des achats (nourriture, vêtement, etc.) en prenant le moins cher ou le gratuit. Les mères seules avec des enfants à charge sont encore plus touchées par cette situation. C'est le cas de Maliha (31 ans, veuve avec cinq enfants, diplôme primaire de Guinée, CPAS depuis plus de deux ans, expérience professionnelle importante dans les titres-services) : « On est aujourd'hui le 24, je suis à 20 euros pour la fin du mois.

Parfois, je vais voir mon assistant pour avoir un colis alimentaire. » Des astuces sont trouvées pour payer un loyer moins cher, surtout du côté des hommes : Driss loue un appartement à son père à prix réduit, Ismaël et Pierre sont dans des colocations, Bertrand loue un petit appartement dont le prix est peu élevé. Mais, prix réduit rime parfois avec logement insalubre, comme c'est le cas pour Dounia. Les jeunes en dessous de la trentaine ont tendance à rester chez leurs parents. Les arrangements ne sont pas toujours optimaux, mais ils s'en accommodent.

La participation à une formation comporte des coûts directs, tels que l'achat de matériel et les frais liés au transport domicile-lieu de formation. Payer soi-même les transports en commun pour ensuite se faire rembourser par l'organisme de formation n'est financièrement pas possible pour certaines personnes. Par ailleurs, suivre une formation implique des coûts indirects liés aux tâches que la personne réalisait auparavant et qu'elle ne peut désormais plus gérer elle-même. Les personnes reçoivent des aides de la part des services publics, mais tout n'est pas couvert : « Pendant les grandes vacances, il y a un mois où on est en stage et un mois où on est en congé. J'ai 550 euros de chômage et mon compagnon travaille un peu. On n'est pas milliardaires. On fait quoi avec nos enfants pendant un mois ? Parce que moi ce problème cette année, je m'étais un peu renseignée, moi j'ai quatre enfants. Je ne sais pas donner 500 € par enfant pour un stage d'été » (Audrey, 33 ans, en couple avec 4 enfants, diplôme du primaire, chômage depuis plus d'un an, faible expérience professionnelle).

Les familles monoparentales – ici, les femmes – sont d'autant plus concernées par ces situations. Plus spécifiquement pour les femmes issues de l'immigration, les conséquences de l'émancipation sont parfois importantes au niveau des conditions matérielles et financières : « Le problème, avant, il (le mari) ne veut pas me laisser faire n'importe quelle formation, même le cours de français. J'ai demandé plusieurs fois, il n'a pas accepté. Après, j'ai choisi de rester toute seule [. . .] il est reparti au pays » (Nouria, 41 ans, seule avec trois enfants, diplôme de gestion au Maroc, CPAS depuis plus de deux ans, faible expérience professionnelle). Les femmes comme Nouria manquent d'un soutien familial pour entreprendre leur projet de formation. Nouria s'est positionnée par rapport à son mari, mais toutes ne le font pas.

De plus, les mères de famille, surtout quand les enfants sont en bas âge, ont des contraintes organisationnelles vis-à-vis de la crèche et de l'école. Ainsi, les horaires et le lieu de formation doivent s'accorder avec ceux de l'école et/ou de la garderie des enfants ainsi qu'avec le lieu de résidence de la famille. Choisir une formation nécessite une attention à ces aspects-là : « C'était fini à 16h30 [. . .]. Ils (les enfants) restaient toujours à la garderie, mais j'avais largement le temps d'aller les chercher sans stress. [. . .] J'ai été sur le site (Internet) d'abord, voir les horaires. S'ils sont fermés ou pas ou ont des vacances. Et voilà, franchement pour ça, rien à dire. C'étaient les deux critères : les horaires et les vacances » (Amal, 42 ans, veuve avec deux enfants, diplôme d'une école privée bancaire non reconnue au Maroc, chômage depuis plus d'un an, expérience professionnelle importante dans la vente).

Certaines personnes, plus rarement, décident de déménager pour rassembler toutes les activités – formation et école des enfants – à proximité du domicile. Ce changement permet par exemple à Morgane (35 ans, seule avec trois enfants, diplôme du secondaire

inférieur à l'île de la Réunion, CPAS, faible expérience professionnelle dans la vente et l'horeca), de mieux concilier les horaires de tous les membres de la famille.

Il ne suffit pas d'avoir une aspiration de formation, il faut créer autant que possible un environnement favorable à la construction d'un projet de formation (Stephanus, 2024). Il ne s'agit pas pour les personnes de supprimer les barrières situationnelles à l'entrée en formation, mais de les atténuer en mobilisant des ressources personnelles (stratégies et arrangements) et institutionnelles (interventions financières, place en crèche, etc.). Ces ressources créent une forme de stabilité qui leur permet d'avoir l'esprit un peu plus libre pour suivre une formation, même si les conditions de vie ne sont pas idéales (petit logement, faibles revenus, manque de soutien, etc.). Les profils les plus en difficulté et cumulant les barrières situationnelles sont les femmes seules avec enfants, notamment issues de l'immigration.

Le défi de se maintenir en classe et d'apprendre

Être en classe et suivre un cours constitue une épreuve physique (ex : être statique) et intellectuelle (ex : rythme trop rapide) imposée par les modalités de la formation poursuivie. Le fait de devoir rester assis toute la journée n'est pas aisé pour certain.es apprenant.es. Par exemple, Naranbaatar (45 ans, divorcé sans enfant, diplôme du secondaire supérieur en Mongolie, chômage depuis plus d'un an, expérience professionnelle importante) est arrivé en Belgique après avoir quitté son pays natal où il était guide touristique à cheval. Il a travaillé dans la cuisine d'un hôtel pendant 7 ans et se retrouver assis toute la journée en formation n'était pas commode pour lui. De plus, certains tempéraments apprécient peu ces conditions d'apprentissage : « Au début, j'avais des problèmes à rester enfermée dans une classe, j'étais toujours à côté de la fenêtre, toujours j'ouvre la fenêtre. Il faisait froid, il y a les autres que ça dérange, mais prendre un peu d'air parce que je me sens enfermée comme ça. Mais après, c'est passé, c'est resté un mois comme ça, puis c'est passé » (Maryam).

Les apprenant.es ont rencontré des difficultés à intégrer les contenus transmis en formation. La déscolarisation précoce n'a pas permis le développement de méthodes d'apprentissage. Les personnes ayant un faible niveau de diplôme sont principalement les jeunes qui ont abandonné l'école et les personnes issues de l'immigration. Pour ces dernières, les difficultés d'apprentissage sont renforcées quand la scolarité a été suivie dans une autre langue que le français. C'est le cas de Leyla : « Et je fais des formations, plein de formations pour apprendre le français, [. . .] j'ai galéré pour apprendre le français. [. . .] Parce que quand j'ai arrêté l'école, j'ai fait l'école qu'en arabe et jusqu'en sixième primaire c'est comme si, parce que comme c'était un petit village, [la] sixième primaire je vais dire [c'était la] troisième primaire de maintenant » (Leyla, 29 ans, vit chez ses parents, diplôme du primaire au Maroc, sans revenu, faible expérience professionnelle). La déscolarisation des femmes issues de l'immigration est souvent due à la nécessité de s'occuper des tâches ménagères ou des besoins de la famille dans leur pays. Se former est alors perçu comme une menace à la stabilité de la structure familiale (Lavoie *et al.*, 2008).

Certain.es apprenant.es ont également l'impression de perdre la capacité d'apprendre en raison de leur âge. C'est notamment le cas de Driss. Diplômé de l'enseignement

secondaire inférieur, il a travaillé sur les marchés pendant quinze ans puis il a fait faillite. Il pensait pouvoir retrouver rapidement un emploi, mais cela n'a pas été le cas. Dans la nécessité financière, il se tourne vers le CPAS qui lui propose d'aller vers la formation : « Mais ce truc maintenant que j'ai commencé, cette formation c'est plus compliqué que. . . ce que j'imaginai. J'ai perdu l'habitude de, de prendre des cours, de retenir, maintenant je vais voir après avoir terminé cette année, qu'est-ce que ça va donner. . . » (Driss, 41 ans, vit seul, CPAS). Le problème de fond est la concentration, renforcé en cas de dyslexie : « Donne-moi un travail où je peux faire ça manuellement, pas de problème. On me le montre deux, trois fois et c'est bon, je suis partie. [. . .] Quand on me donne juste la théorie de l'écrit et de l'écoute, ça ne rentre pas en fait. Je vais dire : "oui, oui, oui," mais à un moment donné, la moitié ne rentre pas » (Lory, 34 ans, vit seule, deux enfants placés, diplôme du primaire, CPAS, faible expérience professionnelle).

Ces difficultés de concentration et de mémoire, parfois proches du trouble de l'apprentissage, relèvent d'éléments dispositionnels qui affectent la motivation des apprenant.es et leur sentiment d'avoir la capacité de réussir la formation. Or, le « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2003) est une variable déterminante dans la persistance ou non en formation (Vonthron *et al.*, 2007). Le passé scolaire lointain, difficile ou dans une autre langue, crée des blocages lors du suivi d'une formation pour adultes. Les apprenant.es donnent l'impression d'avoir un faible sentiment d'efficacité personnelle ou peu de ressources personnelles à mobiliser pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage. En se sentant dans l'incompétence, la tendance est d'abandonner le projet de formation.

D'autres ressources de type institutionnelles, plus spécifiquement au niveau des modalités de la formation, viennent soutenir les apprenant.es. D'après Vonthron *et al.* (2007), un facteur important dans le maintien en formation est le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation suivie. Outre les contenus concentrés sur l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, les moments de guidance individuels ou collectifs motivent beaucoup les apprenant.es. Pendant la formation, des moments sont réservés pour questionner et nourrir le projet de chacun, ce qui donne du sens à la formation. Le lien entre l'objectif personnel et celui de la formation est ainsi renforcé. Les attentes des apprenant.es peuvent être fortes à l'égard des organismes de formation dans le soutien à la réalisation de leurs projets (Levené et Bros, 2011).

Ainsi, l'encouragement des formateur.ices est essentiel : « Ils incitent à ne pas lâcher juste comme ça, parce que ça, c'est la chose à ne pas faire, ne pas venir, abandonner ou quoi, faut vraiment en parler si jamais on voit que ça ne va pas ou quoi » (Akim, 22 ans, vit chez ses parents, diplôme du secondaire, sans revenu, sans expérience professionnelle). Les formateur.ices soutiennent l'apprentissage en adaptant leur pédagogie aux apprenant.es. Les modalités de formation en termes de pédagogie, d'objectifs, de processus d'évaluation, de contenu, etc. peuvent favoriser l'apprentissage des apprenant.es, mais aussi leur bien-être. La relation avec les formateur.ices est importante pour les apprenant.es pour retrouver la confiance en eux et leur permettre d'avancer dans l'apprentissage.

D'ailleurs, si des tensions apparaissent entre apprenant.es et formateur.ices, cela vient perturber l'apprentissage. Les personnes rapportant ces faits sont issues de l'immigration.

Rose et Leyla sont dans ce cas. Pour Rose (30 ans, vit seule avec un enfant, diplôme du secondaire supérieur de RDC), il n'est plus question de reprendre une formation chez cet opérateur-là. Et, de son côté, Leyla décide d'interrompre la formation comme beaucoup de ses camarades : « On était 13 en classe et à la fin, il y avait que quatre personnes. Vraiment, elle était raciste [. . .]. Parce que comme j'étais très motivée à chaque fois, je lève mon doigt, oui, oui, je vais répondre. C'est comme si j'étais pas là » (Leyla). Choquée, elle n'envisage pas de reprendre des cours de néerlandais, même ailleurs. Les conséquences sont importantes, car elle renonce à concrétiser son projet de formation.

La dynamique de groupe constitue, par ailleurs, un soutien important pour la plupart des apprenant.es. Le fait d'être en contact avec des personnes rencontrant des difficultés similaires les aide à avancer dans leur réflexion et leur projet de formation : « Entre nous, franchement, il n'y a jamais eu de problème. Chacun s'aidait quoi et on s'échangeait aussi beaucoup entre nous les expériences. Il y a même des amitiés qui se sont créées » (Maliha). Les formateur.ices ont un rôle important à jouer au niveau de la bonne entente au sein du groupe, et des rencontres et échanges entre apprenant.es, qui soulignent l'influence de la taille du groupe sur la dynamique au niveau de l'apprentissage. La dynamique de groupe est d'autant plus importante pour les personnes qui ont vécu l'isolement à la suite d'un exil : « Je suis arrivée ici, tu ne connais pas les personnes, tu vois des jeunes qui. . . Tu vois, c'est, c'est pas la même chose. Ce que je connais au pays et ici, c'était pas la même chose, la façon de vivre. Après ça, j'avais un peu peur. Mais, pour la formation, je n'avais pas peur de ça. Parce que là-bas je voyais les gens de la même couleur que moi. . . » (Aïssatou, 22 ans, vit seule avec un enfant, diplôme du primaire de Guinée, CPAS depuis plus d'un an, sans expérience professionnelle). Le groupe aide ces personnes à tisser un nouveau réseau social en Belgique.

Dans certains cas, les relations entre pairs laissent place à des rapports chaleureux, allant de la camaraderie aux relations plus amicales, qui perdurent par-delà la formation. Leyla referait le même parcours si elle devait réitérer, surtout pour les amitiés qu'elle a nouées grâce aux formations : « J'adore, dans mon téléphone, il y a plus d'amis que la famille et ça me fait du bien. » Une partie des apprenant.es disent que la relation aux pairs est importante pour eux. Quand les problèmes relationnels apparaissent (échanges verbaux durs, moqueries, etc.), les apprenant.es sont prêts à abandonner la formation si cela va trop loin. Les apprenant.es appréhendent ce type de situation, car cela leur fait revivre des expériences pénibles, comme un enfant à l'école (Lavoie *et al.*, 2008). En revanche, quand les relations sont de bonne qualité, elles renforcent positivement les dispositions par rapport aux formations et aux apprentissages ainsi que l'estime de soi. Ce constat contredit les résultats de Vonthron *et al.* (2007) qui avancent la faible importance du soutien social entre apprenant.es sur le maintien en formation.

Les difficultés rencontrées en classe par les apprenant.es concernent essentiellement des personnes ayant un faible niveau de diplôme et de français, renforcé par l'âge avancé. Ces situations montrent que le niveau de diplôme n'est pas l'unique facteur intervenant dans l'acclimatation à la formation et que le temps d'adaptation pour certaines personnes est plus long. Les ressources mobilisées pour lever ces obstacles sont en partie personnelles (trouver du sens à la formation, implication, efforts d'apprentissage) et en grande partie institutionnelles (organisation de moments de guidance, soutien des formateur.ices, pédagogie, bonne dynamique de groupe, etc.). Les fortes difficultés d'apprentissage

et les situations de conflit entre apprenant.es et/ou avec les formateur.ices augmentent le risque d'abandon en formation.

Le poids de la famille et de la santé sur le projet de formation

Un peu plus de la moitié des personnes interrogées doivent s'occuper d'enfants, dont la moitié sont des mères seules. La prise en charge des enfants se fait par les femmes dans notre échantillon. Elles font face à une pression accrue pour concilier travail (ou dans ce cas-ci formation) et vie familiale/privée (Maes et al., 2022) : « Je vais à une formation, mes enfants, ils ont pas choisi ça, ils doivent avoir à la maison tout ce qu'ils veulent. Leur propreté, leur manger, leur repassage. Je suis obligée d'être maman à la maison et d'être quelqu'un qui travaille et être en formation [. . .]. Je sens que c'est lourd » (Amina, 43 ans, vit seule avec deux enfants, diplôme primaire au Maroc, chômage depuis plus de deux ans, expérience professionnelle moyenne). Les enfants de cette personne ont 16 et 20 ans, mais elle estime devoir encore jouer le rôle de mère intensément.

Plusieurs auteurs montrent que « la maternité et les responsabilités familiales ont une plus grande influence sur la participation au marché du travail des femmes d'origine migratoire que sur celle d'origine belge » (Wood et al., 2020; Ünver et al., 2018; IEFH, 2020; Marynissen et al., 2021 in Binst et al., 2023 : 6). Les personnes interrogées dans le cadre de notre étude ont généralement attendu que les enfants soient en âge d'entrer à l'école pour envisager de suivre une formation. L'OCDE confirme cela en mettant en évidence que « les mères immigrées d'enfants en bas âge sont moins susceptibles de faire appel à l'entourage familial pour faire garder leurs enfants » (OCDE, 2023b : 197).

L'entrée et le maintien en formation tiennent au fait d'avoir une solution de garderie dans l'entourage (« Mon père qui est venu du Maroc, garder les enfants », dit Amal; « J'appelle une amie ou un parent d'élève qui est dans la même école que mon fils », dit Maliha) ou par un service (« Grâce à la garderie, ça fait beaucoup et parfois, j'étais la dernière à arriver. . . et elle (ma fille) a pas été souvent malade, heureusement », dit Tahra). Morgane, quant à elle, peut à l'occasion compter sur une amie pour la garde de ses enfants. Hormis cette amie, elle ne semble pas avoir un réseau important de relations personnelles. Elle ne confie pas ses enfants à son ex-mari, car ils sont en conflit. Morgane et les autres apprenantes dans son cas relatent le manque de solutions, notamment institutionnelles, lorsque l'enfant est malade : « Parce que je me suis aussi renseignée à la mutuelle. Donc la mutuelle, ils viennent à la maison pour garder les enfants, mais ils ne vont pas les emmener à l'hôpital, aux rendez-vous, tout ça, non » (Morgane). Les services publics en matière d'accueil de la petite enfance sont insuffisants à Bruxelles (manque de places en crèche, garderie, service pour enfant malade, etc.).

Les enfants peuvent constituer une contrainte, mais paradoxalement, ils sont aussi une ressource pour motiver les individus à suivre une formation (Lavoie et al., 2008). Les apprenantes font ce constat dans leur expérience de formation : « C'est ça qui m'a le plus motivée, pour montrer aux enfants qu'il faut jamais baisser les bras. Quand on veut éduquer des enfants, il faut, il faut aussi leur montrer l'exemple » (Maliha); « Je ne veux pas être dépendante (du CPAS). Je veux dire que c'est ma force, je veux le montrer à mon

filis » (Rita). Les enfants sont même plus qu'un levier, car les apprenantes attendent de la formation qu'elle change quelque chose à leur sort, que cela soit volontaire ou non, et qu'elle offre surtout une dimension de sociabilisation (Levené et Bros, 2011).

Pendant le déroulement de la formation, les apprenant.es ont parfois des problèmes de santé, ce qui les amène à devoir trouver des aménagements pour poursuivre leur apprentissage. Ce facteur n'a pas été mis en évidence dans les travaux de Lavoie *et al.* (2008) et de Solar *et al.* (2016), mais plusieurs apprenantes sont dans ce cas. Ce n'est qu'en commençant la formation que Naëlle s'autorise enfin à parler de ses douleurs physiques. La formation lui permet de reconnaître qu'elle ne va pas bien : « C'est là où j'ai osé dire que j'étais pas capable. J'étais fatiguée. Parce que c'est une honte pour moi de dire que j'étais fatiguée. [. . .] Et là vraiment, heureusement que j'ai eu une formation, parce que j'ai dû focaliser sur mon avenir et sur ma santé et j'ai découvert que j'étais. . . maintenant, je suis en cortisone 20 milligrammes à vie. » Formation et rendez-vous médicaux se combinent pour permettre à Naëlle de mener à bien son projet de formation en soulageant ses maux.

Lory a également eu des problèmes de santé : « J'ai eu pas mal d'absences liées à des problèmes de santé, etc., parce que j'ai eu des problèmes pulmonaires et tout ça, liés à mon psoriasis notamment et à mon système immunitaire. J'ai eu une période de presque six mois non-stop où j'allais mieux une semaine, puis trois semaines j'étais malade. J'avais peur. Mais ça ne m'a pas empêchée de revenir chaque fois au cours et de faire ce que je pouvais pour continuer. » Ses problèmes de santé ont amené Lory à devoir s'absenter régulièrement de la formation. Finalement, son état de santé ne lui a pas permis de terminer sa formation, et ce malgré les aménagements trouvés par l'organisme de formation (assouplir le nombre de jours d'absence autorisé). Les ressources mobilisées par ces apprenantes sont à la fois personnelles (prendre sa santé en main et consulter) et institutionnelles (autoriser des moments d'absence en formation).

Un autre facteur non mis en évidence dans la littérature concerne les épreuves personnelles difficiles comme la perte d'un proche. Ces événements imprévus provoquent des journées ou semaines d'absence de la formation, surtout pour les personnes immigrées qui doivent envisager un séjour à l'étranger pour l'enterrement. Deux situations peuvent expliciter cela, dont la première a été positive : « Quand j'ai fait la préformation, j'ai perdu ma grand-mère et j'ai pas été une semaine à l'école parce que j'allais arrêter, c'était pas possible de terminer. [. . .] On m'a contactée de la Maison de quartier, on m'a dit : "Non, il faut pas arrêter, il faut venir." Même si j'étais en classe, mais j'étais pas là. [. . .] Ils nous ont donné le test (pour passer en formation qualifiante), j'avais des papiers devant moi j'ai dit : "Je ne vais pas réussir." Je suis sortie, j'ai pris cinq minutes. [. . .] J'ai fait le test, deux jours après on m'a appelée on m'a dit : "Tu as réussi" » (Leyla). Dans ce cas, le soutien institutionnel est aussi crucial que celui de l'entourage. Il est d'ailleurs déterminant dans la poursuite et la réussite du projet de formation. Une autre personne a perdu un proche pendant le cours de sa formation, mais elle n'a pas obtenu le même soutien. Hélas, cet événement a même créé des tensions entre l'apprenante et la formatrice : « J'ai pas été au chevet de mon père. J'allais à la formation, voilà, donc. . . j'ai vraiment pris sur moi parce qu'un jour, la prof de math m'avait dit, donc après le décès de mon père, que j'avais droit à une semaine de congé. Je reviens après une semaine de deuil et de séjour pour aller jusqu'à l'étranger [. . .], il y avait cours de math et elle

m'a parlé comme si, comme si j'étais une gamine qui avait brossé quoi ! » (Dounia, 34 ans, veuve avec 4 enfants, diplôme de primaire, CPAS depuis plus de dix ans, sans expérience professionnelle). Dounia a quand même terminé sa formation, mais elle ne l'a pas réussie.

Faire des démarches administratives dans un cadre rigide

Au niveau de l'organisation de la formation, certains opérateurs prévoient des moments pour permettre aux apprenant.es de réaliser leurs devoirs pendant le temps de la formation, dans l'optique de mieux concilier formation et vie privée. Mais tous les organismes ne le font pas. Certains d'entre eux planifient parfois aussi un jour de congé par mois ou plus pour permettre aux personnes d'effectuer les démarches administratives, médicales ou autres. Dans certains cas, cela ne suffit pas.

Faruk rend compte de cette impasse, car il doit s'absenter à plusieurs reprises pour débloquer ses allocations de chômage qu'il ne perçoit plus depuis plusieurs mois : « Moi je ne recherche pas un conflit, je cherche une solution. Tandis qu'ici la solution est très stricte, si je dépasse le nombre de demi-jours, je pense les quotas acceptables pour les congés, enfin les absences, on va dire ça comme ça. Donc voilà, immédiatement éjecté. . . Et ça je trouvais que c'était pas chouette parce que moi, j'ai été absent pour des raisons qui sont plus que valables. . . Et c'est ça que je regrette un petit peu, c'est qu'ils sont vachement stricts » (Faruk, 45 ans, marié avec 3 enfants, diplôme du secondaire inférieur, chômage depuis moins d'un an, expérience professionnelle importante). Le contrôle serré des absences peut créer des résistances chez les apprenant.es (Lavoie *et al.*, 2008).

Dans certaines formations, la présence est obligatoire et aucune absence n'est tolérée. Ce critère est difficile à respecter par les apprenant.es. Par exemple, Soan (21 ans, vit chez ses parents, diplôme du secondaire supérieur, sans revenu, faible expérience professionnelle) a dû s'absenter une demi-journée pour passer les tests d'entrée dans la police. Il pensait qu'il pouvait s'absenter de la formation, mais ce n'était pas le cas. Il doit alors rattraper le cours manqué le mois suivant. C'est la solution proposée par l'opérateur de formation. La conséquence a été de postposer sa sortie de formation d'un mois pour seulement une demi-journée d'absence. Concrètement, cela signifie pour Soan que son contrat d'emploi est aussi postposé d'un mois.

Les personnes concernées par ces situations sont éloignées des institutions d'aide. Cela signifie que ces profils ne sont pas familiarisés avec les aspects administratifs du marché de l'emploi et de la formation. Dans de nombreux cas, les justificatifs semblent ne pas neutraliser les absences. Pourtant, comme vu précédemment, les apprenantes avec d'importants problèmes de santé ont pu obtenir des aménagements horaires de leur formation, du moins un nombre plus élevé de jours d'absence, de la part de leur opérateur de formation.

Les heures de présence sont comptabilisées pour l'obtention de l'attestation de participation à la formation. L'argument institutionnel met en avant la nécessité de prester les heures indiquées dans le contrat de formation, l'argument pédagogique et l'avancement dans la matière. Même si les individus le comprennent, ils déplorent cette inflexibilité alors que, dans le cadre d'un emploi, des négociations sont possibles. Cette tension

autour de la présence en formation des individus cache autre chose. Elle est surtout liée à une logique financière où les opérateurs de formation reçoivent leurs subsides à partir d'un certain taux de présence des apprenant.es. Cette tension relève de « l'esprit gestionnaire », selon Ogien (1995), où le raisonnement économique et comptable est déconnecté du registre de signification. Ainsi, la quantité agit au détriment d'un accompagnement de qualité (Remy et Lavitry, 2017), où l'activité statistique et gestionnaire prend le pas sur le travail relationnel (Lavitry, 2018) en raison d'un « management par indicateur » (Pillon, 2015).

Conclusion

Les apprenant.es abordent la formation pour adultes comme « une logique de rattrapage » (Albarello *et al.*, 2015) pour (re)trouver une nouvelle identité professionnelle. Les rapports à la formation peuvent relever de l'occupationnel, de l'instrumental, du lien social, d'assistance économique, de l'utilité sociale, ou encore de la contrainte (Levené et Bros, 2011). Participer à une formation professionnelle aide également à s'émanciper, à s'intégrer et à sortir du phénomène de honte d'être allocataire social. Cependant, entrer et se maintenir en formation n'est pas sans obstacle, surtout pour certaines catégories de public qui sont plus exposées au cumul de barrières sans avoir les ressources nécessaires pour les compenser.

Avant l'entrée en formation, ce sont les barrières informationnelles et situationnelles qui prédominent. Les profils de public éloignés des institutions et des marchés de l'emploi et de la formation manquent d'information sur la formation pour adultes. Ils ignorent tout simplement l'existence de cette possibilité. Par ailleurs, beaucoup de personnes sont dans une situation financière précaire et fragile. Les femmes seules avec enfants ainsi que les jeunes sont les plus concernés. Un imprévu financier peut fortement déstabiliser le fragile équilibre et faire renoncer la personne à son projet de formation. Autant la barrière informationnelle doit être levée pour permettre à la personne d'envisager un projet de formation et de s'y projeter, autant la barrière situationnelle ne doit pas être totalement supprimée, mais elle doit être atténuée par la mobilisation de ressources. Les individus doivent stabiliser leur situation personnelle (finance, logement, garde d'enfants, etc.), plutôt que de résoudre tous leurs problèmes avant d'entrer en formation.

Pendant la formation, les obstacles rencontrés par les apprenant.es sont de type dispositionnel, situationnel et institutionnel. Ces trois barrières apparaissent en différentes circonstances. Elles peuvent se cumuler, mais aussi se compenser. Les difficultés d'apprentissage touchent plus spécifiquement les personnes ayant un faible niveau de diplôme et de français. En formation, les femmes seules avec enfants à charge sont plus souvent confrontées à des obstacles situationnels liés aux enfants et à la santé. Un manque de compréhension de la part des formateur.ices et l'absence de souplesse au niveau des modalités de présence en formation peuvent créer des tensions entre l'individu et l'organisme de formation. Par ailleurs, les personnes éloignées des institutions d'aide sont touchées par les obstacles institutionnels dus à un manque de communication rapide entre organismes sociaux, de l'emploi et de la formation.

Certains aspects n'ont pas ou peu été abordés dans la littérature comme les problèmes de concentration et de mémorisation lors de l'apprentissage, les problèmes de santé, les imprévus de la vie (décès, proche malade, etc.), l'importance de la dynamique de groupe et des relations (conflituelles) entre apprenant.es et/ou formateur.ices. Contrairement à Vonthron *et al.* (2007), le soutien des formateur.ices est effectivement important au niveau pédagogique et ce, d'autant plus quand l'apprenant.e vit une situation personnelle difficile. La littérature n'aborde pas non plus les ressources mobilisées par les individus pour surmonter ces obstacles. Notre matériau montre que la dimension collective et la dynamique de groupe sont également essentielles dans l'apprentissage. La dimension sociale de la formation professionnelle pour les personnes sans emploi est cruciale pour les aider à reprendre confiance en elles et en leur projet d'insertion socioprofessionnelle. Les difficultés trop importantes (difficultés relationnelles, problème de santé ou administratif, etc.) sans ressources mobilisables (personnelles, institutionnelles, etc.), peuvent provoquer l'abandon de la formation.

L'analyse montre que les conditions de vie, a fortiori précaires, ne constituent pas de facto un obstacle dans la réalisation du parcours de formation. Le lien effectif entre les conditions de vie et les obstacles rencontrés pour le maintien en formation n'est ni intrinsèque ni mécanique (Albarello *et al.* 2009; Levené et Bros, 2011; Solar *et al.*, 2016). Les conditions de vie constituent un obstacle parmi d'autres. Cependant, nous pouvons observer que certains profils de personnes sont plus exposés aux obstacles avant et pendant la formation. Cela signifie que les politiques mises en place n'aident pas à dépasser ces inégalités. Cela pose question quand une politique d'emploi ou de formation se veut aussi être une politique de développement des capacités des individus (Corteel et Zimmermann, 2007). Les politiques de formation doivent être accompagnées de politiques sociales fortes pour être en mesure de « capabiliser » (Sen, 1999, 2000) les individus ayant un profil plus exposé aux obstacles à l'entrée et au maintien en formation. L'étude souligne la nécessité d'une approche plus personnalisée et flexible de la formation professionnelle pour adultes, prenant en compte les réalités et les contraintes spécifiques de chaque individu.

Financement

L'auteure n'a reçu aucun soutien financier pour la recherche, la rédaction et/ou la publication de cet article.

ORCID iD

Céline Remy  <https://orcid.org/0009-0005-9778-0537>

Notes

1. Les États membres de l'Union Européenne ont entrepris de fixer un ensemble d'objectifs communs concernant la politique de l'emploi avec la création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité. Cette politique est dénommée la Stratégie européenne pour l'emploi.
2. Comme les missions locales, les organismes d'insertion socioprofessionnelle, l'enseignement de promotion sociale, les centres de référence, les centres de formation pour personne en situation de handicap, VDAB Brussel, etc.

3. Technique, industriel, administratif, transport et logistique, social, horeca (hôtellerie, restauration, cafés), vente, construction, sécurité, etc.
4. Les formations préqualifiantes sont la formation de base (remise à niveau de connaissances générales), la détermination généraliste (découverte d'un ou plusieurs secteurs professionnels), la détermination ciblée (découverte d'un ou de plusieurs métiers), et la préformation (formation pour acquérir les prérequis pour entrer en formation qualifiante dans un secteur ou métier défini). Elles se déroulent avant la formation qualifiante.
5. Le CPAS (centre public d'action sociale) assure la prestation d'un certain nombre de services sociaux.

Références

- Albarello L, De Meulemeester L, De Wilde J, Fusulier B, Hesse Ch, Moreau L et Zune M (2009) *Enquête de suivi de l'insertion des demandeurs d'emploi FSE Wallonie-Bruxelles*. Rapport final, GIRSEF et SONECOM.
- Bandura A (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck : Bruxelles.
- Binst B, Bircan T, Pineda Hernandez K, Purkayastha D, Rycx F et Volral M (2023) *Les personnes issues de l'immigration sur le marché du travail en Belgique : une analyse selon le genre*. Fondation Roi Baudoin : Bruxelles.
- Bonvin J-M et Farvaque N (2007) L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation Emploi* 98 : 9-23.
- Capéau B et al. (2019) En faut-il peu pour être heureux ? Conditions de vie, bonheur et bien-être en Belgique. *Regards économiques* 144 : 1-12.
- Commission européenne, Secrétariat général (1994) *Croissance, compétitivité, emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle : Livre blanc*. Publications Office. **AQ: 1**
- Conter B (2012) *La stratégie européenne pour l'emploi : de l'enthousiasme à l'effacement*. Crisp : Bruxelles.
- Cortel D et Zimmerman B (2007) Capacités et développement professionnel. *Formation Emploi* 98 : 25-39.
- Demazière D (2003) Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. *CEREQ, Documents séminaires* 171 : 75-89.
- Frégné C (2013) *Ce que former des adultes veut dire*. Publibook : France.
- Gonnet A (2023) Opportunités et limites de la valorisation des compétences hors travail. *Formation emploi* : 61-81.
- IEFH (2020) Conciliation vie familiale et vie professionnelle. Rapport d'étude, Institut pour l'égalité des femmes et des hommes, Belgique.
- Lavitry L (2015) *Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi. Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation*. Presses Universitaires de France : Paris.
- Lavitry L (2018) Indicateurs de performance et suivi individualisé à Pôle emploi : les effets paradoxaux de la qualité de l'accompagnement. *Informations sociales* 198 : 86-95.
- Lavoie N, Levesque J-Y et Aubin-Horth S (2008) Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et Sociétés* 22 : 161-178.
- Legrand M (1993) *L'approche biographique*. Desclée de Brouwer : Bruxelles.
- Lenoir H (2006) Mesures d'impact des dispositifs de formation. Université de Paris X : Nanterre.
- Levené T et Bros F (2011) Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion. *Savoirs* 26 : 85-108.
- Maes J, Wood J, Marynissen L, & Neels K (2022) The gender division of paid work over family formation: variation by couples' migration background. *Advances in Life Course Research*, 100497.

- Marynissen L, Wood J et Neels K (2021) Mothers and parental leave in Belgium : Social inequalities in eligibility and uptake, *Social Inclusion* 9(2) : 325-337.
- Nizet J (2007) Les récits de vie. Fiches pédagogiques, 54.
- OCDE (2023a) *Promouvoir les talents à Bruxelles, Belgique*. Revues de l'OCDE sur la création locale d'emplois. OCDE : Paris, <https://doi.org/10.1787/c1f728f8-fr>
- OCDE (2023b) *Perspectives des migrations internationales 2023*. OCDE : Paris. <https://doi.org/10.1787/87c79978-fr>
- Ogien A (1995) *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*. EHESS: Paris.
- Orianne J-F et Conter B (2007) Les politiques d'employabilité en Belgique : traitement clinique des chômeurs et traitement statistique du chômage. *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 38(2) : 175-190.
- Pillon J-M (2015) Les jeux de la mesure et de la performance. La grammaire gestionnaire à Pôle emploi. *Cahiers internationaux de sociologie de la gestion* 14 : 61-88.
- Remy C et Lavitry L (2017) La quantité contre la qualité ? Les professionnels de l'emploi entre « esprit gestionnaire » et relation de service, *Revue Française de Socio-Economie* 19 : 69-88.
- Sen A (1999) *Commodities and Capabilities*. Oxford University Press: Oxford.
- Sen A (2000) *Repenser l'inégalité*. Seuil : France.
- Solar C, Baril D, Roussel J-F et Lauzon N (2016) Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs* 41 : 9-54.
- Stephanus C (2024) Accès à la formation: pourquoi souhaiter se former ne suffit pas. *Céreq Bref* 451 : 1-4.
- Ünver Ö, Bircan T et Nicaise I (2018) Perceived accessibility of childcare in Europe : A cross-country multilevel study, *International Journal of Child Care and Education Policy* 12(1) : 1-30.
- Van Hamme G (2009) La formation : réponse aux défis économiques et sociaux des métropoles ouest-européennes ? Le cas bruxellois. *Espaces et sociétés* 136-137 : 99-116.
- Vonthron M-A, Lagabrielle C et 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.
- Vrancken D et Macquet C (2006) *Le travail sur soi. Vers une psychologisation de la société ?* Belin: Paris.
- Wood J et al. (2020) Wegwijs naar werk. Longitudinale analyse en evaluatie van inburgerings- en activeringstrajecten in Vlaanderen, 2005-2016. Universiteit Antwerpen. Voir: <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/34112>

Biographie de l'auteure

Céline Remy est docteure en sociologie de l'Université de Liège, en Belgique. Ses thématiques de recherche touchent aux partenariats et à la confiance, à l'emploi et au chômage ainsi qu'à la formation professionnelle. Elle a travaillé à la fois dans des laboratoires de recherche en sociologie et en management ainsi que dans services d'études d'administrations publiques.